

La noción de campo y la categoría saber del campo

*Humberto Quiceno Castrillón, Ph.D**

Recibido: agosto 15 de 2008

Aceptado: septiembre 10 de 2008

El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes– por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital (o de poder) cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones.

Bourdieu, P.

Notion of “field” and the knowledge notion of the field

Resumen

El artículo hace una revisión de la noción de campo y la categoría saber del campo, como las caras de un problema: como llegar a poder comprobar la influencia de esta noción en el campo de la educación. En tal sentido se hace un análisis de la influencia en categorías como el discurso, la institución, el sujeto, las prácticas discursivas y la subjetividad. A partir de allí se llega al análisis de una práctica discursiva con subjetivación, del saber del campo y del saber del campo de la escuela actual.

Palabras clave: Noción de campo, Saber del campo, Educación, Ciscurso, Práctica discursiva.

Abstract

This article makes a revision of the notion of “field” and the knowledge notion of the field, as the sides of a problem: how to be able to prove the influence of this notion in the education field. In that sense, it is done an analysis of the influence in categories such as the discourse, the institution, the subject, the discursive practices and the subjectivity. From there we reach to the analysis of a discursive practice with subjectivity, of the knowledge of the field and the knowledge of the field in the current school.

Key words: Notion of field, Knowledge of field, Discursive education, Discursive practice.

* Docente investigador Universidad del Valle, Colombia. Miembro del Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica.

1. Las caras de un problema

Cuatro discursos se disputan la naturaleza de la educación: el arte, la ciencia, las ciencias y el campo. Desde la antigüedad la noción de *Arte*, en su sentido de *techné* o formas de vida práctica, ha servido para pensar el objeto educación y esas maneras un poco difíciles de fijar que se ubican en la frontera, entre lo educativo y lo pedagógico. Grecia, Roma, y la Edad Media, los Padres de la Iglesia, Platón, Séneca, san Agustín y san Anselmo, entre otros, pensaron la educación como arte. Esta noción se mantiene, todavía, hacia el siglo XVIII; Rousseau, todavía pertenece al campo de uso de esta noción. El sujeto portador de esta noción es el artista. Otro sentido, ya empírico o vulgarizado, lo encontramos, en el uso corriente tal y como se practica en las instituciones educativas de la época, que hizo aparecer ya no el artista sino el artesano, el maestro o el educador como artesano. Uso que acerca al arte a una artesanía y lo diferencia del arte como una filosofía práctica.

Hacia el siglo XVIII, sin duda con los antecedentes de Descartes y Rousseau, emergió la categoría *Ciencia*, como la forma enunciativa general para referirse a los dos ejes que conforman la educación y la pedagogía. El libro que da este giro es el de Kant, *Pedagogía* (1804). Kant, al usar la ciencia, abandona el arte, se desvía de la *techné* práctica, el modo de vivir como cultura, como educación. La ciencia se va a entender como un discurso universitario, de comunidades restringidas, de abstracciones y demostraciones. La ciencia está mucho más cerca del concepto,

entendido como una abstracción y lejos del campo empírico, frontera que no aparece cuando la educación es pensada como un arte. Con la ciencia aparece el hombre teórico, el que sabe, el que puede formular una hipótesis, es decir, indicar o demostrar que puede pasar algo antes de que pase. El artista no podía prever esta experiencia, acaso imaginar y fantasiar los objetos y las cosas. Es el científico, el que con ayuda de la fantasía y la imaginación, entiende, piensa, demuestra y sabe razonar sobre la verdad.

En esta tradición poskantiana, un siglo después, empezaría a pensarse la conformación de las *Ciencias* de la educación, que lograron todo su desarrollo hacia mediados del siglo XX. Ya no se habla de una ciencia sino de ciencias, de interdisciplinaridad, de teorías, de herramientas conceptuales, de enfoques y metodologías. La educación y la pedagogía son pensadas como una de las ciencias, entre las que se comparten conceptos, nociones, categorías, objetos y usos. La particularidad de estas ciencias, es que su dominio recorre tanto el objeto empírico como el objeto teórico, el arte como la ciencia, el saber como la realidad. Las ciencias de la educación fundaron un nuevo sujeto “intelectual”, el científico de las ciencias sociales, el científico de las ciencias naturales, el científico de la pedagogía o de la educación. Por primera vez, experiencia y experimentación se juntaron, tanto el arte con la ciencia, la sensación con la inteligibilidad y el cuerpo con el conocimiento. Es igualmente válido, desde esta postura, pensar con la imaginación que hacerlo con la razón, con el corazón

o con las teorías. El maestro, que con (la) ciencia de la educación se vio relegado por este saber, y por el saber teórico, volvió a encontrar su lugar, ahora era posible pensarse en un maestro de escuela que podía poseer una ciencia, un arte y una experiencia y una experimentación; esto lo podía tener, pero además, no dejaba de ser sensible, como en el arte. Todo al mismo tiempo y en una sola experiencia y en un mismo campo de estudios.

A finales de este siglo, apareció otra categoría para pensar los problemas educativos y pedagógicos, que es la de *Campo* y que, sin duda, se le debe a Einstein, que cambió la noción de espacio y la llamó campo. El campo es una dimensión con tres dimensiones. Con él se dieron tres condiciones del espacio: un espacio abierto, un sin espacio y un espacio como campo. Esta noción de campo es la que usa actualmente para pensar el espacio. El campo es una complejidad, atravesada por líneas que pueden ser lisas, quebradas, abiertas, cerradas, curvas, rectas, líneas que abandonan el campo, que lo bordean. Por esta vía el espacio se modificó. Este no es un concepto que se halla mantenido igual desde la antigüedad. La primera definición de espacio tuvo en cuenta la forma de las cosas. La forma era el espacio de cada cosa objeto y un objeto no podía ocupar sino su forma. En la Edad Media, la expresión “un lugar para cosa y cada cosa en su lugar” abandona la forma y sitúa el lugar como condición del espacio. El lugar es la forma y no, como se decía en la antigüedad, que la forma antecede al lugar. Con Kant, Leibniz, Heidegger, el

espacio adquiere otras dimensiones distintas al lugar. El espacio es intervalo de tiempo, es duración, distancia. Tiene, pues, un origen temporal. Es también el medio abstracto en el cual tienen lugar los fenómenos observados. Por esta condición moderna del espacio, se puede hablar de espacios imaginarios.

Estas cuatro experiencias del pensamiento educativo, dieron origen a cuatro culturas, cada una con su temporalidad, instituciones y discursos. Del arte quedó como una impronta la importancia de la práctica, la validez que tiene la práctica para confirmar el valor de las cosas. Cuando, como condición de verdad, se hace referencia a la práctica, es porque esa actitud todavía se mantiene como una experiencia del arte. Una vez apareció la ciencia, es la teoría la que se plantea como la verdad de las cosas. Decir que la educación es una relación entre teoría y práctica confunde las cosas. En el terreno de la teoría, lo que se impone, es la relación entre teoría y experiencia posible. Habría que darle la vuelta a la práctica, para decir que toda práctica, es desde Kant una práctica-teórica. Hablar de teorías, campos interdisciplinarios, pensamiento complejo, etc., es propio de la llegada de las ciencias de la educación. Con esas ciencias, la práctica es una relación de saberes y la teoría una interdisciplinaria. Con el campo, la práctica y las teorías se relativizan, la totalidad del pensamiento no solo se complejiza sino que se convierte en planos, en caras, escenarios, posiciones, de allí las figuras del otro, del afuera, del poder como relación y del sí mismo como desborde del sujeto.

El arte, la teoría, las disciplinas y el campo, han sido las cuatro formas, discursos o conceptos, para pensar la pedagogía y la educación en Occidente. La pedagogía crítica, de corte anglosajón, se la puede ubicar en el cruce de la ciencia o las disciplinas y el campo. Lo mismo puede decirse del Movimiento Pedagógico en Colombia o de la Expedición Pedagógica, habitan sitios fronterizos atravesados por postulados científicos, por argumentaciones prácticas, por enunciaciones disciplinarias que borran cualquier identidad con una sola expresión conceptual. ¿Dónde situarse para pensar la educación actual? Bien, la sociedad actual, el pensamiento de la sociedad actual, la forma de la cultura actual, no tiene o no contiene ninguna de estas cuatro formas de saber. La sociedad actual las borra, las deshace, las hace polvo, humo, líquido, aire y con ellas hace un revoltillo o dispositivo, parecido a algo complejo, parecido a todo, al arte, la ciencia, las ciencias y al campo, que al final no es nada. Este revoltillo lo llamaba Nietzsche nihilismo, Foucault lo define como sociedad de control, otros, como posmodernidad, y otros más, como neoliberalismo.

¿Dónde situarse para pensar la educación? Lejos que esté cerca, en otro lado, que sea de este lado, en otra parte que sea esta parte, ponerse en otro modo, que no sea este modo. Todo lo cual exige crear un dispositivo tan fuerte y poderoso como el que se nos ofrece, un dispositivo, extraído, posiblemente, del arte.

2. Epistemología del campo

La noción de campo sitúa los problemas de

la educación y la pedagogía, de otro modo a la forma como se hacía cuando la referencia era la ciencia o las ciencias de la educación. Para el campo, la pedagogía no es un arte natural, tampoco es un aprendizaje a lo largo de la vida. La educación no es una transmisión de generación a generación, un sistema o un aparato. No es un asunto del *cogito*, de lo personal o de una institución. Decir campo significa localizar los problemas en el lugar del afuera. Este lugar es un espacio empírico, abierto y posible de ser pensado. El campo exige partir de una situación cualquiera en el terreno, partir de una experiencia y hecho empírico. Una vez localizado este hecho, cosa o enunciado, se produce un sentido o elaboración sobre el hecho o enunciado, no antes. La ciencia o las ciencias piensan, definen, sitúan y limitan las cosas u objetos previamente. En ellas, la abstracción antecede al acontecimiento. En el campo sucede lo contrario, es el hecho, de lenguaje, de realidad, de verdad o de sentido, el que es previo a la acción de pensar.

Existen tres líneas que atraviesan el campo: a) Línea flexible de códigos y territorialidades, entretejidos. b) Una línea dura que precede a la organización dual de los segmentos, a la concetricidad de los círculos. c) Una línea o varias líneas de fuga, expresadas en cuantos, definidas por descodificación, y desterritorialización. Dicho sencillamente, existen tres líneas: la que forma códigos, la que los actualiza y la que los rompe. Un campo no es un espacio vacío, puede ser pensado como un sin espacio, siempre y cuando ese “sin espacio” signifique varios espa-

cios. Dado un objeto educativo y pedagógico, el campo le traza un límite, un espacio y lo define por una línea por donde pasa la mirada y el análisis. Dado un objeto, se le pregunta cómo organiza sus discursos, qué relaciones de poder y saber comporta, a qué teorías da lugar, qué proposiciones y enunciados y todo ello, qué figura produce, qué límites traza y si se diferencia de otros, o de otras formas. Para establecer estas diferencias hay que pensar en las problematizaciones, en las discusiones y en los debates que se producen al formular lo que se dice. Un campo es siempre un “escenario” cerrado, en desequilibrio y abierto. El campo es un “enfoque”, un procedimiento de análisis, una forma de mirar y analizar las cosas, objetos y enunciados, que contrasta con la forma como la hacía la ciencia o las ciencias de la educación. Su esencial particularidad es la de introducir, no solo el pensar como una abstracción, sino el pensar como una resistencia y una desviación. En este sentido el campo es creativo, innovador, provocador, y es posible que a partir de él se pueda pensar en otros mundos posibles y realizables.

Pongamos un ejemplo. Un aula de clase. La vemos cuadrada. Con ventanas. Con una sola entrada. Ese espacio es el campo. Una línea lo codifica, y forma el encierro físico. Otra línea, del saber, actualiza el encierro, el profesor da la clase y se acomoda a ese encierro, funciona bien en ese espacio. La universidad, como saber, considera ese espacio como su objeto natural. También la administración y el sistema de planeación. Otra línea lo desbloquea continuamente, es

la línea de salida. Una entrada, pero también una salida. El encierro no es total, se abre por arriba, la ventana, línea de la luz, de lo alto, encima. La visibilidad de los cuerpos en la luz, es una línea de fuga, encierra, pero deja ver, deja una pequeña luz. El espacio que vemos no es el espacio físico como si fuera todo el lugar. Tampoco es el espacio de cada uno y su funcionalidad. Es el espacio todo, amplio, con todas las dimensiones: físicas, de saber y de poder. Esas dimensiones se superponen, luchan, se deshacen. Esta forma de ver el espacio es el campo. Ningún campo, espacio, es tranquilo. Todo campo es un complejo de líneas de saber, poder y resistencias o fugas que se instalan, que emergen, que se dan, de allí que se diga que toda instalación es un ejercicio de poder, saber y resistencia. Construir, innovar, crear, funciona como una máquina de guerra: deshace, funda, desvía, cierra, abre, localiza, bloquea y produce salidas.

Es muy importante, en pedagogía y educación, pensar en los campos, o en el campo, pues ello nos ubica en otro lugar del análisis. Al ubicar el campo, periodizamos y precisamos los planos que se requieren para el análisis. Un plano está hecho de espacio, de tiempo y discurso. Es donde se localiza un problema específico que surge en cada plano. Se empieza por darle coordenadas espacio-temporales a los discursos de la educación y la pedagogía, según los problemas o debates en el interior del campo. Esto lleva a la construcción de una *mapa de temas, problemas y enunciados*, que sabemos, han sido los ejes de la constitución y discontinuidad de

campos en la historia de Occidente, como por ejemplo, el nacimiento de la *Paideia*, la constitución de la educación, la instrucción y la escuela. La emergencia de la escuela nueva, de la educación ilustrada, del colegio y la universidad. La construcción de las metodologías, de conceptos y categorías como el formar, aprender, conducir, gobernar. Temas tan relevantes como el lugar del hombre en la pedagogía, el trabajo, la vida, y el lenguaje. La ruptura que significó la formación no institucional. La aparición de los problemas éticos que sitúan, de un nuevo modo, lo que significa la pedagogía como transformación del otro. La educación en relación con el acceso o no a los saberes o conocimientos. El estudio o análisis de las prácticas pedagógicas, de las prácticas educativas en relación con las formas de poder y de saber.

Este mapa no dice nada para el campo, no es el campo, son una serie fragmentada de cosas. Si usamos el campo como enfoque, cada uno de estos temas o sus relaciones, adquieren visibilidad por efectos del trazado de la línea por sus espacios y lugares, y por sus objetos y enunciados. La escuela no es objeto del campo si previamente no le trazamos su línea. Por ejemplo, la escuela pertenece a un espacio, puede ser la escuela antigua, medieval, o moderna. La escuela puede relacionarse con códigos, como el Estado, la población o la Iglesia. Sus relaciones pueden ser de saber, de poder, ciencia o de información. La escuela puede ser un problema de políticas o de acciones morales o éticas. Para que sea campo, la escuela debe construir su dibujo espacial, desde sus pro-

blemas, relaciones, luchas, resistencias, dudas, vacíos, configuraciones y sus acciones sobre el cuerpo del individuo y sobre la población. No existe la escuela por sí, no existe la escuela en abstracto, lo que existe es la escuela en un lugar, con un sentido, con una práctica y con una política precisa. Estas cualidades que caen sobre la escuela y que la hacemos caer sobre ella, es el campo o forma del análisis, el enfoque, la mirada. Esta forma de preceder o pensar se opone a la idea de saber de antemano qué es la escuela.

Reconocer el campo de la educación y la pedagogía, implica conocer cada obra y cada autor y su lugar en el plano y qué problema específico resolvió o dejó de resolver. Qué significó Platón en la constitución de la *Paideia* y qué problemas resolvió o dejó de hacer. San Agustín cómo se acerca o se aleja de Platón y se acerca mucho más a Aristóteles. Su obra, *El Maestro* qué lugar ocupa, y cuál es su relación con *El Pedagogo* de Clemente de Alejandría. Comenio en dónde lo ubicamos, según la serie Platón, Clemente y san Agustín. Todo ello da lugar para pensar el lugar de la filosofía en la pedagogía y en la educación, antes de que sea objeto del pensamiento moderno. Cuáles fueron las relaciones de los pedagogos con Descartes y luego con Kant. Qué lugar ocupa Rousseau, Locke, el maestro Eckart, y Goethe con su obra educativa, *Años de andanzas y aprendizajes*, que revolucionó la cultura europea. Cómo suturar en esta línea de relaciones las obras y los aportes de Pestalozzi, Herbart, Freinet, Montessori. Obras inscritas en el dilema de

constituirse como ciencias, artes, prácticas de vida o doctrinas morales.

El campo tiene una epistemología, así como la ciencia o las ciencias también produjeron su forma epistémica. El vocabulario o las categorías de esta epistemología son del tipo de la visibilidad, los territorios, las formas, los cuadros, los estratos, los diagramas, las series, las curvas, las intensidades, los planos, las problematizaciones, las subjetividades, las formaciones de discursos, las prácticas discursivas, el afuera, la exterioridad, el adentro, etc. La epistemología tiene una forma o enfoque del campo. Primero que todo, es la pregunta por un objeto en el lenguaje y en las prácticas. Cualquier objeto es objeto de lenguaje, está inscrito en sus formas y sus límites y cualquier objeto es un asunto de prácticas. Lo cual quiere decir preguntarse por quién lo habla, cómo usa el lenguaje, qué discurso lo atraviesa, y qué sentido o significación da lugar o produce. En segundo lugar, es preguntarse en qué relaciones de poder y de saber se localiza. Cómo construye su realidad, sus juegos de verdad, sus formas de hacer, de ver y de actuar. En tercer lugar, es preguntarse cuál es el sujeto al cual se dirigen el lenguaje y las prácticas. Qué tipo de subjetividad produce esta imbricación entre lenguaje y prácticas y cómo el sujeto se representa a sí mismo en ellas.

En síntesis, la pregunta epistemológica del campo respecto a los objetos de la educación y la pedagogía son los procedimientos mediante los cuales indaga por esos objetos y sus relaciones

con los sujetos y las instituciones y se pregunta cómo funcionan en el campo, cómo se establecen sus relaciones y qué los determina desde adentro y desde afuera. Después indaga por los contenidos de un objeto, establecidas previamente las condiciones históricas. Es con esta *episteme* que se pretende resolver, entre otras cosas, el problema de la presencia de la ciencia, el arte o el Estado en la educación y en la pedagogía. Es con esta epistemología como aprendemos a indagar por los efectos de verdad, de poder y de saber de las prácticas educativas y pedagógicas. Finalmente, es por esta epistemología, que nos preguntamos por el tipo de sujeto presente en los discursos y en las prácticas.

3. Categorías del campo

Con las metodologías provenientes del post-estructuralismo, de los cambios en la sociedad industrial, de la crisis de las ciencias sociales, de los nuevos discursos sobre el lenguaje y la deconstrucción, es que podemos pensar en cinco categorías que nos hacen más comprensibles asuntos todavía oscuros: Los discursos, la institución, los sujetos, las prácticas y la subjetivación. La educación y la pedagogía se pueden analizar desde estas cinco perspectivas y todas en una misma unidad, que se llamaría práctica pedagógica o educativa.

El discurso

Decir que la pedagogía, la educación es un discurso, le niega a la conciencia y a los aparatos del Estado o de la Iglesia, su lugar fundador. Ni la ley, la norma o la sociedad fundan el campo

de la educación y la pedagogía. Este campo es discursivo, lo cual quiere decir, que es definido en un lugar de lenguaje específico, un lugar fuera del sujeto y del Estado. Un lugar en donde las relaciones sujeto y objeto se establecen en un campo de relaciones de verdad y en relaciones de formalidad. Son estas relaciones las que definen qué es la educación y la pedagogía en una sociedad. Una vez dadas estas relaciones históricas se pueden analizar las instituciones y los sujetos, derivados de estas relaciones y no constituyentes de ella. La institución tiene lugar en un campo discursivo lo mismo que el sujeto. Cuestión que en su relación produce la práctica. Esta no es lo que un sujeto practica, da lugar o hace. La práctica es lugar o espacio que se abre en un discurso donde el sujeto se produce como voluntad o determinación. Lo que hace es demandado, lo que hace es producido, lo que hace es subjetivo. Pues bien, este hacer no está en línea directa con su conciencia, sino que ha de pasar por los discursos y la institución, para revelarse como tal.

La institución

La escuela o la universidad; la familia o la Iglesia; el Estado o la sociedad civil son instituciones o aparatos de poder, saber y subjetividad. La institución es un poder. No porque contenga poder, que de hecho lo tiene, sino porque no dice de qué poder se trata. La institución niega lo que es y se muestra de otra forma. Una forma que no es institucional, puede ser de saber o de subjetividad. Es propio de lo institucional ocultarse, es propio del poder desocultarse, es propio del sujeto darse como fundamento. La forma institu-

cional se apropia de estas tres líneas y se ofrece como el lugar de la verdad y del saber. Analizar la institución es poder dirigirse a sus prácticas de apropiación, de recepción y de circulación del poder. Es poder analizar sus formas visuales, el lugar de la mirada, de la instalación de los cuerpos. Pero es también analizar sus formas de lenguaje y sus relaciones de saber que permiten el acceso o no a ellos.

El sujeto

Analizar qué debe ser el sujeto, qué condición le es impuesta, qué estatus va a tener, y qué posición ha de ocupar en los discursos, en las instituciones y en las prácticas. Esto permite diferenciar entre el saber y el conocer. Se produce saber cuando el sujeto se propone como sujeto de posible conocimiento y se produce conocimiento cuando el sujeto es un objeto de saber. El querer conocer por medio de la voluntad o interés nos hace sujeto de saber y el hecho de que seamos objeto de una institución o de una práctica nos localiza como objeto del conocer. En un caso somos subjetividad y en otros, objetividad.

La práctica discursiva

No estamos ubicados en una práctica, estamos en una experiencia que al ser del campo, es una experiencia compleja, con muchos sentidos. Cada uno de ellos, de esos sentidos, viene de muchos lugares, posiciones, espacios, formas y fuerzas. Esta condición hace que cualquier observador considere todas las opciones posibles, reales y posibles. Decir todas exige poner un límite a la infinitud. Este límite lo da el campo, el

discurso y la forma de los discursos. Estos tres segmentos forman lo que Foucault definió como una práctica discursiva. Práctica muy distinta la práctica del arte (hacer), a la práctica de la ciencia (saber hacer), esta práctica es discursiva, esto es, ha de tener en cuenta muchos discursos, incluido el discurso propio.

La subjetividad

En el arte no hay sujeto, lo que vemos es subjetividad. En la ciencia sí hay sujeto, es el sujeto o *cogito*, el que piensa, demuestra, escribe y lanza hipótesis. En las ciencias se mantiene el sujeto e incorpora la subjetividad del arte como experiencia intersubjetiva. En el campo no hay sujeto ni subjetividad. Lo que el campo presenta son procesos de subjetivación, producidos al contacto con el campo, que como afuera, deshace el adentro. Este proceso no es negativo, es constructivo, ya que busca contrarrestar la identidad del sujeto actual, que desesperadamente intenta asirse a cualquier lugar o espacio de identidad para evitar las fuerzas del afuera y mantener la vía del adentro como un estado puro.

4. Análisis de una práctica discursiva con subjetivación

El análisis de la pedagogía y la educación en Colombia o en otro país, pasa por ubicar el campo de problemas en su lugar histórico. El siglo XVII o XVIII colombiano define su propio campo que no hay que comparar con ningún otro. La pregunta es qué hay en ese campo, cómo está dispuesto, qué cosas lo habitan y cómo se esta-

blecen sus prácticas en la relación institución, discurso y sujeto. Con la metodología del campo, se sabe que un campo precede a otro, que hay una lucha de campos o sucesión de campos. Los siglos XIX y XX en Colombia nos muestran otro campo de problemas con otros discursos muy distintos a los del campo colonial.

El campo colonial es el lugar de la soberanía, de la Iglesia y el Estado como poderes de soberanía. Allí la educación y la pedagogía obedecen a este poder sobre la tierra, el territorio y el lugar, que es la productora de identidad. En el siglo XIX la disciplina desplaza la soberanía como eje del campo. Disciplina que permite el surgimiento de otros poderes, sobre todo el poder del sujeto hombre y con él las ciencias humanas y las ciencias de la vida. Los discursos y prácticas de la poscolonia pueden mantenerse y de hecho lo hicieron, así como las instituciones, pero no las prácticas. Estar en otro campo quiere decir estar en nuevos problemas con nuevos objetos y sujetos.

La pregunta es ¿qué elemento nuevo y diferenciador hace ruptura con el campo colonial en el siglo XIX. Y si lo pensamos desde hoy la cuestión sería: ¿qué rompió el campo del XIX, o XX o este se mantiene? Las investigaciones han avanzado sobre estos puntos. Decir que fue el Estado el dinamizador o los partidos o las instituciones es mantenerse en un análisis que no reconoce la epistemología, las rupturas metodológicas, los aportes de las nuevas teorías del poder y de la subjetividad, lo mismo que del lenguaje.

Lo que rompió el campo fueron las nuevas prácticas, los nuevos discursos, y la crisis de los problemas, que se miraron de otro modo. El paso de la Colonia a la modernidad o la disciplina, no fue una secularización o una intervención de un personaje de la soberanía, ocurrió por la emergencia de las prácticas disciplinarias que es un complejo de saber, poder y subjetividad. Que en su aplicación llevó a la construcción de nuevas instituciones y discursos.

La escuela vieja no dio paso a la escuela nueva, la instrucción a la educación, la Iglesia al Estado, la familia a la sociedad. Esta linealidad es ingenua. Lo que se produjo fue el corte del campo, la diferencia de planos, la emergencia de nuevos problemas, es decir, otros objetos con otros discursos. La historia que hay que hacer es diferencial más que evolutiva, en donde la conciencia no tiene lugar y ha sido ocupada por el análisis de campos diferenciados y problemáticos. En la historia no hay progreso, no se avanza hacia una mayor modernización o desarrollo. La educación no es mejor cada día, como la pedagogía no es más precisa. Son dos prácticas que existen y que es su complejidad como objeto y como subjetividad, la que merece un análisis, sin un previo determinismo o un sentido que haya que develar.

Estamos actualmente en una sociedad que nos muestra otro plano de la educación y la pedagogía, tal vez inédito. La encrucijada es la de la sociedad del conocimiento y de la información. No estamos viviendo los problemas de la

soberanía o de la disciplina, no estamos ante el dilema escuela vieja o nueva, instrucción o educación. La formación del hombre ha desaparecido. La educación como modelo institucional ha entrado en una profunda crisis que ha llevado a replantear la vigencia de la escuela, el colegio y la universidad, tal y como se conocieron en el siglo XX. En términos del poder, estamos en la sociedad de control, en cuanto al saber o los discursos, estamos penetrados de información y las instituciones ven su límite, que ahora es definido por las redes de los sistemas y la virtualidad de las cosas. Imagen, gestión e información como las nuevas identidades de la subjetividad, el poder y el saber.

La mayor dificultad para analizar el campo actual de la educación y la pedagogía es su configuración hacia el sujeto y su lugar en la inmanencia. El lugar de la trascendencia había sido la forma que se habían dado tanto los discursos como las instituciones educativas. Desde lo alto y desde arriba el Estado, la Iglesia y los poderes dirigían la conducta de ciudadanos, pobladores y seres vivos. La ciencia y el arte eran representaciones generales y universales construidas por sociedades de discursos, comunidades y autores. Los objetos y las cosas eran producto y a su vez producían la idea de estar más allá del sujeto y de la realidad. Esta no era lo que es, sino que se nos representaba en otras formas distintas a la real, lo que obligaba a desentrañar su sentido oculto.

El nuevo plano es inmanente. La trascenden-

cia es cosa del pasado. La inmanencia es real, viva, hiper-real, intensa. El mundo y la realidad están por ser contruidos, inventados, imaginados. No hay nada previo, el pasado como tiempo, es el presente, el tiempo presente es el futuro que está a las puertas. Pensar es saber diseñar el futuro, para lo cual había que entrar en el mundo de la imagen, a la vez virtual y posible. En definitiva, el Todo, las cosas, el mundo, están en manos del sujeto, de los creadores de imágenes, de los diseñadores y los gestores de mundo. Así las cosas ¿cómo establecer un plano histórico, objetivo, estratégico de un objeto en el cual somos sus creadores? Esto nos obliga a buscar otra forma de inmanencia, de relación con nosotros y con cada uno de nosotros, que no sea la forma que nos han definido y establecido, desde una subjetividad en donde la mente, la inteligencia y la información son los personajes conceptuales.

Una inmanencia reflexiva, autopersonal, subjetiva, pero sin la necesidad de ser sujeto para un mundo de afuera, sino de ser sujetos para un mundo de adentro. Sea el adentro del lenguaje, de las cosas, de los seres o el adentro del espacio y del tiempo, que es el adentro de la memoria, que es el tiempo histórico. Inmanencia del adentro contra la inmanencia del exterior. Es este el eje del plano. El pensamiento de planos o de campos donde se piense el adentro o si se quiere la memoria, el recuerdo. Si se nos dice: *visio-ne, imagine, diseñe y gestione*”, oponer el decir como recuerdo, memoria, análisis, del pasado, es decir, el pliegue de lo que somos en Mí. El campo como distancia crítica de la actual sociedad

hay que hacerlo pasar por mí, por mi subjetividad, por mi experiencia. El problema actual de la pedagogía y de la educación es la instancia del sujeto. Si es un niño el objeto, preguntarse qué niño soy o he sido, y no asumir al niño como un objeto exterior y construido previamente. Si el objeto es la universidad, preguntarse cuántos pliegues han pasado por mi formación universitaria, por mis estudios. Si los objetos son la cultura, la información o el saber, preguntarse cómo puedo llegar a saber o a informarme desde mi cuerpo y mi deseo, pasando por mi decisión y mi autonomía personal.

Los griegos hacían pasar el campo por el conocimiento y la ciudad; la Edad Media, por Dios, la ciudad de Dios y la teología. La modernidad, por la razón y el espacio que existía entre sujeto y objeto. La crítica, por el saber objetivo de la ciencia, del sujeto trascendental y el otro. Actualmente, hay que hacer pasar el campo y el plano del campo, por cada uno, por la ciudad, que es mi cuerpo y mi deseo y por la razón, que es mi otro. La sociedad del conocimiento hace pasar el campo por el sujeto que hace, piensa y sabe quién es, es decir, por la mente o la inteligencia que es el actual sujeto; por la red virtual que es la información y por la identidad construida con el exterior de las cosas que se constituye en saber quién es uno. La sociedad del conocimiento apuesta por la inmanencia exterior, la postura crítica por la inmanencia interior o del adentro. De allí la lucha de una pedagogía que proviene de todas partes y donde todos son pedagogos y una pedagogía que proviene de mí, en donde yo soy el maestro de mi cuerpo y de mi deseo.

5. El saber del campo

El Saber es una categoría del campo, de allí deriva la expresión campo de saber. El campo de saber no se confunde con las instituciones, los sujetos o con los discursos y tampoco con el arte, la ciencia o las ciencias. El campo de saber antecede estas categorías. De lo cual se deduce que un arte o una ciencia pertenecen al campo o se definen por el campo en donde se localizan. Un saber del campo les da sentido y significación y da lugar a sus prácticas. El campo de saber es una noción que ha reemplazado la vieja noción de sociedad o cultura. La ciencia o una institución no derivan o no tienen sentido o no adquieren valor por pertenecer a una sociedad. Antes de que ello ocurra, cualquier objeto, se ubica antes, en un campo de saber.

La escuela no es un fenómeno o un objeto que se pueda explicar por su lugar en una sociedad, lo mismo se puede hablar del maestro, del profesor o del docente o de la pedagogía y de la educación. La escuela es un objeto de saber antes de ser un objeto de la sociedad o de la cultura. Lo cual quiere decir que se define más por el campo que la atraviesa que por las demandas y urgencias de una sociedad, sus leyes o normas. Esto quiere decir, entonces, ubicar el campo de saber para poder definir el objeto. Ahora bien este objeto visto sin el campo de saber entra en otro juego de cosas, otras reglas que son las de la realidad objetiva.

La escuela actual es un objeto cuyos discursos y representaciones verbales y reales hablan

de logros, estándares, competencias, calidad de la educación, cobertura, alimentación, ecología, derechos humanos, inclusión, equidad, pertinencia, etc. Estas representaciones le vienen a la escuela desde políticas internacionales, nacionales y locales, desde el Estado, las corporaciones, la sociedad civil y la sociedad gubernamental. Pues bien, este objeto no es visto o analizado desde el campo de saber, no está en el campo, no está en el campo de saber. Para que lo esté debe ser “enfocado” con la luz del campo, que como un reflector, al iluminarlo, lo hace visible y lo convierte en un campo de luz, campo de visibilidad.

Esta particularidad del campo la encontramos en el arte, en la ciencia o las ciencias, con diferencias notables. El arte constituía un campo práctico que combinó el saber con el hacer, la obra con la creación, la práctica con la inteligibilidad. El que creaba fundaba al mismo tiempo la obra, que nacía de su creación. Tenía el control total de la obra y de la creación interna. Con la ciencia, este creador, ya no es artista, sino teórico, y ese sentido teórico se desprendió de la práctica empírica, de lo real, del hacer y se encumbró en las esferas del *nous*, de la abstracción. Lo empírico, que estaba en lo bajo, en los sentidos, en el cuerpo, en la fantasía y la imaginación, se dotó de leyes y reglas de juego distintas al juego abstracto. Desde lo alto, desde la trascendencia, el científico mira la realidad, la comprende y la explica por medio de una hipótesis que dice cómo era su funcionamiento real. Lo real se ve desde la lejanía del afuera y así se explicaba.

Las ciencias o la interdisciplinariedad, lo múltiple y complejo, mezclaron lo real y lo ideal, la práctica y la teoría, el saber y el hacer, la creación y la obra. Lo saberes se multiplicaron y todos tenían la razón. La escuela era tanto una cosa real, una visión, una práctica como una ley, una norma, una política o una estrategia. La verdad se volvió compleja, total, sistemática, absoluta. El saber pretendía cubrirlo todo, parte por parte, pedazo por pedazo de saber llevaba a la totalidad. La no verdad se localizó en aquella mirada o enfoque que solo pretendía cubrir una parte, de ahí su incompletud, su finitud, y su poca sistematicidad. Un sujeto cualquiera que no viera la totalidad y se quedara en una parte del todo, no podía tener un análisis y una explicación completa de ningún fenómeno u objeto. Esto le podía pasar a los sujetos del Estado, de las corporaciones o un sujeto de la escuela, que por su lugar en el saber, en la institución o en la mirada, no tenían la visión completa del objeto.

Con el campo las cosas fueron a otro precio. El campo no define la verdad o no verdad, la mentira, la falsedad, la certeza, la incertidumbre o el error por el lugar que se ocupa, por la posición, por la voluntad o el interés e incluso por el discurso. Para el campo lo importante es localizar el saber del campo. La escuela no se ubica y no está por derecho o porque sí, en el campo, lo mismo le pasa a los maestros o a los discursos de la escuela. El campo de saber nos dice que los sujetos, las instituciones y los discursos son llevados a tener cierta identidad con el objeto. Este objeto desprende una objetividad

que vuelve o convierte en subjetividad lo que de ella se produce. Este es un plano del campo. Otro plano es el explicar esta relación objetividad y subjetividad tal y como se opera en la realidad y un tercer plano se localiza en lo que hace que el campo de saber sea inestable, entre en crisis y se rompa. Plano fijo, plano desde afuera y plano en movimiento. Estas son las tres figuras del devenir, de la creación y de la obra. El sujeto de saber no se localiza en el saber-hacer (arte), tampoco en saber explicar el hacer (ciencia) o en la complejidad del sistema (ciencias) sino en la multiplicidad de la combinación de las tres figuras.

6. Análisis del campo de saber de la escuela actual

Se dice campo de saber para poder establecer la diferencia entre la escuela real, física, la escuela que se representan los sujetos y la escuela que es objeto de políticas y estrategias. Esta escuela, con estos sentidos, es distinta a la escuela entendida como campo de saber. Veamos. Cualquier persona desprevenida que vea la escuela, la lea o la sienta, lo que se representa es la escuela de hoy, la actual, la escuela real que hace parte de la realidad educativa. Esta escuela habla, porque tiene discursos, de competencias, estándares, logros, evaluaciones, pruebas, acreditación, calidad, etc. Estas representaciones hacen ver la escuela, producen la visión de la escuela a cualquier observador. Esta visión de la escuela es la que tiene el Ministro de Educación, el Secretario de Educación, el Director de la Unesco, y seguro, que el maestro de escuela, el rector y las comunidades educativas de la escuela. Llamemos a

esta visión, un plano para mirar la escuela. Por la ubicación, por estar en este plano, por enfocar de este modo, con estas palabras y representaciones, la escuela se ve así. Es la escuela de la sociedad de la información o de los conocimientos.

Un segundo plano es aquel que dice que, más allá de esta escuela, existe otra. Esta otra viene del pasado, de la historia, del tiempo, de otros espacios. Si alguien recuerda, si tiene memoria, y no olvida, puede hablar de otra escuela, distinta a la que se ve en el primer plano. Esta escuela, en esta memoria, es la escuela tradicional, que se representaba por medio de calificaciones, de moral, piedad, repeticiones, correcciones, castigos, encierros, malos hábitos y poca ayuda estatal y mucho apoyo de la Iglesia. En esta memoria hay campo para otra escuela, aquella escuela nueva, de progreso, de un poco de libertad, de desarrollo de la personalidad, de presencia del psicólogo y del médico, de la biología, una escuela con mayor conexión con la ciudad, con la gente, con la comunidad. La presencia del Estado se veía un poco más, por cuenta de la naciente tecnología y de los apoyos técnicos. La visión que tiene un observador desde este segundo plano es de incertidumbre, de pesimismo, de incredulidad. Los recuerdos bellos, extraordinarios, curiosos, las anécdotas, las grandes cosas, los aprendizajes y tantas cosas de la vida que se vieron envueltas en ese pasado que cubre la escuela de la infancia, el colegio de la juventud, la universidad de la adultez, hacen que la realidad educativa no se vea tan alegre y sea un poco desconfiada. Como si la escuela se viera de otro modo, como si se viviera en otra escuela, como si no se quisiera renunciar

a esa otra escuela. Como si algo se mantuviera ligado al observador con ese pasado.

El tercer plano es aquel que decide la actitud del observador. Si el observador decide actuar, decide ponerse en juego, poner sus afectos, sus sensaciones, y viejas representaciones, choca con la escuela actual. Si no lo hace, si por el contrario, decide olvidarse de la vieja escuela, de sus recuerdos, de su vida pasada, entonces, se va a identificar con la escuela actual y la hace suya. Lo cual quiere decir, olvidarse de lo que fue su vida, su historia personal, su identidad, su Sí Mismo. El olvido, lo pone o ubica en el lugar de la escuela actual, lo sitúa en el presente, en la contemporaneidad. Lo hace dependiente de las representaciones que encadenan al observador actual. Todo ocurre por un olvido de sí, todo pasa por cambiar de vida, todo sucede por ser otro sujeto. Si el observador del pasado choca con la escuela actual, este se ve obligado a hablar, a decir, a expresar este choque. Este decir, esta habla, este lenguaje, estas palabras, son un cruce, un entrelazo, un miasma, un lazo, entre la escuela del pasado, la histórica y la escuela actual, del presente. Con lo cual emerge otro discurso, que no es el del pasado, que no es del presente, otro discurso, que es el que debe inventar el que choca, se resiste, se indigna, analiza y medita. Este discurso es del afuera de la escuela, un discurso que nombra otra escuela, no la escuela de la sociedad de la información o la escuela tradicional, tampoco es la escuela que viene, la escuela del futuro. Es, en definitiva, la escuela Otra para Otro.

La experiencia de esta escuela ha de inventarse un campo de saber, con formas narrativas propias a este campo. Formas que comportan otras reglas de juego, otras relaciones de poder y de saber y otras relaciones consigo mismo. Esta experiencia que emerge en el campo rechaza cualquier identificación del sujeto escolar (niño, maestro, directivos, rector) con la escuela. Para poder narrar la escuela se ha de salir de la escuela, ponerse en un lugar lejos de la escuela, que es el campo. El campo es una forma de mirar, analizar, sentir y decir lo que es la escuela, sin hacer pasar esta experiencia por la experiencia de un sujeto que subyace o está incluido en el objeto. El campo rompe la relación sujeto y objeto, rompe la relación del conocer y se instala en un saber del campo que es el Afuera, lugar, espacio o plano desde donde se puede analizar mucho mejor lo que es la escuela. Para el saber del campo la escuela es un espacio de poder, de conocer y de sumisión, vía la identificación. Para un ministro o un funcionario cualquiera, local o internacional, la escuela es una empresa, un lugar de equidad, igualdad y libertad.

7. Dicho de otra forma

La escuela actual no es producida por un tiempo pasado, por una historia. La escuela actual está en otro espacio y en otro tiempo. Depende del saber actual, de la actual sociedad de la información o de los conocimientos, depende del mercado, de la productividad, de la sociedad de derecho, de la sociedad del peligro de la contaminación. Depende de la sociedad del servicio educativo y de las comunidades voluntarias.

Este saber de la escuela se llama el conocer la escuela. Conocemos la escuela actual y desconocemos otras escuelas, la antigua, la medieval, la moderna. El conocimiento de la escuela actual, al lado de los otros conocimientos históricos de las otras escuelas, se llama el saber de la escuela. El choque que se produce al enfrentar este saber de la escuela, con el conocer de la escuela actual, se llama saber de la escuela y el análisis del campo en donde se sitúa la escuela se llama saber de escuela.

El campo de saber de la escuela no está o no se detiene en la escuela actual, pasa por ella pero no queda fijado. En primer lugar, viene del pasado, en segundo lugar se produce por la aparición de la experiencia personal que se hace intervenir sobre la escuela actual y en tercer lugar, viene de afuera de la escuela actual. ¿Cómo es este afuera? Este afuera no es solo el exterior de la escuela, es la explicación de lo que produce o funda la escuela actual, tanto su interior como su exterior. Esta explicación se dirige a los tres planos de un campo, como lo hemos dicho más arriba: el plano de los códigos, el plano de segmentaciones y el plano de los desequilibrios, resistencias y fugas. En otro lenguaje, estos planos se dirigen a explicar las relaciones de poder, las relaciones con el saber y las relaciones con los sujetos. Hablar del campo saber de la escuela no es hablar de las competencias, logros, estándares o evaluaciones, tampoco de la inclusión o de la cobertura. Todas estas nociones, orientaciones, lineamientos o políticas no pertenecen al campo de saber, pertenecen a la escuela actual y al observador de esta escuela, que se identifica con

ella y hace suyas las representaciones y demandas de esta escuela.

Dicho de una manera cruda, lo que se habla y piensa de la escuela actual, por parte del Estado, de los organismos internacionales, de las corporaciones, de la sociedad civil, no entran al campo del saber, no hacen parte del saber sobre la educación y la pedagogía. Es muy probable que las competencias, logros, evaluaciones, estándares, etc., sean discursos que no tienen una naturaleza educativa o pedagógica, discursos económicos, morales, empresariales, administrativos, financieros que se quieren hacer entrar al campo, a la educación, a la pedagogía y a la escuela. Cuando un observador desprevenido se identifica con estos discursos, les abre la puerta, les crea las condiciones y se coloca como un sujeto de conocimiento, que hace que estos discursos, se enmascaren como discursos del campo de saber. Los legitima, se los apropia y hace pasar lo que no es educación, lo que no es escuela por la educación y la escuela. El observador desprevenido es definido por la sociedad de la información o de los conocimientos (sociedad de control) como el docente, el maestro, el pedagogo, el educador o la comunidad educativa.

Bibliografía

- Blanchot, M. (1992) *El espacio literario*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, O., Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama.
- Díaz, M. (1994) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Univalle.
- Durkheim, E. (1998) *Educación y pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Echeverri A. El campo conceptual en Colombia. *Revista de Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (Maurice Florence) "Michel Foucault, 1926-1984". En: *Revista de Filosofía Anábasis*. Madrid, Cyan, S.A.
- (1985). *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Quiceno, H. (2004). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, Magisterio, GHPP.
- Serres, M. (2002) *Los cinco sentidos*. Bogotá, Taurus.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Anthropos, UDEA, Siglo del Hombre.