

MIRADAS Y USOS DEL CONCEPTO APROPIACIÓN. REFLEXIONES INTRODUCTORIAS*

*Rafael Ríos Beltrán***

“Bien por el maíz, los frísoles y la panela. Por el primero somos americanos; por lo segundo, griegos; por lo tercero asiáticos, de la pura Arabia feliz.

Juntando a estos ingredientes el plátano de Guinea, quedamos los paisas como un revoltijo exponente de las tres razas, por lo que comemos.”

Tomas Carrasquilla, 2008, 559.

RESUMEN

El artículo examina el concepto de apropiación a través de las diversas miradas, usos y conceptualizaciones que se han hecho en distintos estudios sobre historia cultural, de la pedagogía y la educación en Colombia. Sin realizar una revisión exhaustiva sobre el tema, el escrito resalta, de un lado, las reflexiones que sobre la apropiación ha venido desarrollando Roger Chartier, y del otro describe la apropiación desde la mirada arqueológica y genealógica de Michel Foucault. Con estos dos autores el escrito apuesta a mostrar la apropiación como una herramienta rendidora y útil para los estudios históricos y culturales.

Palabras Claves: apropiación, historia de la pedagogía y educación, historia cultural.

THE APPROPRIATION CONCEPT VIEW AND USES: INTRODUCTORY REFLECTIONS

ABSTRACT

The article examines the appropriation concept through diverse views, uses and conceptualizations in different cultural history studies about pedagogy and education in Colombia. Without exhaustively reviewing such a topic, the text makes emphasis on both the Roger Chartier's reflections about appropriation and the description of the appropriation concept from Michel Foucault's archeological and genealogical perspective. Based on these authors the article aims at presenting a view of the appropriation concept as a productive and useful tool for studies about history and culture.

Key Words: appropriation, pedagogy and education history, cultural history.

* Las siguientes reflexiones sobre la apropiación son resultado del proyecto de investigación *La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, financiado por Colciencias y el CODI de la Universidad de Antioquia, 2008-2010.

** Profesor asociado del Instituto Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás de Aquino, sede Bogotá. Doctor en Educación, Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: rafael.rios@correounivalle.edu.co

MIRADAS Y USOS DEL CONCEPTO APROPIACIÓN. REFLEXIONES INTRODUCTORIAS

I. INTRODUCCIÓN

El epígrafe con el cual iniciamos este artículo es tomado del voluminoso epistolario del escritor y novelista antioqueño Tomás Carrasquilla (1858-1940). Tal expresión sobre la comida paisa como una mezcolanza que muestra las heterogéneas culturas que la atraviesa demuestra no solamente la riqueza de las palabras, locuciones y expresiones de la jerga paisa, sino también de la lengua española. En ese sentido, podríamos decir que nuestras prácticas culturales, modos de ser y de hacer no pueden ser leídas como la copia exacta de un original sino por el contrario, como prácticas específicas que traducen los diversos modos como nos relacionamos con lo ajeno, lo externo o lo foráneo.

Este artículo pretende ofrecer algunas miradas y usos sobre el concepto de *apropiación*, de carácter muy preliminar, a través de diversos trabajos que han tomado el término apropiación como herramienta de análisis histórico y cultural en nuestro país. De esta manera, el artículo desarrolla dos apartados: por un lado, describe brevemente los trabajos en el país, que han venido resaltando la importancia de introducir, en los estudios sobre historia de la educación, la pedagogía y la cultura, enfoques analíticos que instauren el estatuto de las discontinuidades respecto a las miradas que funcionan desde un sistema de análisis continuo y unitario. De otro lado, examina la idea de *apropiación*, desde el lente de dos pensadores franceses, a saber: Roger Chartier y Michel Foucault. El primero permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos. Con el segundo, se puede describir la palabra apropiación desde la perspectiva arqueológica y genealógica.

2. MIRADAS Y USOS EN COLOMBIA

“El hombre no existe, sólo existen hombres, con diversidad histórica y geográfica; los grupos humanos son tan distintos entre sí como las especies animales y vegetales.”

(Todorov, 2007, p. 143)

Quisiera comenzar con las preguntas que José Luis Villaveces se planteaba respecto a la tarea urgente de alcanzar la modernidad en Colombia a través de la ciencia:

En este proceso juega un papel fundamental el desarrollo de la ciencia, o, en todo caso, su falta de desarrollo; circunstancia que ha impedido la incorporación a la cultura colombiana de las formas modernas de pensar. Comencemos por plantear las preguntas fundamentales: ¿qué es la modernidad? ¿Es acaso deseable alcanzarla? ¿Qué tanto nos hemos acercado a ella? ¿Qué papel ha jugado la ciencia colombiana en ello? [...] En breve, la pregunta sería ¿cómo ha sido el proceso de asimilación de la ciencia en Colombia? La respuesta a esta cuestión será, de por sí, una pista para encontrar el tortuoso camino hacia la modernidad en nuestro país (1991, pp. 326-327).

Precisamente con el concepto de apropiación se pretende, de un lado, tomar distancia, y del otro, hacer visible las discontinuidades con aquellos interrogantes respecto a la modernidad, ya que permite —más que otros conceptos, como difusión, asimilación, socialización o adquisición— problematizar las diversas lecturas sobre la recepción de la ciencia y la modernidad en nuestro país. Con la idea de apropiación la modernidad es vista más allá de cualquier experiencia que se toma y se replica hasta el infinito configurando y definiendo modos de ser, pensar y hacer en los sujetos. De acuerdo con esto, Prada nos aporta las siguientes reflexiones:

La práctica de apropiación niega, así, el carácter valioso y subversivo de conceptos como “originalidad”, “autenticidad”, “expresión”, “liberación” o “emancipación”. Por ello tiene su más importante campo de acción en la crítica de las nociones exigidas por el sistema de ordenación moderno para la conformación de los principios básicos de la historia de arte: originalidad, autenticidad y presencia. Su cuestionamiento implica también el de las formas tradicionales de recepción e interpretación de las obras: tradición, influencia, desarrollo y evolución. Se trata, seguramente, de la más intensa reclamación de terminar con el sistema historicista de pensamiento que surge a mediados del s. XIX basado en un desarrollo cronológico continuo que tiende siempre a conciliar la incompatibilidad, a universalizar y “psicologizar” todo conocimiento a base de trazar su curso en un infinito regreso a los orígenes. Frente a ello, la apropiación crítica implica una constante dislocación de la linealidad de los discursos, y la ruptura de su continuidad (2001, p. 11).

En este sentido, en Colombia se ha venido realizando diversos trabajos desde el concepto de apropiación, tomándolo como una herramienta rendidora y útil en los estudios históricos y culturales. No es la primera vez que en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación en Colombia se propone un nuevo enfoque de análisis de la cultura más allá de una concepción trascendental de la historia, o de la relación original/copia. Así lo demuestran los trabajos que a continuación menciono:

De la historiografía educativa colombiana quisiera citar dos investigaciones que han hecho uso de este concepto para analizar la Escuela Nueva en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

La primera de ellas corresponde a los investigadores Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina, publicada en los dos volúmenes de *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. En este trabajo se analizan las transformaciones de la práctica pedagógica en el período 1903 - 1946, desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía pestalozziana, la Escuela Nueva y de los saberes modernos.

Si bien este trabajo examina la escuela y el saber pedagógico colombiano durante la primera mitad del siglo XX, como dispositivos de modernización, no analizan el proceso de la modernización en nuestro país como evidente por sí mismo, tampoco como modelo de medición para ver qué tan modernos somos, ni mucho menos como un modelo unívoco al cual nuestra realidad se ajustaría o no. En las expresiones de sus propios autores:

De hecho, como lo hicimos para la noción de lo social, lo hemos usado en tres sentidos: uno histórico, para entender cómo lo emplearon los actores de nuestro período de estudio; uno estratégico, para describir un conjunto de discursos y dispositivos aplicados

a la sociedad, y un tercer sentido metodológico, para analizar el saber pedagógico y la escuela como una práctica de saber y de poder (Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 469).

La segunda investigación titulada *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, analiza este acontecimiento pedagógico y cultural, a través de diversas fuentes documentales, algunas de ellas poco exploradas por los historiadores de la educación y la pedagogía en Colombia, como las tesis de grado de los maestros de escuelas normales y los textos escolares. El trabajo sobre las tesis de grado, en especial, de la Escuela Normal de Varones de Antioquia entre los años 1938 a 1944, permite complejizar las formas en que los maestros abordaban los discursos y definían su estatuto, así como su posicionamiento en el espacio del saber pedagógico. También, a través de estas fuentes documentales, los autores de este trabajo hacen visible cómo se fundamenta la relación del maestro con el conocimiento, no solamente desde su descripción sino desde su saber decir. En palabras de sus editores:

Las tesis de los maestros constituyen un archivo pedagógico privilegiado. Se podría decir que sin su examen no es posible comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de los discursos y prescripciones pedagógicas. Como ningún otro tipo de documento permite acercarse a la posición de sujeto del maestro dentro del campo de fuerzas que buscaba configurarlo y las fintas, fugas y usos que éste hizo para lograr cierta autonomía, eso es para crear (Ríos y Saénz, 2012, p. 9).

En suma, con esta investigación se toma distancia de ciertas aproximaciones ingenuas, que han pretendido comprender el sentido de la Escuela Nueva en América Latina, a partir de su configuración global como movimiento internacional, cuya comprensión sería posible a través del examen de sus “orígenes” en Europa y Estados Unidos. La pregunta, entonces, que orientó los estudios que recogen este libro, no fue la que se deriva de la dualidad clásica entre teoría/práctica. No se interroga si los maestros *aplicaron* los métodos modernos de enseñanza, tampoco se pregunta por la coherencia entre lo que los maestros leían y lo que efectivamente hacían. Por el contrario, examina un archivo documental que registra—y en este sentido, celebra— los “errores”, hibridaciones y creaciones de los maestros colombianos en este período: las formas en que buscaron resolver las relaciones entre contenido y enseñanza: el maestro como sujeto de saber que, en condiciones materiales y de saber precarias, buscaba construir conocimiento sobre su práctica.

Como podemos apreciar, los dos anteriores trabajos —ya fuese de manera explícita o implícita— hacen uso del concepto de apropiación acuñado para el saber pedagógico por la profesora Olga Lucía Zuluaga. Para ella la apropiación se entiende como el proceso a través del cual se apropia un saber, lo cual significa:

Hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es por tanto un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico (1997, p. XIV).

A lo que añade más adelante:

[...] la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. [...] De esta manera, [...] los saberes adoptados se incrustaron en nuestras propias condiciones (1997, p. XV).

En efecto, la conceptualización de Zuluaga alude a la inscripción, al ajuste y a la recomposición que los miembros de una sociedad realizan de *cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares*. En este sentido, *apropiar* entraña modelar, adecuar, retomar, atrapar, utilizar para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. En el examen de este proceso, la recomposición del conocimiento está asociado a dispositivos de poder, cuya comprensión no responde a las concepciones tradicionales que reducen los cambios del conocimiento científico a simples mecanismos evolutivos y acumulativos; por el contrario, para Zuluaga analizar “un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber” (1997, p. XIV).

En esta misma perspectiva, se inscriben las siguientes reflexiones del historiador Oscar Saldarriaga sobre el concepto apropiación:

Por el título mismo de este trabajo, [*Nova et vetera o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868 – 1930*], podría pensarse que se trata de un “estudio de caso”, el “caso particular” de una sociedad poscolonial hispanoamericana supuestamente “subdesarrollada” y “pre-moderna” en donde las ideas de las metrópolis civilizadas se copian, se imitan, se malinterpretan o se deforman. Lejos de ello, el reto de esta investigación consiste en estudiar el impacto de la “oleada neotomista” sobre el campo de saber ya existente e institucionalizado en el país, y cómo ésta fue apropiada desde las lógicas locales de funcionamiento de los saberes ya presentes acá. Ello significa tener que describir las lógicas de funcionamiento tanto del campo de saber global como del local; ya no bajo la idea de “original/copia”, sino bajo la de “elementos comunes/ensamblajes diferentes”. Así, tratando de resolver la ambigüedad de ciertos términos que la “historia natural de las ideas” ha usado para abordar los contactos centro-periferia –términos como *mezcla, sincretismo, hibridación, implante*–, la noción de apropiación propone describir las interacciones complejas entre las *diversas lógicas y temporalidades* de los saberes –globales y locales–, acudiendo a las metáforas del “dispositivo” o de la “bisagra” para hacer ver el funcionamiento de los ensamblajes conceptuales e institucionales *ad hoc* que resultan de tales interacciones (2005, p. XX).

Ahora bien, con el historiador Renán Silva nos encontramos con otra mirada sobre este concepto. Para él, uno de los desplazamientos más urgentes y el que mayores posibilidades puede ofrecer al avance de los estudios sobre la historia cultural en el país, consiste en trasladarse de un análisis caracterizado por un razonar analógico hacia un análisis que parta del reconocimiento de la singularidad de la cultura. En sus propias palabras:

Por fuera de cualquier paralelismo difusionista o analógico, los análisis deben partir del reconocimiento de la *singularidad* de la cultura colonial y del rechazo de una concepción que ha resultado siempre un obstáculo tenaz para entender las particularidades de *apropiación y adecuación* del discurso y el saber en la sociedad colonial, pues se trata de

enunciados y formas institucionales que se ha intentado explicar siempre como *repetición simple, sin diferencia*; como si el hecho, fundamental, de la alteración del *contexto temporal y espacial* de su circulación y función estratégica no los modificara, y formas institucionales y enunciados, en virtud de no se sabe bien qué principio de identidad y permanencia, se mantuvieran fijados siempre a una significación originaria y siempre ajenos a la invasión de nuevos sentidos y a la violencia de nuevas interpretaciones. Por el contrario, si apuntamos a la singularidad de instituciones y discursos, bajo la guía de los conceptos metodológicos de apropiación y adecuación, podremos colocarnos en condición de entender las formas singulares de ese transcurrir cultural (Silva, 2004, p. 22).

Por su parte, el trabajo de Castro-Gómez *La hybris del punto cero* –inscrito en la perspectiva de los estudios poscoloniales–, establece en un nuevo lugar las preguntas sobre la ciencia, la raza y la ilustración en la Nueva Granada:

América fue leída y traducida desde la hegemonía geopolítica y cultural adquirida por Francia, Holanda, Inglaterra y Prusia, que en ese momento fungían como centros productores e irradiadores de conocimiento. Pero el énfasis de mi trabajo se colocará desde luego en el proceso contrario: ¿cómo fue leída y enunciada la ilustración en las colonias españolas, y particularmente en el Nuevo Reino de Granada? Es por eso que mi interés no es preguntarme si los pensadores ilustrados neogranadinos leyeron bien o mal a Rousseau, Montesquieu, Locke y Buffon, o si la ilustración en Colombia fue algo más que la expresión simiesca de una “modernidad postergada”. La Ilustración europea no es considerada en este trabajo como un texto “original” que es copiado por otros, o como un fenómeno intraeuropeo que se “difunde” por todo el mundo y frente al cual solo cabe hablar de una buena o de una mala “recepción”. Mi interés radica, más bien, en preguntarme por el lugar desde el cual la Ilustración fue leída, traducida y enunciada en Colombia. En tanto que toda traducción cultural conlleva la idea de dislocación, revocación y desplazamiento (*Translatio, Über-setzung*), mi pregunta tiene que ver con la especificidad de la Ilustración neogranadina, es decir, con el lugar particular en el que los discursos de la nueva ciencia fueron re-localizados y adquirieron *sentido* en esta región del mundo, a mediados del siglo XVIII (2005, p. 15).

En esta misma óptica, pero inscrito en la perspectiva de los estudios latinoamericanos nos encontramos con el trabajo de Frederic Martínez (2001) que analiza el influjo de las referencias europeas en la construcción del Estado- Nación en Colombia. Bien sabemos, que luego de los procesos de independencia en América, a los países latinoamericanos, se les ha venido estudiando o caracterizando como naciones que se han constituido históricamente a partir de referencias externas. El rompimiento político con la Monarquía Española le representó a los pueblos latinoamericanos afirmarse o emprender la tarea de construir una legitimidad propia. Tarea compleja y difícil que nos acompaña hasta nuestros días. Sin embargo, el análisis de Martínez va más allá de los estudios que describen el papel que han jugado las influencias europeas en la configuración social, política, cultural y científica de nuestro país, al problematizar el “espíritu de la imitación” como el modelo para explicar por qué los latinoamericanos acudían a tantas referencias europeas en su tarea por construir nuevas naciones. Martínez en su libro señala cómo las referencias europeas desarrollan la imaginación política nacional no como algo foráneo, sino como algo propio. Afirma que los actores políticos, sin importar su partido político (conservador o liberal), lejos de imitar, recrean e instrumentalizan las representaciones de Europa que convienen a su estrategia política. En otros términos, describe la referencia europea en

la construcción nacional en Colombia desde una historia interna de las dinámicas y las coyunturas políticas nacionales.

Como lo muestran los anteriores trabajos citados, se trata de establecer un campo de estudios sobre la cultura, la educación y la sociedad desde el estatuto de las discontinuidades con respecto a la historia en general. En otras palabras, se trata de problematizar

un universo cultural que casi siempre hemos querido definir por el simple recurso a ese artefacto prodigioso pero peligroso, que es la *analogía*, la que, junto con el *anacronismo* y el *etnocentrismo*, constituyen los peligros mayores del oficio del historiador y en general de la práctica de las ciencias sociales (Silva, 2004).

El siguiente apartado sobre el concepto apropiación pretende poner de presente este tipo de problematización.

3. LA APROPIACIÓN DESDE LA MIRADA FRANCESA

El concepto de “apropiación” más que a una idea de dependencia y de dominación exógena apunta a una fertilidad, a un proceso creativo a través del cual se convierten en “propios” o “apropiados” elementos ajenos.
Subercaseaux, 1988, 130

Como lo anunciamos, en este apartado examinaremos la idea de *apropiación*, desde el lente de dos pensadores franceses, a saber: Roger Chartier y Michel Foucault. El primero permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos. Con el segundo, se puede describir la palabra apropiación desde la perspectiva arqueológica y genealógica.

3. 1. LA CONCEPCIÓN DE APROPIACIÓN DE CHARTIER

Bien sabemos que el concepto apropiación es fundamental en el marco conceptual de Roger Chartier y sobre todo en relación con la historia cultural. De acuerdo con Rockwell (2000), el concepto de apropiación utilizado por Chartier en conexión a la lectura, permite –más que otros conceptos, como difusión, socialización, o adquisición– insistir en dos cuestiones, a saber: Primero, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos.

En palabras de Chartier:

Hemos hablado mucho de la apropiación, pero el problema es cómo hacer una historia de ésta. El término resulta interesante; permite vincular las dos dimensiones etimológicas que están presentes en él: apropiarse es establecer la propiedad sobre algo y; de esta manera, el concepto de apropiación fue utilizado por Michel Foucault para describir todos los dispositivos que intentan controlar la difusión y la circulación de los discursos,

estableciendo la propiedad de algunos sobre el discurso a través de sus formas materiales. Y existe la apropiación en el sentido de la hermenéutica, que consiste en lo que los individuos hacen con lo que reciben, y que es una forma de invención, de creación y de producción desde el momento en que se apoderan de los textos o de los objetos recibidos. De esta manera, el concepto de apropiación puede mezclar el control y la invención, puede articular la imposición de un sentido y la producción de sentidos nuevos, pero hay un problema histórico o historiográfico: ¿cómo hacer la historia de las apropiaciones? Porque se necesitan fuentes para ello, y ese tipo de fuentes generalmente no las han dejado ni los Estados ni la Iglesia, ni los archivos “clásicos” de la historia. Una manera de estudiar las apropiaciones la ofrecen las traducciones; éstas brindan inmediatamente, de una lengua a otra, el horizonte de recepción de un texto. Tenemos un primer elemento de la historia de las traducciones que es un elemento clásico de la historia de edición: ¿cuáles son los textos traducidos?, ¿cuáles son las empresas que traducen?, ¿cuál es el medio de los traductores? (2000, pp. 90-91).

Así pues, debemos inventarnos las fuentes para hacer una historia de las apropiaciones, ya que las fuentes clásicas no las ofrecen empíricamente, hay que crearlas. En ese sentido, y retomando el horizonte de la recepción de un texto, valdría la pena examinar, en el contexto del saber pedagógico colombiano, algunos textos procedentes del Instituto Jean Jacques Rousseau, en Suiza, y que fueron usados como manuales de formación en las instituciones formadoras de maestros durante la primera mitad del siglo XX. Entre ellos se encuentran: Claparède Edouard. “*Psicología del niño y pedagogía experimental*”, y “*¿Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares?*”, Mademoiselle Descoedres. “*Le développement de l’enfant de deux à sept ans*”. Por ejemplo, en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia los alumnos leyeron algunos libros editados por la “Collection d’actualités pédagogiques” del Instituto Juan Jacobo Rousseau y la Sociedad Belga de Pedotecnia. Entre las obras leídas por los estudiantes de la Escuela Normal en Antioquia se encuentran: Julien Fontégne. *L’orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1921. « *L’éducation et la solidarité* », Travaux presentes au Troisième Congrès international d’Éducation morale. Avant-Propos de M. Adolphe Ferriere. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris. Mme. L. Artuss-Perrelet. « *Le dessin au service de l’éducation* ». Préface de Pierre Bovet. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1930. Dr. Ed. Claparède. « *L’éducation fonctionnelle* ». Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1930.

Estas obras fueron citadas en las tesis de grado de los maestros graduados en las escuelas normales y facultades de educación de la década de los 30 y 40 del siglo XX. El análisis de estos trabajos de grado nos permitiría hacer visible una forma de apropiación de la pedagogía de la primera mitad del siglo XX, ya que los maestros escribían paralelamente al fragmento citado. En otros términos, combinaban prácticas de escritura propias del siglo XVIII, las cuales no responde a las reglas que después, en el siglo XIX, aparecen con la filología: cita literal, referencia de fuentes, etc. Aquí lo interesante por mirar es el proceso de reescritura que hacían los maestros de los libros leídos y citados. Reescritura que los conducía al juego que según Chartier, el mismo concepto de apropiación sugiere: la mezcla entre el control y la invención, entre la imposición de un sentido y la producción de sentidos nuevos.

3.2. LA CONCEPCIÓN DE APROPIACIÓN DESDE LA MIRADA FOUCAULTIANA

Desde la mirada arqueológica, la apropiación no tiene un efecto unificador sino multiplicador, no funciona como un proceso de análisis que busca lo propio en medio de lo ajeno, es decir, un análisis que identifica la unidad o el centro que explica las diferencias o desde donde éstas se comprendan. Tampoco funciona bajo la lógica: *unidad-diversidad; universalismo-particularismo* sino como un rizoma¹ que describe la diversidad en figuras diferentes.

En consecuencia, lo apropiado en una cultura específica, no es la extensión diferente de una unidad, no es una línea que deviene de un punto; no es la extensión de un “yo” en un “nosotros”. Lo apropiado es un análisis que nos hace visible la multiplicidad, la construcción de diversas líneas de sentido.

De acuerdo con esto, el análisis de los procesos de apropiación y recepción en una cultura funcionaría desde la relación *General – Singular, y no con la relación Global – Local*. Esta relación *General – Singular* para leer procesos de apropiación, la sugiere Michel Foucault en la *Arqueología del saber*, cuando describe la tercera consecuencia que acarrearía en nuestros días, que la historia tienda a la arqueología, es decir, a la transformación de los documentos en monumentos. Foucault precisa que esta transformación comenzaría a borrar el tema y la posibilidad de una historia global, y esbozaría los lineamientos de una historia general:

El proyecto de una historia global es el que trata de restituir la forma de conjunto de una civilización, el principio – material o espiritual – de una sociedad, la significación común a todos los fenómenos de un período, la ley que da cuenta de su cohesión, lo que se llama metafóricamente el “rostro” de una época. [...] El problema que se plantea entonces – y que define la tarea de una historia general – es el de determinar qué forma de relación puede ser legítimamente descrita entre esas distintas series; qué sistema vertical son capaces de formar; cuál es, de unas a otras, el juego de las correlaciones y de las dominantes; qué efecto pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes, las distintas remanencias; en qué conjuntos distintos pueden figurar simultáneamente ciertos elementos; en una palabra, no sólo qué series sino qué “series de series”, o en otros términos, qué “cuadros” es posible constituir. Una descripción global apiña todos los fenómenos en torno de un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto. Una historia general desplegaría, por el contrario, el espacio de una dispersión (Foucault, 1996a, p. 15).

La relación general –singular mediante la cual funcionaría un análisis de la apropiación, es el de determinar qué relación puede ser descrita entre distintas series, qué cuadros, intersecciones se pueden construir. Aquí se visibilizaría lo propio, no precisamente desde su opuesto “lo ajeno”, lo propio ya sería otra serie, otra línea, otra construcción, otro conjunto de enunciados que no busca sentimientos o relaciones de paternidad, o de origen. En este punto se abre la relación con el concepto de procedencia tomado por Foucault de Nietzsche. De acuerdo con Foucault, la procedencia:

¹ Crear o funcionar con el sentido rizomático es moverse entre las cosas; instaurar una lógica del Y destituir el fundamento y los dualismos. Un rizoma establece conexiones, relaciones y conjunciones.

es la vieja pertenencia a un grupo – el de sangre, el de tradición... Sin embargo, no se trata precisamente de encontrar en un individuo, un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros – y decir: este es griego o este es inglés; sino de percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar. Lejos de ser una categoría de la semejanza, un tal origen permite desembrollar para ponerlas aparte, todas las marcas diferentes... La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado.... Pero no nos equivoquemos; esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica, es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero...La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido... (Foucault, 2000, pp. 25-27).

Al examinar la procedencia de un acontecimiento, no se pretende encontrar una “ley oculta”, un origen recubierto que sólo habría que liberar; tampoco establecer por sí mismo y a partir de sí mismo la teoría general o universal desde donde este acontecimiento encuentre el modelo o los modelos concretos. En otras palabras, tal proceso de identificación no pretende atarse a una historia común, global o universal que ofrece normas, postulados y modelos de institucionalización, tampoco a un campo general de la razón científica sobre la educación, a una determinada estructura de pensamiento del cual no se podría prescindir. Lo que se pretende es definir el conjunto de relaciones entre instituciones, discursos y sujetos que hicieron posible la emergencia.

Al definir este conjunto de relaciones no se trata de establecer una serie única de conceptos, prácticas y acontecimientos institucionales, políticos y sociales para fecharlos o ubicarlos en relación con hitos cronológicos homogéneos, con acontecimientos políticos y sociales mundiales, o con instituciones y disciplinas científicas que sirven de modelo idéntico. Por el contrario, lo que se busca es describir un conjunto de relaciones múltiples y dinámica en el ámbito general que permita hacer visible semejanzas, coincidencias, recortes, desplazamientos y transformaciones.

4. A MODO DE CIERRE

La palabra apropiación ha sido calificada como una noción, término y metáfora que no tiene todavía la fuerza para presentarse como concepto. Sin embargo, más allá de esta indecisión, la palabra *apropiación* tiene la potencia para problematizar el régimen de orden y verdad que ha distinguido lo propio de la modernidad, a saber: pensar que existe un campo de meras representaciones y otro real, un mundo de originales y modelos y otro de descripciones y copias, un mundo científico y otro ordinario, cotidiano y azaroso.

En otras palabras, con esta herramienta para el análisis histórico y cultural lo que se pretende es tomar distancia con todo cientificismo, segunda cara del universalismo, siendo la primera el etnocentrismo. Según Todorov (2007), representación no menos perversa pero probablemente más peligrosa, ya que no se puede ser vanidoso por etnocentrista pero sí por profesar una corriente científica.

Las siguientes expresiones de Foucault hacen visible este peligro que anuncia Todorov respecto al cientificismo:

Ustedes saben cuántos se han preguntado si el marxismo es o no una ciencia. Se podría decir que la misma pregunta fue hecha, y no deja de hacerse, a propósito del psicoanálisis o, peor aún, de la semiología de los textos literarios. A todas estas preguntas las genealogías y los genealogistas responderían: “Y bien, lo que ahí se reprocha es justamente el hacer del marxismo o del psicoanálisis, o de esto o de aquello otro, una ciencia”. Si tenemos una objeción que hacer al marxismo es que el marxismo podría efectivamente ser una ciencia. Aun antes de saber en qué medida el marxismo o el psicoanálisis son algo análogo a una práctica científica en su funcionamiento cotidiano, en su reglas de construcción, en los conceptos utilizados, y aun antes de formular la cuestión de la analogía formal y estructural del discurso marxista o psicoanalítico con un discurso científico: ¿no sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia? Las preguntas a hacer serían entonces muy diferentes. Por ejemplo: “¿Qué tipos de saber queréis descalificar cuando preguntáis si es una ciencia?” “¿Qué sujetos hablantes, discurrentes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis reducir a la minoridad cuando decís: ‘Yo, que hago este discurso, hago un discurso científico y soy un científico?’”, “¿Qué vanguardia teórico-política queréis entronizar para separarla de todas las formas circulantes y discontinuas de saber? Cuando os veo esforzaros por establecer que el marxismo es una ciencia, no pienso precisamente que estéis demostrando de una vez por todas que el marxismo tiene una estructura racional y que sus proposiciones son el resultado de procedimientos de verificación. Para mí estáis haciendo otra cosa. Estáis atribuyendo a los discursos marxistas y a los que los sostienen aquellos efectos de poder que Occidente, desde el Medioevo, ha asignado a la ciencia y ha reservado a los que hacen un discurso científico. La genealogía sería entonces, respecto y contra los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico (Foucault, 1996b, pp. 19-20).

Con relación a la reacción de los saberes locales vale la pena citar las nuevas perspectivas historiográficas sobre las ciencias que actualmente están desarrollando Pohl-Valero y González, precisamente para examinar cómo se está dando la reactivación de los saberes menores locales contra la jerarquización científica del conocimiento:

La tensión entre el carácter local y universal de la ciencia, por su parte, ha traído como consecuencia el situar los procesos comunicativos en el centro mismo del ojo del historiador, al entender que el conocimiento está en constante circulación entre diferentes lugares y actores diversos, que se lo apropian de manera distinta y que se retroalimentan mutuamente. Pensar y rastrear la ciencia desde la perspectiva de su circulación entendida como un proceso que abarca tanto la comunicación como la apropiación, permite no sólo superar el viejo modelo de difusión y recepción pasiva de la ciencia, sino replantear conceptos historiográficos tradicionales, plantear nuevas preguntas y entrever otros procesos mediante los cuales se ha forjado la ciencia moderna (2009, p. 8).

Precisamente la apropiación nos reta a problematizar las diversas formas como se ha asumido la cuestión de la modernidad en nuestro país, como un discurso estratégico que ha regido las contiendas políticas y las luchas por el poder. Como discurso plagado de tensiones y dilemas entre lo *antiguo* y lo *moderno*, muy eficaces políticamente. Como discurso que fija los términos sobre el otro, la ciencia, la historia y la cultura. De lo que se

trata es, por un lado, abrir las puertas para abordar la cultura, la ciencia y el conocimiento como un conjunto de prácticas ubicadas localmente, y por el otro, entender cómo estas prácticas localizadas funcionan como una serie de representaciones y modos de comprender la cultura, la ciencia y los saberes como juegos de verdad, y no como experiencias ya dadas. La cultura, el conocimiento, la verdad y los discursos se producen desde plurales lugares y acorde con relaciones estratégicas que le son constitutivas. En ese sentido, la apropiación desde la mirada foucaultiana funcionaría como una analítica de los juegos de verdad o como una política de la verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrasquilla, T. (2008). *Obra completa Tomás Carrasquilla 1858-1940*. (3) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Chartier, R. (2000) *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1996a) *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2000). *Nietzsche, La Genealogía, La Historia*. Valencia: Pre – Textos.

Foucault, M. (1972). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996b). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

González, M. y Pohl-Valero, S. (2009). La circulación del conocimiento y las redes del poder: en la búsqueda de nuevas perspectivas historiográficas sobre la ciencia. *Memoria y Sociedad*. XIII, (27), 7-11.

Martínez, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos.

Prada, J. M. (2001). *La apropiación posmoderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Ríos, R. y Sáenz Obregón, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Editorial CES, Universidad Nacional de Colombia.

Rockwell, E. 2000. «La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura». *DiversCité Langues*. (5). Recuperado en <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

Saldarriaga, O. (2005). *Nova et Vetera o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868 – 1930. Catolicismo, Modernidad y Educación desde un país poscolonial*

latinoamericano. (Tesis Doctoral). Bélgica: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica de Lovaina.

Silva, R. (2004). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglo XVII y XVIII*. Medellín: La Carreta Editores.

Subercaseaux, B. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina, en: *Estudios Públicos*, (30), 130.

Todorov, T. (2007) *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

Zuluaga, O. L. (1997). Prólogo. En J. Sáenz. O. Saldarriaga y A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (pp. XI-XXV) Medellín: Colciencias - Foro Nacional por Colombia - Uniandes -Universidad de Antioquia.