



HAL
open science

La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Nationalisation et modernisation pendant la République Libérale (1930-1946)

Cristina Moreno

► To cite this version:

Cristina Moreno. La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Nationalisation et modernisation pendant la République Libérale (1930-1946). Histoire. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA025 . tel-02147270

HAL Id: tel-02147270

<https://theses.hal.science/tel-02147270v1>

Submitted on 4 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3
UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ
ED122 EUROPE LATINE-AMÉRIQUE LATINE
CENTRE DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION SUR LES AMÉRIQUES (CREDA-UMR
7227)

Thèse de doctorat en histoire

CRISTINA MORENO

**LA CONSTRUCTION DE L'ÉTAT COLOMBIEN
AU PRISME DE L'ÉDUCATION**

**Nationalisation et modernisation pendant la République libérale
(1930-1946)**

Thèse dirigée par
M. Olivier Compagnon
Professeur d'histoire contemporaine
Soutenue le 15 février 2018

JURY :
Olivier Compagnon, Professeur, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (IHEAL)
Annick Lempérière, Professeure, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Françoise Martinez, Professeure, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis
Renán Silva, Professeur, Universidad de Los Andes
Pilar González Bernaldo de Quirós, Maître de conférence, Université Paris 7 Diderot

La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Modernisation et nationalisation pendant la République libérale (1930-1946)

Le diagnostic de l'État failli en Colombie a parfois conduit à des analyses téléologiques qui ont eu tendance à présenter ce phénomène non seulement comme inextricable à la société colombienne mais, en outre, constitutif de l'histoire de la construction étatique. Ce travail invite à reconsidérer ces analyses à travers l'étude de cette construction à un moment clé de son histoire. Mettant fin aux anciennes « Républiques oligarchiques », les gouvernements libéraux des années 1930 et 1940 ont cherché à élargir les bases sociales du régime : intégrer le « peuple » paraissait la condition nécessaire à la transformation du pays. Si la modernisation et la nationalisation étaient les anciens horizons des élites politiques, ces concepts sont réinterprétés. Le nationalisme culturel, la régulation de l'économique et du social font irruption dans les discours et les pratiques étatiques. Ils traduisent un nouveau rapport de l'État à la société. Dans ce contexte, l'éducation et la culture ont pris une centralité politique jusqu'alors méconnue dans le pays. Cette thèse analyse la mise en place de la réforme éducative en privilégiant l'expérience quotidienne de sa construction. Cherchant à élucider le déploiement des logiques d'action et de connaissance de l'État, elle intègre les jeux d'échelle du local, du régional et du national. Puisant dans les méthodologies de l'histoire sociale et culturelle, elle donne une place privilégiée aux acteurs de cette construction. Ce travail est donc autant une histoire politique de l'éducation qu'une histoire sociale de l'État éducateur. En ce sens, elle contribue à une réflexion plus large sur les processus de construction étatique et les liens complexes entre culture et politique.

Mots-clés : Colombie, éducation, État, modernisation, nation, République libérale, XX^e.

La construcción del Estado colombiano: una mirada a través de la educación. Modernización y nacionalización durante la República liberal (1930-1946)

El diagnóstico del Estado fallido en Colombia ha llevado a análisis teleológicos que tienden a describir este fenómeno como inextricable a la sociedad colombiana, e inclusive como intrínseco a la historia de la construcción estatal. Este trabajo invita a reconsiderar éstos análisis al estudiar la construcción estatal en un momento clave de su historia. Poniendo un término a las «Repúblicas Oligárquicas», los gobiernos liberales de los años 1930 y 1940 buscaron expandir las bases sociales del régimen: integrar al «pueblo» parecía ser la condición necesaria para transformar el país. Si los conceptos de modernización y de nacionalización eran horizontes para las élites políticas, estos son reinterpretados al fragor de los cambios políticos nacionales e internacionales. Tanto el nacionalismo cultural como la regulación de lo económico y de lo social, irrumpieron en los discursos y en las prácticas estatales, inaugurando una nueva relación entre el Estado y la sociedad. En este contexto, la educación y la cultura adquirieron una centralidad política inédita. Esta tesis analiza la implementación de la reforma educativa a partir de las experiencias cotidianas de quienes la construyen. Buscando esclarecer el despliegue de las lógicas de acción y de conocimiento del Estado, la investigación articula las escalas de lo local, lo regional y lo nacional. Basado en las metodologías de la historia social y cultural, este análisis le otorga un lugar privilegiado a los actores y a las actrices de la construcción estatal. Por lo tanto, este trabajo es tanto una historia política de la educación como una historia social del Estado educador. En este sentido, la tesis contribuye a una reflexión más amplia sobre los procesos de construcción estatales y los vínculos complejos entre cultura y política.

Palabras clave: Colombia, educación, Estado, Nación, modernización, Siglo XX, República liberal.

The construction of Colombian state through the lens of education. Modernization and nationalization during the Liberal Republic (1930 – 1946)

Diagnoses of Colombia as a "failed state" have sometimes lead to teleological analyses that present this phenomenon as intricated in Colombia's society, or as constitutive in the history of state formation. This research allows us to rethink these analyses by focusing on state formation at a key historical moment. Putting an end to "oligarchic republics", Colombian liberal governments of the nineteen thirties and forties tried to broaden the social base of their regime (integrating "the people" seemed like the necessary condition to transform the country). International and national political shifts led to the reinterpretation of concepts such as modernization and nationalization. Cultural nationalism, as well as social and economic regulations, irrupted in state discourses and practices, and started a new relationship between the state and society. In this context, for the first time, education and culture became politically central. By focusing on everyday experiences, this dissertation analyses how a state education reform was set up. For a comprehensive explanation of both the logic and the knowledge of the state, this dissertation focuses on local, regional and national scales. Drawing on methodologies of social and cultural history, this work gives a privileged position to the actors who constructed the reform. Therefore, this dissertation is both a political history of education and a social history of the "educational state". In this sense, it contributes to our understanding of the processes of state formation and of the complex links between culture and politics.

Keywords: Colombia, education, State, Nation, modernization, twentieth century, Liberal Republic.

SOMMAIRE

RESUMÉ	1
RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
SOMMAIRE.....	4
TABLE DES ABRÉVIATIONS	6
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
I. La République libérale : l’irruption de l’État social.....	13
II. La République libérale : polarisation politique et historiographie	19
III. Une histoire politique et sociale de l’éducation	31
IV. L’État dans son processus de construction quotidien.....	36
V. Dans le dédale des archives	42
VI. Fils et nœuds de l’écriture	47
CHAPITRE I. L’INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE DE L’ÉTAT EDUCATEUR (1903-1934).....	50
I. L’héritage de la réforme éducative conservatrice : une modernisation catholique ?	52
II. Le « gouvernement hermaphrodite » d’Olaya Herrera: rupture ou continuité?.....	89
Conclusion	113
CHAPITRE II. CENTRALISATION EDUCATIVE ET CONFIGURATIONS DE POUVOIR (1934-1938).....	115
I. L’institutionnalisation de l’État social : une nouvelle acception de l’État éducateur.....	117
II. Hégémonie et professionnalisation: le rôle des médiateurs	139
III. Ériger des normes sans légiférer : les canaux informels de la réforme.....	166
Conclusion	182
CHAPITRE III. LE NATIONALISME CULTUREL DE LA REVOLUCIÓN EN MARCHA (1934-1938).....	185
I. Enseigner la nation.....	188
II. ... Et la découvrir	213
Conclusion	231
CHAPITRE IV. LA REVOLUCIÓN EN MARCHA: UNE MODERNISATION DANS L’ORDRE.....	233

I. « <i>Ciudadanos útiles para una patria grande</i> » : une école pour « apprendre à travailler, à produire et à vivre »	235
II. Une éducation pour la transformation des moyens de production. L'État régulateur de l'économie.....	253
III. « L'éducation au féminin » : intégrer les femmes, maintenir les normes sociales de genre ?.....	273
Conclusion.....	296
CHAPITRE V. LE RETOUR DES LIBÉRAUX MODÉRÉS ET LA DÉBÂCLE DU RÉGIME (1938-1944).....	298
I. « Rompre l'ancien pacte » : une réorientation de l'éducation populaire?	300
II. Moderniser et nationaliser: une relecture à l'aune de la Seconde Guerre mondiale.....	338
CONCLUSION GÉNÉRALE	363
SOURCES	380
BIBLIOGRAPHIE	385
ANNEXES.....	396
TABLE DES TABLEAUX, CARTES ET PHOTOS	432
TABLE DES MATIÈRES	434

TABLE DES ABRÉVIATIONS

- AGN:** Archivo General de la Nación
- AHA:** Archivo Histórico de Antioquia
- AHMG:** Archivo Histórico del Magdalena Grande
- AHC:** Archivo Histórico de Cartagena
- AHM:** Archivo Histórico de Medellín
- AHUNC:** Archivo Histórico de la Universidad Nacional Colombia
- ACC:** Acción Católica Colombiana
- AFPM:** Archivo Fundación Patrimonio Fílmico.
- BLAA:** Biblioteca Luis Ángel Arango
- BN:** Biblioteca Nacional
- FAES:** Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales
- FECODE:** Federación Colombiana educación
- FEC:** Fondo de Cultura Económica
- FES:** Fondo Eduardo Santos
- FNC:** Federación Nacional de Cafeteros
- HJN:** Radiodifusora nacional HJN
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional
- OIT:** Organisation International du Travail
- UPN:** Universidad Pedagógica Nacional
- UNIR:** Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria
- UDAL:** Unión democrática Acción Liberal
- UTC:** Unión de Trabajadores de Colombia

REMERCIEMENTS

Un travail de recherche est un long processus qui ne se restreint aucunement à ses aspects scientifiques, tout au contraire, il s’immisce dans les replis les plus intimes de la vie de celui qui s’y prête. Le processus qui m’a amené e à produire ce manuscrit s’étale dans le temps, six ans où j’ai été amenée à être entre la Colombie, le Mexique et la France. Je tiens à remercier toutes les personnes et institutions qui ont nourri cette réflexion et qui ont permis de mener à terme cette recherche.

La réflexion qui s’exprime dans ces pages – toujours contingente même si désormais couchée sur le papier – est le fruit d’une constellation de rencontres. Suivre les pistes de cette recherche m’a emmenée à la rencontre de lieux et de nombreuses personnes qui en ont emmené d’autres, au fil desquels mes hypothèses initiales de travail se sont reconfigurées, enrichies. Écrire ce manuscrit, en dépit des tentatives nombreuses qui m’ont parfois poussé à m’y dérober, est une manière de dire ma dette à tous ce qui m’ont écouté et ce que j’ai entendu.

Je tiens tout d’abord à remercier à Olivier Compagnon d’avoir accompagné toutes les étapes de cette recherche et d’être depuis une dizaine d’années déjà, l’interlocuteur et le témoin privilégié de toutes mes aventures académiques, pour la confiance également dont il m’a toujours témoigné et dont je ne serais trop le remercier. Merci à tous les chercheurs avec qui j’ai eu l’occasion d’échanger, de part et d’autre de l’Atlantique. À Renán Silva, pour m’avoir montré que l’histoire ne vaut que si l’historien travaille à se ménager des surprises, pour m’inviter à penser l’imagination comme ressource, enfin, pour sa générosité intellectuelle. À Oscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez et tout le *Groupe d’histoire de la pratique pédagogique* merci pour les nombreuses discussions et pour le soutien dans l’accès aux archives. À Oscar Calvo, Marta Dominguez pour nos échanges lors de mon passage à l’UDEA, ainsi qu’à leurs étudiants, pour l’aide fourni dans l’accès aux sources et aux archives de leur région. À Rafael Acevedo Puello et tous les collègues de l’Université de Carthagène pour leur accueil au sein de leur université et de leur ville ainsi que pour leurs conseils. À Luis Meneses et les chercheurs du groupe de recherche qu’il a sous sa direction au sein de l’Université del Atlántico. Merci également à tous ceux qui j’ai eu la chance de rencontrer au

Mexique : Elise Rockwell, Mary K. Vaughan, Adelina Arredondo. Merci enfin à Catalina Muñoz, Jorge Elias Caro, Arturo Bermudez Correa, Ricardo López, Gilberto Loaiza Cano, Gloria Gaitán, Daniel Pécault, Annick Lemperière, Margarita Serje, bref, l'énumération est trop longue, j'en oublie certainement déjà. À l'équipe de l'*Archivo General de la Nación* pour m'orienter dans le dédale des archives, et à tous ceux qui bataillent au niveau régional pour conserver les traces de leur histoire, malgré les volontés d'effacer certaines mémoires dans le pays, à vous tous, je vous en suis reconnaissante. Merci, enfin, aux institutions qui m'ont donné le temps et les conditions pour réaliser ce travail. À l'IDA pour avoir soutenue et financé ma recherche, pour m'avoir offert aussi la possibilité d'être à cheval entre la France et la Colombie. À l'IHEAL et la Région Ile de France pour avoir financé mes nombreux voyages de recherche.

Parce que le savoir ne serait aucunement être contenu dans les institutions qui sont en principe ses dépositaires légitimes – Universités, bibliothèques, archives –, je suis également reconnaissante envers les espaces divers d'où cette thèse s'est nourrie. Là où d'autres formes de partage de savoirs circulent, souvent de manière un peu moins fade qu'à l'Université. Ma réflexion sur l'école tient également beaucoup des expériences d'enseignement que j'ai pu avoir, au sein, mais aussi en dehors de l'institution. Je tiens donc également à remercier les étudiants et les jeunes qui m'ont permis d'éprouver l'expérience pédagogique et avec qui j'ai eu la chance d'entamer une réflexion profonde sur l'éducation.

La manière dont mes objets d'étude se sont transformés doit également énormément aux expériences que j'ai traversées au cours de ces années aux côtés d'amis chers. Cette généalogie, parfois invisible dans ces pages, n'en est pas moins fondamentale. Je tiens donc à remercier à tous ceux qui m'ont touché avec leurs livres, leurs sensibilités et leurs perceptions du monde, avec nos expériences partagées. Je tiens particulièrement à remercier Alicia et Jaime pour être les compagnons de route de l'aventure souvent rocambolesque de l'écriture. Merci d'avoir été là, vous êtes pour moi la preuve de la puissance et de la beauté d'une pensée qui se construit en commun. À Matthieu, pour avoir créé les lieux et les dispositions pour que je puisse écrire, pour avoir donné de la racine à un esprit souvent trop volatil, pour l'incandescence enfin. À mis *negros*, pour l'horizon. À los *taitas* pour le soutien et la

patience, à mi *piruquiña* pour la joie *molotov*, à Lazlo, d'être à l'origine de tant de bifurcations. À l'ensemble de mes relecteurs, pour le temps et le soin avec lequel vous avez lu ces pages : Lucia, Théo, Marcus, Manuel, Santiago, Juliette, Claire, Alice, Nathalie, Camila.

Je tiens finalement à remercier tous ceux que j'ai croisés au sein de mes voyages. À tous les vieux et les moins vieux qui se sont assis volontiers à mes côtés et ont bien voulu me raconter leur histoire. La capacité de « *echar cuento* » des Colombiens ne cesse de m'émerveiller.

Carte de la Colombie (1950)



Source: Instituto Geográfico Militar y Catastral. *Mapa (preliminar) de la República de Colombia 1950*, Disponible sur:

http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/custom/web/content/mapoteca/fmapoteca_992_figac_24/fmapoteca_992_figac_24.htm [consulté le 07/09/2016]

INTRODUCTION GÉNÉRALE

C'est une révolution que d'installer le plaisir comme critère et comme règle, là où ont régné tour à tour la « mission » et le fonctionnariat politique de l'historien, puis la « vocation » mise au service de la « vérité sociale », enfin la loi technocratique des institutions de savoir.

Michel de Certeau, *Annales, E.S.C.*, n°6, nov.déc. 1972

Reste que les circulations culturelles ne sont pas des transferts de fonds, que les concepts se trafiquent davantage qu'ils s'échangent et qu'ils se piratent bien plus qu'ils se monnayent. De ces passeurs qui les convoient, pas toujours pour des raisons noblement désintéressées, et parfois à leur corps défendant, certains tentent aujourd'hui d'écrire une histoire corsaire. Une histoire où les civilisations ne s'entrechoquent davantage qu'elles ne se mélangent, où l'on ne prétend pas placer des grandes idées à majuscule dans la tête des morts, mais où l'on se penche simplement vers des visages et des paysages, vers des moments, vers des rencontres. Une histoire qui espace un peu le temps.

Boucheron, Patrick, *L'entretemps*, Verdier, 2012.

À l'heure où j'écris ces pages, la Colombie traverse un tournant de son histoire. Depuis quelques années le gouvernement du Président Santos¹ discute à La Havane une sortie négociée du conflit avec les Forces armées révolutionnaires de la Colombie (FARC) afin de mettre fin à une guerre civile² dont les origines socio-politiques remontent aux années 1960, où, dans le contexte des luttes révolutionnaires de la Guerre froide, une série d'acteurs se sont engagés dans la lutte armée afin de prendre le pouvoir et d'instaurer un gouvernement communiste – maoïste, guevariste, marxiste, selon la déclinaison politique. Afin de légitimer ces accords négociés à huis clos par les coupes de chaque partie, et étant donné l'opposition tenace de l'extrême droite, le président Santos décide de lancer une consultation populaire via un référendum. Dans le cadre de cette consultation, une campagne d'information et de propagande, à fort contenu idéologique, s'est jouée afin de convaincre la population de

¹ Tout au long de cette thèse nous retrouvons la famille Santos aux postes clés de l'État. Cette résonance met en évidence l'étroit renouvellement des élites dans un pays comme la Colombie.

² À contre-courant des discours qui ont circulé ces dernières années en Colombie, véhiculés notamment par le gouvernement d'Álvaro Uribe (2002-2010), où le conflit a été expliqué depuis l'appareil discursif du terrorisme, je défends ici les origines socio-politiques de la guerre. Je précise tout de même que je me distancie de la rhétorique santiste puisqu'elle présente cet accord comme la panacée qui viendrait instaurer la paix dans le pays en mettant fin à une guerre vieille de 60 ans. Bien qu'il ait canalisé l'espoir d'un grand nombre d'acteurs sur la possibilité de refonder le système politique, elle est avant tout une négociation entre l'État et ce groupe armé insurgent au sujet des conditions de son entrée dans le jeu politique démocratique et donc de son accès au pouvoir institutionnel.

l'appui ou non aux accords décrétés à La Havane. L'extrême droite s'est chargée de nourrir la peur en véhiculant l'idée que la signature de cet accord conduirait à la mise en place d'un gouvernement « castro-chaviste »³. Entre autres, ce gouvernement se chargerait d'imposer « l'idéologie de genre » dans toutes les écoles du pays.

En effet, quelques mois auparavant le pays avait été secoué par un ensemble de manifestations de rues. Des milliers de personnes ont protesté contre le Ministère de l'éducation à cause de ce qu'ils dénonçaient comme une imposition de « l'idéologie de genre » dans les écoles du pays. En raison des nombreux cas de harcèlements et de violences contre des adolescents homosexuels au sein des établissements scolaires, le Ministère avait décidé de mettre en place une série de formations auprès des recteurs d'écoles et des secrétariats d'éducation publique, autour du genre et de la diversité sexuelle. Malgré la propagande idéologique et mensongère qui a entouré le débat, celui-ci a longuement tourné autour de la question de la liberté d'enseignement. La ministre de l'Éducation, chétive face à l'opposition dans ses allocutions publiques, s'est mise à l'abri de toute critique en arguant qu'il ne s'agissait que de simples recommandations et non pas d'injonctions normatives. La liberté d'enseignement apparaît en effet comme un maître mot dès lors qu'on étudie la question de l'État et de l'éducation en Colombie. Derrière cet argument, se barricadent certes l'extrême droite la plus récalcitrante, mais également les communautés paysannes, indigènes et afrocolombiennes, tout comme un ensemble divers d'acteurs qui entendent défendre leur droit à l'autonomie culturelle, sociale et politique, et qui voient dans ce principe le gage d'une autonomie face aux prétentions d'ingérence de l'État dans le domaine de l'éducation. Ce principe en effet nous renvoie à une tendance historique dans le pays. En Colombie, l'éducation s'est principalement développée par l'initiative privée et l'État garde un rôle assez réduit en tant que régulateur du système. L'idée semble faire consensus : *El Estado docente* n'existerait que de manière limitée dans le pays. Comment s'est cristallisée cette configuration au point d'en devenir son principe fondateur ? L'histoire républicaine est marquée par des tentatives de construction d'une configuration autre. Pendant les années 1930, les gouvernements en place ont cherché à attribuer un nouveau rôle à l'État dans le

³ L'accord prévoit la mise en place d'une série de réformes, notamment dans le domaine agricole – les conflits autour de la terre ont été l'une des sources principales de conflit. Ces réformes ont été taxés de gauchisme par l'extrême droite, d'où l'accusation de l'instauration d'un monopole étatique sur l'éducation.

domaine de la culture et de l'éducation. Là encore, le principe de la liberté d'enseignement a été érigé en étendard par les opposants pour se protéger de la couleur politique du régime en place. Par la suite, les gouvernements conservateurs « régénérateurs », tout comme l'establishment réuni derrière le Front National (1957-1991), l'ont déclaré en principe inaliénable. Cette thèse se place dans la lignée de cette réflexion, elle cherche à comprendre comment se sont construites historiquement les configurations qui régissent les relations de pouvoir entre État et éducation dans le pays. Elle revient sur un moment que je considère⁴ fondateur dans cette histoire. Dans les mémoires collectives⁵, la République libérale apparaît comme les débuts de la modernisation éducative dans le pays.

I. La République libérale : l'irruption de l'État social

À la différence d'un grand nombre de ses voisins continentaux⁶, la Colombie entre dans le XX^e siècle sous l'égide d'un gouvernement conservateur. Les gouvernements de « l'Olympe radical » du XIX^e siècle (1863-1886) ont entraîné un mouvement de réaction de la part des secteurs modérés du libéralisme et des conservateurs qui s'est conclu par la victoire d'une alliance bipartisane vers la fin du siècle et l'instauration d'un régime ultramontain et centraliste connu sous le nom de la *Regeneración* (1886-1900). « L'Hégémonie conservatrice » correspond à la période allant de 1900 à 1930, années aux cours desquelles se sont succédés au pouvoir des gouvernements « républicains », c'est-à-dire des gouvernements conservateurs qui ont établi une cohabitation partisane avec les secteurs modérés du

⁴ Si les pratiques d'écriture de l'argumentaire scientifique s'avèrent fortement ritualisées et privilégient en général l'usage d'un « nous » générique et abstrait ; dans cette thèse, j'ai opté pour l'utilisation du *je*. La réflexion ici exprimée ne se prétend pas « neutre axiologiquement », dans ce sens, l'utilisation du *je* me semble correspondre à la démarche épistémologique adoptée. Je précise tout de même que je suis très loin des postures post-modernes qui présentent le discours scientifique comme l'expression d'une pure subjectivité. Pour qu'un discours puisse prétendre à son statut de vérité, la réflexivité du chercheur, entre autres, me paraît une condition indispensable. Cette réflexivité exige de situer son discours. Situer son discours c'est aussi rendre visible le moment de la production de données, les procédures par lesquels les faits et les interprétations sont établis, mais aussi les doutes et les incertitudes qui constituent la recherche. Cette thèse donne donc une place de choix à ces aspects.

⁵ Il serait problématique de parler d'une mémoire collective, voilà pourquoi je la décline au pluriel. Je fais ici référence notamment à la mémoire construite et véhiculée par l'histoire de filiation libérale.

⁶ La plupart des pays latino-américains connaissent une ascension du libéralisme à la fin du XIX^e siècle, à l'exception près de l'Equateur de Garcia Madero et de la Colombie avec la mise en place de la *Regeneración*. Le premiers tiers du XX^e siècle constitue un moment du déclin du libéralisme, au profit de nouvelles rationalités politiques, incarnées, par exemple, par les régimes nationaux-populaires.

libéralisme⁷. La « République libérale » a été le terme donné par l'historiographie à l'étape inaugurée par le retour au pouvoir des libéraux en 1930 et allant jusqu'en 1946, moment où les conservateurs reprennent à nouveau le pouvoir. Elle est souvent présentée comme une alternance entre gouvernements radicaux et modérés. La *Revolución en marcha* (1934-8) constituerait son noyau. Le Front populaire⁸ qui s'est regroupé autour du premier gouvernement d'Alfonso López Pumarejo et son projet de transformation « révolutionnaire » constitue le moment le plus radical de la période, tant dans ses réalisations institutionnelles que dans ses bouleversements discursifs. Au contraire, les gouvernements d'Olaya Herrera (1930-1934), et d'Eduardo Santos (1938-42) sont plutôt envisagés comme des moments de faible intensité ou bien comme des transitions. Finalement le dernier gouvernement d'Alfonso López Pumarejo (1942-45) correspond à la débâcle du régime. Ce dernier, face à la radicalisation croissante de l'opposition, a quitté le pouvoir avant même la fin de son mandat.

La République libérale advient dans un contexte de grande mobilisation sociale. En effet, les premières années du XX^e siècle ont été des années de grandes transformations économiques et sociales dans le pays. Insérée plus organiquement à l'économie monde, la Colombie voit l'économie de marché et le capitalisme se développer dans le pays, entraînant une série de transformations économiques, sociales et culturelles sans précédent⁹. Entre autres phénomènes, les années 1920 ont été le moment de l'irruption de « la question sociale »¹⁰ en

⁷ Le système politique colombien s'est structuré autour de l'opposition entre les partis libéral et conservateur. Malgré la création de nouveaux partis au début du XX^e siècle, le clivage bipartisan est demeuré hégémonique, rendant difficile l'existence de formes alternatives de l'exercice politique. Nonobstant, l'historiographie a parfois eu tendance à réifier les partis. Si la polarisation politique était effectivement très poussée, cela ne doit pas, néanmoins, conduire à oublier les différences intra-partisane et inter-partisane. La formule un peu bancal du libéralisme ou du conservatisme a tendance à présenter ces courants comme monolithiques alors que des différences importantes résident en son sein. Pour une relecture de la règle bipartisane voir Henderson, James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. 1889-1965*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2006 ou Green, W. John, *Gaitánismo, Left Liberalism, and Popular Mobilization in Colombia*, Florida, Gainesville, University Press of 2003.

⁸ Autour de la candidature d'Alfonso López Pumarejo se sont regroupés l'ensemble des partis de gauche, dont le Parti Communiste et l'UNIR de Jorge Eliécer Gaitán, ainsi que les secteurs du libéralisme les plus radicaux.

⁹ L'arrivée du libéralisme au pouvoir ne remet pas fondamentalement en cause le modèle d'insertion du pays dans l'économie internationale. Le modèle de développement vers l'extérieur n'est pas questionné même si certaines critiques sont adressées à l'impérialisme au nom de l'économie nationale. L'économie du café se poursuit. L'industrialisation est encouragée après le krach boursier des années 1930 et la Seconde Guerre mondiale, mais elle reste timide comparée à d'autres pays latino-américains. À ce sujet, voir Chapitre IV.

¹⁰ Je reprends à Robert Castel et à Numa Murard leurs analyses sur la question sociale et la transformation de l'État en lien avec le développement du capitalisme. Ainsi, selon ce dernier, la question sociale « c'est la question des dégâts individuels et collectifs provoqués par cette révolution permanente de l'utilisation des forces productives et, surtout, c'est la question des dangers que les conséquences de ces dégâts font courir

Colombie, qui s'est traduite par une série de revendications multiformes qui ont éclatées à travers tout le pays dans divers secteurs sociaux. Réprimées dans le sang, elles ont donné lieu à la création d'un dispositif sécuritaire et répressif de la part des gouvernements conservateurs. Ce dispositif ne parvient toutefois pas à mettre fin à une ébullition sociale qui prend rapidement le visage d'une guerre civile à coloration insurrectionnelle¹¹. C'est dans ce contexte que le libéralisme arrive au pouvoir, hissé par l'espoir d'un grand nombre d'acteurs de trouver une réponse à leurs revendications.

Pour les libéraux des années 1930, la seule solution à la « question sociale » était d'opérer une *modernisation* de l'État et de l'économie¹². En effet, à un niveau central, ce sont les nouvelles générations de libéraux qui prennent l'ascendance du parti¹³. Pour ces derniers, il était nécessaire d'étendre la citoyenneté au plus grand nombre: l'intégration économique et politique du « peuple »¹⁴ était seule capable de mettre fin à l'agitation sociale et de permettre

aux régimes politiques. La dimension politique et la dimension morale de la question sociale se rejoignent, dans la mesure où la subjectivité est à l'origine des passions politiques et dans la mesure où les actes de gouvernement visent et percutent cette subjectivité ». Voir Murard, Numa, *La morale de la question sociale*, Paris, La dispute, 2003.

¹¹ L'agitation sociale qui caractérise cette période déborde petit à petit des cadres de la mobilisation politique classique, c'est-à-dire le clivage libéral/conservateur qui a régulé la participation politique pendant le XIX^e siècle. Certains auteurs parlent alors d'une crise hégémonique, dans le sens où Gramsci l'entend, c'est-à-dire un moment où le consentement sur lequel repose le gouvernement se brise. Le centaure à double tête du pouvoir passerait des lors du côté de la pure coercition. Je préfère ici parler d'une mobilisation à « coloration insurrectionnelle », c'est-à-dire d'une mobilisation qui a tendance à remettre en question les fondements du pouvoir et qui, en outre, échappe et déborde la violence de la coercition.

¹² Les nouvelles générations de libéraux justifiaient leurs projets modernisateurs en arguant que la Colombie vivait encore sous l'emprise d'un système « féodal », hérité de la période coloniale, tant dans le domaine de l'économie que de la politique.

¹³ Parmi ces représentants, il y avait des hommes politiques comme Alfonso López Pumarejo, Alberto y Felipe Lleras Camargo, Gabriel Turbay, mais aussi des littéraires comme Luis Vidales et Luis Tejada. Ce sont ces élites intellectuelles qui ont gravité autour de la République libérale. Sur ce sujet, voir Posada-Carbo, Eduardo, *El desafío de las ideas. Ensayos de historia intelectual y político en Colombia*, Medellín, Banco de la República, EAFIT, 2003; Loaiza Cano, Gilberto, *Poder Letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, Cali, 2014.

¹⁴ Le terme est clairement polysémique. Malgré ce que portent à croire certaines études, cette catégorie n'est pas une donnée sociologique objective mais elle renvoie à une construction sociale et politique qu'il est nécessaire d'historiciser. Dans la bouche des hommes politiques de la période, il faisait référence, en général, à tous ceux qui étaient exclus de la pratique politique. Il est donc trans-classe dans la mesure où il incluait également les classes moyennes en cours de formation pendant cette période. Il est aussi mobilisé pour nommer des groupements sociaux particuliers : le peuple colombien, les peuples américains, par exemple. Quand il est utilisé ainsi, il est mobilisé soit en enregistrant ses caractéristiques physiques, matérielles ou « spirituelles », soit en le ramenant à une « tradition » à respecter et à transmettre, soit en évoquant une identité à construire ou à préserver. Cette période marque, en effet, un moment important de re-sémantisation du mot. Jorge Eliécer Gaitán a contribué par ses discours – différenciant le pays politique au pays national – à opposer le peuple à l'oligarchie. Sur les usages du mot au cours de cette période, voir, par exemple, Braun,

l'insertion du pays dans le « concert des nations civilisées ». Moderniser l'État et l'économie passait en effet par l'institutionnalisation de l'État social¹⁵ dans le pays. Tel a été le programme des nouvelles générations de libéraux au pouvoir, et en particulier, celui de la *Revolución en marcha*. L'État s'est désormais octroyé le droit – concomitant à ce qu'il a désigné comme un devoir – d'intervenir dans des domaines nouveaux de la vie sociale et économique du pays. Le moment de la République libérale a été un moment clé dans la formation de l'État en Colombie. L'État s'est donné un rôle nouveau, celui d'inférer dans certains domaines qui auparavant avaient été géré par d'autres acteurs de la société, à savoir notamment l'Église catholique, la famille et les corps intermédiaires¹⁶.

Dans cette entreprise de transformation de l'État et de son rapport à la société colombienne, l'éducation et la culture devaient jouer un rôle de premier ordre. La République libérale correspond ainsi à un moment de transformation des relations entre culture et politique. Si l'intervention dans ce domaine n'était pas nouvelle, elle prend une dimension sociale qui lui était étrangère auparavant. L'idée d'une « fonction sociale » de la culture, instituée au moment de la *Revolución en marcha*, témoigne de ce nouveau rapport. Dorénavant elle est envisagée comme un instrument politique et social pour la transformation du peuple. Les libéraux ont institutionnalisé la culture et l'éducation comme une affaire d'État et se sont efforcés en outre de les rendre nationales, c'est-à-dire de les gérer de manière centralisée. Ceci correspond à une tendance de fond propre à la période, même si cette relation prendra des colorations différentes selon les régimes en place. Dans tous les cas, il faut souligner que malgré les limites de ce projet, il y a eu des réalisations institutionnelles sans précédent à cet égard dans le pays. Le budget consacré à l'éducation triple pendant ces années, même si elle n'est jamais arrivée aux 10% voulus par Alfonso López Pumarejo. Le

Herbert, *Mataron a Gaitán! Vida pública y violencia urbana en Colombia*, Bogotá, Editorial Norma, 1998 ou Silva, Renán, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005.

¹⁵ Je reprends donc la théorisation de l'État social à Robert Castel. Un État social est un État qui endosse la responsabilité des conséquences des transformations qui affectent la mobilisation et l'utilisation des forces productives. « Moderniser » signifie alors d'adapter les institutions pour favoriser ces transformations et pour gérer leurs dégâts. Évidemment, l'État social connaît des déclinaisons variables suivant les contextes. En Colombie, les politiques sociales promues par les gouvernements de la République libérale ne sont pas comparables aux formes des « États-providence » qui se sont institutionnalisées en Europe. Par ailleurs, il semble important de souligner que l'État social ne va pas forcément de pair avec la démocratie politique.

¹⁶ Si les libéraux entendaient transformer les relations entre la sphère politique et la sphère religieuse, ils n'ont jamais vraiment proposé un modèle d'État laïc.

contexte international n'était point avantageux : la République libérale commence avec le Crash boursier de 1929 et se termine avec la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Culture et éducation ont été deux des volets principaux de la construction de l'État social pendant cette période. Ces deux domaines étaient intrinsèquement liés. En effet, l'école sera l'un des espaces privilégiés pour la diffusion des politiques culturelles de l'État. Les gouvernements de la République libérale, notamment ceux d'Alfonso López Pumarejo, ont mis en place toute une série d'institutions en faveur de la diffusion de la culture. Cinéma, théâtre, sport, foires du livre, centres culturels et sociaux pour ouvriers, etc. étaient désormais subventionnés par l'État pour offrir au peuple une culture prétendument « saine » et « formatrice », par opposition à la culture de masse qui commençait progressivement à émerger dans le pays¹⁷. En premier lieu, les politiques éducatives cherchaient à transformer la relation de la société et de l'État. Pour les intellectuels libéraux, notamment ceux qui étaient proches de Pumarejo, il était nécessaire de rompre avec les tendances oligarchiques du régime démocratique en Colombie. La politique était le privilège de l'élite lettrée¹⁸, cercle fermé qui n'admettait pas la participation du reste de la population. Si la critique adressée aux *centenaristes* s'est matérialisée par la transformation des formes de la communication politique – désormais les hommes politiques intervenaient dans les cafés, les places publiques, la radio ou la presse –, cette ouverture passait au préalable par une transformation du peuple lui-même: aux yeux des intellectuels libéraux, il fallait doter le peuple de la capacité cognitive qui le rende capable de participer de sa citoyenneté au travers d'une participation sociale et politique. Participer dans l'arène publique qu'ils cherchaient à construire passait aussi par l'adoption d'un langage commun. L'école et la culture avaient ainsi, entre autres objectifs, le rôle d'apprendre le langage de l'État et de la démocratie. Former le citoyen signifiait forger « un nouvel homme » : un homme patriotique, sain, éduqué/cultivé, civilisé, productif. Si le discours vis-à-vis du « peuple » connaît un

¹⁷ Avec l'introduction des nouveaux moyens modernes de communication, comme la radio et le cinéma, mais aussi par le biais de la « démocratisation » de la presse, une culture de masse commence à se propager dans le pays, irriguant le territoire, touchant des contrées parfois même très reculées.

¹⁸ Selon Gilberto Loaiza Cano, le système républicain reposait sur la figure du *criollo* lettré. Voir Loaiza, Cano, *Poder Letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Cali Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, 2014.

changement fondamental dans la bouche des intellectuels libéraux de cette période¹⁹, ces derniers voyaient encore « le peuple » comme un mineur, incapable d'assumer la citoyenneté sans auparavant réaliser une transformation de ses formes de vie, de ses manières de penser, en somme, une transformation de sa culture. Ils parlaient souvent plus d'intégrer le peuple à la nation que de reconnaître le droit de participation du peuple à la communauté politique.

Ce projet s'insérait clairement dans l'optique des projets civilisationnels des élites du XIX^e siècle, mais il était enrichi d'un langage et d'une perspective nouvelle. L'appropriation des savoirs pédagogiques nouveaux est déjà le signe d'une transformation des objectifs politiques, au-delà du développement de l'éducation publique. Le discours des libéraux des années 1930 s'inscrivait dans un contexte international et national particulier. La Colombie rentrait dans une nouvelle phase du capitalisme. En s'insérant de plein fouet à l'économie mondiale, des régions entières du pays se confrontaient de manière brutale à l'économie marchande et à tout ce que ce nouveau rapport entraînait au niveau des relations sociales, alors même que celle-ci coexistait avec une utilisation des forces productives de type « féodal ». En outre, le début du XX^e siècle correspond à une période de transformation des formes de l'État-nation à une échelle globale. Le XX^e siècle est bien le siècle du nationalisme culturel. Que ce soit au sein des régimes totalitaires ou républicains, les rapports de l'État à la culture et à l'éducation étaient en train de changer. L'horizon des politiques éducatives et culturelles était celui de la construction d'un nationalisme culturel tout comme celui de la formation de subjectivités conformes aux transformations du capitalisme.

Ces éléments de contexte nous permettent d'évoquer certaines caractéristiques fondamentales de la République libérale. Nous y reviendrons dans le détail. Par souci analytique, je sépare cette mise en contexte de l'historiographie concernant la République libérale. Or, cette manière de présenter les choses est déjà le résultat d'une opération historiographique et mémorielle. L'histoire n'est pas indépendante de sa mise en forme discursive. Revenons alors sur la manière dont l'historiographie a analysé cette période.

¹⁹ À la différence des gouvernements conservateurs qui lui attribuaient des conditionnements ataviques, pour les libéraux, le peuple était susceptible de perfectionnement, il avait la capacité d'accéder aux formes « pures » de culture. Leur « retard civilisationnel » s'expliquait par l'abandon de l'État, ce qui donnait ainsi la possibilité à l'État d'intervenir pour le transformer. Voir à ce sujet Chapitre I.

II. La République libérale : polarisation politique et historiographie

La République libérale a fait couler beaucoup d'encre. Que ce soit dans les milieux académiques, médiatiques ou politiques, il est possible de constater une prolifération de discours sur les manières de la caractériser, de la périodiser, l'objectiver, la critiquer ou la célébrer. Cette prolifération témoigne en effet de l'importance de cette période pour l'histoire contemporaine de la Colombie. Tant parce qu'elle correspond au moment où le pays s'insère plus organiquement dans l'économie-monde, que parce qu'elle prélude à la Violence du milieu du siècle qui signe l'entrée du pays dans un cercle de violences dont les prolongements vont jusqu'à nos jours, ces années semblent être un réservoir particulièrement intéressant pour l'analyse d'un certain nombre de phénomènes de l'histoire politique, sociale, culturelle et économique de la Colombie du XX^e siècle.

À l'image des débats historiographiques sur d'autres régimes révolutionnaires et/ou réformistes²⁰, ces années et notamment la période de la *Revolución en marcha* (1934-8), ont produit des analyses sur la nature et la portée du régime vivement contrastées. Assez vite après la fin de la République libérale, les acteurs ayant collaboré de près avec les gouvernements ont cherché à faire une analyse réflexive de la période. Les premiers écrits étaient donc imprégnés de la volonté de légitimer un régime duquel les auteurs avaient fait partie²¹. Cette tendance se poursuit avec les études à coloration partisane. L'historiographie a, en effet, été longtemps éprise des « métarécits » partisans²². Si pour les conservateurs, les politiques sociales de la République libérale ont été à l'origine de la violence du milieu du siècle, l'historiographie libérale a au contraire accentué le caractère réformiste et

²⁰ Les débats historiographiques sur la Révolution mexicaine, la Révolution française et/ou la République espagnole, sont, à ce titre, très illustratifs. Ils ont inspiré un grand nombre des réflexions que je porte sur la République libérale. Pour la Révolution mexicaine, je renvoie à l'excellent ouvrage collectif, Joseph, G. M.; Nugent, D. (Dir.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Ediciones Era, 2002.

²¹ Voir par exemple, Arciniegas, Germán, *Entre la libertad y el miedo*, México, Editorial Cultura (Cuadernos Americanos), 1952. Ou bien, Lleras Restrepo, Carlos, *Borradores para una historia de la República liberal*, Bogotá, Editora Nueva Frontera, 1975.

²² L'historiographie a souvent reproduit le clivage bipartisan qui caractérise le système politique colombien. Ainsi, elle a participé de la construction de récits historiques – ou métarécits pour reprendre la terminologie lyotardienne – qui pendant longtemps ont polarisé les grilles de lecture de l'histoire du pays.

démocratique des politiques engagées. Pour des auteurs comme Álvaro Tirado Mejía²³, ou Fernán González²⁴, la République libérale introduit un bouleversement dans la manière d'envisager la relation de l'État à la société colombienne. Les réformes discursives et institutionnelles engagées ont donné au libéralisme un contenu social et ont contribué de la sorte à introduire l'idée de l'État social dans le pays. Les limites de cette « révolution » seraient à trouver dans l'opposition coriace à laquelle elle a dû faire face. L'union entre l'Église catholique, le parti conservateur, et les grands propriétaires et industriels unis au sein de l'*Asociación patriótica económica nacional* (APEN), aurait été à l'origine de l'impossible construction d'un régime démocratique et moderne dans le pays.

Devenus hégémoniques dans le paysage académique à partir des années 1960, le marxisme puis le structuralisme ont apporté de nouvelles clés de lectures bouleversant ainsi le regard qui avait été porté sur cette période. Pour un chercheur comme Daniel Pécaut²⁵, *la Revolución en marcha* cristallise l'ascension de la bourgeoisie financière liée à la culture du café au sein du parti libéral. L'irruption de l'État social est l'outil par lequel cette classe sociale – non hégémonique pour autant – cherche à adapter les formes organisationnelles de la société au processus d'accumulation du capital nécessaire à la modernisation capitaliste qu'ils se proposaient d'entamer dans le pays. L'intégration populaire et nationale promue par le gouvernement dans ses discours aurait été une simple manipulation populiste. Ainsi, selon cet auteur, il s'est agi d'une rhétorique vide qui ne s'est jamais accompagnée d'une institutionnalisation du social permettant la réelle participation populaire. L'accapement de l'État par les partis a été à l'origine d'une fracture entre le politique et le social qui a empêché la construction d'une participation politique élargie. La rhétorique de l'intégration populaire avait en effet comme but de calmer les masses en leur donnant l'illusion d'une intégration. Pour les auteurs de l'ouvrage collectif *República Liberal: sociedad y cultura*²⁶, elle a au contraire bien donné lieu à des pratiques. L'invention de l'État social n'a pas été une simple « révolution » discursive, mais s'est accompagnée également de l'institutionnalisation de

²³ Tirado Mejía, Álvaro, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*, Bogotá Procultura, Instituto Colombiano de Cultura, 1981.

²⁴ González, Fernán E. *Poderes enfrentados: Iglesia y Estado en Colombia*. Bogotá, CINEP, 1997.

²⁵ Voir Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012.

²⁶ Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.

politiques d'inclusion populaire qui inaugurent l'introduction de nouveaux acteurs dans la sphère publique et un nouveau rapport à l'État. Ainsi, la législation sociale aurait permis de contrôler les travailleurs au travers des nouvelles organisations syndicales. Il fallait créer et inculquer aux masses un langage pour la révolte afin de la canaliser *démocratiquement*. Tout en pointant la timidité des réformes engagées, ces études ont cherché plutôt à comprendre leur efficacité pour transformer le social et l'institutionnaliser.

Si les perspectives marxistes ont eu l'intérêt de décloisonner le regard du paradigme démocratique et partisan, elles ont aussi donné lieu à des controverses un peu stériles. Alors que dans la rhétorique bipartisane la confrontation opposait les détracteurs des « libéraux démagogues, athées et anarchisants » aux « libéraux démocrates », dans ce nouveau schéma elle a affronté ces derniers à ceux qui les accusaient d'être des « capitalistes manipulateurs ». Qu'il y ait un jugement de valeur sur les politiques engagées n'est pas en soi problématique, mais la pauvreté de ce débat me semble résider dans le fait que ces études semblent plus s'interroger sur la sincérité des hommes politiques que sur les manières dont les politiques sociales ont été appliquées, reçues, transformées. Une chose est claire : malgré l'utilisation stratégique du verbalisme révolutionnaire²⁷, il ne s'agissait point d'un bouleversement radical de l'ordre établi. Si l'irruption de l'État social pouvait apparaître comme révolutionnaire à l'époque, il faut néanmoins souligner qu'il s'agissait d'une version atténuée de ce dernier. Tout en me situant dans la lignée de ces études, ce travail cherche à approfondir et à nuancer ces perspectives. S'il semble évident que l'institutionnalisation de l'État social, national et populaire a répondu à des besoins stratégiques – il fallait récupérer/anesthésier la mobilisation sociale des années 1920 –, il est nécessaire, comme le souligne Renán Silva, de voir aussi ce moment comme un camp de résistance et de négociation où l'ont participé de nombreux secteurs de la société afin de récupérer « le peuple » comme sujet historique de sa propre histoire²⁸. L'enjeu est doublement politique. Considérer qu'il s'est agi d'une simple manipulation populiste révèle à mon sens d'un mépris misérabiliste à l'égard du peuple, très

²⁷ Sur les usages du verbalisme révolutionnaire dans la Colombie des années 1930, voir Jiménez, David, « Revolución: imágenes, ideas, relatos », dans Sierra Mejía, Rubén, *op.cit.*, p. 391-444.

²⁸ Silva défend cette perspective dans ces dernières publications sur le sujet. Voir en particulier Silva, Renán, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005.

habituel dans une certaine partie des sciences sociales²⁹. Considérer en outre cette transformation comme l'œuvre exclusive des intellectuels du centre révèle aussi d'une certaine myopie vis-à-vis du changement sociétal qui se jouait par le bas. Dans ce sens, mon analyse se situe dans une perspective proche à celle défendue par Herbert Braun dans son ouvrage *Mataron a Gaitán*. Loin du portrait devenu canonique d'une société réactionnaire, ancrée dans l'héritage d'une culture ibérique traditionaliste et autoritaire, ce chercheur nous donne à voir une réalité plus complexe. Pour Herbert Braun, la société des années 1920-50 a été celle d'une participation sociale et politique croissante, celle de l'irruption massive du peuple dans l'arène publique. La modernisation de la culture politique, qu'il envisage – suivant Hannah Arendt – au travers de la rupture fondamentale entre le privé et le public, n'a pas été le résultat d'une transformation volontariste opérée par les intellectuels libéraux progressistes, qui auraient signifié et récupéré une mobilisation sociale « archaïque »³⁰, mais aussi et surtout le résultat d'une participation politique et sociale nouvelle de la part du peuple, par le biais de nouvelles formes d'action collective.

Par ailleurs, si l'historiographie marxiste a eu le mérite d'apporter une réflexion sur les conditions sociales et économiques qui expliquent l'irruption de l'État social et qui ont permis ou non son développement dans le pays, elle a pourtant parfois balayé trop vite les aspects politiques et idéologiques, pourtant fondamentaux pour comprendre la transformation qui s'est opérée pendant la République libérale. L'ascendance de l'économie comme facteur déterminant des processus sociaux a rendu les aspects non-économiques accessoires³¹. Dans son ouvrage sur l'histoire du café, Marco Palacios affirme l'importance idéologique de cette période :

²⁹ Pour les questions liées au populisme, je renvoie au numéro 61 de la revue *Multitudes* de Paris 7 (hiver 2015). Si l'on connaît les usages faits par la droite de ce concept, on a moins étudié la relation tout aussi problématique des intellectuels de gauche à celui-ci, qui, dans de nombreux cas, cautionne une vision misérabiliste du « peuple ».

³⁰ Souvent les hommes politiques de l'époque parlent de la mobilisation sociale comme une agitation « anarchique », « désordonnée », « barbare ». Les chercheurs ont parfois repris ces analyses en parlant de cette mobilisation comme une manifestation « pré-politique ».

³¹ Il présuppose, en outre, une généralisation des rapports économiques à un moment où la Colombie est encore dans un stade précoce du développement du capitalisme.

« Il n'y a peut-être pas d'autre période au XX^e siècle colombien où il y ait eu une aussi large activité politique, une redéfinition idéologique, une lutte et une confrontation ouverte entre les différentes tendances politiques comme dans les années 1930-1950 »³².

Malgré le fait que ce renouveau idéologique n'ait pas donné lieu à une transformation structurelle du système politique, économique et social, selon cet auteur, il a participé d'un éveil démocratique. Par la suite, toute une série d'acteurs continueront leurs luttes pour une démocratisation de l'État et de la société sous l'impulsion de cette première « socialisation discursive » à la démocratie sociale. L'efficacité de cette transformation opérée par le haut se mesure donc également par sa capacité à donner une forme démocratique à l'action collective. Comme l'a montré Michel Foucault³³, les pratiques discursives n'opèrent pas seulement au niveau des représentations, mais sont à l'origine d'une transformation réelle du social. La lutte pour la redéfinition des concepts de nation/peuple/citoyenneté doit se comprendre en tenant compte de sa *performativité* dans l'espace social. À l'instar de Marco Palacios, John Green³⁴ parle de l'héritage de cette période comme celui d'un moment de cristallisation d'un désir de changement social. L'espoir qu'elle a suscité est le miroir de la désillusion qu'elle couvrera par la suite, notamment après l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán³⁵. Pour beaucoup, l'impossible institutionnalisation de l'État social a été le signe qu'il fallait chercher le changement par d'autres canaux que les voies démocratiques.

En dépit des différences qui peuvent exister entre ces courants historiographiques concernant la portée et les raisons de cette transformation, tous semblent admettre que la République libérale correspond à un moment de rupture dans la manière de concevoir la

³² « There is probably no other period in the Colombian twentieth century of larger political activity, ideological redefinition, struggle and open confrontation between different political contenders than the years between 1930 and 1950. » Palacios, Marco, *El Café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política*, Bogotá, Editorial Planeta, 2002, p.285. Je précise d'ores et déjà : l'ensemble des citations qui sont présentes dans cette thèse ont été traduites par mes soins.

³³ Voir Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

³⁴ Green, W. John, *Gaitánismo, Left Liberalism, and Popular Mobilization in Colombia*, Florida, Gainesville, University Press of 2003.

³⁵ Jorge Eliécer Gaitán est l'une des figures politiques fondamentales de la période. Après une première période où il a milité au sein de son propre parti politique (Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria-UNIR), cet avocat d'origine populaire s'est rallié à l'aile gauche du libéralisme radical. Il a été à la tête d'une mobilisation politique contre le système politique traditionnel en Colombie dans le but de rompre l'abîme qui, à ses yeux, séparait le pays national du pays politique. Alors que tout semblait le conduire à la tête de l'État, il a été assassiné le 9 avril 1948, donnant lieu à une incroyable émeute populaire qui a brûlé et dévasté la ville, connu sous le nom d'El *Bogotázo*. Sur cette figure controversée et souvent inclassable, Voir Braun, Herbert, *Mataron a Gaitán! Vida pública y violencia urbana en Colombia*, Bogotá, Editorial Norma, 1998.

relation de l'État à la société. Beaucoup se sont alors attelés à étudier la République libérale depuis la perspective de la construction de l'État. La plupart de ces études ont privilégié l'interventionnisme nouveau dans le domaine de l'économie : ainsi quelques chercheurs ont travaillé sur la réforme fiscale³⁶, l'institutionnalisation du syndicalisme³⁷ ou bien la législation sociale³⁸. Rares sont celles qui analysent les transformations de l'État au travers des politiques culturelles qu'il a mises en place. Pourtant, elles ont représenté un volet essentiel des politiques sociales promues par la République libérale. Dans ce domaine, les études de Renán Silva sont tout à fait novatrices. À rebours d'une définition essentialiste de la culture telle qu'elle est parfois envisagée par les *cultural studies*, Silva part de l'idée bourdieusienne d'une construction sociale des catégories qui structurent la réalité sociale. Dans ces travaux, l'historien porte une attention particulière sur le nationalisme culturel qui a caractérisé le discours des hommes politiques de la République libérale. Selon cet auteur, cette dernière aurait été à l'origine de l'invention de la catégorie de « culture populaire », inaugurant dès lors un certain rapport de l'État au peuple et à la culture nationale³⁹. Ses études ont montré comment cette catégorie s'est insérée dans le projet nationaliste et modernisateur des libéraux des années 1930. Dans la même lignée, Catalina Muñoz⁴⁰ s'est attelée à l'étude des politiques publiques dans le domaine du théâtre, du cinéma, et de l'hygiène. Comme Silva, elle explore les deux objectifs affichés de ces politiques : d'une part, la recherche/diffusion d'une culture nationale et d'autre part, la transformation du peuple en sujet politique moderne. Au travers de l'analyse des institutions créées et de leurs insertions dans le paysage politique et social local, Muñoz analyse les dynamiques d'intégration populaire mises en place par les intellectuels libéraux en décelant les tensions qu'elles ont engendrées au sein du camp libéral. Ces auteurs se situent dans la lignée historiographique d'une étude des liens entre culture et

³⁶ Pour une perspective de longue durée, voir Kalmanotiz, Salomón, *Economía y nación: Una breve historia de Colombia*, 2.^a edición, Bogotá, Editorial Norma, 2003.

³⁷ Voir notamment, Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012.

Cubides Cipaguata, Fernando, «El liberalismo y el movimiento sindical durante la República liberal», dans Sierra Mejía, Rubén, *República Liberal: sociedad y cultura*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009, p. 391-444.

³⁸ Voir par exemple Melo, Jorge Orlando, «Las reformas liberales de 1936 y 1968. Progreso social y reorganización del Estado», en *Revista Credencial Historia*, No.13, Bogotá, 1991.

³⁹ Voir Silva, Renán, *República liberal. Intelectuales y cultura popular*, La Carreta, Medellín, 2005. Ou Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.

⁴⁰ Voir Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009.

politique. En effet, la particularité de ces derniers est d'étudier non pas la culture dans un contexte politique, mais de l'appréhender comme un fait politique en soi.

Malgré sa filiation avec l'histoire culturelle, l'étude des politiques éducatives s'est souvent orientée depuis d'autres paradigmes d'analyse. Les premières études sur l'éducation se sont penchées sur la construction d'un système d'éducation nationale depuis une analyse sectorielle de type fonctionnaliste⁴¹. Ainsi, elles reviennent sur les réformes législatives introduites par les gouvernements de l'époque, les plans d'études et les mécanismes institutionnels pour son application. Souvent, ces études reprennent le langage normatif de l'État. Elles cherchent à mesurer les taux de couverture scolaire afin d'évaluer le niveau de démocratisation et de qualité du système éducatif du pays. Or, il me semble important de placer le regard en-deçà de cette rationalité, non seulement parce que la diffusion de l'éducation ne suit pas forcément le chemin de « l'émancipation démocratique »⁴², mais aussi parce que ces études omettent les enjeux de pouvoir qui sont à la base de la mise en place d'une éducation étatique.

Pendant les années 1980, les études en histoire de l'éducation se sont renouvelées avec les perspectives d'analyses ouvertes par l'histoire sociale et le structuralisme. Le livre d'Aline Helg représente l'un des efforts les plus rigoureux d'une histoire sociale et politique de l'éducation dans le pays. Travaillant sur la première moitié du XX^e siècle, Helg analyse la manière dont le système d'éducation nationale s'est constitué en fonction des clivages rural/urbain, centre/périphérie et peuple/élites, offrant ainsi une éducation différenciée selon

⁴¹ Le fonctionnalisme est un courant de pensée assez fort en Colombie. Il part du principe que la société est une totalité organique dans laquelle les divers organismes qui la composent, inséparables et interconnectés, forme un système fermé et cohérent, chacun ayant une fonction spécifique. Dans le domaine de l'éducation, il utilise les concepts de la rationalité démocratique – par exemple la citoyenneté ou la démocratisation – comme indicateurs pour l'analyse des politiques publiques. Le structuralisme qui se diffuse par la suite garde une filiation étroite avec ce courant. Représentatif du courant structuraliste, voir par exemple, Molano, A. y Vera, C. (1982), *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte, 1900-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984. Dans la lignée fonctionnaliste, mais beaucoup plus récent, voir Ramirez, María Teresa, Tellez, Patricia, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, Borradores de economía, Banco de la República, 2006.

⁴² Ces deux termes sont parfois utilisés en synonymes, or, cela est porteur d'extrêmes confusions pour l'analyse des régimes démocratiques. Sur ce point voir, Rancière, Jacques, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

les classes sociales capable de garantir la reproduction sociale⁴³. Son étude porte une attention particulière à l'application de la réforme et interroge les conditions sociales, économiques et politiques de sa diffusion dans le pays. Martha Herrera, pour sa part, a étudié l'institutionnalisation de l'école active en tant que pédagogie officielle et sa fonctionnalité dans le projet modernisateur des libéraux. Elle a également travaillé sur la création de l'École normale supérieure et l'institutionnalisation des disciplines sociales modernes – sociologie, anthropologie, psychologie – et ses liens étroits avec l'extension du système d'éducation nationale dans le pays. S'inspirant des études de Benedict Anderson sur le nationalisme culturel, d'autres chercheurs ont analysé les réformes éducatives propulsées par les libéraux depuis la perspective de la construction nationale⁴⁴. Martha Herrera y Carlos Jilmar⁴⁵ ont également analysé les manuels scolaires promus par les gouvernements du début du siècle en décelant la culture politique – les croyances, valeurs et représentations sur le politique et la politique – qui y était véhiculée. Ils étudient les transformations de cette dernière en fonction des régimes conservateurs et libéraux et concluent, malgré le constat de quelques bouleversements discursifs, sur la continuité conceptuelle, politique et pédagogique des politiques éducatives promues par les deux partis politiques. Ils constatent la permanence d'une culture politique autoritaire et traditionaliste, opposée en tout à la modernité supposée des réformes engagées.

En effet, la plupart de ces études cherchent à comprendre les politiques éducatives – tant au niveau des contenus disciplinaires, que de l'organisation scolaire et des pédagogies proposées – en y décelant leur modernité politique. Ainsi, elles cherchent à établir dans quelles mesures les politiques éducatives ont véhiculé une éthique moderne. La question du

⁴³ Helg, Aline, *La educación en Colombia. Una historia económica, social y política, 1918-1957*, Bogotá, UPN, 2001.

⁴⁴ Herrera, M. C.; Pinilla Diaz, A. y Suaza, L. M, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003. Ou bien, Cardona, Patricia. *Y la historia se hizo libro*, Medellín, Fondo Editorial Universidad Eafit, 2013.

⁴⁵ Herrera, Martha; Jilmar Diaz, Carlos. (Comp.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Plaza & Janés Editores, 2001. Ces études s'inscrivent dans le cadre du projet impulsé par le laboratoire de recherche MANES, spécialement dédié à l'étude des manuels scolaires. La production de ce centre est prolifique. Pour une perspective méthodologique, voir Ossenbach Sauter, G ; Somoza Rodríguez, J.M (eds), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001. Pour une perspective comparée, voir Vom Hau, Matthias, «Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru », dans *Latin American Research Review*, n°44, vol.3, 2009, p.127-154.

degré de sécularisation⁴⁶ de l'appareil éducatif est donc constitutive de cette analyse. Comme pour l'ensemble des politiques sociales promues par la République libérale, la plupart des chercheurs qui ont analysé la répercussion de la réforme éducative parlent d'un échec de la réforme au niveau de ses transformations concrètes. L'école aurait échoué dans sa mission de former des *ciotoyens* et une culture nationale. Pour des auteurs comme Álvaro Tirado Mejía⁴⁷ ou Fernán Gonzalez⁴⁸, le projet d'instauration d'une éducation publique, laïque et moderne, s'est confronté à l'opposition orchestrée par l'Église et les conservateurs, défenseurs d'une éducation catholique. Attentifs à l'application locale et régionale de la réforme, ces auteurs ont mis en évidence l'opposition des communautés rurales et urbaines, notamment là où le conservatisme était hégémonique. Leurs études explorent la stratégie de fronde de l'éducation publique des opposants à la réforme et la constitution d'un tissu parallèle d'éducation catholique aux mains d'institutions privées. Pour ces auteurs, le conflit aurait largement été un conflit d'ordre religieux.

À rebours de cette lecture partisane, Aline Helg, Martha Herrera ou Ana María Bidegaín⁴⁹ ont démontré l'ambiguïté de la politique éducative libérale en soulignant la continuité avec les politiques promues par les régimes conservateurs précédents. Par ailleurs, elles ont montré comment l'aile conservatrice et l'Église catholique étaient également dans une phase de *modernisation* de leurs pensées sociale. Dans la même lignée, les auteurs de l'ouvrage collectif *Mirar la infancia*⁵⁰ critiquent la manière dont l'historiographie s'est laissée piéger par l'inflation idéologique partisane qui a caractérisé cette période. Pour ces auteurs, les conservateurs des années 1920 ont été les responsables de l'introduction des pédagogies modernes dans le pays, avant d'être institutionnalisées à un niveau national par les libéraux.

⁴⁶ Pour une vision générale de la question de la sécularisation éducative en Amérique Latine, voir CIREMIA, *École et église en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Université de tours-CIREMIA, Série études hispaniques, Vol. VIII-IX, 1988. Ou. Ossenbach, G; Zuluaga, O.L, (comps.): *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XIX; Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX*, Tomos I y II, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. Pour la question du concept de sécularisation, voir l'excellent ouvrage de Tschannen, Olivier, *Les théories de la sécularisation*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1992.

⁴⁷ Voir Tirado Mejía, Álvaro, *op.cit.*

⁴⁸ Fernán González G., *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Bogotá, CINEP, 1978.

⁴⁹ Bidegaín, Ana María. *Iglesia, pueblo y política. Un estudio de conflictos de intereses, Colombia, 1930-1955*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1984.

⁵⁰ Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Colciencias, 1997.

Ces études ont mis en évidence que les conflits au sujet de la réforme éducative libérale dépassaient largement la dispute autour de la laïcisation. Questionner cette période uniquement au travers le prisme du conflit religieux obscurcissait la réalité au point d'oublier d'autres enjeux existants derrière ces luttes.

Ces études ont en effet eu l'intérêt de déplacer le regard sur la modernisation éducative par-delà de la confrontation partisane. Ainsi, il a été possible d'observer les tendances de fond qui traversent la période et qui sont concomitantes aux deux partis⁵¹. Pour Herbert Braun, cette période se caractérise par une certaine convergence idéologique entre le parti libéral et conservateur au sein de ce qu'il a appelé *el convivialismo*. Par ce terme, il fait référence à une certaine éthique partagée par les nouvelles générations des deux partis : un attachement aux institutions civiles par opposition à leurs aînés du XIX^e siècle qui voyaient encore dans la guerre une forme de gestion du conflit, ainsi qu'une volonté modernisatrice plus ou moins convergente. À ses yeux, la fissure du système politique *convivialiste* s'est incarnée dans la figure de « l'indien rusé »⁵², l'homme politique liminal de la période : Jorge Eliecer Gaitán. S'il a effectivement existé beaucoup de coïncidences entre les deux partis et que leur différenciation relève parfois du « narcissisme de la petite différence », il convient aussi de comprendre pourquoi cette période s'est caractérisée par une exacerbation identitaire⁵³, responsable, entre autres, de la Violence du milieu du siècle. Le dispositif identitaire bipartisan a été brandi à un moment où la connivence entre les partis se creusait. En effet, la plupart des études sur la période insistent sur l'importance du sectarisme partisan : celui-ci aurait empêché d'installer l'idée d'un bien commun. L'État social aurait été défendu en tant que politique de parti. Les partis auraient privatisé l'État au point d'empêcher la construction d'un horizon collectif, incarné par ce dernier. Celui-ci n'aurait pas réussi à s'imposer comme un référent collectif au-delà de la famille, l'Église catholique et les partis.

⁵¹ Malgré le fait que le parti libéral ait voulu incarner la représentation des secteurs populaires, il faut souligner que les partis libéral et conservateur étaient tous les deux multiclassistes. Par ailleurs, on a parfois présenté le clivage bipartisan suivant les schémas d'analyses constitutives de la modernité européenne en présentant le parti libéral comme représentant de la classe bourgeoise, par opposition à la classe latifundiste qui serait elle représentée par le parti conservateur. Or, il est difficile d'utiliser cette perspective d'analyse en Colombie, si ce n'est que parce que la distinction entre bourgeoisie et noblesse est assez problématique.

⁵² *Indio malicioso* en espagnol. Il était ainsi nommé par les membres de l'establishment politique. Voir Braun, Herbert, *Op.cit*, p.243.

⁵³ Voir par exemple, Perea, Carlos, *Porque la sangre es espíritu. Cultura política y violencia en Colombia*, Bogotá, Editorial Santillana, 1996.

Pointer cette connivence ne doit pas pour autant nous conduire à brouiller les différences interpartisanes et intrapartisanes. Quand on observe l'application de la réforme à un niveau local, ces différences continuent d'être des conditions de possibilité déterminant l'appropriation différentielle de cette dernière. Quelques auteurs ont alors exploré comment la consolidation de l'éducation nationale a été traversée par la lutte à l'intérieur du libéralisme entre différentes manières de concevoir l'orientation de cette dernière. Selon Catalina Muñoz, les politiques culturelles ont alterné entre un désir de démocratisation, d'inclusion nationale large et une tendance autoritaire et élitiste, résidu d'une culture politique traditionnelle. Or, je pense qu'une explication du type « tradition/modernité » n'est pas convaincante pour analyser ces tensions. Conclure que l'oscillation entre « émancipation » et « autoritarisme », ou entre ouverture et fermeture du système relèvent exclusivement de la permanence de « traits traditionnels » dans la culture politique me semble reproduire les schémas explicatifs propres à la modernité⁵⁴. C'est aussi oublier que lorsque nous parlons d'éducation étatique, nous nous plaçons d'emblée dans une perspective de gouvernance et de pouvoir. Comme le souligne Renán Silva, « toute réforme culturelle venant de l'État veut dire une culture dirigée vers les objectifs d'un régime déterminé »⁵⁵. S'opposer aux tendances centrifuges, ou questionner la pertinence d'une démocratisation large de l'éducation, n'est pas juste un « résidu » de tradition, mais bien une réflexion stratégique sur le pouvoir, également d'actualité dans les tant admirées « démocraties centrales »⁵⁶.

Au-delà de la question partisane, l'une des raisons avancées pour expliquer l'échec de la réforme est la timidité avec laquelle la centralisation éducative a opéré. L'opposition de la droite et des modérés libéraux tout comme le refus des leaders locaux de se plier aux dispositions du centre auraient entravé la bonne application de la réforme. En ce qui concerne la problématique de la construction de l'État, on revient souvent à proclamer son incapacité à

⁵⁴ Les récits explicatifs de la modernité ont eu tendance à classer toute organisation sociale et politique contraire à ses dogmes comme des résidus « archaïques » ou « traditionnels ».

⁵⁵ « Todo sistema de institución cultural a partir del Estado quiere decir cultura dirigida hacia las metas de un régimen determinado » dans Silva, Renan, *República liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005, p.63.

⁵⁶ Dans certaines études, la philosophie politique a tendance à se confondre avec l'histoire. La modernité politique européenne est dès lors érigée en modèle, mais cette comparaison – clairement ethnocentriste – se fait davantage avec l'idéal démocratique qu'avec le processus historique réel de construction des démocraties modernes.

se présenter comme une figure d'autorité face aux pouvoirs locaux. Le régionalisme aurait été contraire à la construction nationale, exacerbant les appartenances à la petite patrie, entravant la construction d'une identité nationale. L'idée de l'État failli, diagnostic souvent épris de jacobinisme, a fini par s'imposer comme l'un des paradigmes les plus représentatifs de la recherche historique sur la construction de l'État⁵⁷. Cette thèse se propose de mettre à l'épreuve ces analyses. Au cours de cette recherche, j'ai été peu à peu convaincue de la nécessité de douter des affirmations absolues sur l'incapacité de l'État central à s'ériger en puissance normative. Le contrôle bureaucratique centralisé n'est pas le signe exclusif de la présence étatique, tout comme le clientélisme et *la partidisation* ne sont pas de preuves de son délitement.

Les années 1990 ont été celles d'un renouveau de l'histoire de l'éducation par le biais des perspectives généalogiques inspirées de la pensée foucauldienne. Le *Groupe d'histoire de la pratique pédagogique* regroupe un ensemble des chercheurs qui analysent l'histoire des savoirs pédagogiques depuis la perspective du rapport savoir/pouvoir. En partant de l'idée que la naissance de la pédagogie a une matrice politique, ces études cherchent à mettre en évidence la constitution des institutions de savoirs relatifs à la pédagogie dans le contexte des transformations du pouvoir en Colombie. Ainsi, ils ont mis en évidence le mécanisme de fonctionnement d'un système de discours et de dispositifs techno-politiques qui machinent dans les institutions de savoir. Pour notre période, l'ouvrage collectif d'Oscar Saldarriaga, Javier Saenz et Armando Molina⁵⁸ est l'une des principales contributions du groupe. Les auteurs analysent l'appropriation sélective des théories pédagogiques modernes – à savoir la pédagogie active pour la période qui nous intéresse – dans le cadre des débats éducatifs qui ont agité le pays dans la première moitié du XX^e siècle. L'intérêt de cet ouvrage est double. En premier lieu, il a le mérite d'analyser les évolutions pédagogiques indépendamment de l'agenda des politiques publiques et du clivage bipartisan. En deuxième lieu, il contribue à

⁵⁷ Sur la question de l'État failli ou de l'absence de l'État, je reprends partiellement les analyses avancées par Margarite Serje dans un article paru récemment. Ainsi, nous dit-elle: « Se trata aquí de poner en evidencia que la «ausencia del Estado», más que describir unas condiciones concretas y una situación político-social, hace parte de un conjunto de categorías –que cumplen el papel de mediaciones o de esquemas de interpretación– sobre la naturaleza del territorio y de sus poblaciones que son condición de posibilidad de una serie de prácticas, de políticas y de formas de intervención: es decir, de un cierto tipo de orden social» Voir, Serje, Margarita, « El mito de la ausencia del Estado: la incorporación económica de las «zonas de frontera» en Colombia », *Cahiers des Amériques latines*, 71 | 2012, 95-117.

⁵⁸ Saldarriaga, O.; Sáenz J.; Molina, A., *op.cit.*

l'étude de la circulation et de l'appropriation sélective des savoirs pédagogiques dans le pays. Malgré la pertinence des réflexions exposées par ces auteurs, leurs études explorent assez peu la situation éducative à un niveau local, et se bornent aux discussions théologico-philosophiques ou pédagogiques dans les cercles intellectuels et politiques, notamment ceux de la capitale. Dans la même lignée, Alejandro Álvarez Gallego a étudié l'institutionnalisation des sciences sociales en lien avec les transformations de l'État. Ainsi, pour cet auteur, les savoirs véhiculés par les sciences sociales aurait permis l'institutionnalisation de l'État national. Plus récemment, les perspectives postcoloniales et féministes sont venues interroger les politiques éducatives mises en place au cours de la période à partir des analyses de l'ethnicité et du genre. Patricia Londoño⁵⁹ a ainsi travaillé sur l'éducation des filles dans le département d'Antioquia. Marco Bendezu⁶⁰, Elizabeth Castillo Guzmán et Brooke Larson ont également travaillé sur les politiques éducatives et les régimes d'altérité qu'elles ont instaurés⁶¹. Si ces études reviennent sur les constructions raciales véhiculées par les discours éducatifs nationaux, assez peu par contre se sont interrogées sur l'impact de la réforme au sein des classes subalternes. Dans tous les cas, les études qui nous donnent des éléments sur ce sujet sont plutôt à trouver parmi l'histoire sociale et culturelle.

Cette réflexion s'inscrit dans la lignée des perspectives ouvertes par le marxisme ainsi que, postérieurement, par les approches généalogiques, tout en puisant dans les méthodologies de l'histoire sociale et culturelle. À partir de la question de l'éducation, elle analyse l'institutionnalisation de l'État social dans le pays au cours de cette période. Revenons sur les cadres théoriques qui ont orienté la perspective adoptée.

III. Une histoire politique et sociale de l'éducation

⁵⁹ Voir Londoño Vega, Patricia, *Religión, Cultura y sociedad en Colombia: Medellín y Antioquia, 1850-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁶⁰ Il travaille sur une période antérieure à la République libérale. Vega, Mauro, *Etnicidad, subalternidad y representaciones de alteridad en la construcción del Estado nacional: Colombia, 1880-1930*, Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2012.

⁶¹ Larson, Brooke, *Trials of Nation Making: Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004. Rojas, Axel; Castillo, Elizabeth, *Educación a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca, 2006.

Cette thèse se propose donc d'analyser la réforme éducative promue par les gouvernements de la République libérale depuis la perspective de la construction de l'État. Ce point de vue permet d'entrevoir un aspect souvent peu exploré dans les études qui s'attellent à mesurer cette construction, à savoir les aspects idéologiques et subjectifs qui sous-tendent l'expansion étatique. Les perspectives d'analyses ouvertes par Antonio Gramsci et Michel Foucault seront mobilisées à cet effet. Le concept d'hégémonie, théorisé par Gramsci⁶², permet d'explorer les stratégies déployées par les régimes en place pour établir un consensus idéologique nécessaire à la légitimation de leur pouvoir. Établir un consensus idéologique – aussi fragile et instable soit-il – passe par la diffusion et l'imposition d'un certain nombre d'énoncés, de savoirs, qui sous-tendent épistémologiquement une certaine configuration de pouvoir. Ainsi, suivant les analyses de Foucault, nous envisagerons l'école comme un dispositif de pouvoir⁶³. L'étude sera donc attentive aux savoirs scolaires promus par les politiques éducatives libérales et aux effets de subjectivisation qu'ils ont produit. Comment les politiques éducatives libérales sont-elles venues bouleverser un contexte particulier d'équilibres sociaux et politiques, comment ont-t-elles favorisé ou pas la construction nationale? Dans quelle mesure ont-elles permis la création d'une hégémonie?

Cette perspective doit beaucoup aux approches historiographiques impulsées par quelques travaux publiés récemment sur l'histoire de l'éducation au Mexique. Les recherches

⁶² Gramsci, Antonio, *Cahiers de prison*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 1990.

⁶³ Le terme de dispositif de pouvoir est un concept essentiel dans la pensée de Michel Foucault. Il commence à l'utiliser dans les années 1970, années aux cours desquelles il s'attèle à une réflexion sur la *gouvernementalité* du pouvoir. Il ne l'a pourtant jamais défini véritablement dans ces écrits. Dans un entretien qu'il donne en 1977, il appréhende la notion ainsi: « Ce que j'essaie de repérer sous ce nom [de dispositif] c'est, [...] un ensemble résolument hétérogènes comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] (Le dispositif) est de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qui s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux. Dans *Les mots et les choses* (1966), en voulant faire l'histoire de l'épistémè, je restais dans une impasse. Maintenant (1977), ce que je voudrais faire c'est essayer de montrer que ce que j'appelle dispositif est un cas beaucoup plus général de l'épistémè. Ou plutôt que l'épistémè est un dispositif spécifiquement discursif, à la différence du dispositif qui est, lui, discursif et non discursif, ses éléments étant beaucoup plus hétérogènes. » cf. Foucault, Michel, *Dit et écrits 1976-77*, Vol. III, Paris, Gallimard, 1994, p.299-300. Sur le sujet voir également, Agamben, Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2007.

de Mary K. Vaughan, Elise Rockwell, Alicia Civeira ou Adelina Arredondo sont représentatifs de ce renouveau. Cette thèse se situe dans la lignée de ces études autant par la perspective de l'histoire sociale que par la focale utilisée – le jeu d'échelles –. Mobilisant le concept gramscien d'hégémonie, Mary K. Vaughan compare l'application de la réforme éducative postrévolutionnaire dans deux états différents du Mexique. Selon cette auteure, la réforme éducative aurait contribué, en diffusant un discours d'inclusion large à la nation, à créer un « langage commun, de valeurs, d'identités, d'espérances et de devoirs »⁶⁴ capable de légitimer le régime né de la Révolution mexicaine. Les maîtres auraient joué un rôle stratégique dans cette construction : en tant que médiateurs de l'État, ils ont canalisé les demandes émanant des communautés villageoises et paysannes en même temps qu'ils ont diffusé le langage de l'État et l'idéologie postrévolutionnaire. Le contrôle corporatiste et l'alliance idéologique avec le corps magistériel ont été essentiels à cette construction. Dans la même lignée, Elise Rockwell⁶⁵ a étudié le devenir de la réforme éducative et culturelle du régime postrévolutionnaire dans l'état de Tlaxcala au Mexique. Plus que Mary K. Vaughan, son étude montre les deux visages de la construction étatique : l'établissement d'une hégémonie s'est accompagnée également de mécanismes informels – clientélisme, violences et voies de fait – dont il faut tenir compte pour comprendre la structuration du système d'éducation publique dans le Mexique postrévolutionnaire et son lien étroit avec la construction de l'État. De manière analogue, Daryle Williams⁶⁶ a mis en évidence la manière dont les politiques culturelles et éducatives du régime varguiste au Brésil ont été l'instrument de l'exercice d'un contrôle hégémonique sur la définition de la culture nationale dans ce milieu du siècle où le nationalisme culturel est devenu le dispositif privilégié de l'État-nation. En effet, la réforme éducative proposée par la République libérale comporte de nombreuses filiations avec les expériences éducatives mises en place au Mexique par José Vasconcelos et dans une moindre mesure par les gouvernements postrévolutionnaires, les missions pédagogiques de la République espagnole, et parfois même avec quelques institutions instaurées par les régimes totalitaires de l'Europe occidentale. Au fur et à mesure de cette

⁶⁴ Vaughan, Mary K, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 2000.

⁶⁵ Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), 2007.

⁶⁶ Daryle Williams, *Culture Wars in Brazil: The First Vargas Regime, 1930-1945*, Duke University Press, Durham, 2001.

étude, nous mobiliserons la littérature historique consacrée à ces expériences ainsi que les instruments méthodologiques et épistémologiques utilisés pour les étudier.

La réforme éducative libérale s'inscrit donc dans le processus d'institutionnalisation de l'État social dans le pays. Afin de réaliser cet objectif, les gouvernements libéraux ont donné une importance nouvelle à l'intervention étatique dans le domaine de l'éducation. Ce nouvel interventionnisme est déjà le signe d'une transformation de l'État, il inaugure une nouvelle conception de celui-ci dans laquelle ce dernier s'érige en instituteur du social. Instituer le social signifie opérer une transformation des relations sociales entre les membres d'une communauté politique mais également établir un certain rapport entre la société et l'État : ce dernier s'arroge le droit de donner forme à la société en produisant du lien social et de l'unité, en constituant la nation. Ainsi, faire l'histoire de l'État consiste à analyser les conditions dans lesquelles se sont formées des figures de rapport État/société. Les politiques modernisatrices et nationalistes promues par les gouvernements libéraux avaient pour objectif de donner une nouvelle forme au social. L'école et la culture, dans un sens plus large, ont été érigées en dispositifs stratégiques de cette transformation. En ce sens, comprendre l'analyse des transformations étatiques au cours de cette période à partir de l'histoire de l'éducation est particulièrement pertinent.

En partant du principe qu'il existe différentes acceptions de l'État social, cette thèse analyse les conséquences de cette transformation étatique sur les relations de pouvoir régulant le rapport de l'État à l'Éducation. En quoi l'idée d'État social vient-elle décliner une nouvelle configuration de ce rapport? La notion d'État éducateur renvoie à la volonté de l'État de prendre en charge l'éducation à l'échelle du territoire qu'il a sous sa juridiction – soit pour en avoir le monopole soit pour la réguler⁶⁷. En effet, cette idée est consubstantielle à celle de la modernité politique même si celle-ci peut prendre diverses formes – dans des régimes totalitaire, démocratique, autoritaire, etc. –. Trois niveaux d'analyse seront observés pour comprendre l'instauration progressive de l'État éducateur :

⁶⁷ Je traduis le terme d'*Estado docente* par celui d'État éducateur (sur ceux d'État enseignant ou État pédagogique). Je tiens à préciser pourtant qu'il est ici mobilisé en tant que catégorie analytique, je m'attache donc à son caractère descriptif. Le terme d'*Estado docente*, très utilisé en Amérique latine, renvoie plutôt à un terme normatif, à un principe étatique qui invoque le devoir régalien de prendre en charge l'éducation.

« Premièrement, l'État éducateur comme acteur qui agit directement sur le contenu politiquement légitime de l'enseignement. Deuxièmement, les processus par lesquels l'État institutionnalise un système scolaire à l'échelle d'une nation, avec ses échecs et concessions éventuels. Troisièmement, une bureaucratie chargée de gérer et d'administrer la machinerie éducative. À ces trois niveaux de l'observation, point de fin de l'État éducateur en vue, mais une transformation profonde et diverse de ses modes d'intervention »⁶⁸.

Mesurer la constitution de l'État éducateur à ces trois niveaux revient donc à étudier la progressive mise en place d'un système d'éducation publique dans le pays. Cette étude se focalise sur le niveau du primaire et du secondaire, laissant de côté l'Université – tant parce qu'elle est encore l'apanage d'une minorité que par cohérence analytique –. Si je prête une attention particulière à l'éducation publique, cette étude dépasse ce cadre institutionnel puisqu'elle cherche à mesurer la capacité de l'État à s'imposer comme force normative des formes et contenus éducatifs dans le pays. Ainsi, je travaille également sur la capacité de l'État à contrôler/phagocyter les institutions éducatives privées ainsi que les formes informelles de transmissions de savoir. Si un regard est porté sur les institutions⁶⁹, j'interroge également les représentations qui circulent sur l'éducation pendant la période. Le pendant de l'État éducateur est la société scolarisée⁷⁰. Or, la société scolarisée ne se mesure pas uniquement en termes de couverture scolaire. Ainsi, la mobilisation revendicative pour une éducation est déjà la manifestation d'une reconnaissance de la légitimité de l'État de sa prise en charge.

Si je reprends les perspectives d'analyses foucaaldiennes, je me distancie toutefois – du moins de certaines appropriations de sa pensée – car leurs analyses tendent parfois à une conceptualisation du pouvoir trop diffuse parce que trop omniprésente. Elles ont tendance à représenter le pouvoir comme une espèce d'entité métaphysique, complètement déconnectée des rapports économiques et sociaux. Dans un grand nombre de travaux inspirés des études de

⁶⁸ Pons Xavier, Barroche, Julien ; Le Bouedec Nathalie, *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2008, p 34.

⁶⁹ Par rapport aux institutions, je me situe dans la perspective des études foucaultiennes produites dans les années soixante-dix. Dans ces cours du collège de France, il proposait ainsi le déplacement méthodologique suivant : « Il ne s'agit pas de nier l'importance des institutions dans les relations de pouvoir. Mais de suggérer qu'il faut plutôt analyser les institutions à partir des relations de pouvoir et non l'inverse ; et que le point d'ancrage fondamental de celles-ci, même si elles prennent corps et se cristallisent dans une institution, est à chercher en deçà ». Voir Foucault, Michel, *Dits et écrits*, t.2, 1976-1988, Paris, Gallimard, 2001, p.1058.

⁷⁰ Cf. Illich Iván, *La sociedad escolarizada*, Barcelone, Seix Barral editores, 1974. Pour une analyse plus détaillée de ce concept, voir Chapitre I.

Foucault, il manque parfois une meilleure contextualisation de l'histoire économique et sociale de l'époque. Par ailleurs, l'idée du contrôle social apparaît parfois comme trop mécanique. Obsédés par l'efficacité des techniques de pouvoir, ils ont parfois tendance à oublier les rapports de pouvoir. Or je considère l'espace culturel comme un lieu de luttes, où se croisent des réseaux, des axes, des nœuds, et des pôles de savoir/pouvoir. Certes les politiques éducatives représentent des stratégies pour le directivisme des volontés, mais c'est aussi dans ces espaces que se construisent des contre-hégémonies ou du moins des reconfigurations, des négociations autour des contenus éducatifs et culturels diffusés. Si les études de Bourdieu nous ont éclairé sur le rôle de l'éducation dans la reproduction sociale, par la diffusion et l'imposition d'une culture dominante, il est important de souligner que l'école n'est pas seulement un lieu de reproduction mais aussi de production culturelle et sociale. L'enjeu est important tant à un niveau politique que scientifique. Il peut aider à approfondir le débat sur la construction de l'État.

Partir de ce pari épistémologique impliquait d'aller au plus près de la réalité scolaire, d'entendre les maîtres, les communautés villageoises, les acteurs engagés dans la transformation éducative, de voir comment ces luttes se sont cristallisées dans les villages, quels ont été les mots et les rationalités mobilisés dans la confrontation. C'est dans ce sens que l'histoire sociale nous permet d'enrichir ces analyses par l'attention qu'elle porte sur les acteurs.

IV. L'État dans son processus de construction quotidien

Comme nous l'avons rappelé plus haut, la politique éducative a déjà bien été étudiée dans ces aspects à la fois normatifs, idéologiques ou pédagogiques. Pourtant, sa mise en place a souvent été délaissée par les études historiques. En 1984, Aline Helg pointait du doigt la nécessité de travailler sur l'application de la réforme éducative. Ainsi, disait-elle :

« Les recherches ont été en général autosuffisantes : des récits des transformations éducatives, fruits du travail de grands hommes, des changements dans les stratégies pédagogiques ou des nombreux décrets émanant de l'État. La recherche d'archive était rare, et l'examen des problèmes totalement déconnecté d'un effort analytique qui lierait les processus éducatifs avec les dimensions de la structure sociale. [...] En outre, la recherche en éducation s'est orientée le plus souvent soit vers l'analyse socio-

économique, soit vers l'histoire quantitative et législative, les chercheurs ont mesuré et codifié l'éducation de l'extérieur, sans tenter de saisir ses mécanismes intérieurs ni son insertion dans la vie quotidienne »⁷¹.

Si le travail d'Aline Helg est venu combler partiellement ce vide historiographique, son étude mérite d'être nourrie d'autres perspectives d'analyses et des apports offerts par des nouvelles archives. Cette thèse part du même fondement : elle cherche non pas à étudier la réforme éducative libérale en soi, mais plutôt à analyser sa mise en place, autrement dit, l'expérience de son application. Ce qui suppose en premier lieu de donner de la chair à cette expérience. Si les discours y sont représentés, cette analyse s'accompagne toujours d'une réflexion sur les institutions par lesquelles ces discours circulent ainsi que sur les pratiques auxquelles ils donnent vie. Il semble difficile de concevoir l'effet de ces discours sans penser aux pratiques institutionnelles nouvelles qui ont permis la diffusion/circulation de ces discours. Bien que la plupart des chercheurs déplorent la faiblesse des concrétisations institutionnelles de la réforme, les discours éducatifs libéraux ont bel et bien circulé, parfois par des moyens surprenants. Mon travail de recherche met en évidence ces circulations, non seulement au travers des institutions créées et pilotées par l'État, mais également au travers de supports parfois informels. En ce sens, cette thèse est attentive non seulement à l'ensemble des pratiques que cette réforme éducative a contribué à créer, mais aussi à celles à qui elle a permis de faire exister, qu'elle a essayé de récupérer pour son compte ou qu'elle a cherché à abolir.

Étudier l'application de la politique éducative permet de voir l'État dans son processus de construction quotidien. Il s'agit en effet de donner de l'épaisseur et de la vie à la politique éducative, de reconstituer cet espace social et culturel, d'échange et de sociabilité, d'institutionnalisation démocratique, d'imposition d'un ordre étatique et national. Dans les études sur la construction de l'État, on a souvent tendance à considérer l'État comme un acteur collectif homogène, comme une bureaucratie au-delà de la réalité sociale. Dans la mesure où je ne considère pas l'État comme une entité abstraite, je donnerais également à voir les acteurs qui le constitue. Je m'intéresserai au comment de cette application. Je privilégierai les acteurs. Nous verrons la façon dont les différents secteurs (classes moyennes, classes

⁷¹ Helg, Aline, *op.cit*, p.10.

populaires, bourgeoisie industrielle, élites régionales, Églises, maîtres, etc.) ont été traversés par la réforme éducative et comment ils ont réagi. Comment s'est légitimé et naturalisé un ordre étatique entre les citoyens ? Comment l'école a-t-elle permis de façonner des identités, des formes d'actions politiques ? Répondre à ces questions signifie de privilégier la perspective relationnelle de la construction étatique. Or, cela suppose de saisir l'expérience de cette construction dans sa quotidienneté. Le quotidien étant, comme l'a bien souligné Bourdieu, un espace privilégié pour observer les processus de structuration⁷².

Le quotidien ne transparaît pas dans les documents législatifs. Il fallait donc partir à la recherche de nouvelles sources qui permettent de saisir cette temporalité-là⁷³. Le résultat a été que plus je m'approchais de ces archives, plus je constatais que les témoignages trouvés me renvoyaient à des réalités locales, assez diverses. Tandis que je m'approchais de la réalité locale, je découvrais l'ouvrage *Jeux d'échelle* de Jacques Revel⁷⁴, et par ce dernier, les approches de la micro-histoire, en particulier les travaux de l'un de ses principaux représentants, Carlo Ginzburg. Au même moment, je partais pour le XV^e Congrès d'Histoire de l'éducation ibéro-américaine à Toluca, au Mexique, où j'ai découvert la manière dont les approches régionales avaient permis de déconstruire un certain nombre d'interprétations sur la Révolution mexicaine et ses héritages éducatifs. Les études régionales non seulement avaient permises de décloisonner les points de vue, mais encore de reconstituer des expériences éducatives particulières, souvent ensevelies sous le poids écrasant de l'histoire nationale⁷⁵. Pour autant, je n'ai jamais fait le pari de la micro-histoire, ni de celui de l'histoire régionale. Pourquoi ? D'une part, dans la mesure où je m'attelais à comprendre le processus de construction étatique, il me semblait important de ne pas perdre de vue l'horizon national ; d'autre part, parce que je possédais une documentation assez riche provenant de l'État central

⁷² Bourdieu, P. « Esprits d'États. Genèse et structure du champ bureaucratique », dans *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 96-97, mars 1993, p.49-62.

⁷³ Voir *infra*.

⁷⁴ Revel, Jacques (ed.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, Coll. Hautes Etudes, 1996.

⁷⁵ Un ensemble de travaux qui s'appuient sur des lectures de l'hégémonie de Gramsci ont porté sur l'idée qu'il fallait décentrer le régime et intégrer la culture et l'expérience quotidienne dans la compréhension du pouvoir. En ce sens, la politique nationale peut être appréhendée depuis le niveau régional. Plusieurs auteurs ont étudié les variations régionales du nationalisme et de la construction étatique, chaque état au Mexique ayant des racines profondes et des relations historiques complexes à l'autorité centralisée et au nationalisme. Voir

et que j'étais intéressée par l'analyse de la manière dont celui-ci avait géré cette extrême diversité régionale. Pour beaucoup de partisans de la micro-histoire, les approches micro et macro seraient irréductibles entre elles⁷⁶. Cette thèse fait le pari de combiner ces deux échelles d'analyse : cette perspective a ses richesses comme ses limites. Je suis bien consciente que nombreuses de mes sources seraient comprises de manière plus fine si elles étaient situées pleinement dans le contexte politique, social et culturel particulier de la région étudiée. Malgré l'effort fait pour décrire les particularités régionales et locales dans lesquelles elles s'insèrent, cette description n'est pas exhaustive. Les sources qui sont citées dans ce travail sont plutôt des exemples éclatés d'une réalité régionale diverse. Pourtant, ils ont le mérite de nous donner à voir les applications diverses de la politique éducative, la manière dont les acteurs des différentes contrées ont *dialogué* avec l'État central dans le cadre de cette réforme. L'attention portée sur le local et le quotidien, à « l'exceptionnel normal »⁷⁷, permet d'échapper aux explications totalisantes de la réalité sociale qui ont tendance à nous représenter des mouvements univoques, unilinéaires. Souvent, ces sources nous montrent des *écarts*, des exceptions à ce que l'historiographie a établi comme les principales caractéristiques du phénomène.

L'enjeu est double : à la fois politique et scientifique. D'une part, il obéit à un souci éthique et politique : les explications totalisantes peuvent engendrer des représentations totalisantes – voire totalitaires – de la réalité sociale. La perspective locale permet d'écouter les narrations locales. D'autre part, il obéit à un souci scientifique : il permet de saisir la complexité du social. Comme le souligne Jacques Revel, seule une prise multidimensionnelle est apte à capter « la structure feuilletée du social »⁷⁸. Combiner ces registres d'analyse peut également nous permettre de dépasser des oppositions qui souvent se cristallisent en catégories dialectiquement opposées : structure/action, micro/macro, etc.⁷⁹ Il n'en reste pas

⁷⁶ Voir à ce sujet Revel, Jacques, *op.cit.*

⁷⁷ Sur la question de l'exceptionnalité, je rejoins les réflexions de Carlo Ginzburg. Selon cet auteur, en s'intéressant aux normes, l'historien ne peut comprendre que les normes, alors qu'en se penchant sur l'exception il saisit du même mouvement l'exception et la norme qui y est systématiquement impliquée, embrassant ainsi toute la complexité du jeu social. Voir, Ginzburg, C. « Postface », dans *Mythes, emblèmes, traces, Morphologie et Histoire*, Paris, Edition Verdier, 2010 p.358-9.

⁷⁸ Revel, Jacques, « Micro-analyse et construction du social », *Op.cit.*

⁷⁹ Reprenant quelques idées exposées par Bourdieu dans les cours qu'il a donné au Collège de France, Renan Silva critique la manière dont les catégories analytiques se constituent en catégories ontologiques et pointe la nécessité de penser la théorie comme *approche pratique*. Comme lui, il me semble essentiel d'écrire une

moins qu'il s'agit là d'un vide historiographique dans le domaine de l'histoire de l'éducation en Colombie. Il existe peu d'études qui adoptent la focale de l'histoire régionale ou locale⁸⁰ et quand c'est le cas, elles ont souvent du mal à restituer leurs analyses dans le cadre plus large d'une histoire nationale ou internationale. En effet, on a l'impression que les régions se suffisent à elles-mêmes, elles apparaissent comme déliées de la politique nationale⁸¹.

Essayer de comprendre comment la politique éducative avait voyagé depuis le centre jusqu'à la périphérie, mesurer l'impact de cette politique dans les contextes locaux, analyser la manière l'État central avait réagi aux particularités locales, tels étaient donc les objectifs premiers de cette thèse. Or, au début de cette recherche, je suivais encore la trace d'un voyage descendant, croyant naïvement qu'il se faisait seulement de façon unilatérale. En effet, les études sur la construction de l'État présentent souvent l'édification des politiques étatiques selon une perspective linéaire, faite par le haut, alors qu'il faut la comprendre comme un espace de lutte qui se façonne par de multiples acteurs⁸². En consultant la documentation, il est apparu évident qu'elle se faisait dans les deux sens et que l'État, en outre, n'était pas un acteur homogène et monolithique. L'État n'est pas en effet seulement une bureaucratie, mais aussi un rapport. La construction de l'État opère aussi par le bas. Les politiques étatiques sont toujours le fruit d'une négociation, de luttes et de résistances. Si les acteurs sociaux se configurent par leur relation à l'État, celui-ci se modèle également en fonction de ces luttes. Étudier la mise en application de la politique éducative permet donc d'entrevoir comment l'État et les divers acteurs se sont forgés dans l'imposition d'une certaine technologie de

histoire qui précède à sa théorisation. Je reprends ici cette idée car elle rend compte de la manière dont j'envisage le dialogue entre les jeux d'échelles. Voir, Silva, Renán, « Sobre un curso de sociología general. Notas de lectura. » dans *Revista Co-herencia*, Medellín, Vol. 13, No. 24, Enero - Junio 2016, p. 13-41.

⁸⁰ Quelques-unes ont avancé dans ce sens-là, néanmoins souvent ces études explorent moins la relation avec l'État central. Alarcón Luis; Conde, Jorge; Santos, Adriana, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Cali, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002. Londoño, Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*, Bogotá, Fondo de cultura económica, 2004. D'autres reviennent sur des perspectives locales par l'étude des institutions éducatives particulières. Par exemple, Alzate, Diana Melissa, *Corregir el alma y disciplinar el cuerpo de los niños: trabajo, pedagogía e higiene en la Casa de Menores de Antioquia (1921-1931)*, Tesis de pregrado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2010.

⁸¹ Or, l'intégration accélérée des marchés nationaux, les nouveaux moyens de communication et la diffusion d'une culture de masse, ainsi que la participation des élites régionales au sein de groupements d'intérêts et corporatistes nationaux, entre autres, conduisent à une intégration nationale chaque fois plus accrue. Dès lors, la politique régionale est de moins en moins enclavée dans les enjeux locaux.

⁸² Roseberry, William, « Hegemonía y lenguaje contencioso » dans Joseph, G. M.; Nugent, D. (Dir.), *op.cit.*, p. 213-227.

l'ordre⁸³, comment s'est configurée l'école et à travers elle, une certaine configuration de la relation État/société. Cela implique de se demander comment se sont articulés les différents espaces, niveaux et sujets. Par ailleurs, les politiques éducatives changent aussi au cours de leur application. Les acteurs qui constituent l'État les transforment à leur guise, par une série de contraintes sociales et politiques. Comment les communautés villageoises réagissent-elles aux discours éducatifs propagés par l'État social érigé par la République libérale ? Comment ont-ils été négociés, réappropriés, hybridés tant par les acteurs chargés de leur application que par les institutions et sujets auxquels ils s'adressaient ?

La focale quotidienne et locale permet d'appréhender ces phénomènes. Afin de mieux saisir ces mécanismes, j'ai décidé de garder une périodisation par régimes. Si en matière d'éducation, les grands efforts de réalisations institutionnelles se sont faits pendant le gouvernement de López Pumarejo, l'exploration des autres périodes permet d'appréhender (peut-être même mieux) le *dialogue* entre le directivisme étatique et la réalité sociale à laquelle il s'applique. Ainsi, par exemple, si on envisage la construction étatique comme un processus réactif qui, en outre, est le résultat de l'action de plusieurs acteurs, on constate qu'au cours des « régimes transitoires » un grand nombre de revendications et d'élan de diffusion culturelle et éducative ont été réalisés/ou exigés. Le gouvernement de *la Revolución en marcha* peut ainsi mieux être compris. En effet, la politique culturelle n'étant pas réductible à une élaboration de la part des intellectuels de l'État central, mais aussi et surtout le résultat d'une mobilisation sociale qui a poussé l'État à reconnaître certains droits et à élaborer une réponse à une transformation sociétale qui se faisait aussi par le bas.

Comment saisir le processus quotidien de la construction de l'État ? À travers de quelles sources étudier la relation de l'État central avec les communautés locales au sujet de la politique éducative ? Comment appréhender cette relation ? Comment récupérer la voix des acteurs – maîtres, étudiants, paysans, industriels, ouvriers, etc. – à qui ont été adressées les

⁸³ Par technologie de l'ordre, j'entends, suivant Michel Foucault, les technologies mises en place pour assurer des formes de domination et d'obéissance et pour mettre en place un certain ordre social. Elles peuvent faire référence à des discours, des institutions, des immeubles, des lois, des mesures de police, des propositions philosophiques, etc. J'envisage l'école comme une de ces technologies.

politiques éducatives ? Quels ont été les principaux obstacles rencontrés dans cette recherche ?

V. Dans le dédale des archives

Afin de me rapprocher de la réalité locale, j'ai exploré, dans un premier temps, les archives relatives aux départements et aux municipalités à l'*Archivo General de la Nación* à Bogotá. J'ai commencé par les mémoires et rapports des ministres de l'éducation où il est question à chaque fin d'année de dresser un bilan sur la gestion scolaire au niveau national. S'ils ont le mérite de nous donner le point de vue des autorités centrales sur la situation dans les régions – ces bilans se faisaient à partir des rapports envoyés par les autorités départementales – je ne pouvais pas me contenter de ces rapports stéréotypés, déjà filtrés par le regard des bureaucrates de la capitale, et qui se caractérisent par leur écart sidérant avec le réel. J'ai donc également essayé de voir les sources de premières mains afin de saisir les écarts entre les rapports nationaux et départementaux et municipaux. Je voulais entendre la voix de ceux qui ont eu en charge l'éducation dans les départements, être attentive aux discours des pouvoirs locaux. Cette documentation se compose des rapports des inspecteurs nationaux, départementaux, et locaux d'éducation. Elle est souvent disponible dans les archives du Ministère à l'*Archivo General de la Nación*. Elle a parfois même fait l'objet de publications aux frais du Ministère d'éducation. Si cette documentation dresse un portrait de ces régions, ce portrait parle davantage du regard des autorités face à l'application de la réforme dans leurs juridictions que de l'application en elle-même.

En effet, il est essentiel de souligner au préalable les relations de pouvoir, parfois invisibles mais néanmoins sous-jacentes à toute documentation historique. Cette dernière est toujours le résultat d'un rapport de forces ; elle est la manifestation même de l'existence de forces sociales dominantes qui, sur la base de leur propre interprétation de l'histoire, conservent la mémoire de certains groupes sociaux et de certains faits. L'historien est tributaire de l'archivistique de son époque autant que du degré de technicité des moyens mis en œuvre pour la prospecter. Je pars du principe qu'il y a déjà eu des filtres dans la mise à disposition au public. La documentation que j'ai explorée dans un premier temps est

constituée d'archives officielles, elle parle donc la grammaire du pouvoir et nous révèle la mémoire hégémonique construite par les autorités étatiques à propos des devenirs de l'éducation. Malgré cette médiation, il est pourtant parfois possible de lire entre les lignes. Comme le souligne Carlo Ginzburg⁸⁴, il s'agit de trouver « les failles qui crèvent les écrans des archives », et de chercher à « se rapprocher patiemment de ces discordances et de ces menus écarts, à tendre l'oreille vers ces fines déchirures du texte, à apprivoiser le silence ». Par ailleurs, il est fondamental de s'interroger sur la manière dont les archives se sont constituées – selon quelles catégories elles ont été organisées – dans la mesure où ces mécanismes déterminent largement la manière dont nous appréhendons la réalité sociale, une réalité qui est déjà catégorisée suivant un certain nombre de critères définis au préalable.

À l'*Archivo General de la Nación*, l'une des sources privilégiées a été la correspondance reçue par le Ministère de l'éducation. Elle se compose de lettres hétéroclites, envoyées par des secrétariats d'éducation publique, des recteurs d'écoles, des maîtres, des associations et institutions diverses, des *citoyens* en général, c'est-à-dire tous ceux qui se sont adressés au Ministère pour revendiquer un droit, protester contre une action ou la féliciter, demander un conseil, témoigner des fruits et obstacles de la réforme, etc. Cette documentation permet de se rendre compte de l'application variable de la réforme dans les différentes régions de la Colombie, d'apercevoir les difficultés rencontrées, les acteurs engagés dans ce processus ainsi que le travail quotidien du Ministère dans la mise en application de la réforme. À la différence des rapports, nous avons ici la voix des acteurs. Étant donné que ces lettres s'adressent à l'État, elles sont déjà représentatives d'une relation de pouvoir. Elle témoigne de la façon dont ils sont se liés aux institutions étatiques – centrales, départementales ou municipales. Elle nous permet de reconstituer le langage dans lequel prend forme l'action politique – au moins de celle qui interpelle l'État⁸⁵. En même temps, elle témoigne d'une certaine « gestion par la difficulté ». Les faits qui remontent jusqu'à l'État central ont souvent un caractère exceptionnel : une conflictualité particulièrement tenace ou des faits aux enjeux politiques « nationaux ». Ordinairement, la plupart des affaires se gèrent à un niveau local. Au-delà de la

⁸⁴ Ginzburg, Carlo, *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et Histoire*, Edition Verdier, Paris, 2010 [1989].

⁸⁵ Cette thèse donne une place de choix à la voix des acteurs. Le langage dans lequel s'expriment l'action collective et l'action publique est fondamentale pour comprendre les rationalités politiques dans lesquelles elles puisent ses représentations. Elles permettent également d'avérer la circulation des discours étatiques.

correspondance reçue par les différentes sections du Ministère de l'éducation nationale, j'ai également exploré la correspondance privée de certains hommes politiques de la période comme Eduardo Santos et Jorge Eliecer Gaitán. Cette documentation nous permet de dresser une certaine arborescence. Elle est particulièrement intéressante dans la mesure où elle témoigne des relations de l'État central avec les différents acteurs engagés dans l'application de la réforme et des formes de communication qui se sont établies entre ces derniers. Pourtant, elle reste trop centraliste. Or, la centralisation voulue n'a pas réussi véritablement à se mettre en place. La relative autonomie des départements et des municipalités impose la nécessité de décentrer le regard et d'aller voir de plus près la situation dans les régions.

Dans un premier temps, et depuis la capitale, je me suis penchée vers la presse locale et régionale. Cette presse révèle les tensions de l'application de la réforme et permet de cerner le point de vue de quelques secteurs de la société, notamment pendant ces années où la presse se développe et se « démocratise ». J'ai consulté dans un premier temps la presse officielle afin d'explorer la législation départementale et de pouvoir la confronter avec les injonctions venues du centre. Par la suite, j'ai fouillé dans la presse locale privée. Dans la mesure où je commençais à m'intéresser aux maîtres d'école, j'ai privilégié la presse magistérielle et étudiante. J'ai aussi fait en sorte d'aller voir les journaux à faible tirage, afin de saisir des points de vue contre-hégémoniques, différents de ceux véhiculés par les grands journaux qui souvent appartiennent aux élites politiques ou économiques. Parce qu'il s'agissait également de saisir les effets de subjectivation de la réforme, j'ai aussi privilégié des nouvelles sources afin de dresser des trajectoires de vie et de mesurer l'impact de cette réforme dans la vie quotidienne des individus. Les mémoires de quelques hommes politiques, de maîtres d'écoles, ou d'enfants ayant été scolarisés pendant cette période, ainsi que quelques entretiens, non systématiques, ont servi à cet effet.

S'il était possible de se rapprocher de la réalité locale à travers les archives disponibles à Bogotá, je voulais voir de plus près les réalités scolaires locales. Je me suis donc lancée dans la prospection des archives locales et régionales dans deux régions notamment : Antioquia, et la région caribéenne (départements de Bolívar, du Magdalena, et de l'Atlántico). Je gardais encore en tête la possibilité de faire une étude comparative sur deux régions de la Colombie.

Or, la situation en matière d'archives était très différente dans ces deux régions. En Colombie, de manière générale, la pratique archivistique n'est pas du tout une constante ; les archives sont désorganisées et souvent, ne sont pas ouvertes au public. L'accès à ces archives nécessite de multiples médiations et la pratique de l'historien s'insère dans des logiques clientélistes, tellement répandues en Colombie.

Le contraste entre les régions était sidérant. Si dans la région d'Antioquia la documentation est abondante et bien classifiée, dans le département de Bolívar et El Atlántico, *El Archivo departamental* est constituée exclusivement de la presse régionale officielle et des principaux journaux privés de la capitale du département. La prospection n'a donc pas suivie les mêmes sentiers. Dans la région d'Antioquia, les institutions et les personnes portent une attention particulière envers le passé – ce qui est déjà révélateur d'un certain rapport à l'écrit et à l'histoire, des phénomènes très liés à l'éducation. Même dans les petits villages, il est possible de trouver des archives municipales, parfois même muséifiées, donnant à voir aux visiteurs l'histoire locale de la région et du village. Certaines familles ont conservé leurs documents et objets, elles ont constitué ainsi des « archives familiales » privées.

Au contraire, dans la région caribéenne, il existe une méfiance plus forte des institutions à partager leurs sources. *Le científico social*⁸⁶ est regardé avec la même suspicion que le journaliste. À Carthagène, le directeur d'une des écoles normales niait l'existence d'une documentation historique au sein de son institution, tandis que les maîtres avec lesquels j'ai échangé m'affirmaient que des « perles rares » s'y trouvaient. Ainsi, de nombreux efforts se sont révélés extrêmement frustrants. Les coordinateurs de l'*Archivo General de la Nación* à Bogotá m'ont été d'une grande aide, ainsi que les chercheurs des Universités de la région et les maîtres d'écoles. Ils m'ont souvent aidé à déverrouiller quelques portes qui paraissaient fermées sans médiation politique. Toutefois, ces archives sont parfois restées inaccessibles⁸⁷. Alors que les autorités départementales du Bolívar cherchaient à ouvrir les archives

⁸⁶ « Científico social » en espagnol. On me demandait souvent si je l'étais, ou bien, si j'étais journaliste. Cette méfiance témoigne des *a priori* face aux sciences sociales dans un pays comme la Colombie et du climat d'extrême polarisation politique. Souvent, derrière l'appellation de journaliste ou de scientifique social, il y a l'accusation sous-jacente d'être un « gauchiste ».

⁸⁷ En contraste avec les pratiques institutionnelles, les personnes étaient généralement plutôt disposées à parler.

municipales et régionales au public dans une stratégie de transparence et de lutte contre la corruption – la côte caraïbe est connue pour la forte généralisation de ces pratiques –, l'accord du gouverneur m'a été néanmoins demandé. Les collègues rencontrées à l'Université de Carthagène, ainsi que dans d'autres régions du pays, parlent sans cesse de la difficulté d'accéder aux archives sans médiations personnelles et politiques. « C'est parce que tu es blanche, femme et rattachée à l'Université de la Sorbonne qu'on te donne accès à elles, nous ne pourrions jamais y rentrer »⁸⁸. À Santa Marta, les sources moisissent dans les cartons d'une grande salle non climatisée, ouverte sur la mer. Non classifiées, elles se défont parfois entre les doigts de celui qui s'aventure à les consulter. Malgré la poésie de cette évanescence mémorielle⁸⁹ et l'intérêt de consulter une archive non organisée qui ouvre vers une réalité brute, non compartimentée au préalable, il faut néanmoins souligner que la prospection de ces archives a été lourde et terriblement lente. Sans parler du fait qu'elles constituent des fragments épars d'une réalité parfois trop déchiquetée.

En raison du statut de mon contrat doctoral, je suis restée en Colombie durant les trois premières années de ma thèse (2012-2015). Bon nombre de mes impressions se sont construites au gré des rencontres. Souvent, je choisissais un village au hasard et je m'asseyais sur la place publique, près des maisons de retraite, des écoles du village, des secrétariats d'éducation. Je discutais avec les vieux du village, je retraçais des trajectoires. Je ne me sers pas forcément de ce matériel dans la thèse, mais il a certainement influencé mon regard. Au gré de ces voyages, j'ai essayé de me rendre à l'écoute des narrations locales sur l'éducation et son histoire. Une histoire plurielle, toujours traversée par l'histoire de la violence et la guerre, de cette histoire agitée qui caractérise le terrible XX^e siècle colombien.

⁸⁸ À leurs yeux, la classe – dont mon accréditation témoignait –, l'appartenance institutionnelle, le genre et l'ethnicité étaient des conditions déterminantes pour accéder aux archives. Elles témoigneraient du racisme, du machisme et du post-colonialisme caractéristiques de la société caribéenne. Si cette remarque renvoie sûrement à des phénomènes « objectifs » – je les avais moi-même éprouvés à maintes reprises au cours de mes recherches –, elle témoigne également de leur grille de lecture pour les analyser. Un autre historien me disait alors : « Ah oui, ici, depuis quelques années, tout s'explique par le racisme ! Il faudrait qu'ils arrêtent un peu de lire ces post-coloniaux ! ».

⁸⁹ En tant qu'historienne, l'état de ce fond d'archives me semblait dramatique et déplorable. Au même temps, l'évanescence de ces traces historiques m'apparaissait également chargée d'une certaine puissance poétique. Elle contrastait avec l'obsession mémorielle de notre époque qui créait parfois un fétichisme des pratiques archivistiques, statistiques et documentaires.

VI. Fils et nœuds de l'écriture

La réflexion proposée dans cette thèse s'organise en trois temps. Elle suit un cheminement chronologique. Ce choix peut paraître contestable mais il me semble correspondre à la perspective adoptée. Le plan chronologique permet de mieux saisir la construction quotidienne de l'État puisqu'il nous permet d'envisager les mouvements de va-et-vient entre le centre et le local⁹⁰, entre l'État et la société. L'étude de ces interactions nous permet de nous libérer partiellement des schémas de la progression, habituels dans les recherches académiques. Si le processus analysé n'est ni progressif ni linéaire, il est quand même redevant de la conjoncture, en ce sens, il perdure diachronique. Par ailleurs, il a l'intérêt de mettre en évidence l'influx des changements inter-partisans et intra-partisans dans le domaine de l'éducation, et ainsi de mieux saisir les liens complexes entre culture et politique. Si ce choix correspond à la focale adoptée, il comporte également quelques limites. Les mouvements de fond dans le domaine de l'éducation sont rarement traversés par l'alternance politique.

Le premier chapitre analyse la progressive institutionnalisation de l'État éducateur dans la longue durée. Dans un premier temps, nous explorerons les réformes engagées au cours de la période de « l'Hégémonie conservatrice ». Nous reviendrons, ensuite, sur l'avènement de la République libérale et, en particulier, sur le gouvernement d'Olaya Herrera (1930-1934). Ce panorama nous permettra de comprendre les continuités et ruptures par rapport aux régimes conservateurs du début du siècle, de saisir les transformations de l'État éducateur sur le long terme, ainsi que d'explorer les stratégies de différenciation partisane par rapport à l'éducation. Ce sera également l'occasion de repenser les bifurcations identifiées par l'historiographie et la pertinence d'une périodisation par régime. Dans le même sens, nous nous demanderons dans quelles mesures l'arrivée des libéraux au pouvoir a-t-elle introduit une rupture dans le climat d'extrême conflictualité qui caractérise la période et quelles sont ses implications dans le domaine éducatif. Souvent envisagée comme un régime de transition, avec peu de réalisations dans le domaine qui nous intéresse, le gouvernement d'Olaya Herrera me semble être un

⁹⁰ Je préférerais le mot local à celui de périphérie car ce dernier terme renvoie très souvent à des régions enclavées, alors que dans mon travail je donne divers exemples de l'application dans un cadre local dans des régions qui ne sont point périphériques au sein géopolitique du terme.

laboratoire intéressant des transformations postérieures du libéralisme. Ce chapitre explore également la construction d'un nouveau rapport à l'État éducateur par le bas.

Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur la bifurcation introduite par la *Revolución en marcha* (1934-8). Étant donnée la densité de la période et l'importance du tournant qu'elle a introduit, cette thèse y consacre une partie considérable. L'analyse se décline en trois chapitres. La première partie explore les changements introduits par la centralisation éducative et le nouvel interventionnisme étatique dans le domaine de l'éducation et de la culture, et ses impacts dans les relations de pouvoir concernant la gestion scolaire (Chapitre II). Comment a opéré cette centralisation ? Quelles ont été les stratégies étatiques, formelles et informelles, utilisées pour asseoir son pouvoir normatif sur l'éducation ? Comment ont réagi les communautés locales à cette nouvelle configuration ? Les chapitres IV et V se penchent davantage sur le contenu des réformes dans ses aspects idéologiques et pédagogiques. Deux volets seront particulièrement observés. Le premier revient sur le nouveau rôle attribué à l'école et au maître dans la construction d'un nationalisme culturel (Chapitre III). Le deuxième s'attache à comprendre l'engrenage de l'école dans le processus du développement du capitalisme dans le pays (Chapitre IV). Dans ces deux chapitres, nous nous attacherons à décrire le détail de cette construction : nous reviendrons sur les institutions créées pour la mise en forme de ces nouvelles subjectivités, sur les mécanismes informels de diffusion des réformes, sur le rôle des acteurs/médiateurs dans ces processus ainsi que sur les conflits qu'elle a engendrés. En somme, on se demandera comment l'école s'est instituée en dispositif de création d'une hégémonie capitaliste et nationaliste et quelles ont été les limites d'un tel projet.

Finalement, nous reviendrons sur les deux derniers gouvernements de la République libérale, celui d'Eduardo Santos (1938-42) et le deuxième gouvernement de López Pumarejo (1942-45). Le chapitre V explore le tournant opéré par le retour du libéralisme modéré au pouvoir dans le contexte de radicalisation partisane qui caractérise la fin de la *Revolución en marcha*. Ce sera l'occasion de repenser, à travers le prisme de l'éducation, l'idée d'une *partidisation* de l'État. En outre, ce chapitre explore les bouleversements introduits par la Seconde Guerre mondiale : son impact intellectuel au sein des élites politiques mais aussi la

restructuration des États libéraux à l'échelle euro-américaine. Nous reviendrons également sur la montée en puissance du discours national-populaire de Jorge Eliecer Gaitán ainsi que sur le processus de satellisation de l'éducation engendrée par l'extension de l'école différenciée et de l'éducation privée.

CHAPITRE I

L'INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE DE L'ÉTAT EDUCATEUR (1903-1934)

Après que le décret 1283 de 1935 a instauré les nouveaux programmes pour les écoles primaires, secondaires et normales, les premiers conflits avec l'Église catholique éclataient au sujet de l'intervention étatique dans le domaine de l'éducation. Dans une lettre adressée à Darío Echandía, alors ministre de l'Éducation du gouvernement de López Pumarejo, l'Archevêque Ismael Perdomo accusait le gouvernement de s'attaquer au principe de liberté d'enseignement consacrée par la Constitution du pays et d'imposer par-là, suivant une logique « socialiste », un monopole étatique sur l'éducation. Dans sa réponse, le ministre de l'Éducation défendait la réforme engagée et la replaçait, entre autres, dans le cadre de la législation promue sous les gouvernements conservateurs du début du XX^e siècle, donnant droit à l'État d'intervenir en matière d'éducation, en régulant l'expédition des diplômes et les contenus des programmes impartis dans le pays⁹¹. Cet échange témoigne des usages de la loi faits par les acteurs qui se sont affrontés au sujet de la réforme mais également des stratégies partisans de mobilisation du passé. Comprendre la réforme éducative promue par les libéraux, c'est aussi comprendre le contexte dans lequel elle est intervenue – donc l'histoire qui l'a produit – et la façon dont les acteurs ont donné sens à leur présent en rapport à cette histoire⁹².

À un moment où se creuse l'affrontement entre partis, les libéraux ont insisté sur la nouveauté d'un grand nombre des innovations institutionnelles introduites en les présentant

⁹¹ Cet échange épistolaire sera publié par la suite par le Ministère de l'éducation. Voir Ministerio de educación Nacional, *La Iglesia y el Estado*, Imprenta nacional, Bogotá, 1935. Cette correspondance est également disponible au *Archivo general de la Nación* (AGN). Voir, AGN. Anexo II, MEN, Asuntos eclesiásticos. Pour les programmes scolaires d'éducation primaire, secondaire et normaliste, voir: Ministerio de educación nacional, *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza*, Imprenta nacional, Bogotá, 1935.

⁹² Je reprends l'idée de Michel de Certeau d'un présent qui se constitue en miroir à un passé, érigé comme altérité grâce à l'opération historiographique. « Une communauté déjà constituée se distingue de son passé grâce à l'écart que constitue la représentation de ce passé. [...] « Marquer » un passé, c'est faire une place au mort, mais aussi redistribuer l'espace des possibles ». Voir sur ce sujet, De Certeau, Michel, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard 1975, p.321.

comme des créations *ex nihilo*. Or, les soubassements du système éducatif sont à retrouver dans la période de l'Hégémonie conservatrice⁹³. En ce qui concerne la gestion scolaire, l'ossature établie pendant cette période est restée assez peu inchangée au cours de la République libérale. À un niveau idéologique, le projet politique qui sous-tend la réforme éducative comportait de nombreuses filiations avec les expériences éducatives de la période qui l'a précédé. En outre, l'application de la réforme a été souvent fragmentaire et lente. Au cours de la *Revolución en marcha*, la législation des gouvernements conservateurs est encore en cours d'institutionnalisation. On observe une superposition des modèles. Il convient donc d'avoir en tête cette époque afin de saisir ces chevauchements. Finalement, et comme nous l'avons rappelé au début de ce préambule, la mémoire de cette période sera constamment revisitée par les acteurs en présence – soit pour l'ériger comme un passé idyllique, soit pour l'occulter ou s'en différencier, soit parce qu'elle sera utilisée comme cadre référentiel pour la transformation.

Ce chapitre se propose de dresser un tableau, sans prétendre à une totalisation synthétique, sur la progressive institutionnalisation de l'État éducateur au cours du premier tiers du XX^e siècle. En effet, afin de comprendre les innovations institutionnelles introduites par les libéraux, il nous est indispensable de revenir sur la période antérieure afin d'avoir une idée du cadre dans lequel se meuvent les acteurs et les institutions éducatives au moment de l'arrivée des libéraux au pouvoir – tant au niveau du cadre juridique qui régule les relations de pouvoir pour la gestion scolaire que dans les aspects plus idéologiques, pédagogiques et normatifs concernant le sens et les objectifs de l'éducation nationale. Il se propose d'étudier cette constitution en la faisant dialoguer avec les stratégies de différenciation mobilisé par les partis et avec la construction politique des « altérités historiques » et mesurer ainsi la pertinence des coupures canoniques de l'historiographie. Dans une première partie, je vais donc revenir sur les réformes introduites au cours de l'Hégémonie conservatrice, pour ensuite analyser, dans la deuxième partie, l'avènement du premier gouvernement libéral au pouvoir

⁹³ « L'Hégémonie conservatrice » correspond à la période inaugurée par le retour au pouvoir des conservateurs à la fin du XIX^e siècle (1886) et allant jusqu'à l'avènement de la République libérale en 1930.

I. L'héritage de la réforme éducative conservatrice : une modernisation catholique ?

La réflexion menée dans cette partie s'attachera à comprendre les politiques éducatives promues au cours de cette période suivant deux niveaux d'analyse. Dans une première partie, je vais présenter le cadre régulateur de la gestion scolaire. Pour ce faire, j'ai adopté le concept de « configuration » de Norbert Elias, aux dépens de celui de « structure éducative ». L'approche configurationnelle a l'intérêt de présenter la contingence et le dynamisme de ce cadre juridique⁹⁴. Plus que de définir alors la structure d'un système, on parlera de ce corpus juridique comme une configuration politique pour la gestion scolaire. Cette configuration définit le cadre normatif qui régule l'action de ceux qui se meuvent dans le domaine éducatif : les institutions éducatives, les administrations et les différents acteurs engagés dans les processus éducatifs en Colombie. Dans une deuxième partie, je vais esquisser les paradigmes idéologiques et pédagogiques qui ont orienté l'éducation nationale au cours de la période conservatrice. Il s'agira de mettre en évidence le projet politique sous-jacent aux réformes éducatives introduites par les gouvernements conservateurs, ainsi que les fissures qui le feront périlcliter à la fin de la période, permettant ainsi l'avènement des libéraux.

I.1. La progressive institutionnalisation politique d'un système d'éducation national

Bien que depuis la proclamation des indépendances, les gouvernements républicains aient postulé l'éducation comme une responsabilité de l'État, l'éducation est restée, pendant le

⁹⁴ Le concept de configuration a été théorisé par Norbert Elias dans son étude sur la naissance de la société courtoise. Voir Norbert Elias, *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE) [1969], 1982. L'auteur utilise la métaphore d'un match de football, où les joueurs bougent dans un cadre où l'équilibre entre fixité et souplesse des règles est indispensable pour que le jeu existe, pour expliquer la dynamique de tout cadre normatif. L'approche « configurationnelle » postule l'étude des processus de régulation sociale et/ou d'agrégation en tenant compte de cet aspect dynamique. Comme d'autres auteurs ayant étudié l'institutionnalisation des systèmes d'éducation publique dans différents contextes, je reprends à mon compte une approche *configurationnelle* de cette institutionnalisation. Voir Pons, Xavier, Barroche, Julien, Le Bouedec, Nathalie, (coord.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Harmattan 2008. Ou Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), 2007.

XIX^e siècle, l'apanage des communautés locales. La création d'un système d'éducation nationale, c'est-à-dire d'un dispositif national avec un corps professionnel chargé du contrôle et de la définition normative de l'éducation, ainsi que de l'articulation systémique des niveaux ou différents types d'écoles, n'a été qu'un processus lent et fragmentaire. Les soubassements de cette construction datent de la fin du XIX^e siècle. De nombreuses études⁹⁵ ont insisté sur la mise en place progressive de cet appareillage, en laissant pourtant de côté un certain nombre d'éléments qui me paraissent fondamentaux. Étudier l'institutionnalisation de ce système ne doit pas se résumer à l'analyse du surgissement d'un statut juridique qui donne le cadre légal à ce dernier, mais doit aussi analyser la façon par laquelle cette idée est acceptée et s'impose dans la société en créant un ensemble d'habitudes et de pratiques sociales, qui donnent corps à l'action de l'État éducateur. Le cadre légal ne sera jamais en mesure de représenter la réalité du système⁹⁶. Il faut également tenir compte des conditions de possibilité de sa mise en place. Cette première partie se donne pour objet de retracer cette histoire.

⁹⁵ Pour les réformes éducatives de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, voir Molano, A. y Vera, C. (1982), *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte, 1900-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984.; Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela Nueva*, Bogotá, UPN, 1999; et Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Colciencias, 1997. Voir aussi, Le Bot, Yvon, *Educación e ideología en Colombia*, Bogotá, La Carreta, 1979. L'ouvrage d'Aline Helg représente l'une des meilleures études à ce sujet.

⁹⁶ D'ailleurs, le décalage entre la loi et les pratiques est consubstantiel à la mise en place de toute institution sociale. Comme le souligne Pierre Rosanvallon, « L'État instituteur est justement constitué par ce décalage continu. Il est à des degrés certes très divers, un utopiste contrarié en permanence, continuellement confronté aux limites de son projet. Il se refuse cependant à dissoudre cet écart, vivant d'une tension qu'il reconnaît comme telle. Cette tension est d'ailleurs presque fonctionnelle, traversant l'administration elle-même », Voir Rosanvallon, Pierre, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, Collection « l'Univers Historique », 1990, p. 126.

I.1.1. Administration et financement de l'éducation : quelle configuration pour la gestion scolaire⁹⁷?

De l'autonomie municipale au pilotage départemental

Avec l'avènement de la République, suivant le paradigme des lumières sous lequel repose sa rationalité, l'éducation est proclamée comme une affaire d'État. Sous la présidence de Francisco de Paula Santander (1832-7), le gouvernement central a créé un cabinet dépendant du Ministère de l'Intérieur – *Ministerio de gobierno* –, chargé de surveiller et promouvoir son développement : la Direction Générale d'Instruction Publique. Si l'idée d'une éducation élémentaire régie et organisée par l'État apparaissait ainsi, aucune disposition n'a pourtant été prise concernant le financement de cette dernière. L'éducation nationale a plus joué le rôle d'un horizon prescriptif que d'une réalité fonctionnelle. En effet, pendant une grande partie du XIX^e siècle, l'éducation a été confiée aux autorités locales et provinciales⁹⁸, censées promouvoir l'éducation dans leurs juridictions respectives.

Les autorités politiques centrales et départementales de la fin du XIX^e ont réitéré – non sans mépris – l'absence d'intérêt des communautés locales à développer l'éducation. Un grand nombre d'historiens ont repris à leur compte ces verdicts. Cette idée est venue renforcer la légende d'un XIX^e siècle obscurantiste, saccadé par la guerre et la misère économique. Or, à regarder de près la situation dans les régions, la situation semble bien plus complexe. Depuis une vingtaine d'années, l'historiographie a revisité ce « sombre » XIX^e siècle, en pointant les aspects créatifs de la période⁹⁹. Concernant l'éducation, des études comme celle de Rafael Acevedo Puello ont montré qu'au cours du XIX^e siècle de nombreux efforts ont été

⁹⁷ Je reprends ce terme à la chercheuse Elise Rockwell. Ses travaux sur l'éducation postrévolutionnaire au Mexique ont largement inspiré ce travail. Ce terme, aujourd'hui très connoté, renvoie aux paradigmes contemporains du management éducatif. Ici, j'épure le terme de cette signification et je renvoie simplement à l'ensemble de tâches de régulation d'un système scolaire. Il a l'avantage d'englober l'ensemble de ces mécanismes, c'est-à-dire l'administration, le financement, la définition et le contrôle normatif sur les contenus de l'éducation, la nomination des maîtres, la construction d'écoles, etc. Voir Elsie Rockwell, *op.cit.*

⁹⁸ Le découpage administratif du pays change constamment dans le cadre de la structuration du territoire qui opère tout au long du XIX^e siècle. D'une organisation par provinces, cantons et paroisses, on passe à la fin du siècle, à celle des Départements, *Intendencias* et *comisarías*.

⁹⁹ Voir par exemple Londoño Vega, María Patricia. *Religión Cultura y Sociedad en Colombia*. Medellín y Antioquia 1850 – 1930, Bogotá, FCE, 2004. Ou Conde, Luis Alarcón, Santos, Adriana, *Educación y Cultura en el Estado Soberano de Magdalena*. 1857- 1886, Baranquilla, Universidad del Atlántico, 2002.

faits pour développer l'éducation¹⁰⁰. Si les autorités provinciales ont contribué à la mise en place d'écoles sur leurs territoires – dans les capitales et les villes notamment – les efforts sont venus principalement des communautés locales elles-mêmes, notamment sous l'influx de ce que Rafael Puello a appelé les *enthousiastes de l'éducation*, les notables du village qui voyaient un intérêt à scolariser leurs enfants et à diffuser la culture lettrée. Cet intérêt doit être replacé dans le progressif déploiement de la modernité dans le pays¹⁰¹. Héritée de la pensée des Lumières, l'éducation était vue comme une étape indispensable au projet « civilisateur », elle seule permettrait l'émancipation des consciences.

Cet intérêt doit également se comprendre en relation au processus de la construction de l'État. En effet, dans le contexte de la réorganisation territoriale et politique qui a caractérisé cette période, l'éducation représentait l'un des critères qui permettaient aux différentes entités administratives d'acquiescer un statut juridictionnel face à l'État central. Les paroisses et provinces, et par la suite, les départements et les municipalités pouvaient perdre leur statut juridique – et donc leur autonomie politique – s'ils n'avaient pas d'école publique sur leur territoire. L'éducation s'insérait donc dans la logique de la consolidation des territoires et des juridictions dans un contexte de redéfinition des souverainetés et de la territorialisation des pouvoirs. Et ce dans le sens où elle apparaissait comme un argument pour se légitimer face aux autorités centrales. D'ailleurs, il faudrait rappeler que les enjeux de pouvoir au sujet de la souveraineté n'intervenaient pas exclusivement vis-à-vis de l'État central, mais s'inséraient aussi dans les logiques concurrentielles divisant les régions entre elles et où l'Etat central jouait – parfois – le rôle d'arbitrage. En effet, le déploiement de l'éducation ne peut se comprendre sans prendre en compte ces considérations politiques et culturelles qui fonctionnent comme des conditions de possibilité du déploiement de l'éducation dans le pays.

Pendant le XIX^e siècle, l'éducation est donc prise en charge par divers acteurs des communautés locales : d'une part les conseils municipaux, d'autre part, l'Église catholique –

¹⁰⁰ Puello Acevedo, Rafael, *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa atlántica Colombia, 1821-1886*, Bogotá Universidad de los Andes, Tesis doctoral, 2014.

¹⁰¹ Rafael Acevedo Puello s'inspire des études de Renán Silva sur la progressive diffusion de la modernité en Colombie. Voir Silva, Renán *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT/Banco de la República, 2008.

soit l'église paroissiale soit les congrégations religieuses¹⁰² – et les notables lettrés du village. Cela ne veut pas dire que l'État était totalement absent de ce panorama. Les autorités provinciales et nationales, elles aussi, se sont engagées dans la création d'écoles et d'espaces d'enseignement. En outre, l'État central s'arrogeait un droit de regard sur le déroulement de l'éducation. Ainsi, les provinces et départements étaient censés envoyer des rapports sur l'état de l'éducation dans leurs juridictions. Il existait donc des formes de contrôle. Pourtant, le cadre restait celui d'une grande liberté. Même le libéralisme radical (1863-1886), qui avait défendu la nécessité d'une éducation publique, gratuite et obligatoire, pilotée par l'État, est resté attaché à cette décentralisation. Le fédéralisme dont se réclamaient les libéraux radicaux a donné libre cours aux départements pour définir les dispositions sur les programmes scolaires, l'organisation institutionnelle des écoles et la formation des maîtres¹⁰³.

La gestion locale de l'éducation a pourtant été progressivement sujette à une ascendance départementale. Les juntas scolaires – *juntas escolares*¹⁰⁴ – perdent progressivement leur autorité sur l'organisation de l'éducation. À partir de 1886, les Directions départementales d'éducation ont acquis la responsabilité de nommer les maîtres et les directeurs des écoles publiques¹⁰⁵, qui, dès lors, vont passer sous leur contrôle. Comme en France à partir de 1889, les municipalités ont perdu une grande part de leur autorité sur l'éducation publique¹⁰⁶. Cela a représenté une véritable reconfiguration de pouvoir en ce qui concerne la gestion scolaire. En effet, les notables voyaient ainsi leur autorité amoindrie – leur appui à l'éducation municipale étant l'une des sources de pouvoir dans le contexte municipal – puisqu'elle se voyait déplacée par l'arrivée de nouveaux intermédiaires politiques. Ceci s'est fait en parallèle d'une réforme fiscale qui allait dans le sens de la départementalisation croissante du pouvoir. Les

¹⁰² Avec la Constitution de 1886 et la signature du Concordat en 1887, le gouvernement de la *Regeneración* confie le contrôle éducatif à l'Église catholique. Le pays s'ouvre à l'arrivée massive des congrégations religieuses, qui chassées d'Europe, vont irriguer le paysage éducatif de la Colombie. Sur ce point voir Helg, Aline, *op.cit.* Et Álvarez, Andrade, Margot, « Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración », *HistoriaLo*, Vol.3, No.6, Diciembre de 2011.

¹⁰³ Rausch, Jane M. *La Educación Durante el Federalismo La Reforma Escolar de 1870*, Bogotá, UPN, 1993.

¹⁰⁴ *Las juntas escolares* étaient les commissions chargées de la gestion scolaire au niveau municipal. Elles se composaient du maire du village, du président du conseil municipal, du curé et de deux « voisins respectables ».

¹⁰⁵ Duarte, Jesús, *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Medellín Editorial Universidad de Antioquia, Colección Clío, 2003, p. 67

¹⁰⁶ Sur ce point, voir Chanet, Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

municipalités se voyaient privées de nombreuses entrées fiscales qui sont passées aux mains des autorités départementales, devenant ainsi plus dépendantes de ces dernières.

Le XIX^e siècle marque le début de la dépossession du pouvoir éducatif des municipalités, tendance qui ne fera que se creuser au début du XX^e siècle. Cette dépossession ne s'est pas faite sans heurt. Il est important de prendre cela en compte, car au moment où l'État central voudra imposer son autorité face aux départements, ces tensions préalables seront une donnée fondamentale pour comprendre le processus de centralisation de l'éducation.

Entre fédéralisme et centralisation: la gestion tripartite de l'éducation

Si le département s'est imposé au cours du XIX^e siècle comme le cadre régulateur de l'éducation, à la fin du siècle et dans les premières années du XX^e siècle, le pouvoir tend vers sa centralisation progressive. Sous l'Hégémonie conservatrice, deux grands moments de réformes ont ponctué cette reconfiguration. Le premier correspond à la réforme connue sous le nom de la Loi Uribe (1903-04) ; le deuxième, aux lois dictées sous le mandat de Pedro Nel Ospina dans les années 1920. Ces deux lois ont défini la configuration de pouvoir qui a régulé l'éducation dans le pays, configuration qui est restée plus ou moins inchangée jusque dans les années 1980.

À la différence de la plupart des pays latino-américains¹⁰⁷ où le libéralisme avait réussi à remporter le pouvoir à la fin du XIX^e, en Colombie, l'entrée dans le XX^e siècle s'est fait sous la houlette d'un régime conservateur¹⁰⁸. *Los Centenaristas*, un courant républicain qui posait le compromis et la cohabitation partisane comme base de son projet politique, s'est imposé progressivement à la tête de pouvoir. Hantés par le souvenir sanglant des guerres qui avaient déchirées le pays tout au long du XIX^e siècle, et dont le paroxysme avait été atteint au moment de la Guerre des milles jours (1889-1902), ces derniers considéraient comme nécessaire d'établir une cohabitation partisane afin de renforcer la stabilité politique, préalable au renforcement de l'État. La période allant de 1901 à 1930 est connue par l'historiographie nationale sous le nom « d'Hégémonie conservatrice ». Or, ce terme obscurcit la participation

¹⁰⁷ La plupart des pays latino-américains connaissent une ascension du libéralisme à la fin du XIX^e siècle, à l'exception de l'Équateur de Garcia Madero.

¹⁰⁸ Voir sur ce point, Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012.

des libéraux pendant la période. En effet, il s'agissait plutôt de gouvernements « républicains » ou « convivialistes »¹⁰⁹ qui, sous l'égide des conservateurs, ont mis en place une série de réformes dans plusieurs domaines afin de renforcer l'État. Dans ce sens, ils s'inscrivaient en continuité avec l'esprit de la *Regeneración*¹¹⁰. La Constitution de 1886 étant ouvertement centraliste, l'intervention étatique était déjà à l'ordre du jour. C'est dans ce cadre-là qu'est intervenue la réforme éducative.

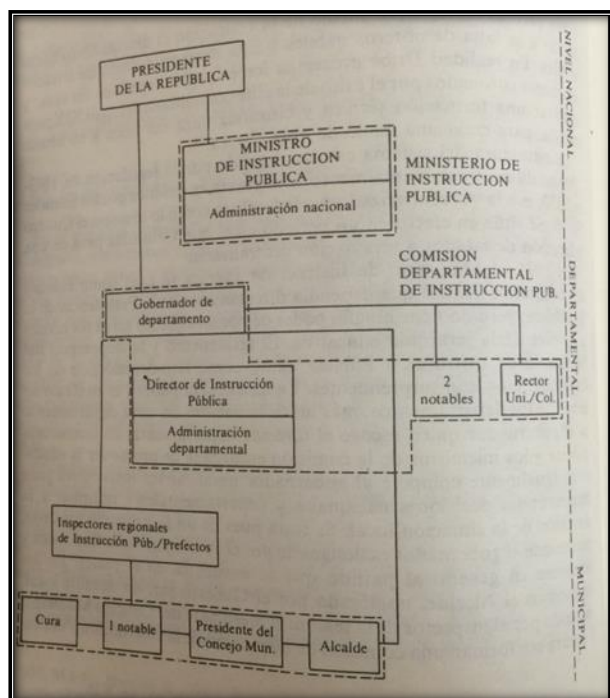
La loi Uribe de 1903 et le décret réglementaire de 1904 ont réorganisé partiellement le système hérité de la *Regeneración*. Cette loi attribuait des responsabilités aux différentes entités territoriales : les municipalités devaient se charger de financer les locaux scolaires, les départements choisissaient et payaient les maîtres, alors que l'État central envoyait le matériel scolaire et pédagogique. C'était également de la responsabilité de l'État central de formuler les programmes scolaires. Cette loi prévoyait donc une configuration tripartite de la gestion scolaire. Si le gouvernement central gardait la « suprême inspection et réglementation sur l'enseignement », l'administration et le financement de l'éducation reposaient essentiellement sur les départements et les municipalités (Tableau n° 1). En outre, il faudrait préciser que ce fonctionnement a été établi au moment même où l'État entreprenait une redéfinition territoriale et administrative du pays. Sous la présidence de Rafael Reyes, la Colombie s'est divisé administrativement en départements, *intendencias* et *comisarías*. La loi Uribe prévoyait des technologies de l'ordre différentes suivant les juridictions. Les *intendencias* et *comisarías*, aussi appelés Territoires nationaux, ont été confiés à l'Église catholique qui devait se charger de gérer l'éducation dans ces territoires. Encore apparentés dans les imaginaires nationaux à des espaces limitrophes et sauvages, ces territoires semblaient devoir passer, aux yeux de

¹⁰⁹ Herbert Braun appelle « convivialistes » les régimes libéraux-conservateurs du début du XX^e qui manifestent leur appui à l'institutionnalité démocratique (par opposition aux régimes du XIX^e siècle, plus *caudillistes*). Braun, Herbert, *Matarón a Gaitán, Vida pública y violencia urbana en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional, 1987.

¹¹⁰ La *Regeneración*, au sens strict du terme, correspond à la période allant de 1886 à 1900. Elle fait référence au régime instauré par l'alliance de quelques libéraux modérés et des conservateurs. Sous l'impulsion de Rafael Nuñez, ils ont cherché à « régénérer le pays » suite aux réformes entamées par les gouvernements libéraux radicaux du milieu du XIX^e siècle. Suivant la doctrine du positivisme spencérien, Rafael Nuñez a cherché à reconstruire le pays, selon lui, en proie à la désintégration politique, via le centralisme politique. Cette période correspond aussi au moment de la signature du Concordat (1887) et à la mise en place de la Constitution de 1886 qui a scellé la relation serrée entre l'Église catholique et l'État.

l'État, par un premier « seuil civilisateur » – l'évangélisation –, avant d'intégrer véritablement la nation et de participer à son système d'éducation publique¹¹¹.

Tableau n° 1. Configuration du système éducatif selon la Loi Uribe



Source: Ministerio de educación pública, Educación Colombiana, 1903-1958, Imprenta Nacional, Bogotá, 1959, dans Helg, Aline, *op.cit*, p.102.

Malgré la configuration tripartite de la gestion scolaire, le système était plutôt centraliste, dans la mesure où l'État s'arrogeait le contrôle normatif de l'éducation impartie. Pourtant, malgré cette déclaration de principes, l'éducation a échappé en large mesure au contrôle de l'État central. Si le Président de la République nommait les gouverneurs départementaux, le Ministère d'Instruction publique n'avait pas de prise sur les fonctionnaires des Directions départementales d'Instruction publique qui étaient en effet choisis par ces dernières. Il en allait de même pour les maîtres et les directeurs des écoles publiques. Suivant leurs origines, les écoles primaires et les établissements secondaires dépendaient d'autorités différentes (nationales, départementales, ou municipales). Elles étaient l'objet, en outre, d'une inspection

¹¹¹ Sur ce point voir, Serje, Margarita. *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá, Ediciones Uniandes, 2011.

scolaire qui se déclinait selon ces trois niveaux : les inspecteurs locaux – choisis par les *juntas escolares* –, les inspecteurs départementaux et les inspecteurs nationaux. La loi Uribe mettait en place l'Inspection nationale de l'éducation primaire mais celle-ci ne s'est réellement concrétisée qu'au cours de la *Revolución en marcha*. L'absence d'une centralisation pour le financement de l'éducation faisait par ailleurs dépendre les avancées éducatives de la bonne volonté des départements, créant d'emblée une géographie très variable dans le domaine éducatif. Or, la situation financière des départements et des municipalités était très déplorable. Au cours de ces années, les municipalités et départements se sont endettés auprès des particuliers et des banques de manière tout à fait démesurée, produisant par la suite la débâcle financière connue par l'historiographie nationale comme la « danse des millions »¹¹². Les finances départementales et municipales auront du mal à se remettre de cette situation. Dans les années 1930-40 beaucoup étaient encore en grande détresse fiscale.

Cette première vague de réformes en vue de la centralisation et de la modernisation éducative connaît un temps d'arrêt dans les années 1910, période où l'on passe à une phase d'application et de stabilisation, jusqu'à ce que dans les années 1920, le gouvernement de Pedro Nel Ospina eût donné une nouvelle impulsion à ce processus. Les réformes des années 1920 ont cherché à accroître le contrôle de l'État central sur les départements. En 1924, le gouvernement invitait une mission pédagogique allemande afin d'étudier le système d'éducation nationale du pays et d'émettre une série de recommandations pour sa restructuration¹¹³. L'idée d'établir un salaire minimum pour les maîtres et d'obliger les *haciendas* à avoir une école pour leurs travailleurs rencontrait une opposition farouche,

¹¹² « De 1880 a 1919 los recursos públicos se encuentran prácticamente estancados. Dependían de hecho, en lo esencial, de los impuestos aduaneros sobre las importaciones. Los ingresos individuales escapaban prácticamente de cualquier tipo de imposición tributaria. La suerte de las finanzas públicas estaba sometida entonces a la incertidumbre de la coyuntura internacional. [...] Al Estado central le corresponde el segundo lugar en el orden de los que piden prestado, superado por la totalidad de las administraciones departamentales y municipales, y los particulares aprovechan. Como los acreedores exigen garantías se apela a cualquier recurso: se hipotecan los recaudos de las aduanas, de los ferrocarriles, de los monopolios departamentales. La situación escapa rápidamente de control y da nacimiento en particular a una rápida inflación. Es la danza de los millones. » Dans Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012, p.98.

¹¹³ Il s'agit de la deuxième mission pédagogique allemande. Les gouvernements radicaux du XIXe siècle avaient déjà invité une première commission de pédagogues afin de dresser une étude sur la réalité éducative du pays et un plan de réformes pour la mise en place d'un système d'éducation nationale. Au début, le gouvernement a pensé à des pédagogues belges, mais il a rencontré la résistance de l'Église catholique. Quatre Allemands catholiques furent alors choisis pour cette mission qui est arrivé en 1924 à Bogotá. Sur les controverses au sujet de cette mission et le contenu de la réforme, voir Helg, Aline, *op.cit*, p.120.

faisant alors naufrager la possibilité d'une réforme intégrale du système. Le plan de réformes est repris de manière fragmentaire en 1927-8. Le Ministère d'Instruction publique, désormais appelé Ministère de l'Éducation nationale, est reformé. Les dépendances sont réaménagées en fonction des niveaux d'études – primaire, secondaire – et du type d'éducation impartie – écoles normales, éducation professionnelle, etc. En outre, l'État central acquérait le droit de choisir les Directeurs départementaux d'éducation, à partir d'une triade proposée par les gouverneurs. Les directeurs seraient désormais payés par le Ministère, devenant dès lors des fonctionnaires directement reliés à l'État central. Comme le souligne Aline Helg, les mémoires des ministres de l'Éducation témoignent de cette centralisation.

« Jusqu'à la fin des années 1920, chaque ministre se limite à présenter brièvement en début d'ouvrage l'activité de son équipe et la situation nationale, pour laisser ensuite la place aux rapports des directeurs régionaux de l'instruction publique, des chefs de mission catholique dans les territoires nationaux, et des directeurs des grandes écoles nationales. À partir de 1928, les Mémoires ne donnent plus qu'une vue d'ensemble de l'état scolaire de la nation, qui comprend l'introduction du ministre et les rapports des directeurs de section du Ministère (enseignement primaire, secondaire, écoles normales, comptabilité, etc.), les informations régionales ont disparues »¹¹⁴.

Le Ministère laissait néanmoins l'éducation secondaire aux mains des institutions privées et des congrégations catholiques – les subventions auparavant reçues par ces dernières ayant pourtant été supprimées¹¹⁵ –. Loin de mettre en place un système d'éducation centralisé, ces lois ont pourtant contribuées à renforcer le pouvoir de l'État central sur les départements et les institutions éducatives existantes dans le pays.

La plupart des historiens qui se sont attelés à l'étude de cette configuration semblent déplorer l'absence de centralisation du système. La liberté d'enseignement ou le cadre fédéraliste sont présentés comme le signe d'une incapacité à créer un véritable système d'éducation national et de garantir par-là la formation d'une culture nationale ou la démocratie politique. On retrouve souvent derrière ces analyses le paradigme d'un État éducateur centralisé et homogène, qui prend la forme d'un horizon prescriptif, d'un idéal à

¹¹⁴ Helg, Aline, *idem*, p.120

¹¹⁵ La seule exception fut le Colegio San Bartolomé. Helg, Aline, *idem*, p.128.

atteindre¹¹⁶. Pour Daniel Pécaut, par exemple, le fédéralisme a été le cadre qui a permis à « des classes dominantes, hétérogènes, fractionnées et appauvries de coexister et d'assurer ainsi leur domination »¹¹⁷. Or, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, l'un des arguments avancés par les libéraux pour opérer une centralisation accrue dans le domaine éducatif a été de présenter le cadre fédéraliste et l'autonomie des régions comme une entrave à la nationalisation et à la démocratisation. Le fédéralisme serait le dispositif qui permettrait aux intérêts *caudillistes* de se pérenniser¹¹⁸. Plus que de favoriser l'autonomie locale, ou une éducation qui serait plus près des intérêts des communautés, ce cadre contribuerait au fractionnement de la société colombienne. Épatante connivence dans les analyses : certains historiens ont repris en effet les catégories et diagnostics émis par les acteurs de l'époque pour analyser les phénomènes étudiés. Or, comme le souligne Roger Chartier en parlant de la Révolution française, il faut éviter d'analyser cette dernière en réutilisant les catégories qu'elle a érigée elle-même pour se définir. L'effort, à mon sens, doit plutôt s'orienter à comprendre comment l'État a pu tendre dans ce sens au cours de ces années. En ce début du XX^e siècle, l'idée qu'il fallait opérer une centralisation faisait plus ou moins consensus parmi les élites. Comment a opéré cette centralisation ? Quels sont les arguments qui ont été avancés par les zélotes de la centralisation afin de légitimer l'intervention étatique dans le domaine de l'éducation ? L'un des instruments pour la centralisation du système a été la professionnalisation de la gestion scolaire, qui reposait sur l'idée que l'éducation représentait un champ de savoir spécifique nécessitant d'une connaissance technique.

¹¹⁶ Ce diagnostic est déjà représentatif de la pérennité de la transformation qui opère pendant cette période : l'État éducateur a survit.

¹¹⁷ « El federalismo es, en todo caso, algo más que una simple idea, es el marco dentro del cual unas clases dominantes heterogéneas, fraccionadas y empobrecidas pueden coexistir y asegurar su dominación » Pécaut, Daniel, *op.cit*, p.59.

¹¹⁸ Aujourd'hui, la Constitution de 1991 a opté pour une forme de démocratie participative et locale, en reprenant un cadre plus fédéraliste qui érige comme principe le droit des communautés locales à participer de l'organisation de l'éducation dans leurs territoires. Au contraire, pendant cette période, les critiques adressées au système d'éducation nationale portaient sur sa centralisation. Cette dernière aurait contribué à la bureaucratisation du système – encourageant la corruption et, hélas encore, le clientélisme – et serait allée à l'encontre de la démocratisation du système.

1.1.2. Une professionnalisation progressive de la gestion scolaire

La création des Directions d'éducation

Comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, la gestion scolaire au niveau national a d'abord été de la compétence d'un cabinet qui dépendait du Ministère de l'Intérieur. Avec la croissance des administrations étatiques et l'importance politique qu'a acquis l'éducation au fil du XIX^e siècle, il a paru nécessaire de créer un ministère à part entière afin qu'il prenne directement en charge la régulation du système et la gestion des questions éducatives. Au niveau départemental, on observe le même processus. Si pendant longtemps, le gouverneur et son secrétaire s'occupaient des affaires éducatives à l'échelle de la région, la loi de 1892 créait également les Directions départementales d'éducation, entités administratives spécialement dédiées à la direction des affaires éducatives. La création de ces directions répondait certes à un besoin de rationalisation administrative – l'État en construction nécessitait des cabinets spécialisés afin de rendre plus efficace l'action de sa bureaucratie –, mais elle est aussi représentative du déploiement d'un discours technique sur l'éducation qui a permis à l'État central d'étendre son intervention dans le domaine éducatif. Nous reviendrons dans la deuxième partie de cet exposé sur les discours éducatifs qui ont circulé au cours de cette période et qui ont permis à l'État de s'arroger un droit à intervenir dans le domaine éducatif. Pour l'instant, nous pouvons déjà évoquer comment l'État a insisté sur la nécessaire professionnalisation de la gestion scolaire. Là où l'éducation apparaissait comme un savoir spécifique nécessitant de compétences techniques, la gestion scolaire ne semblait plus pouvoir être prise en charge par des simples politiciens ou par les communautés locales. L'argumentaire technique s'est construit en contrepoint avec la dénonciation du clientélisme.

En 1927, le gouvernement central arrivait à un compromis avec les autorités départementales. Le Directeur d'éducation, auparavant choisi par le gouverneur, passait dorénavant sous la dépendance directe du Ministère de l'éducation nationale. Le gouvernement justifia cette loi en arguant des compétences spécifiques requises par ces fonctionnaires. Or, le Ministère de l'éducation nationale s'est érigé comme l'autorité capable de juger de ces compétences. Il justifiait également cette prise en charge afin de lutter contre

les mécanismes clientélistes de ces nominations, comme si le fait que le Ministère de l'éducation fasse cette nomination était une garantie de cette impartialité. On le voit bien, l'argument technique était à même de justifier l'intervention de l'État central sur les Directions d'éducation départementales. À partir de cette date, le Ministère de l'éducation a désormais eu un droit de regard indirect sur les autorités éducatives à l'échelle des régions. C'est également au nom de cette autorité technique qu'il mit en place des formations pour les fonctionnaires de ces directions. Le choix des fonctionnaires devait en principe se faire suivant des considérations techniques et non pas politiques. Or, l'État étant dans un processus de construction embryonnaire, le système éducatif était encore trop précaire pour assurer la formation de ces fonctionnaires. Le développement du système éducatif, on le verra plus tard, a cherché, notamment, à créer une classe moyenne pour répondre aux besoins d'une bureaucratie étatique en expansion. Pendant la première partie du XX^e siècle, il a pallié à ces déficiences à travers des mécanismes informels. Le Ministère favorisait la mise en place de Congrès et de Conférences afin de former informellement les inspecteurs départementaux. En 1918 le Ministère a contribué financièrement à la réalisation du Congrès pédagogique, puis en 1928 au Congrès d'éducation nationale, où les fonctionnaires des Directions d'éducation participaient et se socialisaient aux idées du Ministère de l'Éducation nationale.

Au niveau local, la tendance est légèrement différente. Les responsables chargés de la gestion scolaire au niveau local ont moins été touchés par la professionnalisation des charges. *Las juntas escolares* étaient constitués par deux « voisins honorables » et présidés par le maire municipal et le curé, perpétuant ainsi les formes traditionnelles de la gestion scolaire. Les autorités éducatives au niveau municipal ne possédaient pas spécialement un savoir « technique » sur l'éducation. Peut-être, parce que la dépossession avait déjà été faite au niveau des municipalités, il était moins nécessaire d'opérer une professionnalisation à ce niveau-là puisque l'ensemble des acteurs engagés dans les processus éducatifs aux niveaux villageois – maîtres et inspecteurs – étaient déjà sous contrôle départemental. Pourtant, les Directions départementales d'éducation, ont pourtant aussi joué de ces arguments pour déplacer les autorités chargées de la gestion scolaire au niveau municipal. Ainsi, arguant des compétences techniques, elles avaient parfois réussi à déplacer les anciennes figures d'autorité dans les villages. Pendant ces années, par exemple, le médecin a été érigé en

nouvelle figure titulaire des destins éducatifs, déplaçant parfois le curé ou se superposant à lui dans les tâches d'inspection scolaire¹¹⁹.

On observe donc une tendance à la professionnalisation de la gestion scolaire au niveau national et départemental. En tout cas, cet argument servit à l'État central pour imposer progressivement l'autorité du Ministère comme autorité technique à même de gérer les devenirs éducatifs de l'éducation. Qu'en est-il de la professionnalisation du corps enseignant?

« *Normaliser* » la formation des maîtres

Aux yeux du Ministère, la consolidation d'un système d'éducation nationale ne pouvait se passer de la création d'une culture magistérielle homogène. La professionnalisation devait avant tout toucher le corps enseignant, puisque c'était les maîtres les premiers acteurs de la transformation éducative désirée. Or, les autorités publiques ont insisté constamment sur l'incapacité des maîtres d'école en exercice de leur fonction. Dans son rapport sur l'éducation dans la région d'Antioquia, Jose Joaquín Vallejo dresse un portrait type de la maîtresse rurale. Ainsi, dit-il, la maîtresse rurale est généralement :

« fille de paysans, ou d'une famille du peuple. Elle a fait un ou deux ans de collège, où elle apprit à coudre, à faire des dessins avec des couleurs vives, à réciter Astete¹²⁰, à raconter des anecdotes d'*Historia patria*¹²¹, un peu de géographie et un peu d'arithmétique. Comme son père a aidé le chef politique du village, ou qu'il est d'une famille importante, il obtient des lettres de recommandation nombreuses, des documents cachetés, peut-être aussi des interventions personnelles et constantes auprès des bureaux publics [...] À la fin elle obtient par surprise et gracieusement une petite école bien éloignée, qui par sa constance et après quelque temps, pourra éventuellement se rapprocher du centre [...] Arrivée à son école elle essaiera de transmettre aux enfants ce qu'elle a appris au collège. La plupart du temps, les années passent et les enfants ne savent lire, ni écrire, ni même faire des sommes et des restes... »¹²².

¹¹⁹ Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit.*

¹²⁰ Il fait ici référence au catéchisme du père Astete, reconnu en Colombie au XIX^e et encore au début du XX^e siècle, comme la référence première pour l'évangélisation des enfants.

¹²¹ La *historia patria* renvoie à l'histoire nationale tel qu'elle a été impartie au XIX^e siècle. J'ai décidé de ne pas traduire le terme parce qu'il repose sur une rationalité différente que celle de l'histoire nationale. Sur les différences entre patriotisme et nationalisme, voir Chapitre IV.

¹²² «Hija de campesinos, o de una familia de pueblo. Hizo un año o dos en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar Astete, a contar anécdotas de Historia Patria, algo de geografía y un poco de Aritmética. Como el padre ayudó al jefe político del pueblo, o es de familia de persona influyente, obtiene algunas cartas de recomendación que se multiplican, memoriales en papel sellado y hasta intervenciones personales y obstinadamente constantes en la oficina de gobierno [...] Al fin obtienen por sorpresa y en gracia una escuelita muy lejos que con el tiempo y la constancia habrán de acercarse al

S'en suit alors une énumération des savoirs et des compétences dont manquait cette maîtresse d'école, savoirs pourtant *indispensables* à la bonne éducation des enfants. Bien qu'il soit plutôt fidèle aux niveaux de formation des maîtres et maîtresses d'école ruraux, ainsi qu'aux médiations politiques nécessaires pour l'accès à l'éducation publique, ce portrait est surtout représentatif des discours sur les maîtres que les autorités éducatives ont véhiculé pendant cette période. Avec un mépris teint de misérabilisme, les autorités politiques ont participé de la délégitimation des enseignants, et ont justifié de la sorte la prise en charge de la formation des maîtres d'écoles.

Le Ministère a cherché à mettre en place un tissu d'écoles normales afin de former les maîtres des écoles publiques. Depuis 1910, la législation nationale prévoyait la création de deux écoles normales par département. Le décret 491 de 1904 fixait également le programme de ces écoles. L'éducation se déclinait différemment en fonction du genre puisque l'éducation primaire, elle-même, était différente suivant qu'il s'agissait d'une école primaire de garçons ou de filles. La législation prévoyait également la mise en place d'une école annexe où les maîtres en formation pourraient mettre en acte leur savoir pédagogique. Le Ministère s'est désengagé de la responsabilité de former les professeurs de l'éducation secondaire et aucune institution éducative n'a été prévue à leur égard. L'éducation secondaire restait l'apanage des classes supérieures. Élitiste, elle était source de prestige. Les professeurs étaient en général des professionnels reconnus – hommes politiques, hommes de sciences, industriels, etc. – et ne se consacraient à l'enseignement que de manière accessoire¹²³. Étant donné la précarité des finances publiques et l'importance stratégique que revêtait l'éducation normaliste, la plupart des bourses attribuées par le Ministère ou les Directions départementales ont été dirigées prioritairement à ces institutions. Pour les étudiants qui n'avaient pas les moyens, la formation normaliste devenait la seule porte d'accès à des études secondaires. Elle représentait peut-être l'unique moyen d'ascension sociale de l'époque¹²⁴ – même si l'accès aux bourses nécessitait

centro... Llegada a la escuela se pone a la tarea de trasegar a la mente del niño las cosas aprendidas en el colegio. Muchas veces pasan varios años y no saben leer los chicos, ni hacer sumas ni restas. » Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín.

¹²³ Voir Peña Soto, Mauro, *Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el Estado soberano de Antioquia, 1864-1873*, Tesis de grado, UDEA, Medellín, 2009.

¹²⁴ Ce fut également le cas au Mexique dans les années postrévolutionnaires. Pour cela, voir Civera, Cerecedo, Alicia, *La escuela como opción para la vida. La formación de maestros normalistas rurales en México*,

de nombreuses médiations, comme le souligne bien le Directeur d'éducation Vallejo. Malgré ces efforts, la mise en place de ce tissu d'écoles normales a été terriblement périlleuse. En 1919, les 28 écoles normales formaient à peine 1228 maîtres d'école, ce qui était largement insuffisant pour couvrir l'ensemble du pays. La crise économique des années 1920 ruinait, en outre, les déjà fragiles normales départementales, seules celles du département d'Antioquia et de Caldas ont survécu à la crise. Même si en 1924, un grand nombre d'entre elles ont ouvert leurs portes à nouveau, la situation financière est restée précaire durant les années qui ont suivi. La plupart des maîtres échappait en effet à la formation normaliste, notamment les maîtres ruraux. Les statistiques pour le début de notre période sont assez saisissantes. Selon Aline Helg, en 1931, des 3849 maîtres ruraux, 90% n'avaient eu aucune formation pédagogique (institutionnelle)¹²⁵.

Qui étaient donc ces maîtres ? Quelles étaient leurs trajectoires ? Il semble de toute évidence impossible de parler d'une culture magistérielle pour cette période. Entre un maître d'une petite école rurale alternée et celui d'une école publique de la capitale, il semblait y avoir un abîme assez grand. Le Ministère, en tout cas, érigeait en modèle les professeurs normaliens et ne cessait de délégitimer le profil et la trajectoire des maîtres sans formation pédagogique. Or, ces maîtres avaient souvent une reconnaissance dans leur village, où ils apparaissaient comme une figure d'autorité. Ils étaient souvent les seuls lettrés du village et ont participé de près à la vie communautaire. Ils se formaient, parfois, de manière autodidacte. Dans son rapport, Joaquín Vallejo, salue quand même l'enthousiasme de quelques maîtres d'écoles, qui mettaient des sous de côté pour souscrire à des revues pédagogiques. Ils mettaient en place, avec les moyens de bord, des espaces de transmission du savoir¹²⁶. Il existait des rapports de force entre eux. Le normalien se croyait souvent investi d'un savoir qui le hissait au-dessus des maîtres ruraux, les fractures ville/campagne produisaient un

1921-1945, Colegio Mexiquense, México, 2008.

¹²⁵ Pour les statistiques concernant la période voir Helg, Aline, *op.cit.*, p.102.

¹²⁶ Les archives cinématographiques des frères Acevedos, conservées par la Fundación Patrimonio Fílmico, donnent à voir quelques images d'institutions éducatives du début du XX^e siècle dans la région de Cundinamarca. On y découvre quelques images de petites écoles rurales improvisées où les maîtres d'école donnent des cours à l'extérieur, avec quelques cartes collées sur les pierres, à des enfants assis sur les près. Voir, Acevedo e hijos, *Beneficiencia en cundinamarca*, Documental, Fundación Patrimonio Fílmico, 28 min, 1931.

clivage que les autorités éducatives ont contribué à entériner (les salaires n'étaient pas homogènes : le salaire d'un maître rural était bien inférieur à celui de la ville).

Malgré les multiples différences qui pouvaient les séparer, une conscience professionnelle en formation est perceptible au cours de ces années¹²⁷. Il existe peu de travaux historiographiques sur les sociabilités¹²⁸ magistérielles ou sur les maîtres en Colombie. J'y reviendrai dans les chapitres suivants. Toujours est-il qu'au cours des années 1920, une conscience professionnelle, parfois d'envergure nationale, voyait le jour. Les autorités éducatives ont également contribué à façonner et à favoriser ces rencontres. C'était aussi une manière pour ce dernier d'assurer son ascendance sur ces formes d'organisation collective. En 1916, le Ministère décrevait une loi qui enjoignait les départements à organiser des « lycées pédagogiques » tous les mois dans leurs circonscriptions et qui prévoyait une réunion au sein d'un Congrès national tous les quatre ans. En 1917 a eu lieu à Bogotá, le premier et le seul de ces congrès pédagogiques. Ont assisté à ce dernier, des maîtres et maîtresses d'école de tout le pays, des directeurs d'écoles normales, des recteurs d'universités, des directeurs et professeurs d'écoles secondaires, les inspecteurs des territoires nationaux ainsi que les Directeurs départementaux d'éducation. Au total 187 participants se sont réunis à cette occasion pour réfléchir à l'état de l'éducation dans le pays et aux problèmes pédagogiques auxquels ils devaient faire face¹²⁹. Le nombre paraît dérisoire, pourtant, on peut croire que ces discussions se sont répercutées par la suite dans les institutions et administrations qu'ils avaient à leurs charges. Ces événements ont contribué à la formation d'une conscience professionnelle au sein du corps enseignant ainsi qu'à approfondir l'idée d'un horizon national.

Au cours des années 1920, les maîtres se sont mobilisés et ont exigé de l'État de reconnaître un certain nombre de droits corporatistes à leur égard. Ils ont prôné pour la démocratisation éducative¹³⁰. Dans ce sens, ils ont participé à la construction de l'État éducateur, en faisant pression, au travers de leurs mobilisations, pour l'extension de

¹²⁷ Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit.*

¹²⁸ Pour une définition de sociabilité voir Chapitre III.

¹²⁹ Helg, Aline, *op.cit.*, p.105.

¹³⁰ Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, *op.cit.*

l'éducation sous la tutelle de l'État. Malgré tout, les positions divergeaient. Au cours de la *Revolución en marcha*, ce kaléidoscope se positionnera de manière éclectique face à la réforme libérale.

1.1.3. Éduquer en liberté ou la constitution d'un système ?

Concernant cette période, Aline Helg pointe :

« Est-ce alors possible de parler d'un enseignement national? Les écoles primaires dépendaient des départements et non du gouvernement central ; les maîtres, en majorité, n'étaient pas formés dans une école normale, il manquait des manuels scolaires. Pourtant, les programmes fixés étaient respectés et il semblerait que, malgré les différences considérables de niveau, toutes les écoles primaires donnaient un enseignement primaire assez similaire. Cette uniformité relative disparaissait dans l'enseignement secondaire, où chaque établissement s'organisait de manière indépendante et où les influences étrangères (religieuses ou non) étaient considérables. L'orientation générale demeurerait lettre morte. En réalité l'orientation catholique de l'éducation, qui s'appuyait sur des pratiques populaires, a été le principe le plus respecté. »¹³¹.

Cette citation pointe un certain nombre d'éléments sur lesquels il me semble important de revenir. En effet, l'éducation oscillait pendant cette période entre hétérogénéité et unité, entre institutionnalisation et informalité.

Malgré les efforts de la part des Directions départementales et du Ministère pour mettre en place des mécanismes de contrôle, une grande partie des initiatives éducatives échappaient à leur autorité. Si l'institution scolaire s'est répandue au cours de ces années, les mécanismes informels d'éducation étaient encore extrêmement présents. Les mémoires et autobiographies de personnes ayant été scolarisées au début du XX^e siècle représentent une source riche et

¹³¹ «¿Es posible entonces hablar de una enseñanza nacional? Las escuelas primarias dependían de los departamentos, no del gobierno central, los maestros, en su mayor parte, no habían sido formados en una escuela normal, faltaban manuales escolares. Sin embargo, se respetaban los programas fijados y parece que a pesar de las diferencias considerables de nivel todas las escuelas primarias otorgaban una enseñanza bastante similar. Esta uniformidad relativa desaparecía en la enseñanza secundaria, donde cada establecimiento se organizaba independientemente y las influencias extranjeras (religiosa o no) eran considerables. En cuanto a la orientación general permanecía como letra muerta. En realidad la orientación católica de la educación, que se apoyaba en prácticas populares, fue el principio más respetado. » Voir Helg, Aline, *op.cit*, p.105.

assez peu explorée pour observer de plus près la réalité éducative¹³². La trajectoire éducative de Ramón Mosquera Rivas, retracée dans son ouvrage autobiographique¹³³, est assez représentative des conditions éducatives dans un contexte rural. Enfant du peuple, Ramón Mosquera Rivas habitait dans un village sans école municipale – *El cacerío de los negros*¹³⁴ – dans la *Intendencia* du Choco. Tous les dimanches, au marché du village voisin – Condoto – il retrouvait ses cousins qui assistaient eux à la petite école municipale. Ils savaient lire et écrire, ils gribouillaient et dessinaient des « belles églises » sur leurs ardoises. Ramón Mosquera et son frère ont été fascinés. Ils ont fait pression sur leurs parents pour qu'ils les inscrivent à l'école publique afin qu'ils ne restent « à jamais idiots »¹³⁵. Ces parents ont accepté alors de déménager au village le plus proche – Istmina – où grâce aux appuis de notables influents – on voit encore les nécessaires médiations clientélistes qui sont nécessaires pour l'accès à l'école publique – ils ont réussi à trouver une place à l'école élémentaire du village. Après cette première formation dans une école publique, Ramón Mosquera, qui paraissait exclu, par sa condition, de l'école secondaire, décide alors de trouver une formation professionnelle dans un cadre informel. Il est pris comme apprenti par un tailleur. Ce n'est que par la suite, quand il a rencontré son « parrain éducatif », que les portes de l'éducation secondaire lui sont ouvertes, grâce à l'obtention d'une bourse départementale qu'il a obtenu grâce à son concours, dans le *Colegio Carrasquilla*. L'étude de Lina García Vergara sur les trajectoires éducatives de certains maîtres d'écoles et des étudiants du début du XX^e siècle dans la région d'Antioquia, met en évidence la similarité avec le cas de Ramón Mosquera. La grande majorité des personnes qu'elle étudie, y compris les élites, ont commencé leur « formation » dans des cadres tout à fait informels. Ces écoles, surgies de manière spontanée dans différentes localités du pays, sous l'initiative de personnes qui considéraient que savoir lire et écrire était suffisant pour réunir un groupe d'enfants – soit chez soi, soit dans un local improvisé –, ont été les lieux où un grand nombre d'enfants ont appris les rudiments de la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la doctrine chrétienne. Malgré la progressive institutionnalisation de l'institution scolaire, l'alphabétisation et la transmission des savoirs

¹³² Voir par exemple Vergara, García, Lina, 1830-1930: un siglo en la educación de los colombianos contado en primera persona en diarios y memorias autobiográficas, Tesis de grado, Universidad de Antioquia, 2006.

¹³³ Rivas, Mosquera, Ramón, *Recuerdos de un hijo de minero*, Editorial Difusión, Medellín, 1985, [1952].

¹³⁴ Le hameau des noirs.

¹³⁵ «Nos indujo a que todos los días dijéramos a nuestros padres que nos íbamos a quedar brutos», Rivas, Mosquera, *op.cit.*, p.19.

continuaient de se faire dans beaucoup des régions du pays, et notamment à la campagne, suivant des formes informelles, soit dans les espaces familiaux, soit avec des maîtres improvisés, ou par le biais du catéchisme religieux. Un grand nombre de vieux villageois que j'ai rencontrés au cours de mes voyages me disaient avoir appris à lire et à écrire grâce à la bienveillance d'un notable lettré qui avait accepté de prendre leur alphabétisation en charge. La trajectoire de Ramón Mosquera Rivas témoigne, par ailleurs, des passerelles existantes entre les espaces formels et informels d'éducation, et des médiations nécessaires à ces passerelles. Ramón Mosquera Rivas était un fils de minier. Il était certes « noir et pauvre »¹³⁶ mais il possédait quand même un capital social qui lui a permis d'avoir accès à l'éducation publique.

Son témoignage met aussi en évidence la force d'attraction que pouvait exercer l'école. Lieu de transmission de la culture lettrée, elle lui apparaissait comme le lieu où il allait acquérir un savoir qui le rendrait « intelligent », le lieu aussi qui lui permettrait de trouver un travail par la suite, étant ainsi un gage d'ascension sociale. On retrouve derrière ces considérations la société scolarisée dont parle Ivan Illich : la société née des Lumières, une société dans laquelle la culture lettrée s'impose comme principe de la valorisation de ses membres, où, aussi, l'apprentissage passe par l'institution scolaire, qui garantit par ses diplômes la reconnaissance d'un savoir et donc d'un statut social¹³⁷. Cela nous emmène à nuancer certaines analyses. Les études sur cette période témoignent de l'intérêt des communautés locales pour la diffusion de la culture lettrée. Cette communauté d'intérêts peut s'expliquer par la progressive diffusion de la modernité, par une série de transformations structurelles qui ont favorisé la diffusion des idées et l'adoption de pratiques. Certes ces transformations n'ont pas touché l'ensemble de la population. Pour autant, l'intérêt pour l'éducation s'est répandu au cours de ces années. Si au XIX^e siècle, les « enthousiastes de l'éducation » se trouvaient parmi les notables des villages, ou les artisans, cet intérêt imbibera de plus en plus d'autres milieux. Le début du XX^e siècle a vu le déferlement d'une mobilisation sociale multiforme qui exigeait et réclamait de l'État une démocratisation

¹³⁶ Selon lui, le curé du village se serait opposé à ce qu'il était cette bourse, en raison de sa condition sociale raciale, mais son parrain avait réussi à le faire rentrer au collège.

¹³⁷ Illich Iván, *La sociedad escolarizada*, Seix Barral editores, Barcelona 1974.

éducative. Cela témoigne donc d'une certaine acceptation préalable du principe de l'État éducateur.

Un autre élément qu'il me semble important de considérer dans la citation d'Aline Helg est l'idée d'une certaine unité dans la diversité. Malgré l'absence d'un contrôle direct, les écoles primaires semblaient plus ou moins suivre les programmes scolaires. Ceci nous invite à nuancer un certain nombre d'analyses un peu hâtives. La puissance de l'État ne doit, à mon avis, seulement se considérer à l'aune de ses pouvoirs coercitifs. Malgré qu'il n'ait pas réussi à imposer un système éducatif centralisé, on constate une certaine circulation des discours éducatifs émanant du Ministère. Les mécanismes informels de circulations de ces discours doivent aussi être pris en compte. J'y reviendrai.

Dans tous les cas, il est clair que dans ce premier tiers du XX^e siècle, beaucoup d'initiatives échappaient au contrôle étatique. Selon Aline Helg, le secondaire était en particulier un terrain de liberté. Liberté relative car il existait des filtres et des formes de contrôle social qui limitaient ces possibles. De nombreuses initiatives émergeaient en son sein, couvrant un éventail pédagogique très large, allant des écoles régies par des étrangers laïcs à celles des congrégations catholiques. L'un des laboratoires pédagogiques qui s'est imposé comme référent pendant la période a été le collège secondaire tenu par Agustín Nieto Caballero, *el Gimnasio moderno*¹³⁸. Avant que son modèle pédagogique ne soit érigé en politique éducative nationale, cette expérience circulait déjà à travers les journaux, les conférences et les échanges personnels qu'il entretenait avec de nombreux pédagogues du pays. Le journal écrit par Nicolás Echavarría Sanz, étudiant du *Gimnasio*, sur l'excursion organisée par Agustín Nieto témoigne de ces circulations informelles. Ce dernier a organisé une excursion scolaire avec ses étudiants, qui est allée de Bogotá jusqu'au Costa Rica. Au cours du voyage, Agustín Nieto a visité un grand nombre d'écoles privées et publiques, où il a donné des conférences pédagogiques¹³⁹. Il est donc important de prendre en compte, que tant au niveau de l'orientation normative et pédagogique propulsée par le Ministère, qu'au niveau

¹³⁸ Herrera Marta, *Modernización y escuela nueva*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999. Et, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit.*

¹³⁹ Sanz de Santamaría, Nicolás. *Relato de un viaje por el río Magdalena, Panamá y Costa Rica: excursión del Gimnasio moderno. 1927*. Nascencia, Bogotá, 2011. Sur le parcours de cette excursion et les endroits visités voir Annexe I.

des expériences éducatives privées, il existait des circuits informels de circulation, qui, peut-être plus encore que les dispositifs de contrôle, ont donné forme à l'expérience pédagogique. Cela me semble important parce que les études sur la construction de l'État laissent souvent de côté les mécanismes informels d'imposition d'une norme, alors qu'ils sont au cœur de cette formation.

Au cours de l'Hégémonie conservatrice, l'État central a renforcé son pouvoir sur les départements et les municipalités, s'imposant, en raison de sa capacité technique, comme l'autorité normative pour la régulation de l'éducation dans le pays. Il existait un consensus sur la nécessité de constituer un système d'éducation nationale. Il semblait évident que derrière l'éducation il y avait un instrument essentiel pour garantir un contrôle sur la population et sur ses formes d'organisation. La modernisation, la construction nationale le réclamait. Malgré l'accroissement de son contrôle, les départements gardaient une marge de main d'œuvre importante. Si l'institution scolaire s'est diffusée, les formes informelles des transmissions de savoir n'avaient pas disparues. L'éducation secondaire, en outre, lui échappait. La réalité éducative restait très éclatée. Malgré cette liberté, il est possible de sentir des circulations, une certaine contemporanéité des modèles éducatifs. Après avoir étudié les configurations du pouvoir régulant la gestion scolaire, il convient dès lors de revenir sur les aspects idéologiques et pédagogiques des réformes éducatives promues. Cette distinction, légèrement arbitraire, obéit à un souci d'ordre analytique; or, il convient de tenir en compte du fait que ces configurations ont été construites sur la base d'une opération symbolique et idéologique, qui reposait sur la diffusion de certains discours et savoirs. Les deux phénomènes sont inextricablement liés.

I.2. Ordre, catholicisme et modernisation : les paradigmes idéologiques et pédagogiques de l'éducation nationale.

Le début du XX^e siècle a été une période d'intenses débats autour de la question éducative. Pédagogues, hommes politiques, intellectuels, étudiants et maîtres d'école se sont

interrogés sur les modèles éducatifs et pédagogiques à adopter afin d'affronter les problématiques qu'ils considéraient être celles auxquelles devait faire face le pays à l'aune de ce nouveau siècle. Les débats portaient sur comment adapter les méthodes pédagogiques à la réalité du pays, comment les actualiser au regard des nouveaux savoirs qui circulaient sur l'homme et sur l'enfance, sur la manière de créer un sentiment national dans un pays qui s'est déchiré au cours d'incessantes guerres civiles au siècle précédent, sur la manière de rattraper le « retard civilisationnel du pays » ou encore sur comment transformer une « race dégénérée ». Si les interprétations étaient aussi larges que les positionnements politiques, l'importance de l'éducation faisait consensus. Tous les espoirs se concentraient en elle: l'éducation acquérait une centralité politique jusqu'alors méconnue dans le pays. En raison de cette centralité, l'État réussit à s'ériger en suprême inspecteur de l'éducation dans le pays. L'idée selon laquelle il fallait construire un système d'éducation national faisait consensus. Quels ont été les objectifs des politiques éducatives promues par les gouvernements républicains du début du siècle ? Au travers de quels instruments et sur la base de quelles approches du social ont-elles été pensées ? Dans la partie qui suit, je vais esquisser à grands traits les paradigmes idéologiques et pédagogiques qui ont été institutionnalisés pendant la période de l'Hégémonie conservatrice.

1.2.1. La réforme conservatrice : l'institutionnalisation d'une modernité catholique ?

« La grande difficulté pour analyser ce phénomène réside dans le fait qu'on a tendance à observer seulement la surface du mouvement politique: la direction exclusive et verticale de la hiérarchie, la surcharge apologétique et doctrinale, la lutte pour maintenir l'autorité et les privilèges de l'appareil éducatif, le fanatisme politico-religieux. Tout cela a créé un effet de polarisation entre le sacré et le profane, entre le conservateur et le libéral, dont la fonction politique a déjà été soulevée : la régénération du système bipartisan et la désarticulation entre les espaces du politique et du social. Au-dessous de cette polarisation visible dans la surface, le système d'éducation publique s'est structuré au cours de la première moitié du XX^e siècle comme l'un des espaces vitaux pour l'établissement de stratégies et de technologies de pouvoir destinés à d'amples secteurs de la population colombienne»¹⁴⁰.

Les transformations pédagogiques et éducatives sont parfois restées prisonnières de la confrontation bipartisane. Or, il est nécessaire d'aller au-delà de la surface politique et idéologique, car, par-delà, une transformation profonde des discours et des pratiques éducatives, plus consensuelle que nous ne le laissons croire ces stratégies de différenciation partisane, a opéré au cours de cette période.

Depuis la signature du Concordat en 1887, l'éducation nationale a été placée sous la tutelle du catholicisme. L'école élémentaire se distinguait peu du catéchisme. En outre de former les petits enfants à la doctrine catholique, les écoles se chargeaient de les alphabétiser et de leur transmettre une formation rudimentaire en arithmétique et en grammaire. Au cours du XIX^e siècle, la rationalité républicaine a pourtant fait son chemin au-delà du clivage partisan : l'école a été comprise comme le dispositif nécessaire à la fondation de la République et de la patrie¹⁴¹. Ces concepts étaient certes interprétés différemment suivant les partis – et les différentes tendances politiques intrapartisanes –, pourtant, il y avait un consensus sur la nécessité de former des citoyens¹⁴² territorialisés, c'est-à-dire des citoyens

¹⁴⁰ «La gran dificultad para analizar este fenómeno reside justo en que solo se observa la superficie del movimiento político: el manejo excluyente y vertical de la jerarquía, la sobrecarga apologética y doctrinal, la lucha por mantener la autoridad y privilegios del aparato, el fanatismo político-religioso, todo ello creó un efecto de polarización entre lo sagrado y lo profano, entre lo conservador y lo liberal, cuya función política ha sido ya denunciada : la realimentación del sistema bipartidista y la desarticulación entre los espacios de lo político y lo social. En medio de esa polarización visible en la superficie a través de las luchas político-religiosas se fue estructurando el sistema educativo público como uno de los espacios vitales donde afinar estrategias y tecnologías de gobierno de amplio cubrimiento sobre la población colombiana durante la primera mitad del siglo XX. » Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O, *op.cit*, Vol.1, p.106.

¹⁴¹ Sur les différences entre patrie et nation voir Chapitre IV.

¹⁴² Le terme de citoyen renvoie à des réalités différentes suivant les époques et les contextes culturels. Il faut

assignés à l'État-nation. Les programmes scolaires ont intégré les savoirs qui sont constitutifs à cette territorialisation du pouvoir : l'histoire, la géographie, mais aussi l'éducation civique¹⁴³.

Au cours du XIX^e siècle, l'affrontement bipartisan a reposé sur l'opposition entre deux courants philosophiques : utilitarisme contre catholicisme. Avec la réforme éducative des libéraux radicaux du milieu du XIX^e, l'école, en outre d'être laïque, s'ouvrait à une orientation plus fonctionnelle, étant censée former les citoyens à une appréhension utilitaire du monde. Elle ne devait pas seulement former des citoyens vertueux, mais aussi des hommes industriels, leur donner une formation professionnelle afin qu'ils contribuent au développement de l'économie nationale. La réforme des radicaux a plongé le pays dans une guerre meurtrière connue par l'historiographie nationale sous le nom de « guerre des écoles »¹⁴⁴. Le débat s'est joué pourtant dans le terrain philosophico-politique. Les élites politiques se sont affrontées entre elles ; ces réformes ont eu peu d'incidences sur la réalité éducative. Le « peuple » était absent de la confrontation. Pourtant, et malgré ce que nous fait croire une certaine école historiographique¹⁴⁵, le débat portait moins sur l'orientation professionnalisante de l'école, ou sur l'introduction de savoirs scientifiques à l'école, que sur la laïcité, c'est-à-dire sur la question du contrôle normatif et institutionnel de l'appareil éducatif.

donc historiciser sa définition. Pour le XIX^e, voir, Fernández Valdés, Sebastian, *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, Fundación Carolina, Madrid, 2009. Pour une étude des pratiques de subjectivation citoyenne au XX^e depuis une perspective foucauldienne, voir Cortes, Ruth Amanda, *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, 1984-2004*, Tesis doctoral, Programa interinstitucional de doctorado en educación, Bogotá, 2012.

¹⁴³ Nombreux sont les ouvrages qui ont étudié la relation entre formation nationale et professionnalisation des sciences sociales. Voir par exemple, Hobsbawm, Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992 ; Anderson, Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996 ; Gellner, Ernest, *Nations et nationalismes*, Paris, Payot, 1989. Pour la Colombie, Gallego, Álvarez, Alejandro. *Las Ciencias sociales en Colombia, Genealogías pedagógicas*, IDEP, Bogotá, 2013. Cardona, Patricia, *Y la historia se hizo libro*, Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit, 2013.

¹⁴⁴ Une importante bibliographie est consacrée à cette période. Voir à ce sujet, González G., Fernán, *Educación y Estado en la historia de Colombia*, CINEP, Bogotá, 1978; Rausch, Jane M. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1993.; González, Jorge Enrique *Legitimidad y Cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1883*, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES, Bogotá, 2005.; Loaiza, Gilberto, *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2011.

¹⁴⁵ Jane Rausch a mis en évidence comment les analyses partisans ont empêché d'analyser de manière plus complexe le processus de transformation éducative des années 1870. Voir à ce sujet, Rausch, Jane M, *op.cit.*

La réforme éducative entreprise sous la *Regeneración* pointe bien cette ambiguïté. Connue pour avoir renforcé le contrôle catholique sur l'éducation, cette dernière n'a pas moins intégré les savoirs scientifiques jugés nécessaires à la modernisation du pays. L'État laissait certes l'éducation entre les mains de l'Église catholique¹⁴⁶. Pourtant, des études récentes sur l'éducation impartie par les congrégations religieuses pendant ces années, ont mis en évidence l'intérêt de ces derniers pour la formation professionnelle¹⁴⁷. Même dans des régions très conservatrices comme le département d'Antioquia, les élites se sont efforcées de diffuser une éducation pratique afin de contribuer au développement du capitalisme dans le pays¹⁴⁸. Sans négliger l'aspect clérical et ultramontain¹⁴⁹ de la réforme entreprise par la *Regeneración*, il faut tout de même nuancer les analyses un peu binaires qui ont été faites de cette période¹⁵⁰. Le paradigme éducatif n'étant pas celui de la scolastique coloniale, les conservateurs cherchaient également à « moderniser » l'éducation. Comme on l'a vu précédemment, cette réforme, par ailleurs, jetait des bases pour la mise en place d'un État éducateur. L'éducation a été conçue comme l'instrument essentiel pour le maintien de l'ordre social, pour la construction nationale et le développement du pays. La modernisation capitaliste était un horizon commun, la construction étatique aussi. L'orientation catholique occupait une place privilégiée. L'éducation reposait, en outre, sur la croyance en une différence fondamentale de nature entre les hommes. Selon les conservateurs, il existait une

¹⁴⁶ Il faudrait toutefois nuancer la supposée toute-puissance de l'Église catholique sur l'éducation. D'une part, car il ne faut pas attribuer une cohérence unitaire à cette dernière – tout comme à l'État – et d'autre part, parce que malgré l'organisation très verticale de cette institution, les hiérarchies ecclésiastiques avaient du mal à contrôler l'ensemble du tissu paroissial et monacal du pays. Sur le sujet voir, Bidegaín, Ana María (ed.), *Historia del catolicismo, Corrientes y Diversidad*, Bogotá, Taurus, 2004.

¹⁴⁷ Voir sur ce point, Álvarez, Andrade, Margot, «Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración», *HistoriaLo*, Vol.3, No.6, Diciembre de 2011.

¹⁴⁸ A ce sujet, voir notamment Safford, Franck, *The ideal of the practical, Colombia's struggle to form a technical elite*, Austin and London, University of Texas Press, 1976.

¹⁴⁹ Sur le catholicisme ultramontain en Amérique Latine, voir Compagnon, Olivier, « L'Amérique Latine » dans Jean-Marie Mayeur (Dir.), *Histoire du christianisme, Crises et renouveau de 1958 à nos jours*, Vol. 13, Paris, Desclée, 2000, p. 509-577.

¹⁵⁰ Comme pour les gouvernements de l'Olympe radical (1863-1886), les analyses sur la *Regeneración* ont souvent été très partisans. Ainsi, certains auteurs ont insisté sur le fait qu'elle ait représenté la mise en place d'un ordre théocratique ou bien qu'elle ait signé la perpétuation de l'ordre colonial dans le pays. Or, ces visions doivent être nuancées. Non pas dans un souci révisionniste, mais pour comprendre effectivement comment s'est jouée la cristallisation d'un ordre *national-catholique* moderne sous l'influx d'une alliance entre libéraux et conservateurs. Voir à ce sujet, Guerrero Cortes, José David, «Balance bibliográfico sobre la historia de la Iglesia Católica en Colombia, 1945-1995», dans *Historia Crítica*, Universidad De Los Andes, V.12, 1996, p.17 – 26.

inégalité ontologique de capacité entre les individus, inégalité qui était à la base d'une conception organiciste de la société. Miguel Antonio Caro, l'un des idéologues de la *Regeneración*, disait ainsi:

« Il n'est pas convenable pour tout le monde d'avoir un même grade ou niveau de développement. Il y a des hommes qui possèdent des dispositions desquelles d'autres manquent. La distinction de classe sociale, de niveau de fortune, la diversité des professions et des états constituent l'harmonie et la perfection de la société. Le nivellement complet dont rêvent les socialistes athées n'existe que dans l'imagination fiévreuse des ouvriers sans travail et sans peur de dieu »¹⁵¹.

La réforme introduite au début du XX^e siècle entérinait, avec quelques différences près, cette tendance. Les programmes pour les écoles primaires, secondaires et normales établis par Libordio Zerda en 1903 (voir Tableau n° 3), accordaient ainsi la priorité à la formation religieuse, qui restait le noyau de l'éducation, en tout cas, pour la formation élémentaire. Au-delà de la religion, l'école donnait une formation supplémentaire en arithmétique, lecture et écriture, *historia patria*, géographie et histoire naturelle, ainsi que quelques heures de *calistenia*¹⁵², *obras de mano*¹⁵³, grammaire et physique. Les programmes introduisaient des disciplines positives – la physique, la géographie ou l'histoire naturelle – : il fallait aussi connaître le monde pour le transformer. Il ne faut pourtant pas forcément conclure à la scientificité de ces disciplines scolaires. La *historia patria* et la géographie étaient plus près des humanités classiques que des sciences sociales modernes comme en témoignent les cahiers d'écoles de Jorge Restrepo (voir Photo n°2). Ils donnaient aussi une nouvelle place aux travaux manuels et à la gymnastique. Les savoirs physiologiques et médicaux faisaient irruption à l'école : il fallait éduquer l'esprit mais aussi les corps.

¹⁵¹ «No a todos conviene un mismo grado ni una misma especie de adelanto. Unos hombres poseen ciertas disposiciones de que carecen los demás. La distinción de clases sociales, la diferencia de fortunas, la diversidad de profesiones y estados constituyen la armonía y perfección de la sociedad. La nivelación completa que sueñan los socialistas ateos, no existe nunca sino en la imaginación calenturienta de obreros sin trabajo y sin temor de dios», Ministerio de Instrucción Pública, *Revista de instrucción pública de Colombia*, N.27, 1896, Bogotá, Imprenta nacional, p. 232, dans Vengaza, Mauro, *Discurso sobre «raza» y nación en Colombia.1880-1930*, Cali, Universidad del Valle, 2013.

¹⁵² La *calistenia* renvoie à des exercices physiques. On ne parle pas encore de gymnastique.

¹⁵³ Dessin notamment.

Tableau n° 2 : Programmes établis par la loi Uribe. Plan Zerda

Tabla 2.1 Plan de estudios para las escuelas rurales alternadas^a

Asignaturas	Intensidad horaria semanal		
	Años		
	Primero	Segundo	Tercero
Religión	5	5	5
Lectura	5	5	5
Escritura	5	5	5
Aritmética	5	5	5
Total horas	20	20	20

^a Se laboraba en dos jornadas, una de tres horas para niños y otra también de tres horas, para niñas.

*Les écoles alternées ont été une solution économe pour l'éducation en milieu rural. Dans une même école, deux journées scolaires avaient lieu, une pour les garçons, une autre pour les filles. Au-delà d'être économe, elle permettait de respecter l'interdiction d'une éducation mixte. Ce principe n'a pas toujours été suivi

Tabla 2.2 Plan de estudios para las escuelas rurales

Asignaturas	Intensidad horaria semanal		
	Años		
	Primero	Segundo	Tercero
Religión	5	5	5
Lectura	5	5	5
Escritura	5	5	5
Aritmética	5	5	5
Geografía	2	2	2
Urbanidad	2	2	2
Total horas	24	24	24

Tabla 2.3 Plan de estudios par las escuelas primarias urbanas^a

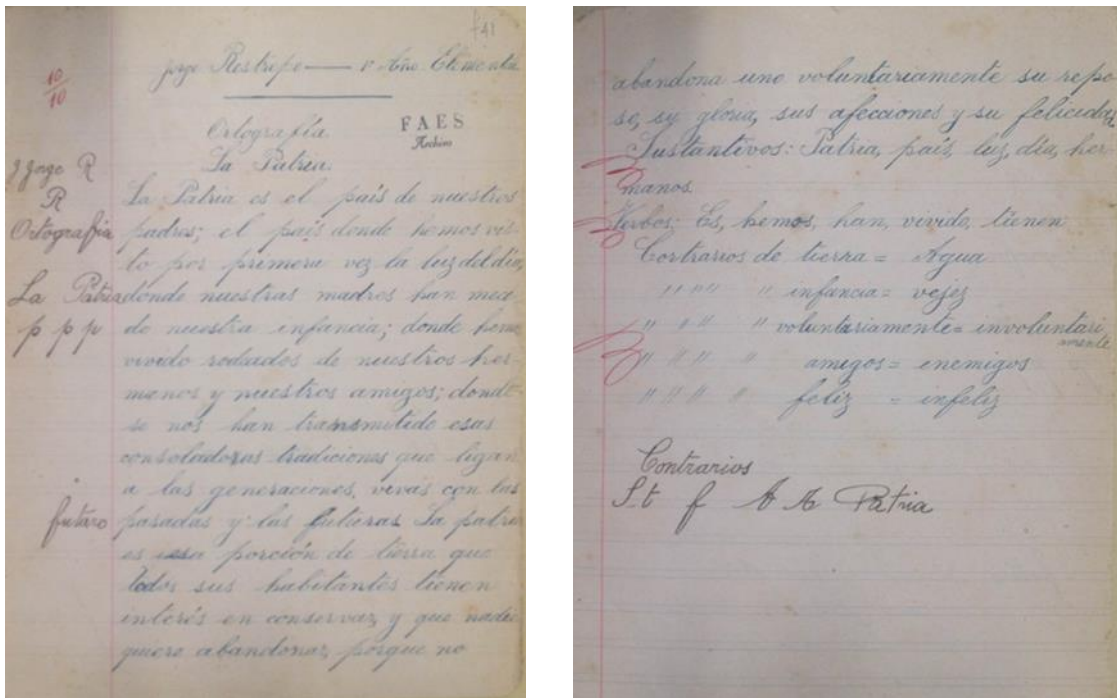
Asignaturas	Secciones					
	Elemental			Superior		
	Años					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Religión	X	X	X	X	X	X
Lectura	X	X	X	X	X	X
Escritura	X	X	X	X	X	X
Gramática	-	-	-	-	X	X
Aritmética	X	X	X	X	X	X
Lecciones Objetivas	X	X	-	-	-	-
Geografía	-	-	X	X	X	X
Historia Patria	-	-	X	X	X	X
Historia Natural	-	-	X	X	X	-
Física	-	-	-	-	-	X
Dibujo	X	X	X	X	X	X
Canto	X	X	X	X	X	X
Obras de Mano	X	X	X	X	X	X
Gimnasia	X	X	X	X	X	X

Source: Saenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit.*

En 1913-4 et 1919, les plans d'études des écoles normales ont été légèrement modifiés. Ils donnaient désormais une importance accrue aux matières auparavant marginalisées :

géométrie, physique, chimie et comptabilité. La deuxième langue était l'anglais et non le français, ce qui témoignait des transformations géopolitiques de cette période. La Colombie se tournait davantage vers les États-Unis que vers l'Europe. Si l'on a gardé fermement l'objectif d'une formation catholique, l'école s'est ouverte progressivement à l'économie et à la science.

Photo n° 1: Dictée sur la Patrie



Source : Archivo FAES, Fondo Jorge Restrepo, Cahiers d'école, Medellín, 1923.¹⁵⁴

Les dispositifs éducatifs, par ailleurs, ne se sont pas appliqués selon un quadrillage homogène. L'enseignement primaire dans les écoles urbaines était plus long : il prévoyait, au-delà des quatre années de formation élémentaire, deux ans de préparation à l'école secondaire. L'école rurale présupposait donc une exclusion des enfants paysans du secondaire. Les

¹⁵⁴ Jorge Restrepo a été scolarisé à Medellín dans une école tenue par les Frères Chrétiens – congrégation religieuse française très importante en Colombie. Voici la dictée : « La patrie est le pays de nos parents, le pays où nous avons vu pour la première fois la lumière du jour, où nos mères ont bercé notre enfance, où nous avons vécu entouré de nos frères et sœurs, de nos amis, où l'on nous a transmis ces consolatrices traditions qui lient les générations anciennes avec les nouvelles. La patrie est cette portion de terre que tous ses habitants ont intérêt à préserver et que personne ne veut abandonner, parce qu'on n'abandonne pas par une volonté propre le repos, la gloire, les affections et le bonheur ». Le paradigme est celui d'un patriotisme – à différencier du nationalisme – catholique et conservateur.

politiques éducatives promues par l'Hégémonie conservatrice instituèrent une école différenciée afin de donner une éducation spécialisée suivant l'origine sociale et garantir ainsi la reproduction sociale. On retrouve ici le même paradigme exposé par Miguel Antonio Caro, cité plus haut. Comme le souligne Aline Helg, cette loi est représentative de l'aspiration de l'élite ascendante des conservateurs de la région d'Antioquia, d'où était originaire le ministre de l'Éducation, Rafael Uribe. Les trois principes directeurs de cette réforme étaient : développement économique, ordre et catholicisme¹⁵⁵. Bien que cela puisse paraître un oxymore, les politiques éducatives ont cherché à produire une modernisation catholique.

En matière pédagogique, la réforme éducative insistait sur la nécessité de moderniser les méthodes d'enseignement. La mémorisation et le verbalisme propre à la pédagogie « traditionnelle » devait se renouveler afin de rendre l'éducation plus vivace et adaptée à la psychologie de l'enfance. Les savoirs modernes comme la médecine, la biologie et la physiologie ont profondément bouleversé la conception sur l'homme. Ils ont donné naissance à des nouveaux discours pédagogiques. L'Église catholique et les conservateurs du début du XX^e siècle se sont appropriés les discours de certains pédagogues modernes – Pestalozzi, Decroly –, en filtrant un certain nombre d'énoncés, jugés contraires à la pensée catholique. En effet, les intellectuels et éducateurs conservateurs les ont adoptés comme des pures méthodes, tout en s'efforçant de garder les fins ultimes de l'éducation catholique. Cette appropriation partielle était porteuse de nombreuses ambiguïtés. L'éducation prenait désormais en compte les individus et leurs spécificités. La classification scolaire voyait le jour dans les écoles – une classification selon l'âge, mais aussi selon les capacités intellectuelles des enfants. Des institutions éducatives spécialisées apparaissaient également, par exemple, pour les « inadaptés et arriérés »¹⁵⁶. Pourtant, si l'individu faisait une irruption timide dans les discours, les conservateurs s'efforçaient de contenir les potentialités de ces discours. Le discours pédagogique ne devait point remettre en cause la notion d'autorité, sur lequel reposait tout l'édifice catholique. Selon les auteurs de *Mirar la infancia*, l'adoption de ces

¹⁵⁵ Helg, Aline, *op.cit.*, p.99.

¹⁵⁶ Yepes, Diana Melisa, *Corregir el alma y disciplinar el cuerpo de los niños: trabajo, pedagogía et higiene en la casa de menores de Antioquia (1921-1931)*, Universidad Nacional, Medellín, tesis de pregrado, 2010.

discours, malgré ces épurements, s'est révélé finalement contraire aux « policiers du dogme ». Leur système de pensée se craquelait petit à petit¹⁵⁷.

En 1935, l'école active est institutionnalisée comme le modèle pédagogique pour l'école publique en Colombie. Or, la généalogie de cette transformation est à retrouver dans ce premier tiers du XX^e siècle. Si les intellectuels de la République libérale, puis l'historiographie, nous ont présenté cette réforme comme une création *ex nihilo* venant du Ministère et de ses intellectuels modernisateurs et progressistes, dans les années 1990, des études sur la période en question ont mis en évidence la filiation avec les expériences éducatives des années 1920¹⁵⁸. Le début du XX^e siècle a été un moment important d'expérimentation éducative. En 1925, Ovide Decroly¹⁵⁹ visitait le pays et contribuait à la rénovation pédagogique de quelques institutions éducatives privées qui ont joué le rôle de laboratoires pédagogiques. *El Gimnasio moderno*, ainsi que les écoles publiques de la région de Boyacá, où Rafael Bernal Jiménez¹⁶⁰ a entrepris une réforme en tant que Directeur d'éducation du département, ont été les premières institutions où la pédagogie active a été expérimentée dans le pays (Photo n° 4). L'école active correspond en effet à un courant pédagogique qui met l'accent sur la relation école-travail, la formation citoyenne, la psychologie individuelle de l'enfant, et qui privilégie l'observation et l'expérience dans le

¹⁵⁷ Sur les transformations des idées pédagogiques aux cours de ces années, voir Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit.* Concernant la distinction schématique entre fins et méthodes: « Esta escisión entre lo técnico y lo filosófico, entre modernización y modernidad, aceptada como regla de juego por laicos y religiosos hasta mediados de los años treinta, resultó ser una trampa sumamente peligrosa: Qué, quién o cómo podrían decidirse los límites tolerables entre lo tecnológico y lo moral ? » dans, *idem*, p.130.

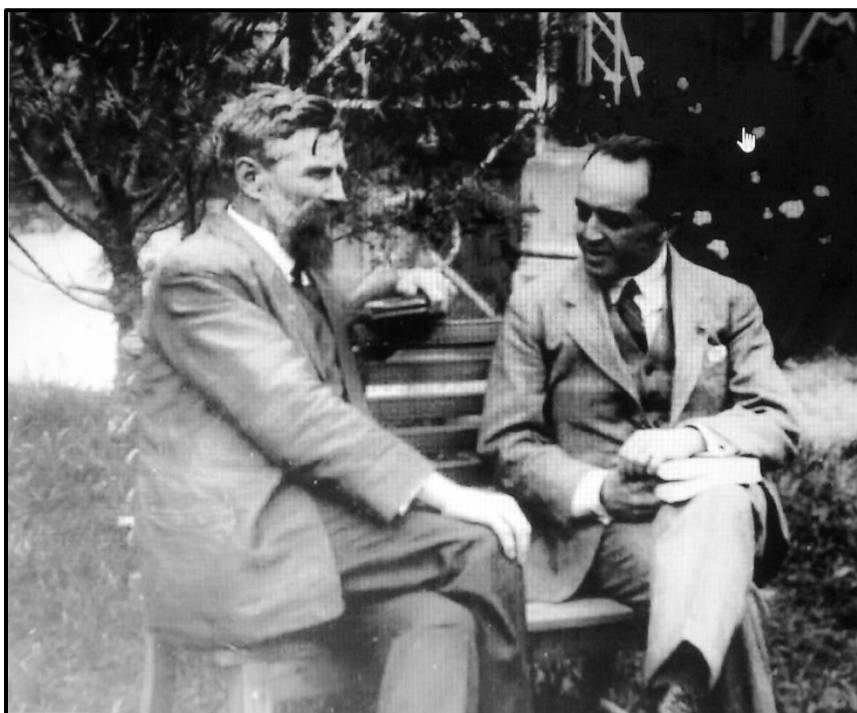
¹⁵⁸ Voir par exemple, Herrera, Martha, *Modernización...op.cit.* ou Helg, Aline, *op.cit.*

¹⁵⁹ Ce psychologue belge est l'une des figures les plus représentatives du renouveau pédagogique de l'école active/nouvelle du début du XX^e siècle. La pédagogie *Decrolyenne* englobe à la fois la formation intellectuelle, physique et morale de l'enfant et conçoit l'école comme une société en miniature où sont apprises les règles de la vie en communauté. Il est à l'origine de la notion de centre d'intérêts, outil pédagogique orientant l'ensemble de l'apprentissage à l'école. Ces centres d'intérêts sont censés répondre aux besoins de l'enfant en les initiant, en outre, aux méthodes expérimentales (observation, association, expression).

¹⁶⁰ Rafael Bernal Jiménez est l'un des intellectuels qui a le plus influencé les perspectives pédagogiques et éducatives dans la première moitié du XX^e siècle. Juriste, philosophe, et humaniste, il a été l'un des principaux défenseurs de l'introduction de la pédagogie active dans le pays. De 1925 à 1928, alors qu'il était à la tête de la Direction d'éducation du département de Boyacá, il a mis en place une série de politiques éducatives qui seront par la suite récupérées et institutionnalisées à un niveau national par les libéraux. Bernal considérait que le peuple colombien était fragilisé par les fléaux de la maladie, de la violence et de la pauvreté. Il le croyait également victime de conditionnements ataviques liés au métissage et lui attribuait un âge mental mineur. Il a mis en place des politiques éducatives eugénistes et régénératrices afin de « le rédimier » de ses conditionnements.

processus d'apprentissage. En outre, elle donne une importance à l'éducation physique et morale, aux travaux manuels, aux excursions ainsi qu'aux œuvres sociales au sein du milieu dans lequel s'insère l'école. On y reviendra.

Photo n° 2: Ovide Decroly et Agustín Nieto Caballero¹⁶¹



La transformation des programmes d'études des écoles primaires et secondaires du début du siècle a donc donné une importance accrue aux disciplines pratiques ainsi qu'à celles qui permettaient de forger la subjectivité citoyenne et nationale. Les méthodes pédagogiques, quant à elles, s'ouvraient aux considérations physiologiques et prenaient désormais en compte les spécificités individuelles. En outre, la grande nouveauté de cette période a été de concevoir l'école comme un espace d'intervention biopolitique¹⁶² sur la population. L'école s'est constituée comme l'espace institutionnel pour une intervention raciale sur la population, les perspectives hygiénistes et eugéniques faisant irruption dans le domaine de l'éducation.

¹⁶¹ Voir images d'archives du Gimnasio moderno. Disponible en : <http://www.gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/1924-1933/> [Consulté le 03/08/2015]

¹⁶² Pour une définition de la biopolitique voir Foucault, Michel, *Naissance de la biopolitique, Cours au collège de France 1978-1979*, Hautes études, Gallimard-Seuil, 2004.

I.2.2. Le débat sur la dégénérescence de la race¹⁶³ : hygiénisme et intervention raciale

En Amérique, comme l'a dit Alberdi, « gouverner c'est peupler », mais il faut peupler en régénérant¹⁶⁴.



Photo n° 3 : Cours de gymnastique. Ecole de filles. Jardín, Antioquia. Années 1920¹⁶⁵

¹⁶³ Le concept de race est mobilisé dans cette thèse en raison de l'utilisation qui est faite par les acteurs et non pas comme catégorie d'analyse. Animés par une conception racialisée du mot social, le concept est mobilisé en permanence par les acteurs de cette période. Pourtant, il ne s'insère pas toujours dans les mêmes rationalités. Si pour certains, il a une acception biologique, pour d'autres, il renvoie davantage à une identité ethnique ou culturelle. Sur les usages et les conceptions du concept de race en Colombie, voir Wade, Peter, *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*, Bogotá, Ediciones uniandes, 1997. Pour une vision d'ensemble sur la région, voir Wade, Peter, *Race and ethnicity in Latin America*, London, Pluto Press, 1999. Ou Graham, Richard (dir.), *The Idea of race in Latin America, 1870-1940*, Austin, University of Texas Press, 1990. Sur les usages du concept de race au Mexique pendant la Révolution Mexicaine, voir Robinet, Romain, *L'esprit et la race. Le mouvement étudiant face à la Révolution mexicaine (1910-1945)*, Thèse de doctorat, SciencesPo-IHEAL, Juin 2015.

¹⁶⁴ « En la América, como lo dijo Alberdi, «gobernar es poblar», pero poblar regenerando», López, Jiménez, Miguel, «Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares», dans López de Mesa, Luis (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo volumen de la biblioteca de Cultura, Bogotá, Imprenta Linotipos de El Espectador, 1920.

¹⁶⁵ Photo exposée dans le Musée du village. Auteur Anonyme. Sous l'influx du développement de la médecine, la gymnastique se constitue progressivement en un instrument pour transformer physiquement et spirituellement le peuple. Au-delà de ses vertus physiologiques, résumées par la formule « corps sain, esprit sain », la gymnastique est défendue comme un instrument privilégié pour l'apprentissage de la discipline. L'organisation « en bataillon » des cours de gymnastique témoigne des conceptions « militaires » de cette discipline.

En 1918 s'est tenu à Bogotá le troisième Congrès National des médecins de Colombie. Miguel Jiménez López¹⁶⁶ exposait alors sa théorie de la dégénération de la race colombienne. Selon ce médecin, le retard civilisationnel du pays s'expliquait à cause de la décadence de la physiologie et de la psychologie de l'homme colombien. Quatre facteurs avaient contribué à produire ce phénomène: une mauvaise éducation, une alimentation déficiente, l'alcoolisme généralisé et les tares héréditaires produites par le croisement racial avec les aborigènes, à ses yeux, vicieux et dégénérés. Selon le médecin, il fallait donc intervenir sur la population au travers de mesures hygiénistes, médicales et biologiques, afin de sauver la race de sa dégénérescence. Deux ans après, les étudiants universitaires de Bogotá organisaient une série de conférences dans le théâtre municipal afin de débattre de cette théorie. Le médecin Jiménez López a ouvert les conférences, deux jours de débats ont suivi. Bien que sa théorie n'ait pas fait consensus, certains de ces énoncés ont été repris par les gouvernements conservateurs du début du siècle.

En effet, ces théories ne se différençaient pas fondamentalement des idées, exposées plus haut, des intellectuels de la *Regeneración*. Elles les recouvraient seulement d'une rationalité scientifique et raciale. Elles étaient pourtant porteuses de lourdes conséquences en ce qui concerne les technologies d'intervention sur la population. Il ne faut pas oublier que les années 1920 ont été des années de grande mobilisation sociale, poussée, entre autres, par les transformations structurales qu'a connue la Colombie au cours de ces décennies. La progressive introduction d'une économie de marché et d'une naissante industrialisation ont donné lieu à l'émergence de la « question sociale » dans le pays. Les années 1920 se sont caractérisées par le déferlement d'une série de luttes multiformes qui ont pris corps dans les milieux ouvriers, paysans, étudiants. Loin de l'irruption communiste et/ou socialiste annoncée à toutes les sauces par les secteurs conservateurs et cléricaux, cette mobilisation témoignait néanmoins de l'émergence de nouvelles formes d'actions collectives et de la diffusion de nouvelles idées dans le pays¹⁶⁷. Venant de secteurs très divers, exprimant des demandes

¹⁶⁶ Miguel Jiménez López était un fervent lecteur de Benedict Augustin Morel. Auteur du *Traité des maladies mentales*, ce psychiatre français s'inspirait de la philosophie conservatrice de L. de Bonald, défenseur de la théorie de la dégénérescence de la race humaine, pour expliquer l'origine héréditaire des maladies mentales.

¹⁶⁷ Voir *infra*.

multiformes, cette mobilisation sociale semblait pourtant se réaliser dans l'exigence d'une démocratisation politique et sociale.

Alors que les gouvernements conservateurs écrasaient la lutte ouvrière, étudiante et paysanne dans le sang et criminalisaient les syndicats avec les lois dites « héroïques », le Ministère de l'éducation a cherché à remédier à la situation par le biais de mesures éducatives et hygiénistes. La « question sociale » a été transformée en question de santé publique. Les questions morales avaient un substrat biologique. Le département d'hygiène et de santé publique est d'ailleurs incorporé au Ministère de l'éducation nationale, ce qui témoigne des liens organiques entre ces deux champs en cours de la période. Dès 1928, il devenait un ministère à part entière. Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre comment l'État progressivement a cherché à contrôler l'appareil éducatif. Dans leur ouvrage collectif *Mirar la Infancia*, Oscar Saldarriaga, Javier Saenz y Armando Ospina soulignent la force suggestive du débat sur la dégénérescence de la race et la manière dont cet argument a servi à l'État pour s'arroger un droit à intervenir dans l'éducation, auparavant réservée à l'Église et à la famille. C'est aussi par la médicalisation des politiques éducatives que le Ministère a justifié de ses compétences techniques.

Le Ministère de l'éducation nationale a mis en place une série de mesures afin d'intervenir sur la population au travers de mesures prophylactiques et eugéniques. Le discours hygiéniste n'était pourtant pas nouveau à l'école. L'urbanité déjà – une assignation scolaire qui avait pour objectif de former les enfants à l'étiquette sociale – instruisait les écoliers sur la nécessité d'être correctement vêtu et présenté à l'école, afin de devenir quelqu'un de « respectable » en société. Les discours hygiénistes prenaient pourtant une dimension biologique et raciale. Bien qu'il puisse paraître nécessaire de mettre en place une série de mesures prophylactiques dans des pays tropicaux particulièrement sensibles aux maladies et épidémies de toute sorte, il faut préciser que les politiques d'intervention hygiénistes ont surtout été une forme de disciplinarisation des corps et des formes de vie du peuple. L'hygiène était toujours recouverte d'une dimension morale, comme en témoigne ces brochures diffusées dans les années 1920 en Colombie. Dans la première affiche, intitulée « mariage frustré », un couple se rend au cinéma. En introduction, ils voient passer une

annonce de la Direction d'Hygiène sur une campagne de vaccination. Ils décident d'aller se vacciner sous l'initiative du fiancé. La femme ne se présente pas car elle a peur de se faire vacciner – désobéissant alors à son futur mari –. Elle tombe malade. Son fiancé, furieux, « jure de ne pas se marier avec elle ». Dans la deuxième affiche, intitulé « désobéissance et typhoïde », l'enfant, censé rester chez lui en l'absence de son père, part en cachette faire ses espiègleries. Il attrape la fièvre typhoïde (voir photo n° 6)¹⁶⁸

Photo n° 4 Cartillas d'hygiène. Prévention prophylactique et moralisation



Source : Noguera, Carlos, *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*, Medellín, EAFIT, Cielos de Arena, 2003, p.169.

En plus de se constituer en espace de diffusion des campagnes hygiénistes, les gouvernements conservateurs ont cherché à ériger l'école en institution qui permettrait de faire l'examen biologique-mental du colombien. « L'école défensive » – défensive dans le sens de

¹⁶⁸ Voir Noguera, Carlos, *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*, Medellín, EAFIT, Cielos de Arena, 2003.

préservation de la *race* – et « l'école de l'examen » voyaient le jour¹⁶⁹. Au cours de ces années, certaines écoles ont mis en place des tests biométriques et anthropologiques afin de classer les élèves et d'adapter l'éducation à leurs « conditions biologiques ». Ces études permettraient à long terme, selon les autorités publiques, de mettre en place une série de mesures d'intervention raciale adaptées aux différentes composantes de la race colombienne. À cause de la précarité des moyens fiscaux, et en l'absence d'une formation généralisée des médecins à ces savoirs et aux dispositifs eugéniques et anthropométriques, l'écho de ces mesures racistes s'est cantonné à quelques institutions et régions du pays. Pendant la République libérale, ces idées ont continué d'exercer une force d'attraction sur un grand nombre d'acteurs. L'école défensive survivra à l'Hégémonie conservatrice.

Dans les années 1920, ce projet commence pourtant à se craqueler sous la pression de la mobilisation sociale. L'école différenciée et racialisée est remise en question par certains groupes sociaux qui jugeaient que l'idée d'un déterminisme biologique justifiant les inégalités de classe, était contraire à la démocratie. Une vision socio-politique de l'éducation a commencé à s'imposer grâce à l'action de tout un éventail d'acteurs qui revendiquaient d'autres discours et savoirs sur l'école. La fin des années 1920 a sonné le glas de l'Hégémonie conservatrice. Le libéralisme paraissait pouvoir apporter une autre réponse à la « question sociale ». En 1930, Enrique Olaya Herrera arrivait au pouvoir. Comment a opéré cette transition ? Quelle ont été les politiques éducatives de son gouvernement ? S'agissait-il d'une continuité vis-à-vis des régimes précédents ? Quelles ont été les innovations institutionnelles introduites au cours du premier mandat de la République libérale ?

¹⁶⁹ Pour une définition de ces deux concepts voir, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, *op.cit.*

II. Le « gouvernement hermaphrodite »¹⁷⁰ d'Olaya Herrera: rupture ou continuité?

En 1930, le libéralisme reprenait le pouvoir après quarante ans d'hégémonie conservatrice¹⁷¹. Le gouvernement d'Olaya Herrera suscite des débats. La périodisation canonique de l'historiographie présente ce moment comme l'avènement de la République libérale, souvent envisagé comme un tout. A contrario, quelques chercheurs¹⁷² ont ponctué la continuité du gouvernement d'Olaya Herrera¹⁷³ avec les gouvernements républicains des années 1920. La *Concertación nacional* reposait, en effet, sur un compromis bipartisan. Pendant son gouvernement, les Ministères, dont celui de l'éducation, ont été entre les mains de conservateurs. Cette alliance, pour d'autres, n'aurait eu qu'une existence dans les milieux ministériels. À un niveau local, l'arrivée du libéralisme aurait signé le début d'une épuration politique du conservatisme et donné lieu à une « première violence »¹⁷⁴. Si dans la capitale les élites « civilistes » trouvaient l'occasion de leur hégémonie, à un niveau local, les logiques guerrières n'auraient pas disparu. Au-delà des conflits d'ordre partisan, les premières années de la République libérale ont été celles d'une forte mobilisation sociale. Pour les secteurs radicaux du libéralisme, comme en témoigne la citation qui donne le titre à cette partie, le gouvernement d'Olaya Herrera était timoré et trahissait les idéaux du libéralisme et les demandes « du peuple ». L'avènement d'un régime libéral créant des espoirs quant à la possibilité d'une transformation de l'État, les milieux mobilisés exigeaient du libéralisme une action plus radicale. Pour Daniel Pécaut¹⁷⁵, si le gouvernement d'Olaya Herrera marque

¹⁷⁰ Les libéraux radicaux accusaient Enrique Olaya Herrera d'être un traître à leur parti. Son « républicanisme » était critiqué. Libéral modéré, il apparaissait, aux yeux de certains secteurs du libéralisme, comme un conservateur camouflé en libéral. *El Escándalo, Semanario de Izquierda. Luchador clasista*, No. 17, Santa Marta, 6 septembre 1936.

¹⁷¹ Comparée à d'autres pays d'Amérique latine, cette arrivée du libéralisme au pouvoir est légèrement tardive. Le premiers tiers du XX^e siècle constitue un moment du déclin du libéralisme, au profit de nouvelles rationalités politiques, incarnées, par exemple, par les régimes nationaux-populaires.

¹⁷² Voir par exemple, Abel, Christopher, *Política, Iglesia y partidos en Colombia, 1886-1953*, Medellín, FAES, Universidad Nacional de Colombia, 1987. Ou Pécaut, Daniel, *op.cit.*

¹⁷³ Olaya Herrera était un libéral modéré. Il a participé au sein du gouvernement de Carlos E. Restrepo (1910-14) et de Marco Fidel Suarez (1918-1921). Il était ambassadeur de la Colombie aux Etats-Unis au moment de la campagne présidentielle de 1930. Les fractures au sein du Parti conservateur ont fait migrer un grand nombre des conservateurs modérés dans les files du libéralisme, en soutien à sa candidature. Il tenait à pérenniser cette concorde.

¹⁷⁴ Guerrero Javier, *Los años del olvido: Boyacá y los orígenes de la Violencia*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1991, p. 54.

¹⁷⁵ Pécaut, Daniel, *op.cit.*

l'irruption discursive de l'État social, il s'agirait d'une irruption pourtant purement discursive, sans incidence institutionnelle.

Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement d'Olaya Herrera semble également s'inscrire dans la continuité. Selon Aline Helg¹⁷⁶, l'éducation connaît peu de réalisations au cours de son gouvernement. Le budget éducatif s'affaïsse dans le contexte de la crise économique. Les quelques politiques éducatives promues ont concerné le niveau universitaire et la divulgation culturelle, délaissant l'éducation populaire. Les mesures étaient surtout d'ordre symbolique. Il faudrait, à mon sens, aller plus loin. Si l'élan n'est pas venu spécialement de l'État, ces années marquent pourtant un moment important dans le domaine de l'éducation. La mobilisation qui a agité le pays n'est pas une « pure violence destructrice ». Elle n'a pas été exclusivement partisane. Cette mobilisation est aussi représentative de la consolidation de l'organisation des milieux ouvriers, paysans, magistériels, organisation qui a recueilli les fruits des expériences des années 1920 et qui a profité de la brèche ouverte d'un changement de régime pour trouver, parfois, les conditions de son déploiement. Les sociabilités éducatives se sont multipliées dans ce contexte.

En creux et en plein, cette mobilisation témoigne d'un nouveau rapport entre la société et l'État, une préface qu'il est nécessaire d'étudier pour comprendre l'avènement postérieur de la *Revolución en marcha*. Dans cette partie, je vais donc explorer premièrement les politiques éducatives promues par la *Concertación nacional* pour ensuite les mettre en perspective avec les transformations qui opèrent dans ce domaine au sein de la « société civile ». Ce sera aussi l'occasion de mettre à l'épreuve les coupures historiographiques identifiées pour cette période et de revenir également sur la construction d'une « altérité historique » organiquement liée aux stratégies de différenciation partisane.

II.1. Les politiques éducatives de la *Concertación nacional*

¹⁷⁶ Helg, Aline, *op.cit.*

II.1.1. La vocation technique du Ministère pour un interventionnisme accru

En 1930, Olaya Herrera nommait un conservateur à la tête du Ministère de l'éducation. Julio Carrizosa Valenzuela a transformé le Ministère en vue d'un nouvel interventionnisme étatique dans le domaine éducatif. Devenu Ministère de l'Education nationale en 1928, ce dernier s'est subdivisé en deux services à partir de 1931 : chaque département a désormais une section technique et une autre consacrée aux aspects administratives. Les Directions départementales d'éducation devaient suivre le même mouvement. Le Ministère cherchait à jouer un rôle accru dans la direction pédagogique des écoles du pays et ainsi dépasser son caractère exclusivement administratif.

Suivant la même logique, le Ministère a créé l'Inspection nationale des écoles primaires et normales du pays. Si sa concrétisation institutionnelle n'intervient qu'en 1934, au moment de l'arrivée de López Pumarejo au pouvoir, les prémices de ce nouveau service étaient jetées. Agustín Nieto Caballero prenait officieusement la direction de l'Inspection. Il inaugurerait ses fonctions avec un premier voyage de prospection afin de dresser un premier bilan de l'éducation dans le pays¹⁷⁷. Déjà très influent dans le domaine de l'éducation, son passage au sein du Ministère intronisait son incidence intellectuelle dans les devenir éducatifs. Après ce voyage, le directeur du *Gimnasio moderno* a eu comme mission de construire les programmes scolaires pour les écoles primaires et secondaires du pays. Si un premier plan d'études est présenté un 1933, les programmes ne voient véritablement le jour, comme l'Inspection nationale, qu'en 1935¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Entre 1931 et 1932, Agustín Nieto a effectué 4 voyages, aux côtés du Ministre de l'éducation, afin de visiter les écoles du pays. Il a visité l'ensemble des capitales départementales, ainsi que quelques Intendencias et Comisariás. Selon Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz, et Armando Ospina, ils ont rencontré plus de 7000 maîtres d'écoles du pays (10 000 au total selon les estimations du Ministère). Voir à ce sujet, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit*, p.241. Agustín Nieto Caballero connaissait bien la réalité éducative du pays, comme en témoigne son excursion avec ses élèves du *Gimnasio moderno* que j'ai évoqué plus haut.

¹⁷⁸ Ces programmes attestent de l'évolution intellectuelle du pédagogue au cours de ces années. Adepte de l'école active et du modèle pédagogique de Decroly, Agustín Nieto Caballero se rapproche progressivement du pédagogue John Dewey, même s'il conservera toujours des distances par rapport à sa pensée. Les programmes attestent de cette évolution. Les aspects de « l'école défensive » et de « l'école de l'examen » sont légèrement écartés. Voir à ce sujet, Cubillos, Julio Santiago, *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Editorial Universidad del Valle/Gimnasio moderno, 2007. Comme le souligne le titre de cet ouvrage et de tant d'autres qui parlent sur la réception de la pensée de ce pédagogue en Amérique latine au cours de ces années, la perspective d'analyse de cette circulation a tendance à être unilatéral. Or, ces deux pédagogues ont été en Amérique Latine à plusieurs reprises. Les études d'Adelina Arredondo sur l'influence des expériences éducatives des

Le remaniement ministériel opérait également en vue d'un nouvel interventionnisme dans le domaine de la culture. Créé en 1919, le département des Beaux-arts a été finalement réglementé en 1931 et a inauguré ses fonctions à partir de cette date. En collaboration avec la Bibliothèque Nationale, dirigé par Daniel Samper Ortega¹⁷⁹, la direction des Beaux-arts a mis en place une campagne de divulgation culturelle qui, à la différence de régimes postérieurs, s'est caractérisée par sa centralisation dans les capitales départementales ainsi que par sa vocation descendante¹⁸⁰. À partir de 1932, Daniel Samper Ortega a établi une campagne culturelle qui mobilisait, pour la première fois dans le pays, les nouveaux moyens de communication. La radio et le cinéma commençaient à apparaître comme des médias pour la diffusion des politiques culturelles étatiques. On peut lire, dans une lettre adressée par Daniel Samper Ortega à Agustín Nieto Caballero en 1932, l'échange de ces deux hommes au sujet de la constitution d'un fond pédagogique à l'usage des maîtres¹⁸¹. Daniel Samper Ortega lui demande conseil par rapport à des publications permettant la diffusion de la pensée de John Dewey¹⁸². Comme on le voit, l'intérêt pour ce pédagogue se couve lentement au cours de ces années, même si elle est institutionnalisée à un niveau national par la *Revolución en Marcha*.

Au nom de sa capacité technique, le Ministère justifiait également son rôle à contrôler la certification des diplômes. Les collèges du pays devaient se soumettre à l'Inspection afin d'obtenir l'accréditation qui leur donnaient le droit d'émettre les diplômes du baccalauréat. Pour les étudiants qui faisaient des études dans des collèges non certifiés, ils devaient se soumettre à des examens à la fin de leur scolarité. Ces examens avaient lieu dans les capitales des départements et étaient supervisés par une commission envoyée par le Ministère. Des conflits ont éclaté un peu partout dans le pays au sujet de cette loi. Si l'historiographie a souvent avancé le fait que l'opposition était conservatrice, elle a moins donné à voir d'autres dissidences. Les étudiants du *Liceo Celedón*¹⁸³ se sont mobilisés âprement contre cette

écoles rurales au Mexique sur la pensée pédagogique de John Dewey sont une piste de réflexion très intéressante. Voir Taylor, X., Arredondo, A., & Padilla, A., «John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural» dans, *Espacio, Tiempo y Educación*, No.3 (2), 2016, p. 33-63.

¹⁷⁹ Daniel Samper Ortega était un écrivain et dramaturge. Au cours de la République libérale, il a été à la direction de la Bibliothèque Nationale. Il était aussi professeur de théâtre au Gimnasio moderno.

¹⁸⁰ Sur le sujet, voir Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009.

¹⁸¹ AGN, MEN, Publicaciones: informes, Carpeta 5, Caja 2, 1933, folio 262.

¹⁸² Pour des exemples des commandes réalisées pour la constitution de ce fond pédagogique, voir Annexe II.

¹⁸³ Sur ce lycée voir Chapitre VI.

mesure, non pas tant contre l'idée d'un contrôle de la certification mais contre le fait qu'elle soit à la charge du Ministère. Par ce biais, « les qualités humanistes, littéraires et pédagogiques de nombreuses figures de la région étaient méconnues »¹⁸⁴. Peut-être s'agissait-il d'une querelle purement bureaucratique ; néanmoins, elle pointait aussi du doigt le fait que la centralisation, entre les mains du Ministère de l'Éducation, était surtout celle de capacités techniques et pédagogiques. Dans tous les cas, le gouverneur du département a, par un tour de force, réprimé la mobilisation étudiante en clôturant l'établissement pendant trois mois.

II.1.2. Un État social réclamé à demi-mot

Corporatisme et État social

L'arrivée d'Enrique Olaya Herrera au pouvoir s'est traduite par l'instauration des premières politiques sociales à l'échelle nationale. Cette législation cherchait principalement à réguler les relations de travail. La loi 83 de 1931¹⁸⁵ donnait un droit d'existence aux syndicats. La loi 129 de la même année reconnaissait et intégrait à la législation colombienne la Convention No.1 de l'OIT. Par ce biais, l'État instaurait la relation contractuelle dans le domaine du travail, la journée de huit heures, la semaine de 48 heures et le droit à la grève¹⁸⁶. L'État officialisait, en outre, l'intégration économique de la femme. Celle-ci pouvait désormais être engagée personnellement par une institution publique ou privée et percevoir son propre salaire, sans l'intermédiaire de son mari. Dans le domaine de l'éducation, l'État établissait également une série de lois qui garantissaient des prestations sociales pour les maîtres des écoles publiques¹⁸⁷.

Avec ses lois, le gouvernement d'Olaya Herrera s'érigait en porte-parole des revendications corporatistes qui avaient pris place dans les années 1920 dans le pays. Il légitimait ainsi la portée libérale de son régime. Son gouvernement paraissait être à l'écoute du peuple, un peuple qui « avec son ambiguïté conceptuelle mais sa matérialité bruyante avait

¹⁸⁴ «...se desconocía la calidad humanística, literaria y el conocimiento pedagógico que tenían prestantes figuras en los deptos. » Rodríguez Pimienta, José Manuel, *Liceo Celedón, Cien años de historia*, Santa Marta, 2005, p.45.

¹⁸⁵ <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1627577>

¹⁸⁶ Le droit de grève avait été reconnu en 1919. Il est aboli avec les lois dites héroïques de 1928.

¹⁸⁷ La loi 45 de 1931 donnait un statut juridique aux maîtres des écoles publiques. La loi 42 octroyait le droit à recevoir une retraite pour les maîtres ayant exercé le métier pendant plus de 15 ans. [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leves/1596990?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leves/1596990?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)

fait irruption dans l'arène publique et était devenu ainsi un point de référence obligé dans la définition des stratégies politiques »¹⁸⁸. Si l'instauration de ces politiques sociales était présentée comme le signe de l'arrivée du libéralisme au pouvoir – l'historiographie l'a souvent ainsi retenue –, il convient de souligner que l'adoption de ces lois s'est faite au sein d'une Assemblée nationale majoritairement conservatrice. Selon Daniel Pécaut,

« la régulation du social «par le haut» cherche sans doute à renforcer l'autorité de l'État et à créer une nouvelle image de la cohésion nationale. Nous pensons qu'elle a surtout eu pour effet de fournir une nouvelle base, d'aspect moderne, à la séparation partisane traditionnelle et produire une désarticulation pérenne des logiques d'action des secteurs populaires »¹⁸⁹.

La législation sociale aurait été revendiquée comme une politique de parti, empêchant d'installer durablement l'idée d'un État social par-delà les logiques partisans. Or, la législation sociale promue au cours de ces années était l'œuvre du consensus républicain de la *Concertación nacional*, où le conservatisme était largement majoritaire. En termes d'hégémonie politique, les deux premières années de son gouvernement représentent en effet une épatante continuité. Cette hégémonie ne sera contestée qu'en 1933, au moment où les élections municipales et législatives ont donné la prééminence au libéralisme.

La promulgation de ces lois témoigne donc d'un consensus sur la nécessité de donner un nouveau traitement à la « question sociale ». Elle a marqué une rupture par rapport aux années précédentes. L'ordre policier établi par les lois dites héroïques de 1928 était ainsi rompu au profit d'une gestion du conflit de type républicain¹⁹⁰. Avec la création des syndicats, l'État établissait ces associations professionnelles en interlocuteurs du pouvoir. L'État a cherché à s'ériger en arbitre des conflits sociaux et ainsi à canaliser l'action collective par la régulation corporatiste. Comment s'est traduite cette régulation dans le domaine éducatif ?

¹⁸⁸ « El pueblo con su vaguedad conceptual pero con su materialidad ruidosa había irrumpido en la arena pública como punto obligado de referencia en la definición de estrategias políticas », Sánchez, Gonzalo, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, Bogotá, Ancora editores, 1991, p.27.

¹⁸⁹ « La regulación de lo social «desde arriba» busca sin duda reforzar la autoridad del Estado y crear una nueva imagen de la cohesión nacional. Creemos que tiene, sobre todo, el efecto de proporcionar una nueva base, de aspecto moderno, a la separación partidista tradicional y producir una desarticulación duradera de las lógicas de acción de los sectores populares. » Pécaut, Daniel, *op.cit.*, p.32.

¹⁹⁰ Les lois dites héroïques interdisaient l'existence des associations « communistes ou bolcheviques », ainsi que toutes celles qui serviraient à propager des idées contraires au « sentiment ou à la notion de patrie » ou à la « religion catholique, apostolique et romaine ». Sur le sujet voir Pécaut, Daniel, *op.cit.* Il faut tout de même sortir des catégories idéal-typiques. L'instauration des lois sociales ne marque pas la disparition des dispositifs policiers. L'usage de la force ne disparaît point. Elle instaure simplement un nouveau dispositif pour la régulation du conflit.

Dans une lettre adressée par le Directeur de l'éducation du département du Magdalena au Ministère de l'éducation en 1930, celui-ci rendait compte des « nombreuses pétitions des associations ouvrières pour le développement de l'éducation ». Selon le directeur, « l'ambiance agitée de la région réclamait une réponse »¹⁹¹. La région du Magdalena était l'une des zones où les mobilisations paysannes et ouvrières avaient été les plus combatives au cours des années 1920¹⁹². Comme en témoigne cette lettre, la mobilisation ouvrière et paysanne était porteuse d'une exigence pour la démocratisation éducative. Pour le Directeur d'éducation du Magdalena, la démocratisation de l'éducation pouvait aider à la pacification sociale. Dans certaines régions du pays, les autorités municipales et régionales ont effectivement créé des écoles ouvrières. Dans la plupart des cas, elles venaient appuyer des sociabilités éducatives déjà existantes. Autonomes à la base, elles intégraient par ce biais l'orbite du pouvoir. À Montería, le conseil municipal acceptait en 1932 de soutenir l'école nocturne, la bibliothèque et une caisse d'épargne, initialement créées par la ligue paysanne. Le syndicat central de la ville de Bogotá a également créé en 1932 une école pour ouvriers qui était censée servir de modèle aux autres syndicats du pays. Là encore, la mairie de Bogotá était venue en soutien à l'initiative. Les milieux ouvriers et paysans ont profité de l'avènement du libéralisme au niveau municipal et régional, ainsi que de la reconnaissance du syndicalisme pour institutionnaliser des écoles qui avaient émergées d'abord de manière autonome mais qui avaient du mal à tenir le cap financièrement. Si au niveau municipal, des appuis ont existé là où les forces politiques en jeu le permettait ou l'exigeait, à un niveau national, aucune mesure n'a été pourtant prise pour démocratiser l'éducation. Les milieux ouvriers et paysans ont été, en général, extrêmement critiques du gouvernement d'Olaya Herrera. S'il a favorisé l'existence du syndicalisme, il s'est pourtant opposé à leurs actions à diverses reprises. Proaméricain, il a, par ailleurs, pris des mesures qui allaient à l'encontre de leur luttes¹⁹³. Selon Mauricio Archila, le syndicat sera pourtant, à partir de sa reconnaissance

¹⁹¹ « numerosas peticiones de los gremios obreros por el desarrollo de la educación. [...] la situación álgida amerita una respuesta ». AGN, MEN, Correspondencia: comunicaciones, Barranquilla, Bogotá, Cali, San Andrés, Santa Marta, 1929-1945, Carpeta 2, Caja 26, folio 6.

¹⁹² Le fleuve Magdalena traverse le pays de long en large. À l'époque, c'était par ce fleuve qu'étaient acheminées les marchandises depuis la côte caraïbe jusqu'au centre du pays, pour ensuite être expédiées par les terres vers la capitale. Elle était connue comme le « cordon rouge » du pays. Sur le sujet voir, Molina, Gerardo, *Las ideas socialistas en Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo, 1987.

¹⁹³ Olaya Herrera n'a pas choisi son ministre de l'Industrie tant que l'*United Fruit company* n'avait pas approuvé le candidat. Il a, par ailleurs, promu une législation pour favoriser les concessions aux compagnies nord-américaines dans le domaine pétrolier. Dans le contexte de la crise mondiale, et alors qu'un grand nombre de

institutionnelle, la forme privilégiée de leur mode d'action¹⁹⁴. Ces lois ont eu, malgré tout, une incidence sur les formes organisationnelles des milieux ouvriers et paysans.

Une démocratisation éducative ?

L'interventionnisme dans le domaine éducatif a fonctionné de pair avec l'extension de l'école publique. Ainsi, le gouvernement d'Olaya Herrera a cherché à étendre l'éducation à travers de sa gratuité. En 1931, elle était décrétée, sans pour autant devenir obligatoire. L'idée d'une éducation obligatoire avait été bloquée à l'Assemblée nationale au nom de la liberté d'enseignement¹⁹⁵. Deux ans plus tard, le décret 227 étendait la réforme de l'enseignement primaire et secondaire aux établissements féminins et donnait ainsi la possibilité à ces derniers d'émettre le diplôme de bachelier. L'Université s'ouvrait aux femmes. Le Ministère, enfin, instaurait l'éducation universelle dans les écoles primaires du pays, mettant fin au clivage entre éducation rurale et urbaine. L'ensemble de ces mesures octroyait une légitimité au gouvernement libéral, qui apparaissait ainsi comme une promesse de démocratisation éducative. Les responsabilités concernant le financement de l'éducation n'ont pourtant pas été modifiées. Les Directions d'éducation et les municipalités devaient donc assumer le poids de cette ouverture du système¹⁹⁶.

L'arrivée du libéralisme au pouvoir suscitait pourtant des espoirs en une véritable démocratisation éducative, au-delà des mesures législatives. Pour beaucoup, elle semblait ouvrir une brèche pour de nouveaux possibles. De nombreuses lettres sont ainsi adressées au Ministère de l'éducation afin qu'il contraigne les départements à mettre en place la législation éducative en vigueur. Ainsi, le directeur du Colegio Carrasquilla a demandé au Ministre de

ses voisins continentaux avait refusé de payer la dette, le gouvernement d'Olaya Herrera s'est engagé à le faire. Les secteurs plus radicaux du libéralisme ont été vite déçus des actions gouvernementales. Ainsi que l'exprime le journal satirique de la ville de Medellín, *el Bateo*, dans une caricature publiée par *Mar*, « l'Oncle Sam » surplombe une fontaine depuis laquelle il vomit sa richesse. « Le peuple libéral », y compris l'Église catholique, accourent pour ingurgiter désespérément ces restes. Voir, Jiménez, Sonia, *Reir es perjudicial para los negocios. Prensa satírica en Medellín: el Bateo entre 1926 y 1939*, tesis de grado, Medellín, Universidad de Antioquia, 2010.

¹⁹⁴ Archila, Mauricio, *Cultura e identidad obrera*, Bogotá, CINEP, 1992.

¹⁹⁵ À ce sujet voir Helg, Aline, *op.cit.*

¹⁹⁶ Par ailleurs, le budget consacré à l'éducation a radicalement plongé au cours de ces années. Alors qu'en 1929 il s'élevait à 8,6%, en 1933 il se réduisait à 2,5%. Le contexte de la crise économique n'était certainement pas favorable.

l'éducation de faire pression « au nom du libéralisme » afin que soit créée la Commission d'éducation physique dans le département¹⁹⁷.

La professionnalisation magistérielle

Le gouvernement d'Olaya Herrera a donc reconnu certaines demandes corporatistes exigées par les milieux magistériels au cours des années 1920. Les mesures ont pourtant été plutôt élitistes concernant les possibilités offertes pour leur formation intellectuelle. Si les écoles normales ont assuré la formation des maîtres des écoles primaires, il n'existait pas vraiment d'institution pour la formation des maîtres du niveau secondaire. L'école normale de la ville de Tunja était la seule à leur offrir des formations¹⁹⁸. Au cours des années 1932-1934, le Ministère de l'éducation a œuvré pour la création des facultés d'éducation nationale. En 1931, il mettait en place deux facultés à Bogotá, une destinée aux hommes, l'autre aux femmes. Rafael Bernal Jiménez et Franciska Radke¹⁹⁹ ont eu respectivement la direction de ces institutions. C'est au sein de ces facultés que la pédagogie s'est consolidée comme un champ spécifique du savoir et qu'elle a connu son accréditation en tant que discipline scientifique²⁰⁰. La fermeture des écoles normales départementales, du fait de la crise économique, a ouvert une voie d'accès pour des candidats provinciaux à ces institutions. Néanmoins, leur effectif a toujours été très réduit. Afin d'atténuer cette logique visiblement excluante, le Ministère a mis en place en 1932 des « cours d'information » à destination des maîtres et maîtresses d'écoles de province. Les départements étaient invités à envoyer des candidats afin qu'ils suivent ces formations temporaires et contribuent, par la suite, à les diffuser au sein de leurs juridictions.

Malgré la centralisation des politiques éducatives promues, il est possible de constater la diffusion des savoirs impartis dans ces institutions. Les relations interpersonnelles ont joué, en effet, un rôle de premier ordre à cet égard. Dans les archives du Ministère repose un

¹⁹⁷ La loi 80 de 1925 prévoyait la création de ces commissions au sein de tous les départements du pays. En 1933, celle-ci n'avait pas encore vu le jour dans le département du Chocó. Voir MEN, Correspondencia: comunicaciones, Barranquilla, Bogotá, Cali, San Andrés, Santa Marta, 1929-1945, Carpeta 2, Caja 26.

¹⁹⁸ L'allemand Julius Sieber était le directeur de cette école normale. La réforme pédagogique qu'il a mise en place dans cette institution a largement inspiré les réformes éducatives libérales. Sur le sujet voir Helg, Aline, *op.cit* ou Herrera, Martha, *Modernización...op.cit*.

¹⁹⁹ Franciska Radke faisait partie de la Mission pédagogique allemande qui avait été invitée dans le pays en 1917. Elle a été à la tête de cette institution de 1927 à 1935.

²⁰⁰ Voir Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *op.cit*.

échange épistolaire entre Max Seidel, directeur du lycée de la ville de Tumaco²⁰¹, dans le département de Nariño, et le Ministère de l'éducation²⁰². En 1930, il envoie une première lettre dans laquelle il dénonce le désintérêt des autorités départementales à l'égard de son lycée alors qu'il a 130 étudiants en son sein. En 1933, il demande à ce que son lycée soit transformé en école normale du département. Il envoyait, comme justification, les plans d'étude de son lycée. Son programme était assez novateur. Plus « moderne » que les programmes établis par le Ministère, il proposait une éducation mixte et offrait des cours de philosophie, de sciences sociales et naturelles, et même de « lecture idéologique ». Il avait évincé la religion du cursus. Depuis quelques années, il proposait, en outre, des cours modèles et donnait des recommandations aux maîtres de la région au sein du lycée pédagogique. Dans ses dernières conférences, il s'était inspiré des Cours d'information diffusés dans les facultés d'éducation de Bogotá. Comme le montre cet exemple, les savoirs pédagogiques, centralisés à Bogotá par le Ministère, circulaient parfois par des biais informels jusqu'à des zones totalement périphériques. Le colportage de ces savoirs passait, sûrement, par des appropriations et hybridations diverses. Le médiateur transforme toujours ce qu'il diffuse. Ces nombreuses lettres ne semblent pas avoir générés de réponse de la part du Ministère. Agustín Nieto Caballero et le ministre de l'Éducation ont pourtant visité l'établissement au cours de leur tournée nationale. L'échange épistolaire n'est pas avéré qu'à partir de 1934, date à laquelle le Ministère donnera un appui financier à ce collègue. Le rôle des inspecteurs a aussi été fondamental dans cette diffusion. La lettre d'Aureliano Rueda Olaya²⁰³ est également représentative de ces circulations. Dans celle-ci, il expose à Agustín Nieto son désir de mettre en place des formations pour les maîtres de la région en se basant sur les résumés des Cours d'information. Comme on le verra dans les chapitres suivants, l'un des rôles principaux de ces institutions a été de former les inspecteurs d'éducation nationaux et départementaux.

Les écoles normales départementales, au contraire, avaient le rôle de former les maîtres des écoles primaires. Le Ministère avait opté pour leur départementalisation²⁰⁴. La crise économique engendrée par le crash boursier de 1929 a pourtant contraint un grand nombre

²⁰¹ Tumaco se trouve à l'extrême sud du pays, sur la côte pacifique, non loin de la frontière avec l'Équateur. Il s'agit d'une région plutôt « pauvre » et délaissée par les autorités étatiques. La population est principalement afro-descendante.

²⁰² AGN, MEN, Anexo II, Colegios: informes, Tumaco, 1934-9.

²⁰³ Voir *infra*.

²⁰⁴ Voir *supra*.

d'entre elles à fermer ses portes. Des solutions étaient parfois imaginées par les maîtres et les directeurs de ces institutions. Ainsi en témoigne les lettres envoyées par Elena Galvis de Carrizosa au Ministère en 1932. Ancienne directrice de l'École Normale de Cúcuta, dans le département du Nord de Santander, elle a été à l'origine de la fondation de l'*Instituto Pedagógico y comercial María Auxiliadora*. Créé suite à la fermeture de l'École normale, ce collège avait « le même plan d'études et d'organisation que cette école ». Il demandait au Ministère de reconnaître son Institut officiellement, sachant « qu'il ne coutera rien au trésor public étant donné que les parents se chargeront de le soutenir »²⁰⁵. Dans ce cas, l'influence pédagogique du Ministère suivait son cours mais se repliait au sein d'une institution privée. Cette privatisation filtrait pourtant, par son accès payant, l'accès à ces savoirs.

Avec le gouvernement d'Olaya Herrera, les premières nationalisations d'institutions éducatives départementales et/ou municipales se mettaient en place. Elles se sont faites avec grande difficulté. Face à la volonté centralisatrice du Ministère, la région d'Antioquia a été l'une des régions les plus féroce­ment oppositionnelles. Les décrets allant dans ce sens ont produit dans la région des conflits de longue haleine. La transformation de l'École normale départementale en école nationale directement reliée au Ministère de l'Éducation nationale en 1932 a engendré une forte résistance²⁰⁶. Le conflit se corse avec l'accentuation des logiques partisans au cours de la *Revolución en marcha*. En 1936, le climat était tellement tendu du fait des affrontements entre étudiants libéraux et conservateurs qu'il a entraîné la fermeture temporaire de l'établissement. Les conflits n'étaient pas que partisan. Afin de garantir « la qualité intellectuelle » des maîtres d'école du primaire, le Ministère a voulu instaurer l'obligation d'une formation secondaire nécessaire à la profession. Les milieux magisté­riels, toutes tendances politiques confondues, se sont mobilisés contre cette mesure. Cette mesure excluait en effet la plupart des maîtres en exercice de leur fonction. Or, elle ne s'accompagnait pas parallèlement d'une démocratisation éducative.

²⁰⁵ « tiene el mismo plan de estudios y la organización de las escuelas normales [...] todo el personal cuenta con la aprobación y apoyo moral del excelentísimo arzobispo diocesano [...] no costará al tesoro público pues los padres asumirían el costo ». AGN, MEN, Colegios: informes. Norte de Santander. 1932-1938.

²⁰⁶ Le département d'Antioquia était l'un des bastions du conservatisme dans le pays. En 1932, un gouverneur libéral était nommé. L'Assemblée départementale avait également une prééminence libérale. Sur les conflits engendrés par la nationalisation de cette institution, voir Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; op.cit.

Si les lois en vue de la reconnaissance corporatiste avaient pour objectif de se légitimer auprès des milieux magistériels, elles n'ont pas été secondées par des mesures effectives garantissant la démocratisation éducative ou l'amélioration des conditions de leur niveau de vie. Les mesures à destination des maîtres sont restées centralistes. Elles ont cherché, par ailleurs, à accroître la professionnalisation magistérielle, à l'encontre des maîtres non formés pédagogiquement. Les luttes magistérielles se poursuivent. Avant même que l'État ne décide de démocratiser ces savoirs, leur circulation aura lieu grâce à l'action de certains maîtres ou inspecteurs qui trouvaient un intérêt à les diffuser dans leur région.

II.2. Les sociabilités éducatives: entre revendication, institutionnalisation et autonomie

Dans la partie qui suit, j'aimerais revenir sur l'émergence d'un certain nombre d'acteurs qui se sont engagés et mobilisés dans le domaine de l'éducation au cours de ces années. Cette création par le bas est fondamentale dans le sens où les transformations de l'État ne peuvent se comprendre sans prendre en considération les dialectiques d'articulation entre celui-ci et la société.

II.2.1. La transformation de l'Église catholique: les sociabilités catholiques et conservatrices

En 1938, la maîtresse d'école Juana B. de Bornacelli présentait, dans le cadre du travail réalisé au sein du Lycée pédagogique de la zone scolaire No.3 du département de l'Atlántico, un centre d'intérêt autour de la « mort du président Olaya Herrera »²⁰⁷. La maîtresse proposait de travailler la religion avec ses écoliers à partir de l'exemple des vertus chrétiennes de l'ancien président de la République. Le président était donc resté dans les mémoires comme un mandataire chrétien. Le rapport présenté par son Ministre de l'Éducation est représentatif des finalités chrétiennes que son gouvernement a accordées à l'éducation publique²⁰⁸. Dans une allocution publique tenue au début de son mandat le président défendait :

²⁰⁷ Enrique Olaya Herrera décède en 1937. Voir Centre d'intérêt en Annexe I (Chapitre II). Sur les lycées pédagogiques voir Chapitre II.

²⁰⁸ Voir MEN, Memoria del Ministro de educación al Congreso en 1933, Bogotá, Imprenta Nacional, 1933.

« J'ai la conviction inaltérable que l'Église et ses ministres sont, non seulement des éléments indispensables de l'ordre social, mais encore des facteurs puissants d'élévation et de prospérité d'une société. C'est pourquoi, je ne comprendrai jamais qu'entre un chef d'état civil et un prélat de l'Église, tous deux patriotes et poussés par un même désir de servir la nation, désir qu'ils poursuivent pourtant dans des sphères différentes, puissent émerger des différences et qu'elles ne puissent pas être résolues par les moyens de la conciliation, de l'amitié, et de l'entente mutuelles²⁰⁹ ».

Le premier mandat de la République libérale se pose donc dans la continuité des régimes conservateurs concernant les relations entre l'Église catholique et l'État. Si dans certaines régions du pays, l'arrivée du libéralisme marque l'irruption de conflits entre libéraux et conservateurs autour de différends religieux, de manière générale, l'État a soutenu l'action de l'Église dans le domaine éducatif.

Cette action était fondamentale. L'Église catholique, les communautés religieuses, mais aussi les associations et les sociabilités catholiques ont joué un rôle de premier ordre dans la consolidation de l'éducation dans le pays. La Colombie était néanmoins en train de connaître des transformations vertigineuses aux cours de ces années. Les phénomènes d'urbanisation liés à la modernisation, l'exode rural, ainsi que la circulation d'idées qui remettaient en question sa cosmovision ont fragilisé remarquablement les mécanismes de reproduction transgénérationnelle du catholicisme et ont empêché l'Église de garder son hégémonie sur la société colombienne²¹⁰. Face à « la question sociale » qui menaçait l'ordre établi, l'Église catholique essayait de rebondir. Les positions divergeaient.

Avant tout, il faut rappeler que l'Église catholique est loin d'être, malgré ses prétentions, une institution monolithique. En son sein, gravitent des tendances divergentes que l'appareil

²⁰⁹ « [...] Es una incommovible persuasión de que ella, la iglesia y sus Ministros, no sólo son esenciales elementos del orden social, sino factores poderosos del engrandecimiento y prosperidad de la sociedad, y he aquí porque [sic.] no comprendería nunca que entre un mandatario del orden civil y un príncipe de la iglesia, ambos patriotas y ambos movidos por un solo deseo de servir a la nación que entre ambos rigen en esferas distintas, pudieran surgir diferencias de aquellas que no pudieran ser resueltas por los medios de la conciliación, de la amistad y del mutuo entendimiento». «Trascripción telegráfica completa del magnífico discurso pronunciado ayer en la capital por el doctor Olaya Herrera», *El Heraldo de Antioquia*, No. 810, 27 de enero de 1930, p. 1, cité dans Jiménez, Sonia, *Reir es perjudicial para los negocios. Prensa satírica en Medellín: el Bateo entre 1926 y 1939, tesis de grado, Medellín*, Universidad de Antioquia, 2010.

²¹⁰ Ce contrôle d'ailleurs n'a jamais été aussi totalisant que nous ne le laisse croire une certaine historiographie Voir Moreno, Cristina, *L'Église catholique face à la pluralisation religieuse. Colombie XXe siècle*, mémoire de master, Paris, IHEAL, 2008.

institutionnel s'efforce de contrôler comme il peut²¹¹. Par ailleurs, elle n'est pas la dépositaire exclusive de « la tradition ». Nous l'avons vu plus haut, ce sont les communautés religieuses des frères chrétiens qui ont introduit la pédagogie active et la psychologie expérimentale dans le pays. Pendant les années 1930, l'Église catholique est tiraillée en effet entre deux tendances qui sont aussi deux postures face à la modernité. L'Église catholique se débattait entre les postures *intégralistes*²¹² et la doctrine sociale de l'Église. Si les prélats catholiques semblaient se ranger dans les positions *intégralistes*, les laïcs catholiques s'organisent pour répondre aux transformations induites par la modernité. Inspirés par la doctrine sociale de l'Église et un certain nombre d'expériences européennes, les laïcs latino-américains colombiens ont, avec une intensité plus ou moins grande selon les pays, plaidé pour un engagement dans le siècle ainsi que pour une réconciliation partielle avec les valeurs modernes. Un mouvement analogue s'est développé dans le pays. En 1931, l'Action Catholique est créée. Une année après apparaissent les Jeunesses ouvrières catholiques. Le renouveau a cependant pris la forme d'une reconquête de la société colombienne, sans pour autant entraîner l'adoption des valeurs modernes et libérales. L'Action catholique colombienne, à la différence d'autres pays du continent, était particulièrement conservatrice²¹³.

Ces institutions ont eu comme un de leurs objectifs principaux d'encadrer le monde ouvrier. De manière générale, elles se chargeaient d'orienter la vie des travailleurs urbains

²¹¹ À ce sujet voir Bidegaín, Ana María (ed.), *Historia del catolicismo, Corrientes y Diversidad*, Bogotá, Taurus, 2004.

²¹² Le catholicisme intégral-intransigeant, comme l'a défini Emile Poulat correspond à la version du catholicisme qui conçoit la religion comme un système total. Dans ce cas de figure, la religion doit donc guider et exercer son magistère sur toutes les sphères de la société et de la vie de l'individu. Cette tendance à l'intégrisme doit être replacée dans un contexte plus large. Elle était déjà présente dans le catholicisme importé en Amérique au XVI^e siècle, issu de la Contre-réforme et du Concile de Trente. L'Inquisition, puis la romanisation et les multiples réformes de Pie XI n'ont fait qu'entériner cette même tendance. La Colombie est l'un des pays d'Amérique latine où l'intégrisme et la culture inquisitoriale se sont le mieux perpétués. En effet, pendant très longtemps, l'Église Catholique a défendu le catholicisme autoritaire, clérical et ultramontain. Ce courant s'oppose inévitablement à la modernité, parce que celle-ci présuppose non seulement la séparation et l'autonomie des sphères mais aussi parce qu'elle nie l'existence d'un cosmos unitaire et hétéronome qui donnerait son sens à toutes les activités de la vie humaine. Dans ce contexte, toute transgression de l'ordre politique et social ou de l'ordre symbolique (ordres qui sont en relation dialectique) apparaît comme une menace pour la permanence de ce cosmos. Libéraux, protestants, maçons, juifs, socialistes et communistes étaient donc vus comme des menaces pour le maintien de l'ordre chrétien. Voir Moreno, Cristina, op.cit.

²¹³ Bidegaín, Ana María, *Globalización y diversidad religiosa*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005. Selon cette auteure, les versions plus démocratiques de l'Action catholique ont été rapidement censurées par l'Église institutionnelle.

dans un sens chrétien, en contrôlant leur temps libre. Selon Luz Ángela Nuñez²¹⁴, l'Action catholique colombienne s'est inspirée largement de l'expérience espagnole. À travers des méthodes très modernes, ces associations de laïcs diffusaient leurs idées. Dans le domaine éducatif, elles encourageaient la création d'écoles et universités catholiques. Elles proposaient, en outre, des conférences et des discussions à destination des classes populaires afin de réfléchir sur des questions sociales. Les principes catholiques y étaient véhiculés, les tendances révolutionnaires contenues et les déviances libérales maîtrisées. Afin de répondre, d'une part, aux désirs exprimés par beaucoup de travailleurs d'avoir une éducation, et d'autre part, afin de détourner ceux qui disposaient de leur temps libre dans les cantines ou les sociabilités politiques, l'Action catholique mis en place les écoles dominicales. Dans certaines régions, les sociabilités catholiques ont réussi à mettre en place un maillage institutionnel assez serré. À Medellín, elles rassemblaient presque 20% des ouvriers de la ville.

Les prélats, contrairement aux communautés religieuses et aux associations laïques catholiques, ont été souvent plus rigides dans leurs positions²¹⁵. Ils s'opposaient avec emphase au libéralisme, à la modernité. Leur position était ouvertement *intégraliste* et réactionnaire. Point de compromis. Au moins, dans le discours, car, dans les faits, si l'intégrisme se défendait parfois par les armes et par le sang, parfois aussi, l'affrontement se soldait par le compromis, la transaction politique. Au début des années 1930, la Conférence épiscopale de Colombie tenait la bannière contre les lumières de la ville. Dans une lettre adressée aux agriculteurs colombiens, les hautes hiérarchies ecclésiastiques défendaient le cadre de vie rurale et l'économie agricole.

« La suprématie de l'agriculture est dans la sainteté qu'elle implique. Il n'existe peut-être pas parmi les occupations de ce monde, une qui moralise les coutumes, qui libère les hommes du monde perfide, qui purifie tant l'âme que l'agriculture et la vie paysanne. L'air pur de la campagne, le silence de la nature, l'indépendance totale, la tranquillité du

²¹⁴ Nuñez, Luz Ángela, *El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia. 1909-1929*, Bogotá, Uniandes, Cesó, 2006.

²¹⁵ Voir Arias, Ricardo. « Estado laico y catolicismo integral en Colombia: La reforma liberal de López Pumarejo », *Historia Crítica*, 2000, No. 19., p.69-106.

foyer, l'alimentation frugale, l'éloignement des mauvais exemples des villes paganisées, l'absence d'oisiveté, tout cela contribue à mettre en lumière la vie de la campagne²¹⁶ ».

Malgré ces argumentaires institutionnels, les positions étaient aussi diverses que les contextes dans lesquels les curés étaient implantés. Les régions où la violence partisane prend une coloration guerrière sont celles aussi où les réactions catholiques ont été les plus intransigeantes. Antioquia, Santander, Boyacá et Nariño sont les vitrines de ce catholicisme autoritaire et dogmatique. La montée du fascisme en Europe a été l'occasion de circulations diverses. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, une partie du catholicisme verra dans la guerre espagnole un parallèle avec la situation colombienne. Avec l'arrivée de la *Revolución en Marcha*, les positions se durciront.

II.2.2. La mobilisation paysanne et ouvrière et l'éducation populaire

Au cours des années 1920, le pays a vu le déferlement d'un ensemble de luttes dans les milieux ouvriers, paysans, magistériels et indigènes. La dite « question sociale » a touché la Colombie de manière plutôt tardive comparé à d'autres pays latino-américains²¹⁷. Dès 1919, les premières grèves éclataient²¹⁸. L'ampleur du mouvement débordait petit à petit le cadre local. Pendant les années 1920, ont lieu les premiers Congrès ouvriers nationaux²¹⁹. La mobilisation et progressive organisation du mouvement ouvrier se sont soldées par l'instauration, à la fin des années 1920, de l'état d'urgence.

Les formes de résistances quotidiennes de la classe ouvrière ont été diverses et variées. Les sociétés mutuelles et coopératives, les clubs culturels, les associations secrètes, les

²¹⁶ « Donde está, sin embargo, la supremacía de la agricultura es en la santidad que de por sí entraña. Quizás no haya entre las ocupaciones terrenas ninguna que moralice más las costumbres, que libre a los hombres del perverso mundo, que purifique tanto el alma, como la agricultura, la vida campesina. El aire incontaminado del campo, el silencio de la naturaleza, la independencia casi completa, la tranquilidad del hogar, la frugal alimentación, el alejamiento de los malos ejemplos de los centros paganizados, la ausencia de la ociosidad y diversos factores más, todo contribuye a poner muy alto la agricultura, la vida campesina». «Carta de los preladados a los agricultores de Colombia» (1930), en Conferencias episcopales de Colombia, tomo 1, Bogotá, El Catolicismo, p. 382-383.

²¹⁷ Ce retard s'explique, entre autres, en raison du décalage du processus d'industrialisation.

²¹⁸ En juillet 1919, les artisans et ouvriers ont organisé une action pour protester contre le contrat signé par le Ministre de guerre pour la confection d'uniformes pour l'armée avec des entreprises étrangères. Réprimées dans le sang par le président Marco Fidel Suarez, ces gestes de résistances se sont soldés par des dizaines de morts et 300 prisonniers. S'en suivent différents mouvements dans l'ensemble du pays, à Segovia contre les compagnies minières, à la Dorada, dans les milieux du chemin de fer, dans la zone bananière contre les multinationales nord-américaine.

²¹⁹ Le premier congrès ouvrier à lieu à Cali en 1924. À ce sujet voir Pécaut, Daniel, op.cit.

maisons du peuple, les écoles nocturnes ouvrières sont à relever parmi les formes organisationnelles qui ont émergé en son sein. Comme le souligne Mauricio Archila,

« La résistance ouvrière des années 1920 et 1930 a couvert un éventail de formes qui allaient de la solidarité économique familiale et communautaire jusqu'à la mythologie et le folklore, du sabotage caché à la production, à la destruction des machines et l'insurrection armée organisée, en passant par la grève. Ces formes diverses et variées sont un thème qui est à peine en train d'être abordé par l'historiographie nationale »²²⁰.

Dans cette partie, j'aimerais revenir sur le rapport des milieux ouvriers à l'éducation. L'analyse de l'émergence de ces sociabilités, de leur rapport à l'État et au libéralisme, s'avère être fondamentale pour comprendre l'institutionnalisation postérieure d'une éducation populaire dirigée par l'État.

A fortiori, la réponse ne peut se décliner qu'au pluriel dans le sens où les formes d'organisation dépendaient largement de la rationalité politique dans laquelle s'exprimait leur lutte. Des secteurs catholiques aux anarchistes²²¹, l'éventail était résolument large. Les études de Luz Ángela Nuñez Espinel²²² sur la presse ouvrière du début du siècle témoignent pourtant du consensus au sujet de l'importance de l'éducation. De manière générale, la presse ouvrière avait une grande confiance dans la capacité de transformation morale et matérielle de l'éducation. Ainsi, de nombreux journaux invitaient les lecteurs à se rendre à des conférences et des activités culturelles, à se cultiver. Parfois, certains d'entre eux retranscrivaient des conférences jugées pertinentes. Ces conférences n'avaient pas toujours un contenu idéologique ou politique. Parfois elles cherchaient simplement à vulgariser la culture

²²⁰ «La resistencia obrera de los años veinte y treinta abarcó formas que iban desde la solidaridad económica familiar o comunitaria, hasta la mitología y el folklore; desde el sabotaje oculto a la producción con la destrucción de las máquinas, hasta la insurrección organizada pasando por la huelga. Este es un tema que hasta ahora está abordando, la investigación histórica en nuestro país», Neira, Mauricio; Pardo, Mauricio (ed). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, Bogotá, ICANH, Universidad Nacional De Colombia, 2001, p.383.

²²¹ Si les idées socialistes et communistes arrivèrent effectivement dans le pays au cours de ces années, et qu'elles se diffusèrent dans quelques groupes et milieux sociaux, le substrat énonciatif de la mobilisation des années 1920 fut surtout celui du libéralisme. Sur le socialisme et le communisme en Colombie et sa diffusion, Voir Molina, Geraldo, *op.cit.*. Et Vallejo Mejía, Maryluz «Los "padrecitos" fundadores de la prensa comunista en Colombia», *Signo y Pensamiento*, vol. XX, núm. 39, 2001, Bogotá, p. 35-45.

²²² Nuñez, Luz Ángela, *op.cit.*

légitime. Le journal *El Obrero*, par exemple, invitait en 1911 à une conférence culturelle à Buga où le programme était le suivant²²³ :

1. Salut à Carthagène dans le centenaire de la proclamation de son indépendance
2. Notre seigneur et l'individu. Conférence sociologique
3. Capitales européennes. Conférence géographico-historique
4. Genèse de notre planète. Conférence astronomique.
5. Introduction à la tannerie

Dans les maisons du peuple, dans les sièges des journaux ouvriers étaient organisées des lectures publiques qui avaient pour vocation de participer de l'éducation des ouvriers. À ces conférences étaient parfois invités des intellectuels. Les ouvrages que la presse conseillait de lire figuraient parmi les classiques de la littérature universelle. Les conférences étaient aussi axées sur les techniques agricoles modernes²²⁴. Dans d'autres cas, le contenu politique prenait le dessus. Ainsi, les ouvriers découvraient ce qu'était que le protectionnisme économique, la différence entre démocratie et monarchie, la signification de la souveraineté populaire, les différentes doctrines politiques – libéralisme, anarchisme, socialisme, communisme –, les événements marquants de l'histoire des travailleurs et de l'humanité comme les Révolutions française et mexicaine. Les valeurs du progrès y tenaient une place notable. Dans d'autres cas, il s'agissait d'initiatives autonomes. La Fédération ouvrière du Littoral Atlantique (FOLA) proposait ainsi des pièces de théâtre à contenu politique afin d'éveiller, par le biais de la culture, la conscience de classe.

Au cours des années 1920, les sociabilités ouvrières se sont multipliées. Les maisons du peuple, les bibliothèques populaires²²⁵, les cafés ouvriers proposaient différentes activités culturelles. Ces sociabilités avaient pour vocation explicite de transformer les ouvriers et de

²²³ «1° Saludo a Cartagena en el Centenario de la proclamación de su independencia. 2° Nuestro señor y el individuo. Conferencia sociológica. 3° Capitales europeas. Conferencia geográfica–histórica. 4° Génesis de nuestro planeta. Conferencia astronómica. 5° Introducción al estudio de la tenería», *El Obrero*, Buga, No. 1, 11 de noviembre de 1911, dans Nuñez, Luz Ángela, op.cit., p.66.

²²⁴ Cette lutte pour l'éducation technique s'inscrit dans la continuité des luttes des milieux artisanaux de la fin du XIX^e. Voir Gilberto Loaiza, *Sociabilidad*, op.cit.

²²⁵ Ces bibliothèques avaient souvent une vie éphémère. Selon Luz Ángela, la presse ne donne pas beaucoup d'informations sur leurs contenus. Souvent, les donations déterminaient leurs possibilités. La facture politique des organisations également. Quelques bibliothèques étaient constituées majoritairement d'ouvrages catholiques. La plupart semblent contenir des ouvrages de littérature, d'histoire, de politique et quelques ouvrages techniques.

participer à leur organisation politique. Selon Mauricio Archila²²⁶, alors que les encouragements à l'épargne étaient plutôt snobés, l'éducation était effectivement recherchée et désirée. Les activités éducatives et culturelles cherchaient à éloigner les ouvriers des « sociabilités avilissantes et aliénantes » comme la prostitution et l'alcool, et à orienter leurs temps libre vers des activités qui conduiraient à leur émancipation. Quelques organisations ouvrières de gauche cherchaient à « dissiper les ténèbres obscurantistes » de la religion. Elles luttèrent contre les campagnes moralisatrices proposées par les organisations catholiques²²⁷. Dans ces milieux, les valeurs de la civilisation, du progrès et de la libre pensée étaient au rendez-vous. L'éducation était l'instrument essentiel de la formation d'une conscience de classe. Le socialisme, fidèle à la tradition des lumières dans laquelle elle puise ses origines idéologiques, concevait l'instruction comme une arme de libération²²⁸. L'éducation ouvrière n'avait pas juste une vocation corporatiste mais visait également des objectifs politiques.

La mise en place de ces sociabilités reposait sur des logiques d'entraide et de solidarité. Les organisations ouvrières ne comptaient pas sur beaucoup de moyens économiques. Contrairement aux bibliothèques qui pouvaient reposer sur des donations ponctuelles, les écoles ouvrières avaient du mal à exister de manière autonome. Les milieux ouvriers invitaient parfois les autorités municipales et les entreprises à participer de leur création. Ainsi en témoigne la publicité sur la création de l'école socialiste *Ravachol* à Bogotá,

« On encourage tous les amis de l'école moderne qui aspirent à sa fondation à participer avec tous les moyens possibles à la réalisation de cette œuvre rédemptrice, soit avec des livres, soit avec de l'argent, soit en propageant l'idée [...] À cette bibliothèque peuvent concourir tous les colombiens qui aiment l'instruction moderne ainsi que les étrangers qui le souhaitent, durant toute la journée et jusqu'à dix heures du soir. Des conférences seront également données dans ses locaux, auxquelles pourront assister les enfants d'ouvriers, à qui seront

²²⁶ Archila, Mauricio, *op.cit.*

²²⁷ «Queremos que la base fundamental de la instrucción pública sea la ciencia experimental despojada de sofismas filosóficos, de susceptibilidades religiosas, de preocupaciones teológicas y de cálculos políticos y sociales. Debe presentarse al pueblo tal como es : luz universal que cada cual aproveche para el uso que de ella quiera hacerse en el arte, profesión e industria que se quiera adoptar para ganar con perfección, la vida con los progresos de trabajo y tener derecho de vivir bien y honradamente en una sociedad laboriosa y honrada», voir Archila, Mauricio, *idem.*

²²⁸ En Colombie, le socialisme a puisé ses origines dans le christianisme et libéralisme radical. Voir Loaiza, Cano, *poder letrado...op.cit.*

spécialement dédiés trois jours de la semaine pour les instruire en diverses matières »²²⁹.

Quelques entreprises ont effectivement mis en place une école pour leurs employés après des mouvements de grève. En 1920, Bavaria, la compagnie de bière allemande, mettait une école à disposition de ces travailleurs. À Puerto Tejada, se créait en 1925 une école nocturne pour ouvriers avec le concours des autorités municipales.

Selon Luz Ángela Nuñez, il semblerait que les ouvriers colombiens se soient contentés des modèles éducatifs traditionnels. Dans beaucoup de ces écoles, les programmes établis par le Ministère étaient repris. Contrairement à d'autres pays latino-américains ou européens, les milieux ouvriers n'ont pas donné lieu à des expériences éducatives alternatives. Les réflexions sur l'éducation restaient assez génériques. Souvent elles se restreignaient à exiger une éducation pour le peuple et à prendre à parti l'État au sujet du délaissement de l'éducation populaire. Selon cette chercheuse, cela s'explique en raison de liens étanches entre le milieu ouvrier et magistériel. Il n'aurait pas existé d'intellectuels ou pédagogues qui se seraient engagés auprès des luttes ouvrières. Cette remarque devrait largement être nuancée. En effet, un grand nombre des « centres ouvriers » étaient moins le résultat d'une création autonome venant des travailleurs eux-mêmes que des créations institutionnelles dont des notables, prélats et laïques catholiques, ou intellectuels étaient à l'origine. Le centre ouvrier de la ville de Cali avait été créé par German Arciniegas. Il en était de même du Centre social de Bogotá.

Pour des raisons politiques, la question de l'éducation avait pris au cours des années 1920 une importance stratégique dans les milieux ouvriers. Des sociabilités éducatives chaque fois plus nombreuses émergeaient en son sein. L'éducation prenait des chemins différents suivant les orientations idéologiques et politiques des organisations ouvrières : dans certains cas, elle versait davantage dans des questions idéologiques, dans d'autres, vers les formations techniques. Parfois elle visait la vulgarisation de la culture légitime ou la formation religieuse.

²²⁹ «Se excita a todos los amigos de la Escuela Moderna que aspiren a su fundación, ayuden por todos los medios posibles a la realización de esta obra redentora, ya con libros, ya con dinero, o ya propagando la idea (...) A esta biblioteca tienen derecho de concurrir todos los colombianos amantes de la instrucción moderna y los extranjeros que gusten, durante todo el día y hasta las diez de la noche. Allí mismo se dictarán conferencias y podrán concurrir los hijos de los obreros a los cuales especialmente se le dedicarán tres días de la semana para instruirlos sobre las materias del caso. » Nuñez, Luz Ángela, op.cit., p.74.

Dans tous les cas, la plupart des associations ouvrières prenaient parti et exigeaient l'extension de l'éducation publique, ouvrant dès lors le champ à une intervention accrue.

II.2.3. La « question indigène »

En 1931, les indigènes de San Sebastián de Rábago envoyaient une requête au Président de la République et au Ministère de l'intérieur dans laquelle ils exigeaient :

1. Suppression de la mission colonisatrice des capucins
2. Liberté de décider de l'entrée de nos enfants dans l'internat quand on le jugera nécessaire et utile
3. Liberté de cultiver nos terres, abolition des taxes et du travail forcé
4. Indépendance pour les paysans et indigènes qui se séparent de la mission et liberté pour organiser leurs propres organisations et écoles
5. Abolition des amendes décrétées en permanence, de la dévolution des terres, des animaux et des fruits saisis comme forme de paiement.
6. Liberté de créer nos organisations propres.

La protestation des communautés *arhuacas*²³⁰ s'inscrivait dans le cadre d'une déception couvée en l'espace de 10 ans. En 1916, une délégation de la communauté s'est rendue à Bogotá afin de demander au Président de la République d'envoyer deux maîtres d'école, un « d'espagnol et un d'arithmétique » à San Sebastián. Les communautés souhaitaient connaître les rudiments de la langue et de l'arithmétique afin de pouvoir être en position de force face aux commerçants de Pueblo Viejo²³¹, à qui ils vendaient des aliments, et par qui ils se faisaient arnaquer en permanence. Ils exigeaient que leur culture soit respectée et de pouvoir porter leurs habits traditionnels, garder leurs cheveux longs et conserver leur religion. Le gouvernement avait répondu à cette requête en envoyant deux missionnaires capucins. Quelques mois plus tard, ces missionnaires s'installaient à Pueblo Viejo, où ils prenaient en charge l'éducation de quelques enfants *ijkas*, nonobstant leur consentement. Une année plus tard, deux internats étaient créés à San Sebastián de Rábago. En 1931, une série de lois était décrétée afin de contraindre les enfants à être scolarisés. Elles punissaient les personnes qui participaient de leur fuite ou de leur dissimulation. Face à la déception de leur espoir d'une éducation respectueuse de leur identité, ils ont exigé en 1931 l'expulsion de la mission capucine de leur territoire et ont revendiqué un droit à la création d'institutions éducatives

²³⁰ Ou *ijkas*, en langue native.

²³¹ Aujourd'hui Pueblo bello.

autonomes. Cette radicalisation n'était pas seulement le résultat de la violence exercée par la mission capucine à leur encontre mais aussi celui de leur rapprochement avec les luttes agraires. Après le *masacre de las bananeras*²³², de nombreux travailleurs se sont réfugiés dans les profondeurs de la Sierra, aux proximités des communautés *ijkas*. Des liens se sont établis entre eux. Des manières de comprendre et de dire leurs luttes se sont échangées. Des revendications communes se formulaient. Dans son article « quand les indigènes se firent communistes »²³³, Roberta Pineda Camacho analyse les rapprochements des mouvements indigènes, paysans et ouvriers pendant les années 1930-1950. Sans aller jusqu'à dire qu'ils « sont devenus communistes », il est certain que ces rencontres ont influencé les manières de s'organiser des communautés indigènes. En 1931, la *liga indigena de la Sierra Nevada* devient le Conseil indigène arhuaco (COIA). Le gouvernement d'Olaya Herrera est resté indifférent à leur requête. On y reviendra²³⁴.

À l'instar des indigènes de la Sierra Nevada, d'autres communautés du pays se sont mobilisés pour défendre leur terre et leur droit à une autonomie culturelle. En 1927, le gouvernement avait en effet proclamé une loi qui permettait la dissolution des *resguardos*²³⁵ et condamnait ceux qui s'y opposeraient. Cette loi mettait fin à la protection de type colonial qu'avait instauré le régime de *la Regeneración*. La perte de leurs territoires collectifs a contraint les indigènes à une situation très difficile. Des actions de résistances se sont mises en place. Dans la région de Tierradentro, Quintín Lame a été à l'origine d'un mouvement indigéniste messianique. Il a mobilisé les *terrazeros* et les *comuneros*²³⁶ à se dresser contre les propriétaires terriens de la région. Si le principal enjeu de ces luttes était le territoire²³⁷, son mouvement prêtait également une attention aux questions éducatives. Sa trajectoire est elle-

²³² Ce massacre a eu lieu le 6 décembre 1928 lorsqu'un régiment de l'armée a ouvert le feu contre des travailleurs en grève de l'*United Fruit Company*. Jorge Eliécer Gaitán a été le premier à avoir dénoncé ce massacre, après une investigation sur les lieux. Selon lui, il y a eu plus de 1000 victimes. Sur ce massacre voir Archila, Mauricio, *Bananeras Huelga y Masacre. 80 Años*, Bogotá, Universidad Nacional De Colombia, 2009.

²³³ Pineda C., Roberto, « Cuando los indios se vuelven comunistas (1910-1950) ». En Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, p.183-222.

²³⁴ Voir Chapitre IV.

²³⁵ Los *resguardos* étaient les terres communales indigènes. Ils sont une institution d'origine coloniale. Au XIX^e, les lois des libéraux se sont attaquées à ces formes de propriétés collectives et communales. Au retour des conservateurs au pouvoir, ils sont à nouveau mis en place. Cela n'a pas empêché les expropriations forcés du début du XX^e siècle, dans les départements du Tolima, de Huila et de Neiva.

²³⁶ Ouvriers agricoles.

²³⁷ Sur la particulière conception du territoire pour les communautés indigènes, voir Chapitre IV.

même significative de cette préoccupation. Connu comme « l'illustre indigéniste », Quintin Lame s'est formé auprès de quelques mentors qui l'ont initié aux penseurs des Lumières (voir photo N°8). Comme nous l'avons vu plus haut, ces formes de *patronages* éducatifs étaient très répandues au début du XX^e siècle. Quintin Lame a aussi et surtout été un autodidacte. Son secrétaire, Jose Gonzales Sánchez, a, quant à lui, était scolarisé dans l'école de Tororo où il a fait ses premiers pas. Après avoir évolué aux côtés de Quintin Lame, il suivit la formation de l'école léniniste internationale de Russie. Quintin Lame, suivant une autre voie que les indigènes de la *Sierra* n'était pas dans une logique de revendication de l'éducation étatique. Il trouvait pourtant nécessaire de développer des écoles pour former ses partisans. Il possédait, paraît-il, une imprimerie.

Photo N°5 Quintin Lame et ses compagnons détenus par la police en 1915 ²³⁸



Dans un discours prononcé en 1930, il arguait :

« Vous-mêmes, frères, vous devez m'aider à acheter une autre imprimerie pour que nous puissions imprimer les textes pour les écoles, car ceux qui sont utilisés

²³⁸ Voir Historia de Colombia No. 10 - Movimientos campesinos de los años 20. Editorial Oveja Negra. 1985.

aujourd'hui ne servent à rien. Nous avons déjà avancé le travail, grâce à la première, nous pouvons imprimer deux feuillets par jour »²³⁹.

Selon Roberto Pineda, les indigènes se seraient engagés dans la lutte des classes grâce au contact promu par deux personnages phares des luttes ouvrières et paysannes de cette époque : Ignacio Torres Giraldo et María Cano²⁴⁰. Dans un livre concernant la question indigène²⁴¹, publié par Torres Giraldo, le socialiste tend à fondre la question indigène dans la lutte paysanne. Nous y reviendrons plus tard. Tous les noms évoqués dans cette partie apparaîtront par la suite comme des acteurs de premier ordre dans les politiques éducatives instaurées par la *Revolución en Marcha*.

Les années 1920 ont vu les indigènes déferler dans la scène nationale. Pour l'instant, j'aimerais seulement conclure sur le fait que la mobilisation indigène a aussi été un témoignage de l'intérêt porté à la question de l'éducation. Parce qu'ils ont subi la violence de l'éducation missionnaire, parce que cela faisait sens pour eux d'accéder à des savoirs qui étaient vus comme des formes de protection face aux acteurs avec qui ils échangeaient, parce que, aussi, ils étaient eux-mêmes des enfants de la modernité –soit-elle illustrée ou socialiste –, leur lutte ont été aussi des luttes pour l'éducation. Ces exigences et revendications permettent, d'une part, de complexifier les regards qui postulent les politiques éducatives à l'égard des indigènes comme des actions exclusivement descendantes, et d'autre part, de contredire les visions qui ont tendance à présenter les communautés indigènes comme des peuples aux marges des processus de la modernité²⁴².

²³⁹ «Vosotros mismos, hermanos, debéis ayudarme a comprar una imprenta para imprimir los textos para las escuelas, ya que los que se usan no sirven, ya hay algo de trabajo adelantado y en ella podemos imprimir hasta dos hojas diarias», Pineda, Roberto, op.cit.

²⁴⁰ Ignacio Torres Giraldo et María Cano étaient à la tête du Parti du socialiste. Sur María Cano, voir Chapitre V.

²⁴¹ Torres, Giraldo, Ignacio. *La Cuestión Indígena en Colombia*, Bogotá, La Rosca, 1975[1947]

²⁴² Sur ce point, voir le colloque *Ethnohistoria* o Antropología histórica en Colombia. Balances, proyecciones y perspectivas disponible sur: <http://www.icanh.gov.co/index.php?idcategoria=12403> Consulté le [03/03/2017].

Conclusion

Dans ce chapitre j'ai donné un aperçu des réformes intervenues dans le domaine de l'éducation au cours du premier tiers du XX^e siècle. La période de l'Hégémonie conservatrice représente un moment important dans l'institutionnalisation politique d'un système d'éducation nationale, elle a jeté les bases de la configuration politique qui réglera la gestion scolaire au cours de la République libérale. La question éducative acquiert une importance stratégique et cristallise en elle tous les espoirs de transformation sociale. Les politiques publiques promues par l'Hégémonie conservatrice ont cherché à opérer une « modernisation catholique » de l'éducation. Tout en s'efforçant de garder les fins d'une éducation catholique, les gouvernements républicains ont ouvert partiellement l'école aux savoirs expérimentaux, à de nouvelles idées pédagogiques, ils ont mis l'accent sur la formation professionnelle des étudiants – l'éducation versait donc davantage vers ses fins terrestres –, tout en essayant d'intervenir biologiquement, physiologiquement et racialement sur la population. Bien que de manière fragmentaire, l'État s'est arrogé le droit d'intervenir sur des aspects de la vie des enfants et de leurs familles. Le changement de nom du Ministère n'est pas anecdotique. Suivant une voie différente de l'instruction publique, l'éducation nationale renvoie à une formation intégrale de l'homme – une éducation morale, culturelle, professionnelle, physiologique, etc. –. L'idée d'une modernisation catholique peut sembler paradoxale, pourtant et malgré les contradictions philosophiques qu'elle exprime elle est assez pertinente pour expliquer l'appropriation particulière d'un certain nombre d'énoncés modernes en Colombie à l'aube du XX^e siècle.

Le gouvernement d'Olaya Herrera s'est inscrit dans la continuité des réformes intervenues dans ce premier tiers du XX^e. Au cours de son gouvernement, les institutions promues au cours des années précédentes se sont consolidées. Si les paradigmes idéologiques et politiques ne sont pas fondamentalement modifiés, ils sont intronisés comme des politiques nationales. L'intervention de l'État central s'est poursuivie. Malgré une continuité – tant au niveau des clientèles politiques au pouvoir que des politiques promues – les premiers conflits partisans ont éclaté. Les stratégies de différenciation opéraient et mobilisaient le passé. Les premiers pas de l'État social sont jetés, bien que cette irruption discursive ne se soit pas traduite par une transformation des relations État/société. Les politiques éducatives mises en

avant sont restées pour l'essentiel centralistes et socialement contenues. Les revendications populaires se sont faites plus coriaces. Les luttes pour l'éducation se sont déployées, à mi-chemin entre autonomie et logique revendicative. Elles ont poussé l'État et le libéralisme à se parer d'un réel contenu social. Les conditions pour l'avènement de la *Revolución en marcha* étaient dès lors jetés.

CHAPITRE II.

CENTRALISATION EDUCATIVE ET CONFIGURATIONS DE POUVOIR 1934-1938

L'arrivée au pouvoir d'Alfonso López Pumarejo²⁴³ a marqué l'irruption de l'État social dans le pays et ce sous une forme hybride qui, tout en établissant un certain nombre de politiques sociales – souvent non universelles et pour le reste plutôt timides –, combinait stratégiquement interventionnisme et libéralisme dans les domaines économique et culturel. Si l'intervention étatique connaît un développement depuis la fin des années 1920 et au cours du gouvernement d'Olaya Herrera (1930-4)²⁴⁴, la *Revolución en marcha* et la réforme constitutionnelle qu'elle a instauré en 1936 consolide cette tendance. Dans ce contexte, l'État éducateur connaît également une inflexion. La culture et l'éducation sont déclarées comme stratégiques et serviront à instituer le social et le réguler. Le gouvernement de López Pumarejo a essayé d'accroître la centralisation éducative à travers différents mécanismes dans le but d'intégrer politiquement et idéologiquement l'ensemble de la population du pays. Dès lors, le Ministère de l'éducation a cherché à accroître son contrôle sur les départements et les municipalités. Assez vite pourtant, le projet de Pumarejo a dû faire face à une opposition implacable qui contrecarre un grand nombre de ses projets. Les études de Fernán Gonzalez²⁴⁵ ou Aline Helg²⁴⁶ ont mis en évidence les formes de résistance d'une partie de l'Église catholique et des conservateurs, des *caudillos* locaux et régionaux, et des grands propriétaires terriens et industriels à la réforme. Ces derniers se sont réfugiés dans l'éducation privée afin d'échapper à l'ingérence de l'État dans le domaine éducatif. La réforme pédagogique pâtit de ces résistances. Peu radicale à ses débuts, elle voit ses contenus sensiblement adoucis,

²⁴³ Né à Honda, dans le département du Tolima, Alfonso López Pumarejo était un représentant de la bourgeoisie financière libérale. Après avoir fait des études de finances au Brighton College à Londres, il rentre en Colombie et s'occupe de la direction de plusieurs banques (Casa López, Banco Mercantil Americano), chargées principalement du commerce du café et des investissements étrangers en Colombie. Il développe les relations économiques avec les États-Unis, pays dont il est admirateur. Président entre 1934-8 et 1942-1945, il a engagé un grand nombre de réformes pour la modernisation du pays.

²⁴⁴ Voir Chapitre I.

²⁴⁵ González, Fernán E., *Poderes enfrentados: Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, CINEP, 1997.

²⁴⁶ Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

notamment en matière de laïcité. Les prétentions affermies au contrôle du tissu éducatif se recomposent.

Pourtant, la centralisation éducative se poursuit. La démocratisation éducative apparaissait comme nécessaire à la pacification sociale. Les libéraux présentaient, en outre, la centralisation comme une condition nécessaire pour élargir la base sociale du régime. La construction étatique et le renforcement du pouvoir central cherchaient également à rendre le libéralisme hégémonique. Cette tension est constitutive au processus mais elle engage à mon avis une analyse plus complexe que celle d'un simple accaparement de l'État par les partis. Par ailleurs, face aux résistances, des stratégies ont été inventées afin d'établir une hégémonie dans le domaine éducatif par des moyens plus ou moins informels. Le chapitre qui suit cherche à explorer de quelle manière cette centralisation a opéré et dans quelles mesures les réformes éducatives impulsées par le gouvernement ont introduit une reconfiguration des relations de pouvoir qui régulaient jusqu'à présent la gestion scolaire²⁴⁷ au niveau local. Quelles ont été les mécanismes que l'État central a inventés afin de favoriser le contrôle centralisé des territoires, de la population, des ressources et des idées dans le domaine de l'éducation ? Comment ont-ils été mis en place et de quelles manières se sont-ils modifiés en rencontrant la réalité sociale ? Dans quelles mesures ces mécanismes ont-ils introduit une reconfiguration du pouvoir au niveau local ? Comment se sont positionnés les différents acteurs engagés dans l'éducation face à cette reconfiguration ? Seuls les jeux d'échelles²⁴⁸ peuvent nous permettre de répondre à ces questions.

Je souhaite explorer ici un certain nombre de technologies de pouvoir qui ont été délaissés par l'historiographie. Dans une première partie, nous verrons comment l'école s'est insérée à une stratégie plus large de connaissance sur la population, représentative de la *gouvernementalité*²⁴⁹ moderne. Nous tâcherons également de comprendre comment la

²⁴⁷ Pour une définition de gestion scolaire, voir chapitre I.

²⁴⁸ Sur la méthodologie adoptée et les jeux d'échelles voir introduction.

²⁴⁹ Michel Foucault qualifie ainsi la gouvernementalité moderne : « Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par gouvernementalité, j'entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire, et depuis fort longtemps, vers la prééminence de ce type de gouvernement sur tous les autres : souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et, d'autre part, le développement de toute une série

centralisation a été rendue possible par le biais de la capacité de l'État central à offrir des politiques sociales et par la mise en circulation d'un certain nombre de discours justifiant d'une ascendance sur « les intérêts privés ». Dans la deuxième partie, nous montrerons l'importance des médiateurs – inspecteurs et maîtres – dans la logique de pénétration de l'État central et la place fondamentale qu'occupent les relations interpersonnelles dans la construction étatique. Nous verrons également comment l'État a contourné les pouvoirs régionaux en mettant en place des institutions nationales directement sous son contrôle afin d'incarner son pouvoir dans ces territoires. Finalement, nous reviendrons sur les stratégies formelles et informelles de diffusion et de socialisation de la réforme et la manière dont elle a participé de la création, du renforcement, ou du phagocytage de sociabilités éducatives. Afin d'explorer ces différents aspects nous partirons des conflits qui ont éclaté au niveau local. Parce qu'ils permettent d'ébaucher une cartographie de la peur, ils servent à révéler les reconfigurations de pouvoir.

I. L'institutionnalisation de l'État social : une nouvelle acception de l'État éducateur

La réforme constitutionnelle de 1936 attribuait à la culture, comme à la propriété, une fonction sociale. Cette considération représentait un tournant fondamental dans la manière d'envisager la relation de l'État à la société dans sa puissance constituante : la culture devenait un champ d'action étatique. Parce qu'elle avait une fonction sociale, l'intervention était ainsi justifiée. Le Ministère de l'Éducation a dès lors été remanié afin de remplir cette nouvelle fonctionnalité. Au travers de ses politiques éducatives et culturelles, l'État cherchait à transformer culturellement « le peuple » afin de garantir la modernisation du pays.

Cette transformation passait tout d'abord par une rénovation interne à l'État : les intellectuels libéraux ont cherché à rationaliser l'action étatique, réorganiser la bureaucratie et systématiser l'investigation scientifique au sujet de la réalité sociale. La première partie de ce chapitre explore la construction de la *gouvernementalité* moderne aux cours des années de la

de savoirs. » Cf. Foucault, Michel, *Sécurité, territoire, population*, Paris, Éditions du Seuil, 2004. Ce livre est un recueil des cours qu'il a donnés au Collège de France en 1978.

Revolución en marcha. Dans une deuxième partie, on se focalisera sur la centralisation éducative à travers l'étude de deux stratégies légèrement laissées de côté dans les investigations sur la question. J'explorerai les mécanismes par lesquels le Ministère de l'Éducation a déployé sa présence dans les régions, d'une part et tout d'abord, par le biais d'un contrôle administratif renforcé, et d'autre part, au travers de la création d'institutions nationales, îlots qui échappaient aux médiations départementales et venaient incarner la présence de l'État central dans les départements.

I.1. Le savoir comme mécanisme de gestion : enquête sociale et statistique éducative

I.1.1. Dissiper l'opacité du social

Au début de son mandat, en 1934, le président de la *Revolución en marcha* regrettait que l'action étatique ne soit pas le résultat d'une connaissance positive de la réalité sociale du pays :

« L'État développe son activité sur un pays méconnu, un pays avec des possibilités qui sont généralement ignorées par ses gouverneurs, et sur lequel se sont tissées toute une série de légendes. Les hommes politiques méconnaissent le terrain social qui sert à leurs expérimentations. Dans cette incertitude à propos de nos propres vies, nous perdons notre temps dans des divagations inutiles, des conjonctures, des théories toutes empiriques, sans que la statistique ou les sciences sociales ou naturelles viennent nous aider dans notre travail qui, dans les conditions actuelles, est totalement inefficace²⁵⁰. »

Si le dessein de développer la statistique et l'enquête sociale avec le concours des sciences sociales et naturelles était souvent justifiée par des objectifs nationalistes – il fallait « colombianiser » les politiques publiques et en finir avec l'importation de modèles étrangers inadaptés à la société colombienne –, cette volonté de savoir²⁵¹ s'insérait également, comme le montre bien cette citation, dans une logique de pouvoir : accroître l'efficacité de l'action publique. Plus que d'adapter les politiques publiques aux demandes de la population dans une

²⁵⁰ « El Estado desarrolla su actividad sobre un país desconocido, cuyas posibilidades ignoran generalmente sus gobernantes y sobre el cual se ha tejido todo género de leyendas. Los políticos también desconocemos el terreno social que sirve de campo para nuestros experimentos. Y en esa general incertidumbre sobre nuestra propia vida, perdemos el tiempo entregados a divagaciones, a conjeturas, a las teorías más empíricas, sin que la estadística o las ciencias naturales y sociales nos abrevien y faciliten el trabajo, que en las condiciones actuales es fatalmente ineficaz », Pumarejo López, Alfonso, discours prononcé en 1934, cité par Sierra Mejía, Rubén, « Política y cultura durante la República liberal », dans Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República Liberal : sociedad y cultura*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009, p. 378.

²⁵¹ Pour le terme de volonté de savoir, je renvoie à Michel Foucault. Cf. Foucault, Michel, *op.cit.*

logique démocratique où les besoins de la société dicteraient le chemin de l'action publique – la légitimité des gouverneurs à faire leurs « expérimentations » ne semble point remise en cause –, la statistique et l'enquête sociale se présentent davantage comme des outils stratégiques pour la transformation du pays par ceux qui se sentent investis de la légitimité d'en déterminer la destinée. Cette citation fait transparaître les contradictions d'une rationalité démocratique qui pose la souveraineté nationale comme base de l'action publique alors même que celle-ci résulte d'une série d'expérimentations d'ordre spéculatif sur une réalité nationale qui demeure inintelligible. La nation semble « une contrée inconnue » pour les hommes politiques qui la gouvernent²⁵². Pour López Pumarejo, connaître la réalité sociale apparaissait comme une condition pour gouverner, c'est-à-dire pour opérer un contrôle sur les populations et le territoire.

En 1938, le gouvernement mettait en place un recensement national, qui devait, en autres choses, actualiser les données démographiques pour la transformation éducative engagée dans le pays. La publicité faite par le gouvernement afin de mobiliser la population à coopérer témoigne parfaitement de *l'arithmétique démographique*²⁵³ qui est sous-jacente à ce type d'enquête. D'un recensement des « besoins sociaux » de la population – « De combien d'écoles publiques la Colombie a-t-elle besoin ? À travers le recensement on le saura. Aidez-nous à l'établir » –, à un bilan/recadrage de l'action gouvernementale – « Nous ne pouvons pas guider nos destins, ni corriger ou perfectionner le sens de notre marche en avant, ni offrir des preuves à nos législateurs, si nous n'avons pas un recensement. Aidez-nous à l'établir » –, en passant par le diagnostic de l'évolution physique, morale et matérielle d'une société – « Le recensement est un instrument de régulation pour le processus évolutif du pays dans tous les domaines du progrès matériel et moral » – et un dévoilement des zones illisibles qui

²⁵² La République libérale représente un moment de transition entre les vieilles « Républiques oligarchiques » et celle d'une république avec une base sociale plus élargie. Cette citation est néanmoins représentative des tensions et ambiguïtés des intellectuels de la *Revolución en marcha*, qui, tout en réclamant l'élargissement de la citoyenneté à l'ensemble de la population, se gargarisent de leur légitimité à tenir les rênes du pays. Si les intellectuels de la période partent à la rencontre du peuple, cette rencontre ne cesse d'être asymétrique. Dans ce sens-là, ils s'insèrent dans la tradition intellectuelle du XIX^e, où l'intellectuel est présenté comme conscience vive d'une époque, comme guide moral de ses concitoyens. Voir à ce sujet, Loaiza, Cano, *Poder Letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, Cali, 2014.

²⁵³ J'emprunte le terme à Pierre Rosanvallon. Sur le rôle de la statistique et de l'enquête sociale dans la transformation de l'État moderne en France, voir Rosanvallon, Pierre, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Seuil, Collection « l'Univers Historique », 1990.

échappent au contrôle étatique – « Nous avons besoin de localiser les bras sans occupation pour leur donner un travail dans nos récoltes. Aidez-nous à l'établir et nous le saurons²⁵⁴ » –, les espoirs étaient hauts quant aux objectifs et possibilités offerts par ce type d'outil statistique. En effet, derrière les ambiguïtés de ce nous générique et publicitaire qui à certains moments semble renvoyer à la société toute entière et dans d'autres cas fait transparaître son véritable locus énonciatif – le pouvoir –, on voit bien qu'il s'agit pour l'État de dissiper l'opacité du social afin de rationaliser l'action étatique²⁵⁵.

En effet, afin de mener à bien cette analyse il convient de distinguer deux types d'enquête : la statistique documentaire ordinaire, dont l'utilité est purement administrative, et l'analytique morale qui, en s'appuyant sur les sciences sociales et naturelles, a pour objet de comprendre les comportements individuels et sociétaux afin de mieux gouverner la population. La République libérale n'est pas la première à avoir insisté sur la nécessité de connaître la réalité sociale afin d'opérer une rationalisation étatique. Depuis l'arrivée des Bourbons au pouvoir au XVIII^e siècle, l'État colonial a cherché à mettre en place des études systématiques afin d'acquérir un savoir positif sur la population et le territoire, élan qui a été poursuivi par les gouvernements républicains au sortir des indépendances²⁵⁶. Le gouvernement de López Pumarejo a été pourtant particulièrement friand de statistique. C'est

²⁵⁴ « ¿Cuántas escuelas públicas necesita Colombia? Por el censo lo sabremos. Ayude usted a formarlo» [...] No podemos guiar nuestros destinos, ni corregir o perfeccionar el rumbo de nuestra marcha hacia adelante, ni suministrar elementos de juicio a los legisladores, si no tenemos censo. Ayúdenos a formarlo [...] El censo es un instrumento de regulación para el proceso evolutivo del país en todos los órdenes de la actividad material y del progreso moral [...] Necesitamos localizar los brazos sin ocupación para darles trabajo en nuestras cosechas. Ayude a formar el censo y lo lograremos. » Voir, Departamento de Bolívar, *Gaceta Departamental*, Cartagena, 1937, No.7900-7930. Je fais donc référence à l'ensemble des numéros publiés pendant l'année 1937. Pour un exemple de ce recensement, voir Annexe I. Celui-ci tenait en compte les données éducatives. Les familles devaient informer si ses membres étaient alphabétisés et à quels établissements scolaires ils assistaient. La photo de la famille Restrepo qui accompagne le questionnaire met en évidence les mécanismes de distinction opérant par le biais de l'éducation. Ainsi, la photo met en valeur l'éducation des enfants suivant un schéma différentiel en fonction du genre.

²⁵⁵ « L'enquête sociale est d'abord un moyen de produire de la visibilité, de dissiper pour l'État l'opacité du social, de dévoiler ce qui est souterrain, caché dans les replis les plus intimes de la société. En lançant ses enquêtes, l'État reconnaît implicitement que la société lui reste étrangère et qu'il est face à elle comme un voyageur dans une contrée inconnue. » Voir Rosanvallon, Pierre, *op.cit.*, p.43.

²⁵⁶ On pourrait faire remonter cette volonté de savoir plus loin encore, aux origines de la colonisation. Voir à ce sujet, Boumediene, Samir, *La colonisation du savoir. Histoire des plantes médicinales du « Nouveau Monde ». 1492-1750*, Les éditions le Monde à faire, Lyon, Novembre, 2016. Pour le XIX^e siècle, voir les analyses de Frank Safford qui qualifie ces intellectuels/scientifiques de « néo-bourbons ». Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores, 1989.

bien pendant cette période que les premières études de grande envergure ont été menées sur le territoire. En effet, la République libérale représente un moment important dans l'articulation savoir/pouvoir qui caractérise la *gouvernementalité* moderne. Comme l'explique Rosanvallon, « l'histoire de l'État est indissociable de celles des moyens de connaissance sur lesquels il s'appuie. Dès lors que la force brute n'est plus seule à régner, le pouvoir devient en effet indexé sur des formes de savoir : il n'y a de prise que mesurée et comptée sur les hommes et sur les choses²⁵⁷ ». Pendant cette période, le gouvernement a impulsé une réforme de l'administration étatique afin d'améliorer la statistique documentaire ordinaire – l'améliorer là où elle existait, la créer de toute pièce dans les zones qui restaient imperméables au pouvoir national – et surtout afin de la centraliser dans les services de l'État central. Il a également lancé des enquêtes sociales afin de mieux saisir « la réalité objective » dans divers domaines. Il sollicita, en outre, la collaboration des institutions de savoirs dans l'objectif de développer les recherches scientifiques sur la réalité sociale et physique du pays²⁵⁸. Comment s'est inséré le dispositif scolaire dans cette entreprise ? Quels rôles devaient jouer les maîtres et les écoles dans cette stratégie?

1.1.2. Un contrôle administratif renforcé

La centralisation de l'éducation a tout d'abord opéré par le contrôle administratif exercé par l'État central sur le tissu éducatif du pays. Afin de contrôler/réguler/piloter l'éducation, le Ministère devait pouvoir cartographier efficacement la réalité éducative. Or, pour ce faire, il fallait créer une routine administrative auprès des Directions départementales d'éducation mais également auprès des écoles, afin qu'elles disposent d'une statistique scolaire sur leurs juridictions et institutions respectives. Comme nous l'avons vu dans le Chapitre I, des efforts avaient déjà été entrepris dans ce sens par les autorités départementales; le mécanisme restait cependant largement déficitaire. Si la *Contraloría*²⁵⁹ et son Département National de

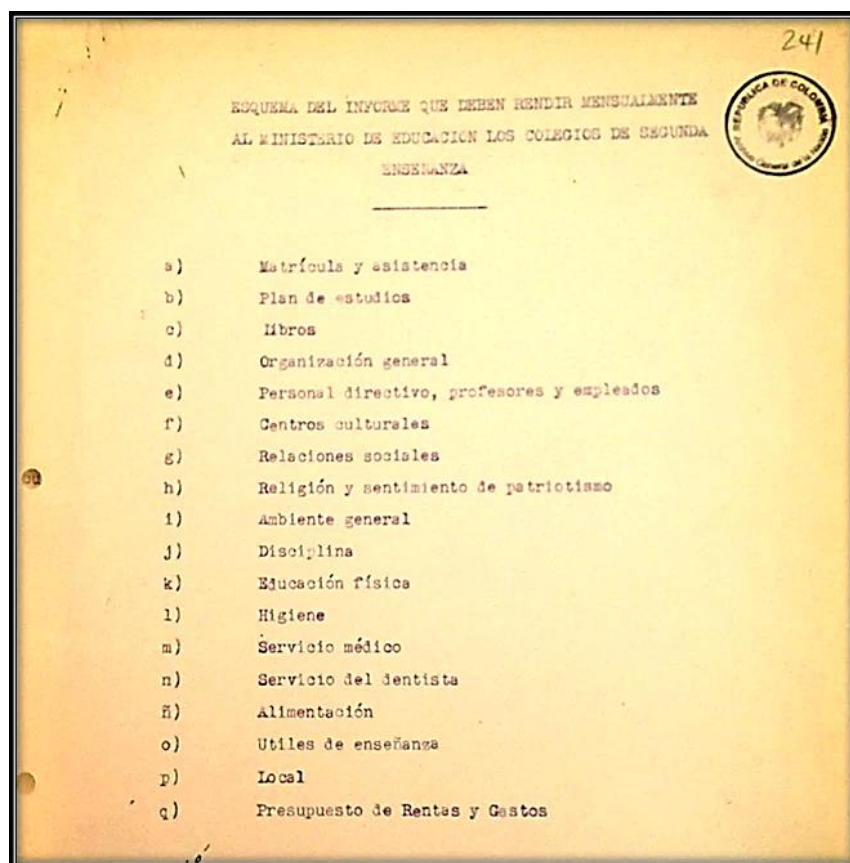
²⁵⁷ Voir, Rosanvallon, Pierre, *op.cit*, p.41.

²⁵⁸ A ce sujet, voir les études sur la professionnalisation des sciences sociales au sein de l'École normale supérieure. Gallego, Álvarez, Alejandro. *Las Ciencias sociales en Colombia, Genealogías pedagógicas*, Bogotá, IDEP, 2013. Et Herrera Martha, Low, Carlos, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: el caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

²⁵⁹ La *Contraloría General de la Nación* est le principal organisme de contrôle fiscal de l'État. Il est chargé d'exercer une surveillance sur la gestion fiscale de l'administration, ainsi que sur celle des particuliers ou corporations qui ont à leurs charges des fonds ou des biens de la Nation.

Statistique avait été créé en 1919 suite aux recommandations de la Mission Kemmerer²⁶⁰, sa rénovation intervient effectivement avec l'arrivée au pouvoir de Pumarejo. En 1935, une loi réformait l'organisation de ce département et son articulation avec les entités départementales afin d'accroître la centralisation statistique nationale. Concernant la statistique scolaire, les exigences du Ministère se corsaient (les rapports demandés étaient désormais plus touffus : ils devaient signaler le nombre d'inscrits, l'assistance quotidienne, les résultats des examens, le régime disciplinaire adopté, etc.), rendant la tâche encore plus périlleuse (voir Photo n°1)

Photo n°1 : Rapport à rendre par les collèges au Ministère de l'éducation



Source: AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes, 1939. Carpeta 3, Caja 4

²⁶⁰ La Mission Kemmerer a été la commission d'experts engagée par le président Pedro Nel Ospina en 1923 afin d'émettre une série de recommandations pour la réorganisation des finances publiques de l'État colombien. Elle est à l'origine notamment de la création du Banque de la République. Elle tient son nom de l'économiste nord-américain Edwin Walter Kemmerer, à la tête du comité d'experts.

À l'examen de la correspondance et des rapports envoyés au Ministère par les Directions d'éducation, ces dernières n'arrêtent pas de se plaindre du désordre statistique et des difficultés qu'elles rencontrent pour contraindre les municipalités à se soumettre à ces procédés. Dans une lettre adressée au Ministère le 3 décembre 1934, le Directeur d'éducation du département de Bolívar explique que :

« les maires sont très négligents dans l'accomplissement de ces tâches. Cette direction a émis, depuis le début de l'année, une quantité de circulaires, offices et télégrammes en leur demandant d'envoyer les données nécessaires au registre et à ce jour, on n'a toujours pas pu le compléter²⁶¹ ».

Il serait intéressant d'approfondir sur les raisons de cette négligence. Sans doute, dans beaucoup de cas, l'occultation s'est faite délibérément. Rendre des comptes aux départements et à l'État central c'était déjà consentir à leur pouvoir. Dans les archives que nous avons consultées, quelques éléments apparaissent. Dans la région du Magdalena, les années 1930 sont des années de grande mobilisation politique. En 1938, moment où l'État essaye de faire le recensement, le conflit est très aigu. A Sitionuevo, par exemple, les maires et fonctionnaires municipaux refusent d'envoyer toute statistique au département. Les autorités municipales ne reconnaissaient donc pas l'autorité départementale. Dans d'autres villes comme Tenerife, tenue en laisse par un « bandit »²⁶², le maire se voit interdit de tout envoi de statistique. L'inspecteur de rentes est d'ailleurs renvoyé.

²⁶¹ « Le anticipo que los señores alcaldes son descuidados en el cumplimiento de estos requisitos. Esta dirección ha pasado, durante el año, multitud de circulares, de oficios y de telegramas en solicitud de los datos para el registro y todavía no se ha logrado completarlos. » Lettre adressée le 3 décembre 1934 par la Direction d'éducation du département de Bolívar au Ministère d'éducation. Voir MEN, Correspondencia comunicaciones, Barranquilla, Bogotá, Cali, San Andrés, Santa Marta. 1929-1945. Carpeta 2, Caja 26.

²⁶² Le banditisme renvoie à une forme d'action sociale et politique caractéristique, en général, des milieux ruraux. Eric Hobsbawm a été l'un des premiers historiens à avoir étudié ce phénomène. Selon Gonzalo Sánchez et Donny Meertees, le banditisme s'est caractérisé en Colombie par son hybridité. Il était un mouvement populaire au même temps qu'un mouvement dirigé et soutenu par les *caciques* et *gamonales* : « Este combinado y contradictorio apoyo de campesinos y gamonales es el que imprime esa tensión interna tan característica al bandolerismo colombiano: el cual aparece por un lado como la expresión vaga de una subordinación al proyecto político nacional de las clases dominantes y un punto de apoyo de las mismas clases dominantes para evitar que esa inconformidad adopte la vía revolucionaria », Sur le banditisme voir Hobsbawm Eric, *Bandits*, Suffolk, Pelican Books, 1972. Pour la Colombie, voir Sánchez Gonzalo, Meertens Donny, *Bandoleros, gamonales y campesinos*, Bogotá, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 2006 ou Giraldo, Santiago, *Capitán Venganza: socio-histoire d'une guerilla rurale de l'occident de Caldas (1957-1961)*, mémoire de master, Paris, IHEAL, juin 2017.

Pendant les années de la *Revolución en marcha*, des mesures ont été prises par le Ministère et les Directions d'éducation afin d'obtenir par la force l'envoi de cette documentation. L'exploration des journaux officiels est, à ce titre, très significative. Dépeignant en quelque sorte la vie quotidienne du pouvoir dans les départements, ces journaux nous donnent à voir les mesures adoptées pour rendre de plus en plus contraignant l'envoi de cette documentation. Dans le département de Bolívar, par exemple, les établissements scolaires, à partir de 1937, ne pouvaient accéder aux aides de l'État et du département si elles n'envoyaient pas les données statistiques demandées par l'État central. Des amendes étaient même envisagées afin de garantir l'envoi. Ces mesures étaient d'autant plus efficaces que, comme nous le verrons dans la partie qui suit, les municipalités étaient de plus en plus dépendantes financièrement des départements. Sans aucun doute, la documentation est arrivée de façon fragmentaire aux départements et plus encore, à l'État central. Pourtant, on constate la progressive mise en place de ces petites routines administratives. Les archives que j'ai trouvées en sillonnant le pays en témoignent longuement. Dans le département d'Antioquia, dans un petit village appelé Jardín, résident dans des cartons les archives d'une petite école rurale alternée²⁶³. L'ensemble de la statistique scolaire (inventaires, registres, etc.) de ces années y est précieusement conservée. Les archives des Directions départementales et du Ministère mettent en évidence aussi une augmentation dans l'envoi de cette documentation. Les sources témoignent donc de la généralisation de ces routines administratives, même dans des contrées lointaines, et dans des petites institutions éducatives, comme celle d'une école rurale alternée. La région d'Antioquia est connue pour être justement l'une des plus systématiques et organisées en matière d'archives. Entre le département de Bolívar et celui d'Antioquia, on trouve les deux visages opposés d'une systématisation dans le domaine de la statistique. Pourtant, même dans les régions de la côté caribéenne, on constate la multiplication des bureaux de statistique municipale dans les années 1930. Cette généralisation se diffuse là où le Ministère et les Directions d'éducation disposaient d'un moyen de pression : c'est-à-dire dans les écoles qui

²⁶³ Sur les écoles alternées voir Chapitre I. Les archives de l'école rurale alternée *La linda* sont aujourd'hui dans le musée de Jardín. Bien qu'elles moisissent dans des cartons dans l'un des cagibis du musée, elles restent plutôt en bon état et il est possible de les consulter. Un étudiant d'histoire de l'Université d'Antioquia, originaire du village, a cherché à préserver ces documents avant qu'ils soient jetés. Il cherche également à constituer une réserve documentaire avec les archives personnelles de quelques personnes âgées du village. L'école rurale alternée de la Linda a été créée en 1931.

dépendaient financièrement de l'État ou qui étaient intéressés à recevoir ces ressources. Ainsi par exemple, certaines municipalités ont fait usage de cette statistique afin de justifier des demandes d'aides de la part du département et de l'État central. Les données statistiques devenaient un argument dans la revendication des droits. Selon Aline Helg, la grande majorité des écoles du pays échappaient à ces dynamiques²⁶⁴. La construction a été progressive. Dans un premier temps, le Ministère a cherché à contrôler ce tissu et à l'entendre.

1.1.3. Les « savoirs d'État »²⁶⁵: sciences sociales et gestion scolaire

Dans le rapport qu'il présente au Congrès en 1936, le Directeur national d'enseignement secondaire, José Francisco Socarrás, conclut de la manière qui suit :

« Je crois avoir démontré qu'il est impossible de rationaliser l'enseignement si au préalable on n'a pas fait l'investigation qualitative et quantitative de l'intelligence colombienne²⁶⁶. »

Le Ministère de l'éducation cherchait à élargir ses connaissances sur la réalité sociale du pays afin de transformer ses politiques publiques. Les sciences sociales et naturelles étaient sollicitées à cet effet. Ce dernier est à l'initiative d'une série de questionnaires adressés aux maîtres d'école du pays. À un niveau régional et municipal, les Directions entreprenaient parfois aussi, de leur propre grès, des enquêtes sociales sur leurs juridictions. Les gazettes départementales ainsi que les rapports des Directeurs d'éducation témoignent de la mise en place d'une série d'enquêtes visant à étudier le paysage éducatif des régions colombiennes afin d'identifier « ses dysfonctionnements ». Les maîtres étaient invités à jouer un rôle de premier ordre à ce niveau-là. Ainsi, les archives municipales de Medellín révèlent la mise en place de recensements scolaires : les maîtres devaient faire « une étude démographique et économique de la ville » en collectant les données des communautés qui leur était assignées. La municipalité cherchait en effet à construire sa politique publique de constructions d'écoles

²⁶⁴Voir Helg, Aline, *op.cit.*

²⁶⁵ Je reprends le terme à Annick Lempérière. Ce terme renvoie au fait que l'État moderne puise son pouvoir de sa capacité à produire et à maîtriser des savoirs et savoir-faire, lesquels contribuent à légitimer socialement l'action étatique en apportant une réponse scientifique et technique à un certain nombre de problématiques. Colloque international *Sciences, savoirs et techniques en Amérique ibérique* organisé par Annick Lempérière et Clément Thibaud, 29-31 janvier 2015, Paris, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Traduction propre : « La science a une nationalité ».

²⁶⁶ « Creo haber mostrado cómo es imposible racionalizar la enseñanza si previamente no se lleva a cabo la investigación cualitativa y cuantitativa de la inteligencia colombiana », Voir MEN, *Memoria que el ministro de educación nacional presenta al colegio en sus sesiones de 1936*, Bogotá, Imprenta nacional, 1937.

en utilisant les données recueillies par les maîtres d'écoles²⁶⁷. L'analyse démographique permettait d'ébaucher le maillage éducatif nécessaire pour couvrir « les besoins éducatifs de la population ». Dans certains cas, c'était les communautés qui demandaient, au travers de leur mobilisation ou des requêtes spécifiques auprès des Directions, l'installation d'une école publique. Les maîtres jouaient dans ce cas-là le rôle de médiateurs. Dans d'autres, c'était les Directions qui jugeaient de la pertinence d'une institution en fonction des données recueillies. Au-delà du recueil démographique, la direction demandait de faire une étude des « caractéristiques sociales » de la population. L'école différenciée²⁶⁸ trouvait ainsi les moyens de son déploiement. En effet, la mise en place des politiques publiques est liée à une transformation de la perception des problèmes politiques auxquels elles sont censées répondre – et non pas à l'existence de ceux-ci –. Élaborer une politique publique consiste d'abord à construire une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. Ces données s'inséraient dans cette construction, elles permettaient de recadrer le débat public en justifiant des types d'intervention sur la population. La construction politique des « problèmes », c'est-à-dire la manière spécifique de les appréhender et de les définir, le diagnostic officiel qui rend visibles certains aspects de la réalité en obscurcissant d'autres, précède et détermine les modalités d'intervention des politiques publiques. Ces études ne sont pas neutres, malgré le caractère scientifique qu'on leur accorde²⁶⁹. Elles se nourrissent de théories et de représentations – tant de la part des autorités éducatives qui orientent les questionnaires et réinterprètent par la suite les données, que de la part des maîtres – et sont également tributaire du contexte dans lequel elles sont réalisées. Avant d'exposer son analyse de l'éducation dans son département et de justifier la politique publique établie par son administration, Luis Martínez Echeverri, Directeur d'éducation du département d'Antioquia, disait que les enquêtes menées auprès des maîtres d'école avaient servi à « fonder son exposé²⁷⁰ ». Il justifiait ainsi aussi le caractère démocratique de son entreprise. Dans d'autres cas, l'examen qualitatif et quantitatif de l'intelligence colombienne voulue par Socarrás, pouvait amener à des conclusions comme

²⁶⁷ Voir à ce sujet Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín, p. 66.

²⁶⁸ Selon Aline Helg, les politiques éducatives en Colombie ont cherché à mettre en place une école différenciée. À la différence de l'école républicaine à la française qui offrait une éducation universelle pour la « République, une et indivisible », en Colombie les politiques éducatives se déclinaient différemment suivant les classes sociales, le genre, et les territoires (Départements, *Intendencias*, *comisariás*). Voir Chapitre I.

²⁶⁹ Voir à ce sujet, Muller, Pierre, *Les politiques publiques*, Paris, P.U.F « Que sais-je », 2009.

²⁷⁰ MEN, *Actas de la Conferencia de los Directores de educación de 1935*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935, Acta 2, sesión nocturna secreta, 2 de mayo.

celle-ci : « les épreuves mentales qu'on réalise dans le département ont montré que le peuple de la région du Chocó est un peuple malade²⁷¹ ».

En 1934, le Ministère de l'éducation créait la *Campaña de cultura aldeana*. Celle-ci avait pour objectif de transformer les mentalités et formes de vie des sociétés paysannes et dans le même temps, de connaître la réalité sociale de la campagne colombienne. Comme l'exprime son appellation, elle s'adressait aux villages – ou *aldeas* – ayant entre 500 et 5000 habitants; elle visait donc le contexte villageois. Au-delà des politiques éducatives, le projet prévoyait la création des Commissions de culture villageoise. Celles-ci étaient chargées d'étudier scientifiquement la culture des secteurs populaires : ses modes de vie, ses habitudes de consommations, ses croyances, etc.²⁷². Organisées par région, ces commissions se composaient de cinq experts dédiés à des domaines spécifiques – salubrité, urbanisme, agronomie, pédagogie et sociologie – qui avaient donc la responsabilité de dresser des études macrosociales sur les différentes régions du pays, études qui serviraient pour la future conception des politiques publiques dans le domaine culturel. Si les experts étaient à la tête des études, les maîtres étaient mobilisés pour aider ces derniers à accomplir leurs missions. Cette entreprise s'est néanmoins heurtée à la difficulté de sa mise en place. Dans les faits, ces commissions ont plutôt été un échec. Seules deux études ont été effectivement réalisées : celles du département du Huila et du Nariño. En outre, il semblerait qu'elles n'aient pas donné lieu à une reconfiguration postérieure des politiques publiques destinées à ces régions. L'articulation savoir/pouvoir voulue n'aurait pas abouti.

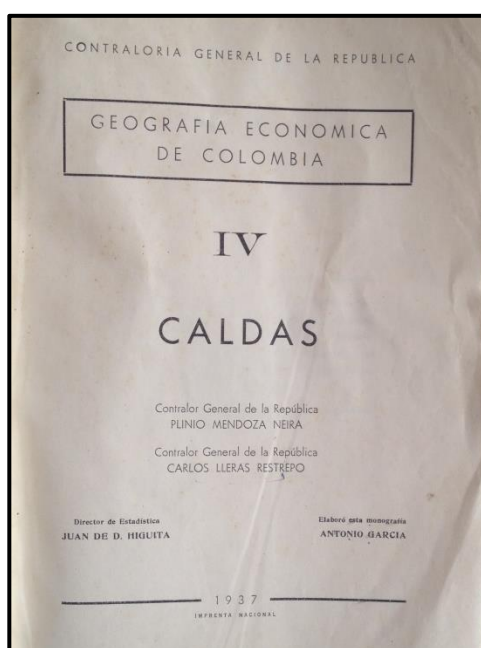
Dans la même lignée, la *Contraloría general de la Nación* a mis en place une série de recherches sur la vie économique du pays. Pour la première fois, l'État mettait en route une série de géographies économiques sur les différentes régions de la Colombie (voir Photo n° 2). Ces deux projets sont représentatifs de la place qu'occupent les sciences sociales dans la

²⁷¹ « Las pruebas mentales [que hemos venido realizando en el departamento] muestran que el pueblo chocoano es un pueblo enfermo », Voir Ministerio de educación nacional, *Actas de la Conferencia de los Directores de educación de 1935*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935, Acta sesión 9 de mayo.

²⁷² Ministerio de Educación, *El Estatuto de la Aldea Colombiana y el mejoramiento de las poblaciones menores*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1934. Ce projet était largement inspiré des missions pédagogiques mises en place par la Deuxième République Espagnole (1931-39). Ces missions ont existé de 1931 à 1936. Les parallèles entre ces deux projets sont patents. La Bibliothèque nationale a d'ailleurs imprimé des documents à ce sujet. Voir à titre de comparaison, Biblioteca Nacional, *Patronato de misiones pedagógicas: septiembre 1931-diciembre 1933*, S.Aguirre, 1934.

pratique gouvernementale. Si dans la première partie du XX^e siècle la médecine et la psychologie expérimentale ont été les principaux savoirs mobilisés pour la connaissance de la population, avec *la Revolución en marcha* les sciences sociales deviennent les instruments privilégiés de la *gouvernementalité* étatique. Il s'agissait de déterminer les particularités culturelles régionales, au travers des méthodes de connaissance modernes : économie, géographie, sociologie et ethnographie.

Photo n°2 : Géographie économique de Colombie²⁷³



Source: Contraloría General de la República, Geografía económica de Colombia: Caldas, Tomo IV, 1937.

Nous reviendrons par la suite au détail de ces enquêtes mais il nous semble important de donner déjà un aperçu d'une transformation générale qui témoigne d'un nouveau rapport de l'État à la société à laquelle il souhaite dorénavant donner forme au travers d'une étude scientifique préalable de la population et du territoire. Ces enquêtes témoignent de l'émergence progressive d'une science de gouvernement, indexée sur des formes particulières de savoir.

²⁷³ J'ai trouvé cette étude dans les archives de l'école rurale alternée de la Linda. Ces géographies, en effet, faisaient partie de la *Biblioteca Aldeana de Colombia*. Sur ces dernières, voir *infra*.

I.2. Les stratégies de la présence étatique

I.2.1. *Juguler et séduire : les mécanismes de financement de l'éducation*

La question du financement de l'éducation doit être analysée de plus près puisqu'elle représente, en effet, un axe central du pouvoir. Les politiques éducatives introduites pendant la *Revolución en Marcha* ne peuvent se comprendre sans analyser le contexte plus large d'un remaniement fiscal qui intervenait parallèlement à la réforme éducative. Dans quelle mesure les transformations introduites dans les mécanismes de financement de l'éducation ont-elles favorisé la centralisation de la gestion scolaire ? Étudier cette question suppose, en premier lieu, de revenir sur les mécanismes qui ont été mis en place pour renforcer le contrôle de l'État central sur les finances municipales et départementales, et dans un deuxième temps, d'évaluer les effets de la nouvelle participation financière de l'État central dans le domaine éducatif.

Comme le souligne Malcolm Deas²⁷⁴, la capacité de l'État central à offrir des services publics ou à séduire les dirigeants locaux au travers d'un appui financier ont été extrêmement faibles au cours du XIX^e siècle, ce qui a rendu difficile sa pénétration au niveau local. Avec l'indemnisation du Panamá et les prêts faramineux qui ont été faits dans les années 1920²⁷⁵, l'État central a réussi à renforcer « sa capacité de négociation » grâce à l'augmentation de ses ressources. La réforme fiscale promue par le gouvernement de López Pumarejo en 1936 a approfondi cette tendance. L'État central possédait une capacité financière inédite, alors même que le pays était frappé par la crise financière qui secouait le monde durant les années 1930²⁷⁶. Durant la période de la *Revolución en marcha*, le budget consacré à l'éducation a augmenté sensiblement, même s'il n'a jamais véritablement atteint le pourcentage que López Pumarejo avait promis dans ces promesses de campagne²⁷⁷ (voir Tableau n°1). Avec cette

²⁷⁴ Deas, Malcolm, « La presencia de la política nacional en la vida provinciana, pueblerina y rural de Colombia en el primer siglo de la República », en *Del poder y la Gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombiana*, Bogotá, Taurus, 2006, p. 177-207.

²⁷⁵ Voir Chapitre I.

²⁷⁶ Les effets de la crise des années 1930 ont été beaucoup moins forts en Colombie que dans d'autres pays d'Amérique Latine. Voir Chapitre IV.

²⁷⁷ En 1934, 2,6% du budget national était consacré à l'éducation. Il monte à 4,5 % en 1936, et attend 8,2% en 1938. Helg, Aline, *op.cit*, p.151.

augmentation du budget, l'État central manifestait désormais sa présence dans les départements et municipalités à travers ses aides et son soutien financier. Or, cela représentait une nouveauté dans le cadre de la gestion scolaire. Le financement de l'éducation opérait dans un cadre fédéral²⁷⁸. La plupart des dépenses éducatives étaient prises en charge par les municipalités et les départements.

En 1936, la réforme fiscale de López Pumarejo voyait le jour. En plus de la création de nouveaux impôts, cette réforme donnait à l'État central la capacité de récupérer un certain nombre des taxes qui étaient auparavant perçues par les municipalités et les départements. À ce sujet, Daniel Pécaut précise :

« la centralisation des finances publiques a été relativement forte. Mais il faudrait rajouter deux précisions : elle s'est faite notamment au détriment des départements, plus que des municipalités, et elle est moins évidente si l'on se réfère seulement aux investissements²⁷⁹ ».

Il est vrai que les départements ont été les plus touchés par la réforme fiscale. Dans le domaine éducatif, c'était eux, d'ailleurs, qu'il fallait contraindre, dans le sens, où les municipalités avaient déjà perdu leur ascendant sur leurs finances publiques au profit des départements. Les municipalités étaient dépendantes des départements dans le domaine éducatif. Ce sont pourtant ces dernières qui semblent plus démunies face à la réforme. Après la promulgation de cette loi, nombreuses sont les lettres reçues par le Ministère de l'Éducation dans lesquelles les municipalités se plaignent de leur situation financière. Dans le département d'Antioquia, les inspecteurs locaux déploraient le fait que « les municipalités ne reçoivent plus les six unités de participation des rentes départementales qui étaient destinées à la construction de locaux scolaires²⁸⁰ ». Selon eux, les finances municipales « ont pris cher »²⁸¹ avec la réforme fiscale. Les municipalités n'arrivaient même plus à assurer ce qui était leur seule responsabilité financière dans le domaine de l'éducation : l'apport pour la construction des locaux scolaires.

²⁷⁸ Voir Chapitre I.

²⁷⁹ «La centralización de los gastos públicos es relativamente marcada. Pero es preciso aportar a renglón seguido dos precisiones: se lleva a cabo en mayor detrimento de los departamentos que de los municipios y es menos evidente si solo se consideran las inversiones. » Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012, p.200.

²⁸⁰ Vallejo, Joaquín, *op.cit.*

²⁸¹ Dans, *idem.*

La centralisation fiscale opérée par la réforme faisait donc dépendre davantage les municipalités et départements des ressources de l'État central. Avec l'augmentation du budget éducatif, l'État central avait la capacité d'intervenir dans les régions via de nouveaux apports financiers: constructions scolaires, création ou nationalisation des collèges et/ou écoles normales, attribution de bourses, restaurants scolaires, contributions à l'organisation de fêtes nationales, etc. Les départements et municipalités désireux de développer les institutions promues par la réforme pouvaient désormais prétendre à un appui financier de la part du Ministère. C'est aussi parce que l'État avait la capacité d'attirer les municipalités et les départements avec ses ressources qu'il réussissait à les entraîner dans les dynamiques de la réforme éducative, au-delà des questions idéologiques. La documentation étudiée témoigne de l'intérêt des entités territoriales pour canaliser ses ressources. S'agissait-il d'un intérêt réel pour la réforme ou d'une volonté de s'approprier les ressources étatiques dans une logique purement clientéliste ? Les nombreux cas de corruption nous permettent de croire que, dans certains cas, il s'agissait de canaliser les ressources pour ensuite les privatiser à un niveau local. Dans d'autres cas, les autorités étaient effectivement intéressées par la mise en place de ces institutions. Dire cela ne signifie pas que les intérêts politiques étaient exclus. L'éducation, comme l'ensemble des services sociaux, était capitalisable politiquement. Soit parce qu'elle permettait de légitimer les pouvoirs en place, soit parce qu'elle s'insérait dans des logiques clientélistes, soit, aussi, parce que les autorités éducatives trouvaient important de développer ces institutions pour transformer les populations dans leurs juridictions. Ces aides financières n'étaient en tout cas pas gratuites, elles avaient des contreparties. Ces financements s'accompagnaient d'une série de conditions qui permettaient d'assurer ainsi l'ascendant étatique sur l'organisation éducative.

Au-delà d'un accroissement de sa capacité de négociation et d'intervention grâce à l'augmentation de ses apports financiers, l'État central a également cherché à augmenter son contrôle sur les mouvements financiers des municipalités et des départements. Le réaménagement de la *Contraloria General de la Nación*, créée, comme nous l'avons vu, suite aux recommandations de la mission Kemmerer, cherchait, entre autres, à rationaliser les finances publiques. Cette rationalisation était justifiée comme un moyen de combattre les phénomènes de corruption et de clientélisme. En 1935, la Conférence des directeurs d'éducation votait à la majorité pour la mise en place d'un contrôle étatique sur les budgets

municipaux²⁸². L'État central n'a pourtant pas réussi à mettre en place cette mesure, les pouvoirs locaux y étaient opposés. Pendant les années de la *Revolución en marcha*, il s'est seulement efforcé de superviser les procédures financières de la gestion scolaire. La gazette départementale du département de Bolívar, par exemple, témoigne du contrôle budgétaire exercé par la Direction d'éducation sur les municipalités. Ces dernières devaient déposer les fonds destinés à l'éducation dans les caisses de la Banque de la République, tout récemment créée. Toute dépense votée par le conseil municipal devait être approuvée par les inspecteurs locaux d'éducation et la Direction d'éducation, qui validait alors le retrait des fonds des caisses de la Banque. Les municipalités ne géraient donc pas de manière autonome leur budget. En 1937, la deuxième conférence des directeurs de l'éducation proposait à son tour d'opter pour une départementalisation des finances publiques. Elle invitait également à créer un fond rotatif pour les constructions scolaires afin d'aider les municipalités les plus pauvres.

1.2.2. Phagocyter les institutions éducatives régionales

En 1935, le Ministère établissait les programmes scolaires pour les écoles primaires et secondaires du pays. Le décret 7214 de la même année rendait obligatoire, en outre, l'adoption des programmes du Ministère et la soumission à l'Inspection nationale d'éducation comme un préalable à la reconnaissance des diplômes. Comme le souligne Aline Helg²⁸³, le gouvernement de la *Revolución en marcha* s'est en effet concentré principalement sur l'éducation primaire, délaissant entre les mains du secteur privé le secondaire, qu'il se contentait d'inspecter avec difficulté. En effet, il est difficile de faire une différence tranchée entre institutions publiques et privées dans le domaine du secondaire au cours de ces années. La précarité de la situation financière, tout comme la faiblesse institutionnelle de l'État central, rendait impossible la création d'un réseau de collèges publics. Le Ministère a dès lors opté pour soutenir les collèges privés existants au moyen d'appuis financiers. À l'image des « partenariats publics-privés » tant en vogue à l'ère du néolibéralisme, l'État externalisait la gestion scolaire à des institutions éducatives sur lesquelles il se contentait d'exercer un

²⁸² Ministerio de educación nacional, *Actas de la Conferencia de los Directores de educación de 1935*, Acta 2, sesión nocturna secreta, 2 de mayo.

²⁸³ Helg, Aline, *op.cit.*

contrôle administratif et pédagogique qu'il leur imposait aux moyens de ses subventions²⁸⁴. La différence entre éducation privée et publique était donc poreuse. À un niveau local, c'était plutôt le nom de famille – national, départemental, municipal – qui différençait les institutions entre elles.

Il a néanmoins mis en place quelques institutions secondaires nationales : les écoles normales, d'abord, puis quelques écoles vocationnelles²⁸⁵ et industrielles, et enfin, un certain nombre de *colegios nacionales*²⁸⁶. L'État central, incapable de contrôler l'éducation secondaire, a du moins essayé de faire concurrence à l'éducation privée. Avec la *Revolución en Marcha* apparaissent les premiers collèges nationaux. En 1936, le Ministère créait un collège national masculin dans le village de Zipaquirá et son équivalent féminin à Chía, dans la périphérie de Bogotá. Pour des raisons pécuniaires et logistiques, le Ministère décidait, en 1937, de privilégier une autre stratégie. À partir de ce moment-là, il a cherché à nationaliser certains établissements départementaux et/ou municipaux, choisis stratégiquement dans les différentes régions du pays. Au-delà des mécanismes – souvent invisibles – du contrôle administratif, ces institutions incarnaient la présence de l'État central dans les régions. Dans son rapport sur l'éducation dans le département d'Antioquia, Joaquín Vallejo²⁸⁷ décrit cette dynamique en soulignant qu'il s'agissait de « donner un nom national » aux institutions ayant une « ascendance départementale ou municipale ». La formule me semble assez juste pour décrire le phénomène. Au travers de la nationalisation, l'État phagocytait des institutions éducatives régionales et les plaçait sous l'emprise de son autorité directe. Qu'est-ce que cela signifiait, au final, de nationaliser une institution ? Comment opérait ce processus ? Dans la partie qui suit, j'aimerais avancer quelques hypothèses concernant le processus de fondation des collèges nationaux.

Les contrats de nationalisation nous éclairent à ce sujet. Étudions un exemple. En 1936, l'État central décidait de nationaliser le *Colegio Pinillos* dans la ville de Mompós dans le département de Bolívar. Une année après, l'Assemblée départementale et la municipalité de

²⁸⁴ Le décret 2108 de 1935 stipule qu'une condition pour recevoir les aides de l'État est de se soumettre à l'Inspection officielle et à l'ensemble de la législation que le Ministère promeut en la matière.

²⁸⁵ Sur les écoles vocationnelles voir Chapitre V.

²⁸⁶ Je le traduirai ici par collèges nationaux mais il ne faut pas les confondre avec leurs homologues français. Par *colegios*, on entend l'ensemble de la formation secondaire, à savoir le collège et le lycée en France.

²⁸⁷ Vallejo, Joaquín, *op.cit.*

Mompós approuvaient la nationalisation, qui s’est signée en bonne et due forme en 1938. Le contrat scellait la cession du patronat²⁸⁸ des mains des autorités municipales et départementales à celles du Ministère qui, dorénavant et pour 50 ans, va le contrôler directement. Ce dernier assumait donc l’organisation de l’institution, la nomination de ses maîtres et la prise en charge des frais de sa vie institutionnelle. Si les autorités locales pouvaient exprimer un certain nombre de conditions à la nationalisation – dans ce cas précis, le fondateur du collège posait l’interdiction d’une régence par des communautés religieuses, et l’obligation d’une gratuité du primaire –, celle-ci intervenait en général au profit du Ministère. S’il était chargé de subvenir aux besoins du collège, il récupérait en effet les rentes municipales et départementales qui servaient à le financer auparavant. En échange, le Ministère s’engageait à construire un terrain de sport et à acheter un terrain pour mettre en place un laboratoire d’expérimentation agricole. Le contrat de nationalisation nous donne à voir l’intérêt que pouvaient avoir les autorités municipales à opérer un tel contrat, alors même qu’elles perdaient leur autorité sur ce qui était, dans beaucoup de cas, la seule institution secondaire dans la région. La nationalisation représentait une opportunité pour l’obtention d’aides financières du Ministère et l’engagement dans une « modernisation » de ses structures.

La correspondance du Ministère témoigne de la mobilisation des autorités municipales et départementales, ainsi que des collèges privés, pour obtenir la nationalisation de leurs institutions. La *Gaceta municipal de Magangué*²⁸⁹ illustre les arguments qui étaient avancés auprès du Ministère pour justifier l’installation d’une institution nationale. Sincelejo est présentée comme une ville à la projection régionale, ayant fait la preuve, en outre, de ses avancées en matière éducative et justifiant dès lors l’installation à cet emplacement de l’école normale du département de Bolívar. La lettre adressée le 26 février 1932 par Elena Galvis Carrizosa, directrice de l’Institut Pédagogique et commercial María Auxiliadora, au Ministère de l’éducation, nous permet de voir l’ampleur du phénomène au sein même des institutions catholiques. Alors que l’historiographie libérale n’a cessé de nous rappeler la résistance des institutions catholiques aux réformes libérales, elle évoque rarement l’intérêt qu’ont eu

²⁸⁸ Le terme de patronat est utilisé abondamment dans les discours et institutions éducatives de la période - patronat des restaurants scolaires, patronat des fêtes nationales, etc.-. D’origine coloniale, ce terme renvoie au pouvoir qu’avaient les monarques espagnols sur l’Église catholique depuis 1506. Il est représentatif d’une certaine culture politique. Dans le cas de l’éducation, il traduit un transfert d’autorité d’une entité à une autre.

²⁸⁹ Voir *Gaceta municipal de Magangué*, Octobre 25 de 1936, No. 585.

certaines communautés religieuses à se soumettre à l'autorité directe du Ministère. Dans cette lettre, les religieuses qui régissent l'institution se placent sous l'autorité directe du Ministère – « nous suivons les programmes du Ministère » – et de l'Église catholique – « nous comptons avec l'approbation de l'Évêque » – et demandent à ce que leur école soit érigée en école normale du département²⁹⁰. Elles ajoutent que l'institut s'autofinance grâce aux apports des parents et que cela ne représenterait donc pas un poids financier pour la nation. Dans ce cas précis, plus que l'appui financier, l'institution cherchait à avoir la « l'appellation » nationale afin de hisser son statut au niveau régional. Les autorités municipales et départementales, ainsi que certaines institutions privées, voyaient donc un intérêt à être nationalisées.

Il convient d'explorer les raisons avancées par l'État pour justifier le choix de telle institution aux dépens d'une autre afin de les mettre en miroir avec l'argumentaire invoqué par ces dernières pour justifier de leur nationalisation. Quelles ont été les raisons stratégiques et politiques qui ont orienté la dynamique de phagocytage des institutions municipales et départementales ? La Commission d'inspection de l'enseignement secondaire qui a sillonné le pays en 1938 devait, entre autres, émettre des considérations concernant la nationalisation des institutions départementales ou locales. Le Ministère désirait avoir un collège national par département. Dans le département de Santander del Norte, par exemple, les inspecteurs optaient pour la ville de Pamplona. Dans cette ville, tout d'abord, il existait un climat tempéré et froid ce qui était avantageux à leurs yeux car « les zones chaudes ne sont pas propices au travail ». La migration des collégiens qui habitaient les régions chaudes du département permettrait ainsi la « cure et amélioration de leur organisme »²⁹¹. Par ailleurs, cette ville avait une certaine « ascendance économique, sociale et culturelle » sur la région, ce qui permettait d'exercer une influence majeure sur cette dernière. Elle avait l'avantage d'être facile d'accès et de posséder un collège fondé par le Général Santander où « les hommes importants » de la

²⁹⁰ Voir, AGN, Anexo II, MEN, Colegios: informes. Norte de Santander. 1932-1938. Elena Galvis Carrizosa, était auparavant directrice de l'école normale qui « a fermé ses portes, comme bien d'autres dans le pays ».

²⁹¹ «El clima es benigno y suave y muy propicio para el estudio; como la mayoría de las poblaciones de Santander del Norte son de clima caliente, atacadas por la anemia tropical, el paludismo, la disentería amebiana, el carete, etc. Los alumnos procedentes de ellas que vinieron a hacer estudios a ella encontrarían un medio adecuado a la curación y al mejoramiento orgánico. [...] El general Santander fundó allí el colegio San José en donde se han educado y se educan los hijos importantes de todo el departamento y algunos de la República de Venezuela [...] para lo cual aportaría un patrimonio moral, intelectual y fiscal a la nación». Voir, AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes, Santander, Carpeta 2, Caja 4.

région faisaient leurs études. Le département allait recevoir bientôt, en outre, les rentes des exploitations pétrolières, apportant ainsi un patrimoine « moral, intellectuel et fiscal » à la nation. Le projet de nationalisation comptait, pour finir, avec l'appui des autorités départementales. Au-delà des considérations pédagogiques – liées au déterminisme géographique –, les raisons avancées par les inspecteurs sont surtout d'ordre politique et social : il s'agissait d'un collège où les élites de la région se formaient et autour duquel gravitait la vie économique et culturelle du département. Il existait par ailleurs une disposition politique à « négocier » avec le Ministère²⁹². Dans le département du Tolima, par contre, les considérations économiques pesaient davantage. Honda était le port qui reliait le reste du pays à la capitale. Située sur les rives du Magdalena, elle était une zone stratégique pour le commerce national. L'État central avait donc un intérêt à développer la vie économique d'une zone névralgique du pays. Le collège national implanté a donc eu une vocation industrielle et commerciale. Dans l'intendance du Chocó, située sur la rive pacifique à l'extrême ouest du pays, l'État central était presque absent. Ce n'est que quelques années auparavant qu'un président avait pour la première fois mis les pieds dans ce territoire²⁹³. Or, depuis les années 1920, la région avait été agitée par des revendications multiformes. Autour de Diego Cordoba, s'était créé un mouvement qui demandait l'octroi du statut de département pour la région, ainsi que des droits sociaux et politiques garantissant l'intégration pleine du littoral pacifique à la nation²⁹⁴. La nationalisation du collège Carrasquilla s'inscrivait donc dans une dynamique d'intégration qui légitimait ainsi le caractère démocratique de la *Revolución en marcha*. Cette nationalisation participait aussi de la légitimation des élites locales. Hilda Henriquez, maîtresse d'école du département, formée à l'École Normale nationale d'Istmina, inscrivait la dynamique de nationalisation dans une logique clientéliste : « les hommes politiques ont réussi à la nationaliser afin de gagner des votes ici »²⁹⁵. À Santa Marta, la nationalisation du

²⁹² Il est difficile de savoir si cette disposition à négocier avait à voir avec la volonté de coopérer avec le Ministère et l'État central ou avec le régime libéral. Dans tous les cas, cette région était une des régions où le libéralisme avait une tradition d'implantation solide.

²⁹³ Ramon Mosquera Rivas parle de cet événement dans ses mémoires. Marco Fidel Suarez, président de l'époque, voulant faire un discours au moment où était entonné l'hymne national, a failli tomber de la barque qui le ramenait vers Buenaventura par le fleuve San Juan. L'hymne était joué par la Bande de musique organisé par le maître d'école Luis Felipe Caceres. Après son passage, il déclara Istmina comme « ville aimable » dans Mosquera, rivas, *op.cit.*

²⁹⁴ Accusé d'être communiste, Diego Cordoba est ostracisé de l'échiquier politique quelques années après. Voir Chapitre VI.

²⁹⁵ « eso los políticos lo nacionalizaron para ganar votos acá ». Entretien réalisé à Bogotá en 2016.

Liceo Celedón intervient après le passage de Juan Barrios à la direction du collège. Nommé par José Socarrás, Barrios était membre du parti *Acción liberal revolucionaria*. Son passage par la direction de l'institution a marqué un moment de radicalisation de cette dernière. En 1937, quand l'Assemblée départementale demande la nationalisation de l'institution, ce dernier avait déjà été radié de sa direction. Connu pour être un « îlot de la jeune rébellion » et une « institution subversive »²⁹⁶, ce collège a été nationalisé afin de contrôler les tendances subversives qui émergeaient en son sein.

Loin de l'image péjorative qui les entoure de nos jours, les écoles publiques étaient entourées d'une auréole de prestige pendant cette période. Ceci était particulièrement le cas quand il s'agissait des institutions nationales. Les témoignages que j'ai recueillis par le biais d'entretiens, dans les archives ou dans les mémoires de l'époque, mettent en évidence le statut de ces institutions dans les régions. Joaquín Vallejo, Directeur d'éducation du département d'Antioquia, écrivait dans son rapport de 1938 « qu'en dépit de ce que dit la presse d'opposition, l'enseignement officiel dépasse l'éducation privée par *la modernité* de ses méthodes et de ses professeurs, même si ce n'est pas toujours le cas par sa dotation matérielle²⁹⁷ ». Si comme le dit Joaquín Vallejo, ces collèges nationaux apparaissaient souvent à la pointe de l'innovation pédagogique, leur prestige venait aussi du fait qu'ils permettaient un lien direct avec le centre dans les régions périphériques. Pour les élites régionales, l'ascension sociale se mesurait par leur capacité à être connectées avec le centre. En effet, la plupart d'entre ses membres commençaient leurs études dans des institutions départementales ou municipales et parachevaient leur formation dans les institutions éducatives de la capitale. Or, cette ascension nécessitait souvent de nombreuses médiations. Nationaliser une institution c'était une manière d'assurer ce rapprochement en établissant une passerelle directe avec le Ministère. Ce rapprochement était donc capitalisable politiquement. Dans les institutions nationales, les maîtres venaient souvent d'ailleurs – leurs trajectoires étaient elles-mêmes nationales, voire internationales –. Si l'appellation nationale pouvait être un gage de prestige, elle a aussi été dans certains cas sujet à controverse. Comme le souligne Aline Helg, dans les institutions nationales, la plupart des étudiants étaient boursiers. Les

²⁹⁶ Voir à ce sujet, Chapitre IV et V.

²⁹⁷ « A pesar de lo que se dice en la prensa de oposición, la enseñanza oficial supera a la privada en la modernidad de métodos y en profesores, aunque no siempre en dotación material », Voir à ce sujet Vallejo, Joaquín, *op.cit.*, p. 25.

médiations clientélistes ont été nombreuses, certes, mais ces institutions ont favorisé une certaine promotion sociale pendant ces années. Les bourses ont démocratisé l'entrée dans ces institutions qui voyaient donc changer l'origine sociale de ses étudiants. Le *Liceo Celedón*, auparavant plutôt élitiste, a pris un caractère populaire au cours des années de la République libérale. Les élites locales qui le fréquentaient ont quitté l'institution et se sont réfugiées dans les institutions privées²⁹⁸. Suivant les régions et les contextes, l'image de ces collèges semble différer. Encore une fois, cela met en évidence l'importance des contextes politiques régionaux pour comprendre l'application de la réforme. Bastion du libéralisme radical et de la contestation, brèche permettant l'ascension sociale dans une société locale verrouillée socialement, berceau du communisme, centre de rayonnement culturel pour une ville ou un département périphérique, noyau de la modernisation économique, référent pédagogique influant en positif ou en négatif : l'éventail des représentations au sujet de ces écoles était résolument large.

Les institutions nationales ont été certes peu nombreuses. Aux yeux des contemporains, épris de statistique et d'indices de couverture, leur effet peut paraître dérisoire. Ces institutions ne touchaient qu'une petite minorité, souvent composée des élites locales. Pourtant, l'État central réussissait, en mettant ces institutions sous contrôle direct du Ministère, à extraire la formation des élites des autorités municipales et départementales. Cette autonomie était, bien sûr, toute relative dans le sens où la nationalisation nécessitait une négociation préalable avec ces dernières. Malgré sa précarité, cette autonomie permettait à ces institutions de jouer le rôle de micro-pouvoirs de régulation à l'échelle des régions. En outre, il faut sûrement aussi penser la présence de l'État en négatif. À travers de ces institutions, l'État central – et le libéralisme – s'incarnaient dans les régions. Même pour ceux qui étaient exclus ou pour ceux qui s'excluaient de son emprise délibérément, ces institutions devenaient des référents normatifs, soit-il en négatif ou en positif. Ainsi, le Ministère percevait la réalité locale.

²⁹⁸ Voir, Rodríguez Pimienta, José Manuel, *Liceo Celedón, Cien años de historia*, Santa Marta, 2005.

II. Hégémonie et professionnalisation: le rôle des médiateurs

L'État central a donc cherché à mettre en place des institutions directement sous son contrôle afin de contourner les pouvoirs régionaux. Il a également restructuré les finances publiques afin de garantir son ascendant sur les ressources et accroître son pouvoir de négociation avec les élites locales et régionales. La centralisation a avancé timidement via ces mécanismes. Malgré la volonté de contrôler directement les acteurs chargés de la gestion scolaire, le Ministère n'a pourtant pas réussi à les mettre sous la houlette de l'État central. Selon Daniel Pécaut²⁹⁹, dans un système politique fondé sur une séparation entre le politique et le social, les intermédiaires jouent un rôle fondamental pour le maintien de l'ordre. Dans la partie qui suit, je souhaite émettre quelques hypothèses sur le rôle joué par deux acteurs indispensables à la construction d'une hégémonie dans le domaine éducatif : les inspecteurs d'éducation et les maîtres d'école. Dans sa volonté de savoir et de contrôle, ces médiateurs ont représenté les pièces nodales du système. Or, dans les études sur la réforme éducative libérale, la dimension des relations interpersonnelles a souvent été délaissée dans l'analyse. Dans quelle mesure la professionnalisation de ces acteurs a favorisé le contrôle étatique sur ces derniers ? Comment se sont insérées ces figures dans l'application de la réforme éducative ? Dans quelle mesure celle-ci a-t-elle engendrée une reconfiguration du pouvoir dans la gestion scolaire et quel a été le rôle de ces acteurs dans le processus de construction d'une hégémonie ?

II.1.Les inspecteurs d'éducation : entre médiation et contrôle

II.1.1. L'Inspection d'éducation nationale

Sans s'attaquer fondamentalement à la configuration du pouvoir établie par les régimes précédents, le gouvernement de López Pumarejo s'est néanmoins efforcé de créer des instruments de contrôle pour avoir une prise accrue sur l'organisation éducative nationale. La création de l'Inspection nationale du primaire avait donné lieu à un premier voyage de prospection pédagogique des écoles primaires du pays³⁰⁰. En 1936, un décret précisait les

²⁹⁹ Pécaut, Daniel, *op.cit.*, p.67

³⁰⁰ Voir Chapitre I.

fonctions de l'Inspection. Deux ans après, l'Inspection nationale du secondaire voyait le jour. Comme sa devancière du primaire, cette institution inaugurerait ses fonctions avec un voyage. En 1939, une Commission d'inspection a sillonné le pays pour dresser un premier tableau de la situation de l'éducation secondaire dans le pays.

Étant donné la gestion scolaire tripartite, ces institutions nationales coexistaient avec les inspections locales et départementales. Si ces dernières s'articulaient au Ministère à travers les Directions d'éducation – en recueillant, d'une part, les informations au niveau local et départemental pour les envoyer ensuite au Ministère et en faisant, d'autre part, descendre les injonctions de ce dernier à ces deux niveaux –, ces hommes n'étaient reliés à l'État central que de manière indirecte. Avec la création des Inspections nationales, le Ministère établissait une forme d'intervention directe dans les départements et municipalités, au travers de fonctionnaires directement nommés par ce dernier. Cette superposition de souverainetés a été porteuse d'un grand nombre de confusions et de conflits dans le domaine de la gestion scolaire et de la réforme pédagogique. Ainsi, du moins, semblent le diagnostiquer les autorités éducatives centrales. Comment a été vécue l'irruption de ces nouvelles figures d'autorité au niveau local ? Dans quelles mesures l'arrivée de ces représentants est venue modifier les relations de pouvoir pour la gestion scolaire ? Quel a été le rapport de ces hommes à la réalité locale et départementale ?

Malgré les efforts pour transformer l'Inspection nationale en une unité technique capable d'orienter la réalité éducative au-delà de ses pures fonctions administratives, le Ministère disposait de peu de moyens. Les deux commissions qui ont entrepris les voyages d'inspection dans le pays se composaient à peine de quelques spécialistes, leur passage, même s'il représentait une véritable nouveauté, était de courte durée, sporadique³⁰¹. À en croire ce que nous disent les Inspecteurs, l'accueil était pourtant avenant, voire enthousiaste. Dans les archives du Ministère, de nombreuses lettres et télégrammes ont été gardés qui témoignent du regard positif qu'a pu susciter leur passage. Le recteur du collège de *La inmaculada* de la ville de Pasto adressait, par exemple, le mot suivant :

³⁰¹ La commission d'inspection nationale du secondaire se composait de cinq spécialistes. Pendant cinq mois, Lorenzo Marino, José María Restrepo Millán, Alfonso Molina Ossa et Jorge Quinones Neira ont sillonné le pays, faisant l'inspection pédagogique de plus de cent collèges de différents départements du pays.

« En outre, Monsieur le Directeur, je suis ravi de vous informer que vos distingués inspecteurs ont laissé dans cet établissement l'impression d'être des hommes à la hauteur de leur mission, qui œuvrent avec culture et indépendance de caractère, jugeant avec un critère illustré. Si ce labeur d'Inspection continue, l'éducation en Colombie en recueillera les fruits³⁰². »

Les journaux témoignent de la pompe avec laquelle ils étaient reçus par les autorités municipales et départementales. Des conférences étaient organisées afin qu'ils diffusent les principes pédagogiques qui guidaient la réforme. Malgré ces tableaux idylliques, le voyage s'est pourtant heurté à de nombreuses difficultés. À commencer, par la dureté d'une géographie « sauvage », indomptable, enclavée³⁰³ :

« Nous sommes en train de terminer la visite du collège des Bélemnites, et avons commencé avec celui de St Terecita. Heureusement nous sommes en train de brûler les étapes afin de pouvoir partir dimanche en direction de Turqueles et Ipiales. De chacun de ces endroits, on t'écrit. Nous avons vraiment hâte de sortir de cette ville (Pasto), le froid et la faim nous accablent. En 22 jours, j'ai perdu déjà cinq kilos. À l'exception de Bernal, nous sommes tous malades, parfois c'est l'estomac, parfois des attaques virales. Il faut beaucoup de résignation pour tenir dans ces contrées lointaines, où la presse de la capitale arrive sept jours après sa parution. Et celui-ci est le moindre des inconvénients³⁰⁴. »

La commission réussit cependant à accomplir plus ou moins les objectifs qu'elle s'était fixés. Au-delà de ces voyages, des fonctionnaires ont été engagés pour accomplir ces tâches dans la durée. Leur effectif était néanmoins dérisoire pour l'immense tâche à laquelle ils étaient

³⁰² « Por otra parte, señor Director, pláceme comunicarle que los distinguidos inspectores han dejado en el plantel la impresión de hombres que están a la altura de su misión, y que obran con toda cultura e independencia de carácter y que juzgan con un criterio ilustrado. Si se continua con esta labor de Inspección, es mucho el bien que reportará a la educación en Colombia. » AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: Informes. Bogotá, Cali, Cartago, Medellín, 1939. Carpeta 3, Caja 4, Folio 226.

³⁰³ En matière d'infrastructures, la Colombie était, malgré les efforts des gouvernements conservateurs du début du XX^e siècle, assez peu desservie. La géographie très escarpée de ses trois cordillères qui forment « le delta montagneux des Andes » rendait les communications entre les différentes régions du pays extrêmement périlleuses. Depuis la période coloniale, les efforts pour contrôler et connaître le territoire se sont heurtés à la géographie exubérante et sauvage des paysages, mettant souvent en échec les entreprises étatiques.

³⁰⁴ « Ya estamos terminando la visita en el colegio de la Betlemitas y hemos empezado con el de Sta Terecita. De suerte estamos quemando las etapas para ver si podemos salir el domingo con rumba hacia Turqueles e Ipiales. De cada lugar te daremos aviso. Estamos locos por salir de esta población, pues entre el frío y el hambre nos tienen corridos. Yo he disminuido en 22 días la frilora de 5 kilos. A excepción de Bernal todos hemos estado enfermos, unas veces del pobre estómago, otras con ataques gripales. Se necesita mucha resignación para aguantar en estas lejanas tierras, a donde llega la prensa de la capital a los 8 días de salida allá. Y este es el más pequeño de los inconvenientes ». Lettre adressée par Eugenio Salas au Directeur de l'Inspection national du secondaire le 23 mars 1939 depuis la ville de Pasto dans le département de Nariño. AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes, Capeta 2, Caja 4, folio 84.

conviés. En 1938, seulement 18 inspecteurs étaient engagés pour 8 300 écoles et 11 500 maîtres à leur charge³⁰⁵.

Quel était le rapport de ces hommes aux communautés et institutions visitées ? Hilda Henríquez, maîtresse d'école à l'École Normale de Istmina pendant ces années, se souvient de la sorte des inspecteurs nationaux : « Ils venaient une fois par an. Ils étaient très distingués et compétents, mais terriblement exigeants aussi³⁰⁶. » Les rapports établis par les inspecteurs nationaux³⁰⁷ sont représentatifs de leur rôle auprès des communautés ainsi que de leurs manières de faire. Ils témoignent également de l'hétérogénéité des modèles pédagogiques et éducatifs dans le pays. En effet, en lisant ces rapports, on constate que les réformes impulsées par l'État n'arrivaient pas dans les régions comme des programmes scolaires complets et cohérents mais plutôt comme des ensembles bigarrés, des fragments de textes et de pratiques, appropriés toujours suivant les connaissances locales, suivant l'orientation politique de l'institution ou de la juridiction concernée. Quand on regarde les plans d'études des différentes écoles visitées, on constate l'appropriation sélective des énoncés et des pratiques promues par la réforme libérale, quand appropriation il y a. En effet, les programmes établis par le Ministère dans le domaine du secondaire, stipulaient 25 heures obligatoires, le reste pouvant être organisé librement. Parfois, ces 25 heures réglementaires n'étaient même pas adoptées. Ainsi, quelques collèges reprenaient les premières années du plan d'étude proposé par le Ministère, mais changeaient le programme des deux dernières années, restreignaient les années de formation, rajoutaient des heures de religion selon leur bon semblant, ou des matières qui n'étaient point prévues par ces derniers, comme la philosophie. D'autres mélangeaient des institutions introduites par la réforme libérale à des institutions et pratiques marquées du sceau pédagogique et idéologique des périodes antérieures, comme l'*historia patria* ou l'histoire sacrée. Les institutions éducatives ainsi que les Directions d'éducation ont construit dans les faits des variantes des projets éducatifs nationaux, ils canalisèrent

³⁰⁵ Sur les statistiques concernant l'Inspection nationale, voir Helg, Aline, *op.cit*, p.226.

³⁰⁶ «Venían una vez al año. Eran distinguidos y competentes...pero muy duros también». Entretien réalisé à Bogotá en 2016.

³⁰⁷ Les rapports de la Comisión ainsi que ceux des Inspecteurs nationaux sont dans les archives du Ministère à l'*Archivo general de la Nación*. Classés par régions et par dates, ils peuvent être consultés dans les rubriques *Informes: inspección* du MEN, ou dans celles du Groupe Annexe II avec les mêmes entrées. D'autres éléments peuvent être trouvés dans les rapports établis par les Directions départementales d'éducation.

sélectivement les ressources et les initiatives et filtraient les idées suivant leur compréhension de ce qui constituait pour eux les « besoins éducatifs » de la population. Par ailleurs, les rapports adressés par les inspecteurs locaux ou départementaux aux Directions d'éducation ou au Ministère témoignent des différentes conceptions qu'ils avaient de la réforme ainsi que de la pluralité des initiatives engagées. Ces hommes, en effet, se sont appropriées les réformes qui leur arrivaient par diverses voies, et les assimilaient à leurs manières, à leurs propres trajectoires. Ils ont construit ou reproduit diverses pratiques administratives ou scolaires. Je reviendrai dans le détail sur ces phénomènes dans les chapitres suivants; pour l'instant, je souhaite explorer l'attitude des inspecteurs face à ce kaléidoscope éducatif.

En effet, les membres de la Commission n'ont pas toujours été très regardants à ce sujet. Souvent, ils se concentraient sur les considérations hygiéniques et la formalité bureaucratique, et laissaient une marge de manœuvre pour ce qui relevait de la réforme pédagogique. Ils devaient remplir des formulaires préétablis par le Ministère, or, un grand nombre de ces formulaires ne l'était que de manière fragmentaire. La manière d'envisager leur labour était source de problèmes entre eux. Dans une lettre adressée depuis le département de Santander, José María Restrepo Millán informait le Ministère au sujet des différends qui les opposaient. En premier lieu, ils manquaient d'un inspecteur en sciences naturelles et physiques. D'autre part, ils accusaient l'inspecteur chargé des sciences sociales d'être un simple « inspecteur de police ». Or :

« Nous insistons sur le fait que le gouvernement et même les collèges sont intéressés [au-delà de l'inspection administrative] par l'obtention d'informations techniques sur le style utilisé pendant les cours, les méthodes d'explication, les manières d'utiliser les textes scolaires, les bénéfices à tirer des matériels pédagogiques, sur la valeur éducative – non pas instructive seulement – du travail réalisé, en somme sur les nombreuses, variés et délicieuses conditions de l'apprentissage³⁰⁸. »

En effet, plus que des agents de contrôle, ils considéraient qu'ils avaient un rôle de médiation à jouer. Leur labour consistait à expliquer la réforme éducative promue par le Ministère dans les collèges visités et à apaiser les résistances à son encontre.

³⁰⁸ « Nosotros insistimos en que al Gobierno y a los colegios mismos les interesa además de estas, unas informaciones técnicas sobre el estilo de la clase, sobre el método de explicación, sobre el modo de utilizar el texto, sobre el aprovechamiento del material de enseñanza, sobre el valor no meramente instructivo sino educativo del trabajo realizado, sobre la naturaleza de las tareas prescritas a los alumnos, en suma, sobre las numerosas, variadas y deliciosas condiciones de la enseñanza. » AGN, MEN, Colegios: informes. Norte de Santander, 1932-39, folio 97.

II.1.2. Les conflits comme signe d'une reconfiguration du pouvoir

Réduire la focale nous permet de mieux saisir quels ont été les impacts de ces créations institutionnelles. En effet, la vie locale est un prisme intéressant pour comprendre la crispation des forces engendrée par l'arrivée de ces nouvelles figures. Si nous dressons une typologie des conflits qui ont surgi suite à la réforme éducative, on constate qu'un grand nombre d'entre eux éclataient au sujet des inspecteurs. Si les lettres citées plus haut témoignent du regard positif à l'endroit des inspecteurs nationaux, la documentation témoigne également des rivalités existantes entre ces derniers et les inspecteurs locaux et départementaux. Dans une lettre adressée par Gustavo Uribe, Directeur national d'éducation primaire, à la Direction d'éducation du département de Bolívar, ce dernier enjoint au directeur d'exiger aux inspecteurs départementaux d'effectuer un véritable travail pédagogique dans les écoles publiques. Selon Saulo Sánchez, Inspecteur national d'éducation primaire, les inspecteurs locaux effectuaient parfois leur travail de manière expéditive. Ainsi, il critiquait l'action de l'inspecteur local d'El Guamo, venu visiter en éclair l'école primaire des filles, griffonnant à peine quelques notes dans une feuille, sans prendre le temps de donner de véritables recommandations pédagogiques à la maîtresse³⁰⁹. Les inspecteurs nationaux s'érigeaient en superviseurs du travail des inspecteurs départementaux. Si des collaborations enthousiastes existaient, ces derniers étaient aussi parfois hostiles à cette immixtion dans leur travail.

Les réticences à l'ingérence des Inspecteurs nationaux se superposaient aux animadversions existantes à l'endroit des inspecteurs départementaux. Ces derniers étaient nommés par les Directions d'éducation et avaient comme principal objectif d'organiser les jurys d'examens de fin d'année et de dresser des rapports qui étaient déterminants pour que les diplômes des institutions fussent reconnus par le Ministère. Ils avaient également la mission d'orienter pédagogiquement les zones scolaires à leur charge et de distribuer le matériel pédagogique envoyé par le Ministère. Ils entretenaient donc des rapports de pouvoir par leur gestion et leur contrôle des ressources. S'ils n'étaient pas choisis directement par le

³⁰⁹ « Recomendar así mismo a los señores inspectores una mayor duración de sus visitas a las escuelas e instrucciones más claras y completas. Un inspector seccional estuvo tan poco tiempo en El Guamo que sólo alcanzó a dejarle unas instrucciones escritas en abreviaturas en una hoja tomada en cualquier cuaderno. » AGN, MEN. Correspondencia: copiadores. Barranquilla-Bogotá-Bucaramanga-cauca-Quibdó 1943, Carpeta 2 Caja 17, folio 599.

Ministère, celui-ci avait réussi depuis la fin des années 1920 à prendre la main sur la nomination des Directeurs d'éducation, garantissant ainsi un contrôle indirect sur la désignation des inspecteurs³¹⁰. Le Ministère s'efforçait, en outre, de mieux les encadrer au travers de formations pédagogiques à distance ou dans la capitale, qu'il encourageait par le biais de bourses. Aux yeux des communautés locales, ils représentaient une intromission des autorités départementales dans leurs affaires éducatives. Ainsi, ils étaient souvent rejetés par ces dernières. Les écoles et collèges réclamaient parfois leur droit à gérer leurs institutions comme bon il leur semblait, parfois aussi ils s'opposaient à des inspecteurs qu'ils jugeaient incompetents. À Magangué par exemple, les communautés urbaines s'opposaient à l'inspecteur départemental, jugé inapte pour accomplir cette mission³¹¹. Elles demandaient également la Direction de choisir les maîtres d'école parmi ceux qu'elles proposaient et non pas parmi ceux avancés par l'inspecteur de la zone scolaire. Au-delà de la résistance aux phénomènes de corruption et de clientélisme, ces protestations étaient également animées par des enjeux de pouvoir. En effet, ces figures venaient à déplacer les autorités municipales. À Sibaté par exemple, l'inspecteur départemental aurait accepté la mise en place d'une éducation mixte dans une petite école rurale. Le curé, qui trouvait cela scandaleux, s'opposait à ce dernier en invoquant son autorité sur l'inspection éducative. Son autorité se voyait déplacée – du moins contestée – par la figure de l'inspecteur local³¹². Ainsi, les inspecteurs permettaient de donner une autorité et une légitimité à des actions qui, sans l'aval d'une autorité extérieure, eussent été impossibles à mettre en place dans la configuration de pouvoir existante au sein d'un village. Les inspecteurs pouvaient donc changer la configuration du pouvoir local, en donnant des nouveaux contrepoids. Parfois aussi, la résistance des communautés était tellement forte que la configuration du pouvoir local finissait par s'imposer à leur autorité. En 1933, les villageois de Junín, dans le département de Tolima,

³¹⁰ Voir Chapitre I.

³¹¹ Biblioteca Nacional de Colombia, *Gaceta municipal de Magangué*, Octobre 25 de 1936, No. 565.

³¹² Renán Silva retranscrit ces sources dans un article à propos des relations entre Église catholique et État au sujet des réformes culturelles engagées par les régimes de la République libérale. Voir Silva, Renán, « Reforma cultural, Iglesia Católica y Estado durante la República Liberal », dans Sierra Mejía, Rubén, *República Liberal: sociedad y cultura*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009, p. 223-266. L'éducation mixte était interdite dans le pays. Il est difficile de savoir si cette accusation est vraie ou si elle fait partie de la campagne de discrédit menée par l'Archevêque Ismael Perdomo et les prélats catholiques. Selon Aline Helg, il semblerait que dans certaines contrées du pays, l'éducation mixte s'imposait de fait comme une solution économe. On peut supposer aussi que certains maîtres ou inspecteurs ont profité du climat de réforme pour entreprendre des actions plus radicales.

envoyait une lettre au Ministère dans laquelle ils protestaient contre la nomination des maîtres du village faite par Arcadio Dulcey³¹³. Conseillé par l'inspecteur départemental Góngora, le Directeur d'éducation avait nommé Efraín Barrero et sa sœur à la tête des écoles publiques de Junín. Or, un grand nombre des villageois réclamaient le retour de l'ancien directeur de l'école : José Misael Atehortúa³¹⁴. Dans le rapport établi par José Borquez, inspecteur local de la ville d'Ibagué, tenu de dresser un rapport sur la situation, ce dernier rendait compte du harcèlement à l'égard des deux frères et sœurs. Accusés de cohabiter dans la même école et de corrompre ainsi la jeunesse, les villageois avaient décidé de créer une école privée à la tête de laquelle ils ont mis l'ancien directeur. L'école publique a vu réduite ses effectifs à 12 élèves. Selon l'inspecteur, les villageois ont même cherché à ostraciser le maître du village et arguaient que tant que la Direction d'éducation n'aurait pas nommé le maître qu'ils désiraient, ils n'avaient dès lors pas « besoin d'école publique » dans leur village. Ils avançaient le droit à choisir leurs maîtres d'école : « le peuple le veut et le peuple est souverain »³¹⁵ contestaient-ils.

L'Église catholique a cherché à résister au déplacement de son autorité par le biais de la création d'un circuit parallèle d'inspection. Le 7 octobre 1937, l'Archevêque Ismael Perdomo envoyait une circulaire aux prélats du pays dans laquelle il investissait les curés du droit à effectuer une inspection des écoles publiques, même s'ils avaient été écartés de cette fonction par les autorités éducatives départementales³¹⁶. Certains prélats de l'Église se sont ainsi

³¹³ Arcadio Dulcey a été nommé à la tête de la Direction d'éducation par Antonio Rocha, homme politique libéral. Conservateur, il avait été un collaborateur de Rafael Bernal Jiménez dans le département de Boyacá (sur sa réforme voir Chapitre I). Si l'accusation avait une dimension morale, le conflit n'était pas pour autant partisan. En tout cas, cet exemple témoigne de la collaboration bipartisane au sein d'un gouvernement départemental.

³¹⁴ La lettre adressée au Ministère était signée par plus d'une vingtaine de personnes. Il se peut qu'elles ne soient pas toutes soient véridiques.

³¹⁵ « sostuvieron una escuela privada, aún a costa de la oficial, y luego manifestaron no necesitar escuela pública [...] es lógico deducir que la atracción que la junta ejercía sobre los alumnos no tenía otro móvil que el intento de presionar a la Dirección de educación para que accediera a sus caprichos porque el pueblo lo quiere y el pueblo es soberano, frase frecuente en ellos para este caso.» AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3, folio 1-5. Selon l'inspecteur, le comité était composé principalement par les dirigeants du village.

³¹⁶ La lettre était reproduite par le journal *El Pacífico* le 18 octobre 1937. Voici un extrait: « El excelentísimo señor arzobispo primado, con fecha 7 de octubre ha ordenado a los señores curas párrocos de su jurisdicción varias medidas que naturalmente denotan que en la educación pública no preside un celoso espíritu católico, como lo quieren sostener periodistas demasiado maliciosos, o demasiado desinformados. Esas son: que vigilen la marcha religiosa y moral de las escuelas y nos informen de cuanto en ellas encuentran peligroso para la fe o a la moral. Para ello tienen el derecho y el deber que les impone el canon 469 aunque no

opposés aux innovations pédagogiques introduites par les libéraux. Dans une lettre adressée par le Comité libéral du village de Galán, ce dernier demandait au Ministère :

«Est-il permis dans l'actuel régime éducatif qu'un curé arrive à l'école primaire, sollicite un examen des livres d'enseignement et, ne pas les trouvant à son goût, qu'il les décommise pour ensuite les détruire ? »³¹⁷

Les conservateurs et l'Église catholique ne se sont pas seulement réfugiés dans les écoles privées afin échapper à la réforme éducative, ils ont également cherché à éroder son effectivité en la combattant frontalement. Dans le village de Jardín, dans le département d'Antioquia, le conseil était majoritairement conservateur³¹⁸. L'école rurale alternée de *La linda* – à laquelle nous avons déjà fait référence plus haut – devait faire face à l'opposition du conseil municipal. Ce dernier privatisait les aides étatiques qu'il destinait aux collèges catholiques du village, délaissant ainsi l'école publique. La maîtresse de cette école était à la tête d'un mouvement de protestation contre le conseil et le maire, réfractaires à l'autorité départementale et nationale en raison de leur affiliation libérale. À la suite d'une inondation, le chemin rejoignant le village à cette *vereda* avait été endommagé. Le conseil se refusait à le réparer, ostracisant par ce biais l'école alternée³¹⁹.

Selon les auteurs de *Mirar la infancia*, les débats éducatifs de cette période ont établi une distinction entre méthode et philosophie, entre idéologie et technique³²⁰. Or, cette dissection

existiera el Concordato. Sino fueren inspectores locales o se les removiese de ese cargo quedan, de hecho, nombrados delegados nuestros para ejercer la inspección, de conformidad con el canon 1381. Si hallaren que alguna escuela es un peligro para la fe o la moralidad de los niños intimen a los padres de familia la obligación de retirar a sus hijos hasta que se haya puesto remedio y esto bajo pecado grave. Basta el hecho de que la escuela para adolescentes sea mixta en sus clases, excursiones o baños, o que en ella se omita la enseñanza religiosa, o que esta se de en forma poco respetuosa, para que se cumpla esta disposición. Si los padres de familia no obedecen tal orden y si es grave o próximo el peligro de perversión, han de tenerlos como pecadores públicos y han de aplicarles las sanciones correspondientes, señaladas por los cánones. Procuren la unión o federación de los padres de familia para velar por la inocencia de sus hijos y defenderla por todos los medios lícitos. Presten todo el apoyo que el celo y la abnegación sacerdotales les inspiren a las escuelas que marchan satisfactoriamente procurando entonces estimular y apoyar la acción oficial. » AGN, Anexo II, MEN, Correspondencia: Asuntos Eclesiásticos. Carpeta 3, Caja 1.

³¹⁷ « ¿Es permitido dentro del régimen educacionista actual que un sacerdote llegue a una Escuela primaria, solicita el examen de los libros de enseñanza y no encontrándolos de su agrado los decomise para destruirlos siendo libros suministrados y autorizados por el Gobierno? » AGN, *idem*.

³¹⁸ Ce village a été fondé par des conservateurs ayant fui Medellín en réaction aux réformes libérales du XIX^e siècle.

³¹⁹ *Semanario Renacimiento*, Jardín, Antioquia, Serie 11, N^o 22, 7 de Septiembre 1937. De filiation conservatrice, ce journal était pourtant opposé à l'attitude du maire et des conservateurs les plus récalcitrants. Il réclamait la coopération au nom de l'intérêt général. L'attitude des conservateurs n'a donc pas été homogène.

³²⁰ Voir à ce sujet, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *op.cit.*

des discours était porteuse de grandes ambivalences et contradictions. Comment faire une inspection exclusivement technique ? Toute institution est, dans un sens strict, politique. Derrière les changements pédagogiques et organisationnels proposés, se jouaient des enjeux politiques et philosophiques³²¹. Les acteurs locaux paraissent sensibles à ces bouleversements. L'opposition parfois démesurée à certains aspects de la réforme, met en évidence, en tout cas, le sentiment face à l'ampleur de la transformation en cours. Cette opposition était motivée, en grande partie, par le sectarisme partisan : la réforme éducative est souvent restée prisonnière de cet affrontement³²². Dans certains villages, elle a engendré des mini-guerres civiles. Les inspecteurs ont souvent été accusés d'être des agents de parti plus que des inspecteurs pédagogiques. Le directeur de l'Inspection d'éducation primaire, Agustín Nieto Caballero, a lui-même renoncé en 1936 à ses fonctions à cause de la politisation de l'institution. Il démissionnait après les différends qui l'ont opposé à Jorge Zalamea³²³. Les années de la *Revolución en marcha* ont été un moment de radicalisation politique. Malgré tout, les rapports des inspecteurs témoignent plutôt de formes de compromis et de conciliation.

En 1938, préoccupés pour la crédibilité de cette dernière, devenue dans de nombreux cas instrument de sectarisme politique, le gouvernement a réorganisé son fonctionnement. L'Inspection du primaire a été remaniée et se composait dès lors de six commissions, composées elles-mêmes de trois inspecteurs spécialisés (administration scolaire, enseignement et pédagogie et classification magistérielle). La rationalisation et spécialisation de l'Inspection s'est accompagnée d'une volonté d'accroître la professionnalisation de

³²¹ Cette tension est constitutive à la modernité politique pendant le XX^e siècle. Les efforts engagés pour une rationalisation étatique et une professionnalisation de l'administration sont le préalable à l'instauration du paradigme technocratique qui s'impose dans les années 1960 dans le domaine de l'action publique. Le discours technocratique défend l'idée selon laquelle il faudrait « dépolitiser » les politiques publiques. Ces dernières devraient être déterminées par des considérations exclusivement technico/scientifiques.

³²² À ce sujet, Renán Silva signale : « Toda forma de cambio social, y aun de cambio técnico, eran vividas en muchas aldeas, como proyecto de partido, como resultado de una victoria electoral, que difícilmente se daba la oportunidad de ponerse en el horizonte del conjunto de la sociedad, de los intereses generales, no solo por la afirmación partidista que de toda iniciativa hacían sus defensores, sino porque su aparente o real carácter de particularidad, de patriotismo de partido, era señalado sin excepción, por el bando que lo impugnaba, sin salida posible de esa forma de ejercicio de la política » Silva, Renán, *Republica liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005, p.122.

³²³ Jorge Zalamea était un écrivain, journaliste, traducteur et homme politique. Il a participé de la création du groupe littéraire d'avant-garde *Los Nuevos*, et s'est engagé de près dans la formulation des politiques culturelles promues par la République libérale, en tant que secrétaire du ministre de l'Éducation nationale, puis comme Directeur de la *Comisión de Cultura aldeana*. Dans le panorama intellectuel de l'époque, il se situe à la gauche de l'échiquier politique. Agustín Nieto Caballero est le fondateur du *Gimnasio Moderno* (voir Chapitre I).

l'Inspection. En 1942, la Conférence des Directeurs d'éducation insistait encore sur la nécessité de la renforcer au niveau régional³²⁴. Si les inspecteurs nationaux étaient la plupart des diplômés de l'École Normale supérieure, au niveau départemental, la professionnalisation avançait lentement. Des efforts ont pourtant été entrepris à ce niveau-là également. Ainsi, José Socarrás, Directeur d'éducation du département du Magdalena, a établi en 1935 un examen de compétences pour les maîtres et fonctionnaires de la Direction³²⁵. Les archives témoignent pourtant de nombreux cas de nominations frauduleuses³²⁶. Ainsi, quelques inspecteurs se contentaient de recevoir leur paye mais n'effectuaient pas leur travail. D'autres, étaient tout à fait incompetents en matière éducative et pédagogique mais avaient été nommés à leurs postes par népotisme ou favoritisme. Le modèle bureaucratique, reposant idéalement sur la sélection technique, n'exclut pas les dimensions interpersonnelles des processus d'élection des fonctionnaires. La correspondance privée des hommes politiques de la période comme Eduardo Santos³²⁷ o Jorge Eliecer Gaitán³²⁸ témoigne de l'imbrication de ces rationalités. De nombreux « amis », connus et inconnus, leur écrivaient afin de leur demander la recommandation pour un poste, l'accès à une bourse ou l'entrée dans une école. Un grand nombre des personnes avançait leur filiation partisane ou leur appartenance à des réseaux familiaux ou « amicaux » pour justifier leur nomination. Eduardo Santos et Jorge Eliecer Gaitán écrivaient, à leur tour, aux responsables éducatifs en recommandant des personnes pour l'obtention de bourses ou la nomination à des postes. S'ils avançaient les capacités techniques des personnes recommandés, les affiliations politiques et amicales figuraient également dans leur argumentaire. Si les recommandations ne sont pas forcément le signe de la corruption, les expéditeurs de ces lettres juraient parfois une fidélité politique ou

³²⁴ Les conclusions de ce Congrès reposent dans le fond d'archives Eduardo Santos. BLAA, Fondo Libros raros y manuscritos, FES, Ministerio educación, Caja 5, Carpeta 5, folio 343-372.

³²⁵ Rodríguez Pimienta, José Manuel, *op.cit.*

³²⁶ Si dans de nombreux cas, la corruption ou le clientélisme sont avérés, il faut aussi prendre ces dénonciations avec précaution. La dénonciation de la corruption et du clientélisme est une ressource politique et morale utilisée pour disqualifier l'adversaire. Ainsi que l'ont montré les travaux d'anthropologie politique, ces accusations sont monnaies courantes dans les systèmes politiques structurés sur le clientélisme. L'accusation institue à la fois l'appartenance à un groupe et les frontières de ce groupe. Dans ce sens-là, elle s'insère dans les stratégies de différenciation et d'affrontement entre partis. Il faut donc écouter ces témoignages avec précaution. Voir, par exemple, pour le Mexique, Melenotte, Sabrina, *Caciquisme, résistance, violences : les pedranos et l'État mexicain dans le Chiapas post-révolutionnaires*, Thèse doctorale, Paris, EHESS, avril 2014.

³²⁷ Eduardo Santos a été, d'ailleurs, à l'origine de la création de la *Carrera administrativa*. Voir Chapitre V.

³²⁸ Sa correspondance privée réside dans le fond d'archives détenues par l'Université Nationale. AHUNC, Fondo Gaitán, Mensajes.

personnelle en échange de ces nominations. Malgré les efforts engagés pour la professionnalisation des fonctionnaires et pour la mise en place d'une universalité de l'accès à l'éducation, les logiques clientélistes faisaient partie intégrante de la vie quotidienne de la bureaucratie éducative. Les trajectoires éducatives et magistérielles étaient dépendantes de ces médiations. Sans aucun doute, le clientélisme a participé de la structuration du système d'éducation nationale³²⁹.

En Colombie, la notion du clientélisme est liée de manière inextricable au phénomène de « la partidisation » de l'État. La plupart des auteurs ayant travaillé sur cette période s'accordent pour dénoncer la privatisation partisane de l'État. Si le sectarisme politique est avéré, il me semble important de mettre en évidence l'extension de la construction étatique malgré l'existence de ces logiques. À la différence de certaines de ces études, je remets en question l'idée que le clientélisme soit allé à l'encontre de la construction d'un État moderne³³⁰ dans le pays. Les approches classiques sur le clientélisme reposent sur une approche évolutionniste : la consolidation de l'État moderne aurait tendance à faire disparaître les phénomènes clientélistes. La professionnalisation et rationalisation de l'État conduiraient à la disparition de ces phénomènes. Des études récentes se sont attachées à montrer que le clientélisme n'est pas réductible à un effet de dysfonctionnement de la bureaucratie moderne et que les pratiques de corruption opèrent non pas en opposition à la loi, mais bien en conjonction avec les procédures officielles³³¹.

L'extension de l'éducation était liée inextricablement aux besoins d'une bureaucratie en cours d'extension. La trajectoire de Ramón Mosquera Rivas et des lycéens qui se sont diplômés avec lui au sein du *Colegio Carrasquilla*, dans le département du Chocó,

³²⁹ Sur le clientélisme, voir Duarte, Jesús, *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colección Clío, 2003.

³³⁰ Cette question recoupe également l'éternel débat historiographique sur la construction de la modernité en Colombie. Ainsi, le clientélisme serait, entre autres, la preuve de l'existence d'une modernité tronquée. *Modernisation sans modernité, fausse modernité, paramodernité*, sont autant des concepts qui ont été avancés pour caractériser la modernisation colombienne. Ces concepts consolident une représentation qui est au fondement de la théorisation sur le clientélisme : ce dernier serait caractéristique des démocraties « périphériques », la preuve d'un écueil de son fonctionnement, ou bien, un phénomène transitoire à la construction démocratique, résidu des sociétés traditionnelles, fondées sur les relations interpersonnelles.

³³¹ Pour un état des lieux de la recherche sur le clientélisme, voir l'excellent article de Combes, Hélène, « ¿Dónde estamos en el estudio del clientelismo? », *Desacatos. Saberes y razones*, n° 36, 2011, p.13-32. Pour les débats historiographiques sur la question en Colombie, voir Duarte, Jesús, *op.cit.*

témoignent de ces logiques. Dans sa biographie, il retrace la trajectoire de ces anciens camarades. Tous, à la fin de leurs études secondaires, ont intégré l'administration publique. La formation des futurs fonctionnaires au sein des écoles normales ou des établissements secondaires obéissait certes au besoin d'avoir un corps des techniciens possédants certains savoirs spécifiques. Elle avait pour but également de déplacer les anciennes élites locales. En 1940, le directeur de l'école *San Simón* d'Ibagué adressait une lettre au Ministère en défendant le projet de nationalisation de l'éducation publique. Pour lui, la centralisation et la professionnalisation permettrait d'évincer les élites locales, tellement nuisibles à la nation³³². Un grand nombre des discours défendant la professionnalisation ou s'attaquant au clientélisme avançaient la nécessité d'évincer « la politique » de l'éducation. Or, quand les élites centrales parlaient de politique, elles s'attaquaient souvent, à l'instar de ce dernier, à la politique régionale ou locale. Les élites centrales cherchaient à renouveler les élites locales. Les institutions éducatives, associées à des rapports clientélistes, se sont constituées en centres de recrutement et de préparation de cadres pour le renouvellement des élites locales et régionales³³³. C'est donc un système politique qui croise éducation, administration et bureaucratie qui prétend étendre le contrôle étatique sur le territoire. Cette imbrication des trois sphères a généré, par moment, une superposition des fonctions scolaires, administratives et politiques de l'action éducative.

Parmi ces figures étatiques, les inspecteurs étaient fondamentaux. Au-delà de leur rôle de contrôle, les inspecteurs ont joué un rôle de médiation auprès des pouvoirs nationaux ou départementaux. Ils étaient sollicités par les communautés villageoises afin de faire remonter les pétitions ou les conflits existants à un niveau local. Parfois aussi, c'est en leur nom propre qu'ils adressaient des pétitions, jugeant discrétionnairement les besoins des populations à leur charge. Ainsi, l'inspecteur local de Chigorodó, dans le département d'Antioquia, demandait au Ministère :

³³² Voir Chapitre V.

³³³ Selon Gramsci, l'hégémonie est non seulement la capacité à dominer par l'usage équilibré de la violence et de la coercition, mais aussi par l'exercice d'un État intégral. Pour constituer l'État intégral, celui-ci a besoin des intellectuels organiques issus de la communauté, qui jouent ce rôle d'intermédiaires essentiels à l'intégration nationale. Voir, Gramsci, Antonio, *Cahiers de prison*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 1990.

« s'il existe, au sein de cette entité supérieure, un département ou section avec des livres d'enseignement, des textes pédagogiques ou des cartes [...] je me permets de vous supplier, de la manière la plus respectueuse, que vous attardiez pour un instant votre regard dans ces contrées lointaines et que, contemplant leurs besoins, vous les remédiez en envoyant à cette inspection les objets demandés. La Direction, en dépit des sollicitudes qui lui sont faites, ne corrige pas ces déficiences, devenues des véritables problèmes dans cette région »³³⁴.

Comme le montre cette citation, pour beaucoup de villages, notamment ceux laissés de côté par les autorités locales ou départementales, avoir recours à l'État central était une manière de contourner les rapports de force et les asymétries sociales de leurs régions respectives – du moins il suscitait cet espoir³³⁵. Dans d'autres cas aussi, les communautés villageoises ne passaient pas par la médiation des inspecteurs mais s'adressaient directement à l'État central. Parfois c'était le curé ou le maire du village qui jouait ce rôle. Dans d'autres cas, il s'agissait d'une association, d'un syndicat. Les communautés villageoises n'étaient pas toujours au courant de l'architecture du pouvoir ni de la spécialisation bureaucratique. Afin de réclamer leurs droits, elles s'adressaient à un « État diffus ». Beaucoup des lettres reçues par le Ministère étaient renvoyées depuis d'autres cabinets. Souvent, el *personero*³³⁶ local jouait le rôle de compilateur de plaintes. Dans les municipalités de La Pacha y Palomar, dans le département du Magdalena, où un conflit opposait les voisins à deux propriétaires terriens autour des terres destinées aux écoles publiques, Samuel Reales Diaz rend compte de la situation au Ministère de la manière suivante :

« Il existe un problème social grave qui m'a été transmis désespérément par les habitants du village, qui, angoissés par leurs problèmes, en voyant un fonctionnaire publique

³³⁴ « Si en esta superioridad existiere algún departamento o sección, provista de libros de enseñanza, textos pedagógicos, mapas, de la manera más mesurada me permito suplicarle detener su mirada por un instante en estos apartados contornos y viendo sus necesidades remediarlas haciendo una un envío de la calidad indicada a esta inspección ya que la Dirección a pesar de las reiteradas solicitudes que se le hacen, no subsana estos inconvenientes que a manera de problema vienen contemplándose hace días en esta cabecera. » AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3, folio 27, 1935.

³³⁵ C'est le cas de Jorge Tellez, Directeur du collège San Juan Bosco de Pamplona qui écrit au Ministère de l'éducation pour lui demander d'intervenir face à l'Assemblée départementale de Cúcuta afin de faire pression sur cette entité pour qu'elle donne un appui financier à son collège étant donné que cette dernière soutient toujours les mêmes institutions. Voir, AGN, Anexo II, MEN, Colegios: informes. Norte de Santander. 1932-1938.

³³⁶ El *personero* est un fonctionnaire chargé de veiller au bon fonctionnement de l'administration à un niveau municipal. Il doit veiller à la bonne application des lois et décrets et fait remonter les pétitions des citoyens aux instances supérieures en cas d'infraction. Si la figure du *Síndico personero* existe depuis le XIX^e siècle, ce n'est qu'avec la loi de 1934 que cette institution se formalise véritablement.

s'approcher de leur habitations, lui sautent dessus en croyant que c'est lui qui pourra les résoudre³³⁷. »

L'État central pouvait donc apparaître comme un refuge face aux abus des pouvoirs locaux ou départementaux, autant que comme la figure qui venait s'immiscer dans les affaires municipales. Les inspecteurs servaient non seulement de passeurs de l'État à la communauté mais ce « relais » s'effectuait aussi dans l'autre sens. Au-delà ou en marge de leur rôle de contrôle, les inspecteurs assuraient donc un rôle de médiation, dans le meilleur des cas, ou du moins « d'informateurs », permettant à l'État d'avoir une visibilité sur la réalité éducative du pays. Les inspecteurs départementaux et locaux, même s'ils éveillaient des oppositions, avaient un contact plus assidu avec les populations, ce qui favorisait la création de relations de confiance. Les inspecteurs nationaux, au contraire, exerçaient davantage un rôle de contrôle ou une influence bien plus relative. Leur relation au territoire était intermittente. Les inspecteurs n'étaient pas que de simples intermédiaires, ils ont utilisé régulièrement et ponctuellement la force physique et l'intimidation.

II.2. La réforme magistérielle

Dans sa thèse de doctorat, Catalina Muñoz s'attache à comprendre l'application des politiques culturelles de la République libérale. Son travail s'inspire des études sur les réformes culturelles du Mexique postrévolutionnaire et du Brésil varguiste, notamment celles entreprises par la chercheuse nord-américaine Mary K. Vaughan et le chercheur Daryle Williams. Muñoz compare l'application de celles-ci dans ces trois pays :

« Contrairement au cas brésilien, en Colombie et au Mexique les politiques culturelles ont cherché à établir une règle au travers d'un consensus hégémonique³³⁸. Pour établir

³³⁷ « [...] existe un agudo problema de carácter social que se me abocó desesperadamente por los vecinos de esos pueblos, que abrumados por la angustia de sus necesidades, cuando ven un funcionario público por sus moradas, piensan que es él que debe resolverle la pugna que a continuación me permito poner en conocimiento de usted para que nos preste el concurso de sus luces e investidura oficial jerárquica y nos ayude a que los anhelos de aquellos ciudadanos se cristalicen oportunamente». AHM, Caja 1936. Les archives du département du Magdalena, gardées dans la ville de Santa Marta, ont été organisées sommairement dans des cartons par années. Elles regroupent donc une documentation très variée et éparse. Si cette absence de classification est intéressante à de nombreux égards – toute classification est porteuse de filtres qui conditionnent notre regard sur la réalité sociale –, son dépouillement est terriblement long et fastidieux.

³³⁸ Mary K. Vaughan reprend le concept d'hégémonie à Gramsci pour mesurer la construction de l'État postrévolutionnaire mexicain. Sur Gramsci, voir Introduction.

ce consensus, le gouvernement mexicain a favorisé la célébration du métis et des populations autochtones d'une manière similaire à celle proposée par les *managers culturels* libéraux. Néanmoins, tandis que Mary Kay Vaughan a démontré qu'au Mexique les politiques culturelles ont été un succès dans le sens où elles ont réussi à établir un dialogue entre l'État et la société autour du projet culturel proposé, dialogue qui a permis d'établir une communauté de langage, de droits et d'identités, qui a encore cours de nos jours, ceci n'est pas arrivé en Colombie. Une cause importante de ce succès au Mexique est que le gouvernement central a réussi à établir un canal de communication à double sens avec les communautés paysannes par le biais des maîtres. Les maîtres ont joué un rôle crucial puisqu'ils avaient une fonction d'intermédiaires, ils socialisaient les projets étatiques au niveau local, et faisaient remonter les plaintes locales et les réponses des communautés au gouvernement. Les maîtres du Secrétariat d'Éducation publique (SEP) ont été les canaux au travers duquel a été possible l'expansion de la transformation culturelle au-delà du tout petit cercle d'intellectuels de Mexico³³⁹. Les *managers culturels* colombiens ont été incapables d'établir un lien similaire, ils n'avaient pas une communication fertile avec les ouvriers et paysans qu'ils souhaitaient transformer. Les maîtres en Colombie n'étaient pas sous le contrôle direct du Ministère de l'éducation, ils étaient des employés payés directement par les municipalités³⁴⁰. Les politiques formulées par les *managers culturels* de Bogotá dépendaient pour leur application de l'approbation financière des départements et des municipalités, ce qui a été l'une des causes majeures de leur expansion limitée au-delà de la capitale³⁴¹. »

³³⁹ Au Mexique, l'État postrévolutionnaire a réussi à consolider son hégémonie en intégrant les élites locales à l'État corporatiste. Le processus a été variable selon les régions. Ainsi, dans certaines régions, les élites locales ont été intégrées aux réseaux corporatistes, dans d'autres, là où l'État n'était pas présent, les paysans ou indiens ont été intégrés directement. Les politiques agraires et éducatives ont été les pièces nodales de cette construction. Les maîtres ont participé de très près à la construction de l'hégémonie culturelle du parti-État du PRI. Le nationalisme populaire et l'indigénisme d'État ont favorisé cette assise.

³⁴⁰ Cette remarque constitue une imprécision de l'auteure. Les maîtres étaient payés, à quelques exceptions près, par les départements.

³⁴¹ « In sharp difference to the Brazilian case, both in Colombia and in Mexico cultural politics sought to contribute to the establishment of rule by hegemonic consensus. With this objective in mind, the Mexican government sponsored the celebration of the *mestizo* and indigenous populations in a similar way to what Liberal cultural managers proposed. However, while Mary Kay Vaughan has demonstrated that Mexican cultural politics succeeded in the sense that they managed to establish a dialogue between the state and society around the cultural project, dialogue that resulted in a common language of rights and identities still in use today, this did not happen in Colombia. A significant cause of the Mexican success was that the central government was able to establish a two-way conversation with peasant communities through the use of school teachers. Teachers were crucial to success since they acted as intermediaries that carried state projects to the local level, and local complaints and responses back to the central government. The teachers of the Secretaría de Educación Pública (Secretary of Public Education) were the channels that made possible the expansion of cultural transformation beyond the reduced group of intellectuals in Mexico City to the rest of the country. Colombian cultural managers were unable to establish a similar link and could not establish a fertile communication with the workers and peasants they wanted to transform. Teachers in Colombia were not under the direct control of the Ministry of Education but were employees paid by each municipality. The policies formulated by cultural managers in Bogotá often depended on the destination of departmental and local funding for their implementation which was one of the major limitations to their expansion beyond Bogotá. » Voir, Muñoz, Catalina, *To Colombianize Colombia: Cultural Politics, Modernization and Nationalism in Colombia, 1930-1946*. Thèse de doctorat en Historia, University of Pennsylvania, Philadelfia, 2009, p. 47-8.

L'alliance hégémonique entre le Ministère et les maîtres d'école aurait donc été impossible à mettre en place en Colombie. Cette citation est en effet représentative des conclusions historiographiques sur le sujet. L'hypothèse est convaincante, mais la conclusion un peu hâtive. En tout cas, elle n'est pas le résultat d'une vérification empirique au travers de l'exploration des archives, comme c'est le cas, par exemple, dans les études de Mary K. Vaughan au Mexique. Cette interprétation semble pourtant faire consensus dans les milieux académiques. Or, à regarder de près la situation dans les régions, la situation semble bien plus complexe. Je voudrais émettre une série d'hypothèses à ce sujet, qu'il faudrait creuser davantage au travers de nouvelles recherches au niveau local. L'enjeu heuristique et politique est fondamental, le cas colombien nous permettant d'envisager les formes plurielles que peuvent emprunter les constructions étatiques : la centralisation et le contrôle direct ne sont pas les voies uniques de création de l'hégémonie. Dans quelle mesure les réformes éducatives ont-elles établi une nouvelle relation entre les maîtres d'écoles et l'État central ? Existait-il une conscience professionnelle dans les milieux magistériels et, si oui, comment dialoguait-elle avec le Ministère et l'État central ? Parlaient-ils le langage de l'État ? Ces maîtres d'écoles se représentaient-ils comme fonctionnaires et œuvraient-ils dans ce sens-là ?

II.2.1. Ecoles normales et classification magistérielle

Les gouvernements libéraux voyaient en tout cas l'enjeu. Réformer l'éducation passait tout d'abord par une transformation du corps enseignant. Dès l'arrivée au pouvoir de López Pumarejo des mesures ont été prises afin de modifier les plans d'études des écoles normales³⁴². Les programmes ont été timidement remaniés : la formation religieuse fut déplacée au profit des savoirs modernes – ethnologie, médecine, psychologie – afin d'actualiser la pédagogie « traditionnelle » au travers de ces nouveaux regards sur la psychologie, la physiologie et la sociologie de l'enfance³⁴³. L'État érigeait un nouveau savoir légitime pour les maîtres qu'il essayait d'imposer, dans un premier temps, à travers la normalisation du corps enseignant. Le Ministère a cherché à créer un tissu d'écoles normales nationales – directement sous contrôle du Ministère donc – qui devait à terme supplanter le

³⁴² Le décret 1001 de 1936 a règlementé la mise en place des programmes. Sur les changements intervenus en matière pédagogique dans la formation des maîtres voir Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *op. cit.*

³⁴³ Les cours de religion n'ont pas été enlevés des programmes. Ils devenaient simplement moins importants en termes de charges horaires.

réseau des écoles normales départementales et municipales. Afin de faciliter l'accès aux personnes qui n'avaient pas les moyens de payer leurs études, le Ministère a assigné un budget important pour l'attribution de bourses nationales, auxquelles s'ajoutaient celles accordées par les départements et les municipalités. Dans ces écoles normales, les écoles primaires annexes devaient initier les maîtres à une première expérience pédagogique au sein d'une institution qui était conçue également comme un laboratoire expérimental pour l'étude des particularités de « l'homme colombien³⁴⁴ ». Afin de pallier l'infrastructure encore trop déficiente d'écoles normales, l'État a mis en place des cours temporaires : des cours d'information ou de vacances ont été créés dans le but d'accueillir les maîtres déjà en exercice³⁴⁵. À l'heure de la société de masses, le Ministère mettait à profit, en outre, les nouvelles technologies de communication qui étaient en train de transformer radicalement le rapport de l'État à la population. La radio notamment, et dans une moindre mesure le cinéma, ont été utilisés comme supports privilégiés pour la formation magistérielle. Étant donné les résistances à la centralisation, l'État s'est donné les moyens d'intervenir dans les régions, de créer de l'hégémonie en influant directement dans les milieux magistériels, lettrés et populaires, des régions du pays³⁴⁶.

En outre, le Ministère a cherché à contrôler la pratique enseignante au travers des examens de révision. Ces examens, auxquels étaient convoqués l'ensemble des maîtres en exercice, donnaient droit à une classification magistérielle. Suivant six critères, les maîtres obtenaient une position dans l'échelon. De cette classification dépendait la zone géographique à laquelle ils seraient assignés ainsi que les salaires perçus. La classification magistérielle opérait une hiérarchisation du corps enseignant en fonction des critères, en somme toujours discriminants, établis par le Ministère. Ces critères s'érigeaient en norme classificatoire et hiérarchique : les diplômes, la formation – normalienne ou pas –, le clivage rural/urbain, et l'ancienneté des fonctions, apparaissaient comme les nouveaux paramètres du statut magistériel. Départemental d'abord, celui-ci est devenu finalement national en 1937. Comme l'ont mis en évidence les études sur la question³⁴⁷, la mise en place de l'échelon magistériel a

³⁴⁴ Voir Chapitre III.

³⁴⁵ Voir Chapitre I.

³⁴⁶ Voir *infra*.

³⁴⁷ Voir à ce sujet voir Helg, Aline, *op.cit.*, et Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela Nueva*, UPN, Bogotá, 1999.

été sujette à d'énormes controverses. Les maîtres d'école du département d'Antioquia ont été les principaux frondeurs face aux examens de révision convoqués par le Ministère, s'opposant de manière catégorique à la réforme. Les arguments étaient régionalistes et partisans. Cette tendance peut-elle être répertoriée aussi dans les autres régions du pays ? Comment se sont positionnés les maîtres d'écoles face à cette classification ? Quels ont été les arguments utilisés dans leurs plaidoyers et réquisitoires ? Que nous disent ces derniers sur leurs cultures politiques et le rapport qu'ils entretenaient à l'État central ?

Les rapports des Ministres et Directeurs d'éducation soulignent constamment la difficulté à socialiser les réformes décrétées par l'État central. Des zones entières semblent imperméables à la législation des départements, d'autant plus à celle décrétée par la capitale lointaine. Dans beaucoup de cas, les maîtres d'écoles des provinces ont appris un jour avec surprise qu'ils étaient convoqués aux examens de révision et que de ces résultats dépendait le nouvel statut qu'ils auraient par la suite. La revue *Cultura*, organe de diffusion de la Fédération de maîtres de la province scolaire d'El Banco dans le département du Magdalena, rend compte du sentiment qu'ont pu éprouver les maîtres provinciaux face à cette classification. Dans une lettre adressée à l'Assemblée départementale, *un maître* – anonyme – écrit :

« Étant donné l'échec à l'examen de révision, seuls deux ou trois ont réussi à être classés dans la première catégorie, ceux-là même qui ont eu les bourses pour les cours d'information à Bogotá, pour la plupart originaires de Santa Marta ou des régions voisines [...]. Des maîtres compétents vont être délaissés dans l'oubli, seulement parce que la plupart des énigmes de cet examen, produit par un groupe de pédagogues de Bogotá, les obligeaient à deviner leurs pensées alors même que la totalité des questions du premier examen (pas du deuxième) font encore aujourd'hui débat et donnent lieu à d'intenses polémiques. De la sorte que la plupart des maîtres provinciaux sont ou vont être dans je ne sais plus quelle catégorie [...] afin que ne profitent de la première catégorie que ceux qui reçoivent la brise iodée de la ville de Bastida³⁴⁸. »

³⁴⁸ « [...]Ya que deducido el fracaso en el examen del escalafón, solo dos o tres han quedado en primer orden puesto que todos los becados a los cursos de información de Bogotá tuvieron el honor de ser samarios o vecinos de ella. [...] Maestros competentes quizás queden relegados al olvido solo porque la mayoría de las adivinanzas del escalafón compuestas por un grupo de pedagogos presentaba la necesidad de adivinarles el pensamiento desde el punto que la totalidad de las preguntas del primer examen (no así con el segundo) están aún sometidas a debates de incansables polémicas, de aquí que la mayoría de maestros provincianos quedaron o se van a quedar en quien sabe que categoría... para que no queden gozando únicamente del primer puesto los que reciben las brisas yodadas de la ciudad de Bastida. » Biblioteca Nacional, *Revista cultura. Órgano de la Federación de maestros del banco*, Banco-Magdalena, Mayo 1937.

Pour de nombreux maîtres provinciaux, en effet, la catégorisation magistérielle était synonyme d'un déclasserment puisque la capacité à se hisser aux premiers rangs de l'échelon magistériel se mesurait à la possibilité d'être en contact avec le centre et ses institutions/pratiques/discours éducatifs. Comme le souligne ce maître anonyme, les bourses étaient souvent centralisées dans la capitale du département et ne faisaient donc que reproduire les logiques d'exclusion centre/périphérie. Ces propos témoignent également de la méfiance envers les critères de classification du Ministère ainsi qu'envers la légitimité qu'il s'attribue pour juger de loin les compétences des maîtres alors que ce sont eux qui agissent dans les contrées où « la lutte face au milieu » est la plus tenace.

Les lettres reçues par le Ministère témoignent également de ces critiques face aux exigences étatiques. Les maîtres se sentaient débordés par les exigences de cette entité qui, tout d'un coup, s'érigait en examinatrice de leurs savoirs, leur faisait passer des examens, suivre des formations, et les ensevelissait sous une surinformation pédagogique parfois trop complexe³⁴⁹. Ainsi, l'inspecteur scolaire de Tulua – une petite ville du département du Cauca – demande au Ministère d'envoyer « des livres pour les maîtres qui sont si pauvres, qui gagnent si peu, et sont obligés et angoissés par les exigences des nouveaux chemins magistériels³⁵⁰ ». L'inspecteur semble reconnaître l'autorité technique du Ministère, il demande juste, sur un ton misérabiliste, d'aider les maîtres les plus démunis. La méfiance ne se manifestait pas toujours envers les seuls savoirs véhiculés par les pédagogues de Bogotá, elle exprimait aussi la contradiction de soumettre à examen les maîtres alors même que nombreux d'entre eux étaient exclus des circuits où ces savoirs circulaient. Inspecteurs et maîtres d'écoles exhortaient alors les Assemblées départementales à démocratiser les cours d'information proposés et les bourses afin de rompre avec ces logiques d'exclusion. Les logiques clientélistes, tout comme la centralisation des institutions promue par la réforme, ont engendré des formes d'exclusions très fortes en restreignant le rayon d'influence aux petits cercles de privilégiés possédant les accréditations et médiations nécessaires. Dans tous les cas, et malgré les résistances et critiques qui ont pu être exprimées, l'échelon magistériel s'impose

³⁴⁹ Ainsi le soulignent certains maîtres mais surtout les autorités éducatives.

³⁵⁰ «Unos libros de consulta para los maestros quienes son tan pobres, ganan tan reducido sueldo y están obligados y apremiados por las exigencias de los nuevos rumbos docentes», AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3.

aux cours des années. Les archives de la trésorerie de Santa Marta de 1937³⁵¹ témoignent de la diffusion progressive de la classification – non pas de ses exclusions tacites, hélas – même si le rapport envoyé par le gouverneur de la région du Magdalena au Ministre de l'éducation en 1943 semble évoquer encore des zones d'opacité où l'échelon magistériel n'a pas vu le jour³⁵². Les politiques publiques se propagent par ondes de choc, avec des temporalités différentes. En laissant des zones d'ombres³⁵³ aussi, par stratégie politique ou en raison des résistances qu'elles rencontrent.

Les conflits engendrés par la mise en place de la classification magistérielle mettent en évidence la portée limitée de la réforme ainsi que ses logiques d'exclusion. Il me semble tout de même important de nuancer ces propos. Ces discours étaient véhiculés notamment par les autorités. S'ils correspondent effectivement à une part de la réalité, ce tableau ne la recouvre pas. Les historiens se sont souvent contentés de retranscrire les diagnostics ébauchés par les autorités éducatives de la période. Or, outre qu'ils témoignent de leurs propres points de vue sur la réalité observée, ces discours, en pointant la négligence des autorités régionales et en délégitimant les savoirs des maîtres, servaient surtout à justifier une intervention accrue. Quand on prête l'oreille aux narrations locales, on est surpris de retrouver une dynamique de circulations d'idées, même dans des contrées fort éloignées du centre. Les historiens qui postulent que le renouveau pédagogique a été l'apanage des intellectuels du centre seraient surpris en fouillant les archives locales d'y trouver une certaine « modernité » des propos tenus par certains maîtres d'écoles. Les archives du Ministère de l'éducation témoignent d'une correspondance abondante envoyée par les maîtres d'écoles aux différentes sections du cabinet. Cette correspondance se faisait souvent de manière directe, c'est-à-dire sans passer par la médiation départementale, venant parfois de contrées très reculées, et donc supposément imperméables aux discours du centre. Quels ont été les supports au travers desquels ont voyagé ces discours ? Quelles ont été les stratégies du Ministère développées à cet égard ? Existait-il d'autres acteurs engagés dans ces circulations ?

³⁵¹ AHM, Caja 1937.

³⁵² Ministerio de educación, *Una política educativa, Informe del secretario de educación al Gobernador del Magdalena*, Imprenta nacional, 1943.

³⁵³ Je reprends le terme à James Scott. Voir Scott, James, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné*, Seuil, Paris, 2013.

Les Directions départementales d'éducation ont créé des initiatives diverses pour diffuser l'éducation dans leurs juridictions. Les rapports d'éducation en témoignent. Certes, cela dépendait de leur motivation. Les enjeux politiques locaux ainsi que les ressources déterminaient largement les conditions de possibilités de ces initiatives éducatives. La personnalité des hommes ou femmes qui avaient les destins éducatifs à leur charge était également déterminante. Ainsi, dans la ville d'Ocaña, l'inspecteur local mettait en place une petite bibliothèque ambulante de sa propriété afin de donner accès à ses ouvrages aux maîtres de la région. Il créait également la Semaine du maître. À ses yeux, elle « a éveillé une grande inquiétude intellectuelle à l'intérieur du champ magistériel ³⁵⁴ ». Il prévoyait, en outre, la création de la Maison du maître afin de donner un espace à ces derniers pour se retrouver et échanger leurs idées ³⁵⁵. La Fédération des maîtres de cette ville, créée par ce dernier et les maîtres de la ville, avait comme objectif de favoriser une unité d'action entre les maîtres de la région et une culture professionnelle. Si elle concevait son rayon d'action localement, elle propulsait les échanges avec d'autres régions. Ainsi, elle récupérait des initiatives d'autres villes du pays comme Barranquilla. À Cali, à Buga, des lycées pédagogiques étaient tenus sous l'impulsion de la Direction d'éducation ³⁵⁶. Dans la région d'Antioquia, un décret les rendait d'ailleurs obligatoires ³⁵⁷. Les maisons du maître se multipliaient (voir photo n°3).

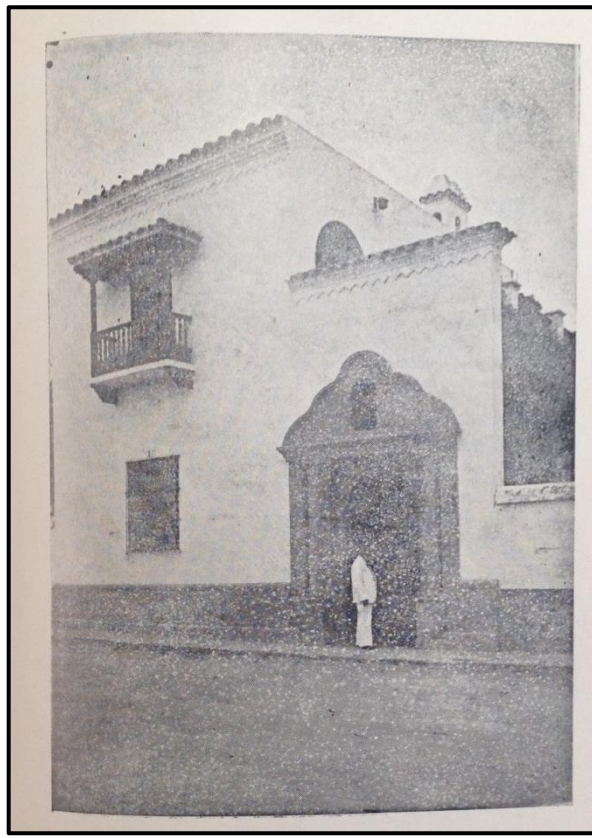
³⁵⁴ «Creo que la semana del maestro despertó una inquietud intelectual dentro del gremio docente». Voir rapport de l'Inspecteur d'Ocaña. AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3.

³⁵⁵ Cette maison serait, d'ailleurs, gérée par une coopérative de consommation. Sur le coopératisme, voir Chapitre V.

³⁵⁶ AGN, MEN. Correspondencia: copiadores. Barranquilla-Bogotá-Bucaramanga-cauca-Quibdó 1943. Carpeta 2 Caja 17.

³⁵⁷ La Direction d'éducation de Medellín publie un décret en 1939 qui rend obligatoires les lycées pédagogiques. Cette direction organisait également des cours de vacances, ainsi que des semaines pédagogiques pour les maîtres du département. Voir à ce sujet, Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín, p. 46.

Photo n°3: La Casa del Maestro à Barranquilla³⁵⁸



Au-delà des efforts faits par les Directions d'éducation dans le but de faire circuler les nouvelles idées pédagogiques, suivant parfois des logiques excluantes, comme semble le dénoncer le maître anonyme du Banco, il y a d'autres acteurs à mettre en lumière, à commencer par les maîtres eux-mêmes. Dans son rapport sur l'éducation dans le département d'Antioquia, Joaquín Vallejo soulignait les efforts engagés par les maîtres d'école ruraux. Beaucoup « mettent de côté un peu de leurs salaires mensuels pour payer des souscriptions à des revues pédagogiques ou acheter des livres ou du matériel pédagogique pour leur apprentissage³⁵⁹. » Les maîtres cherchaient donc de leur propre grès à se former aux nouveaux

³⁵⁸ Entête de la photo « A iniciativa y costa del gobierno departamental se llevó a efecto, en el año de 1935, la construcción de este hermoso edificio al más puro estilo colonial español. A manera de club social, esta casa sirve de centro al cuerpo de maestros, y allí también se han efectuado en los últimos tiempos, ciclos de conferencias científicas y culturales que confirman la bondad de la Casa del Maestro y justifican todo lo que se hace por su conservación y sostenimiento. Posee también una buena biblioteca.» MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939. p.66.

³⁵⁹ « Los institutores que apartan de su reducido sueldo una suma mensual para pagar suscripciones a revistas pedagógicas y comprar obras de consulta o material de enseñanza. », Voir *idem*, p.48.

savoirs pédagogiques. Les sources que j'ai recueillies témoignent de l'existence de nombreuses sociabilités magistérielles. Dans le rapport établi par Jorge Eliécer Gaitán sur la question de la nationalisation de l'éducation, nombreuses sont les lettres adressées à ce dernier par des associations magistérielles³⁶⁰. Sa correspondance personnelle témoigne également de l'existence et de la mobilisation politique et culturelle de ces associations³⁶¹. La Fédération des maîtres du village du Banco, dans le département de Magdalena, avait, comme nous l'avons vu plus haut, une revue appelée *Cultura*. Les maîtres d'écoles utilisaient l'écrit pour diffuser leurs idées. Pour les échanger avec d'autres régions aussi. Ainsi, dans cette revue, de nombreuses références sont faites à d'autres revues magistérielles, telles la revue *Tradición* du magistère de Santa Marta, ou la revue *ARDEN* de Bogotá (Association révolutionnaire des éducateurs nationaux)³⁶². Ces formes d'association et de diffusion de l'écrit, souvent autonomes, semblent se multiplier au cours de ces années. Elles ont aussi contribué, peut-être plus que le *normalisme* d'une minorité, à former une conscience professionnelle parmi les maîtres et à diffuser les nouveaux savoirs pédagogiques. Ces circulations informelles, motivées par les maîtres d'école et les inspecteurs, ont participé de la diffusion des discours étatiques.

³⁶⁰ Voir à ce sujet, MEN, *El proyecto de unificación y régimen de la escuela primaria frente a la opinión nacional*, edición Kelly, 1940. Voir Chapitre V.

³⁶¹ Universidad Nacional, Fondo Jorge Eliécer Gaitán, Mensajes recibidos. Voir Chapitre V.

³⁶² BN, *Revista cultura. Órgano de la Federación de maestros del banco*, Banco-Magdalena, 1937.

II.2.2. Conscience professionnelle et rapport à l'État

La lecture des journaux et des communiqués publiés par ces associations nous permet d'explorer davantage les cultures politiques des maîtres d'écoles³⁶³ dans les différentes régions du pays. Quelles étaient les représentations qu'ils avaient de leur fonction sociale ? Quels rapports entretenaient les maîtres avec l'État ?

La plupart des maîtres semblent revendiquer l'État éducateur duquel ils se sentent partie intégrante. Cette convergence ne veut pas pour autant dire qu'ils aient tous été d'accords au sujet de la configuration qu'il devait prendre. Ainsi, comme il a été souligné, un grand nombre d'entre eux défendaient le fédéralisme pour la gestion scolaire et étaient réticents à l'ingérence accrue de l'État central. Critique face à la centralisation de l'éducation suivant les termes du Ministère, le maître anonyme du Banco envisageait tout de même sa mission magistérielle comme une « lutte pour la culture et la démocratie » dont le dessein était d'approfondir les idéaux suprêmes que la Révolution française a hérités au monde : fraternité, égalité et liberté³⁶⁴. Les maîtres des écoles publiques étaient des employés payés par les départements. Ils étaient donc de fonctionnaires de l'État. Par ailleurs, la fonction magistérielle étant encore en cours de professionnalisation, ces derniers cumulaient parfois les postes dans les administrations locales et départementales. Dans ce cas, l'ambiguïté ne se posait même pas, les maîtres étaient des représentants étatiques à part entière. D'autres, notamment ceux qui travaillaient dans le privé, concevaient leur action plutôt comme une coopération avec le gouvernement, se plaçant en quelque sorte par-delà l'État, davantage comme un acteur collectif avec qui l'État négocie, collabore et s'associe, plus que comme une entité de laquelle ils font partie. D'autres encore s'opposaient totalement à l'ingérence de

³⁶³ Pour l'étude des cultures magistérielles, je reprends les analyses d'Elise Rockwell. À ce sujet, elle dit : « Como toda cultura, la cultura de los maestros es diversa, viva, dinámica, cambiante, plural. Eslabón necesario entre las intenciones de los reformadores y las prácticas escolares, la cultura magisterial en cada época y lugar no es un mero reflejo ni de las culturas dominantes ni de los proyectos revolucionarios. Se entretienen en cada formación cultural las biografías personales de los docentes y las características de sus redes de relación. Influyen en su trabajo su inserción en los movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativas, además, inciden en su práctica en el aula las horas de clase que recibieron a lo largo de sus vidas. » Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), 2007, p171. Parmi les composantes de ces cultures, il y a la culture politique, c'est-à-dire, une certaine représentation du politique et de la politique, en lien avec leur métier.

³⁶⁴ « una lucha por la cultura y por la democracia », BN, *Revista cultura, op.cit.*

l'État dans le domaine éducatif et ne souhaitaient pas coopérer avec ce dernier. Tel est le cas des prélats catholiques les plus intransigeants qui considéraient que l'ingérence étatique dans le domaine de l'éducation était à exclure. En effet, s'il s'avère impossible de parler d'une culture magistérielle, et qu'il semble nécessaire de décliner cette expression au pluriel, il n'en reste pas moins que les sources que nous avons explorées nous donnent à voir un partage de référents communs.

Les témoignages que nous avons retranscrits plus haut sont une preuve de la mobilisation du corps enseignant au sein de sociabilités de type syndical ou associatif. Les années de la République libérale ont en effet été fondamentales dans l'institutionnalisation du syndicalisme. Pour Daniel Pécaut, l'institutionnalisation de syndicats de travailleurs sous l'orbite de l'État a été déterminante dans le processus de légitimation de la *Revolución en marcha*. L'État social voyait ainsi son pouvoir renforcé sur fond de nationalisme populaire. Si la création de FECODE³⁶⁵ n'intervient qu'en 1958, la progressive consolidation du magistère comme acteur collectif trouve ses germes pendant la période qui précède son institutionnalisation au niveau national. Si les associations et syndicats de maîtres avaient souvent un caractère local ou régional, les actions développées par ces groupes – leurs publications notamment – témoignent des liens qui se tissaient entre eux. Les logiques partisans traversaient également le corps enseignant et ont souvent empêché un rapprochement au sein d'associations plus larges. Un grand nombre d'associations militaient aux côtés de l'*Unión de Trabajadores de Colombia* (UTC). Cette institution avait une orientation catholique. Elle incarnait la doctrine sociale de l'Église catholique dans le pays. Les associations de maîtres gravitant autour du libéralisme radical, au contraire, cherchaient davantage un rapprochement entre elles, loin de l'UTC. Malgré ces fractures/divergences politiques, les années de la République libérale consolident la mobilisation corporatiste des maîtres dans le pays, dont les origines remontent aux années 1920. On observe les premières actions collectives où le corps enseignant apparaît comme une force politique et corporatiste face à l'État. On observe aussi les premiers groupements nationaux, tel l'*Asociación nacional de profesores*. De fait, la mise en place de droits sociaux à destination des maîtres au cours de

³⁶⁵ *Federación colombiana de maestros*. En 1955, est créée à Chiquinquirá l'*Unión nacional de maestros colombianos*. En 1958, elle devient FECODE.

la *Revolución en Marcha* était aussi une réponse aux demandes exprimées par les secteurs magistériels qui exigeaient une professionnalisation accrue de leur fonction, des conditions salariales et matérielles en concordance avec leur « labeur social, patriotique et politique »³⁶⁶. Ainsi, par exemple, pour les maîtres du Banco la réforme promue par le gouvernement devait permettre « d'affranchir le maître » et « d'approfondir nos droits »³⁶⁷. Si la *Revolución en Marcha* n'a pas abouti à syndicaliser les maîtres au sein d'une structure nationale, elle a tout de même œuvré dans le sens d'une professionnalisation du corps enseignant. Elle s'est ainsi assurée un appui parmi les milieux magistériels et, de la sorte, une certaine légitimation pour sa réforme. Les sources témoignent des tensions de ce processus. Si pour certains elle apparaît comme une garantie de leur sécurité professionnelle, pour d'autres elle signe la dépossession de leur liberté et la fragilisation de leur statut.

Si les inspecteurs locaux et départementaux, ainsi que les maîtres d'école n'étaient que sous son contrôle direct, le Ministère a mis en place une structure nationale de contrôle et de médiation via l'Inspection nationale afin de construire une hégémonie en collaboration avec ces deniers. Il s'efforçait, en outre, d'influer sur eux par le biais d'autres mécanismes. L'extension de l'éducation avait pour objectif de suppléer aux besoins de l'administration. Les relations clientélistes tout comme la reconnaissance corporatiste des milieux magistérielles ont favorisé ses appuis au sein des milieux magistérielles et bureaucratiques. Les maîtres d'école et les inspecteurs ont joué un rôle important dans la médiation de la réforme éducative. L'influence des discours et pratiques promues par la réforme est perceptible. Ces appropriations venaient souvent de leur propre grès. Étant donné le contrôle relâché, l'appropriation était donc sujette à de nombreuses réorientations. Par ailleurs, la nouvelle ingérence de l'État central – aussi timide soit-elle – venait introduire de nouveaux rapports de pouvoir. Les communautés et autorités jouaient de ces nouvelles configurations. Elles y résistaient également. La précarité de cette médiation rendait nécessaire un appui plus large. Face à la campagne de discrédit et de propagande des secteurs opposés à la réforme, le Ministère a cherché à se construire des soutiens en usant d'autres stratégies que la voie légale.

³⁶⁶ Discours donné par Alberto Upegui, professeur du département d'Antioquia, à l'occasion de la clôture de la Semaine de l'enfant, réalisé la dernière semaine du mois d'octobre 1937 à Bello. *El Centinela. Semanario autónomo*, Bello, Antioquia, Noviembre 6 de 1937.

³⁶⁷ Voir Biblioteca Nacional, *Revista cultura. Órgano de la Federación de maestros del banco*, Banco-Magdalena, Mayo 1937.

III. Ériger des normes sans légiférer : les canaux informels de la réforme

Autour de la réforme éducative, l'État a cherché à créer des sociabilités, censées accompagner et dynamiser le processus recherché. La documentation étudiée relève l'existence de toute une série d'acteurs et de groupes divers qui interagissaient dans le processus de diffusion de l'éducation dans les régions : sociabilités catholiques, partisans, syndicales, ouvrières, paysannes, etc. Dans la partie qui suit, j'aimerais explorer, d'une part, les stratégies de socialisation de la réforme, en particulier celles qui concernent le domaine des sociabilités³⁶⁸, et d'autre part, la relation que l'État a essayé de tisser avec le réseau de sociabilités existantes.

III.1. Les stratégies de socialisation de la réforme

Étant donné les résistances face à l'idée d'une centralisation qui mettrait les institutions éducatives, le corps enseignant et les fonctionnaires sous le contrôle direct de l'État, imposant ainsi une configuration du pouvoir qui lui donnerait une prééminence par la voie légale, l'État a essayé de transformer l'éducation par d'autres biais. Les relations interpersonnelles et les médiations des intermédiaires ont été un canal important. Par ailleurs, l'État a cherché à mettre en place un réseau plus ou moins informel de gestion et de pouvoir qui a favorisé l'influence du Ministère sur le tissu éducatif. Dans cette première partie, j'aimerais revenir sur les stratégies de socialisation des réformes engagées par l'État.

Le Ministère de l'éducation a cherché à créer des formes de communication directe avec la société afin de contourner la médiation des départements et municipalités. En premier lieu, il a mis en place quelques publications spécialisées, censées promouvoir une agitation

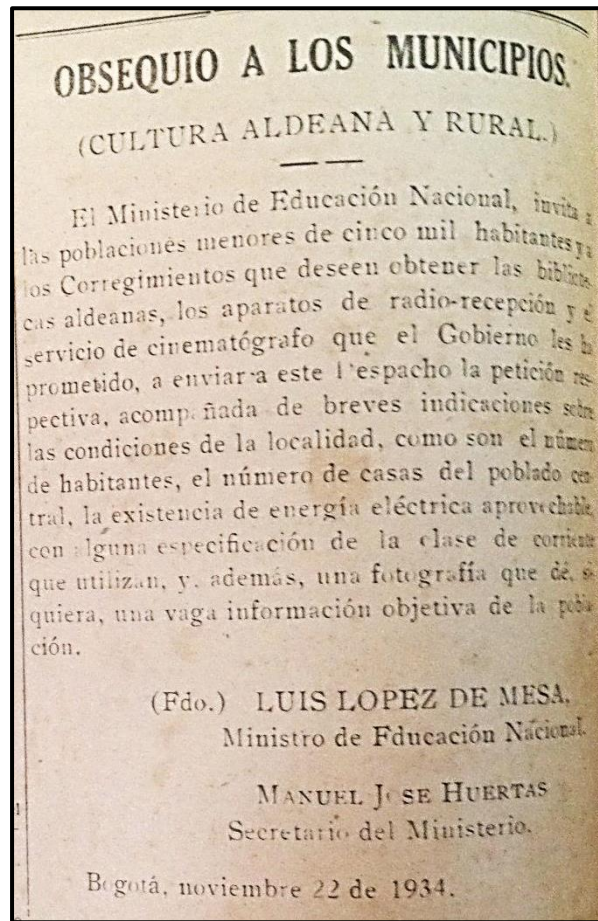
³⁶⁸ Les sociabilités renvoient au secteur de la vie humaine qui n'est déterminé ni par le quotidien de la vie domestique et professionnelle, ni par les obligations et les lois venant des autorités municipales, paroissiales ou étatiques. Il évoque tout un étage moyen de l'activité sociale qui possède le double caractère d'être à la fois facultatif et collectif. Voir à ce sujet Agulhon, Maurice, *La République au village*, Paris, Plon, 1970. Pour la Colombie, Gilberto Loaiza, *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2011.

culturelle dans le pays. La *Revista de Indias*³⁶⁹ a représenté le versant intellectuel et artistique de la diffusion culturelle, aux côtés de laquelle est créée une revue adressée aux maîtres et une autre à destination des enfants : *La Revista del Maestro* et *la Revista Rin Rin*. Ces publications permettaient de créer un lien direct avec les maîtres et enfants, et avec la société en général. Je reviendrai sur les contenus diffusés dans ces revues ; j'aimerais pour l'instant préciser certains éléments au sujet de la circulation de ces écrits. Le Ministère de l'Éducation avait comme rôle de distribuer le matériel pédagogique aux écoles du pays. Il n'existait pourtant pas de manuels scolaires officiels. La *Biblioteca Aldeana*, constituée dans le cadre de la *Campaña de cultura aldeana*, n'était d'ailleurs pas d'usage obligatoire. Destinée à l'ensemble des institutions éducatives et des bibliothèques municipales du pays, la *Biblioteca aldeana* réunissait en un recueil les œuvres classiques de la littérature européenne ainsi que les œuvres jugées prépondérantes de la production nationale. Les lettres reçues par le Ministère de l'Éducation témoignent des tâtonnements initiaux concernant la diffusion de cette bibliothèque. Les villages devaient en effet demander au Ministère l'envoi de cette dernière. Elle obéissait donc à une logique de commande (voir photo n°4). Au début, dans tous les cas, les villages ont tardé à la demander. La commande de cette Bibliothèque s'accompagnait, en outre, de l'envoi des quelques indications concernant les caractéristiques du village concernée. Le « cadeau » de ce corpus de livres s'insérait, à nouveau, dans l'entreprise de lisibilité de l'État. En 1936, 674 *bibliotecas aldeanas* sont recensés dans l'ensemble du pays³⁷⁰. Le Ministère n'a d'ailleurs pas toujours pu répondre à ce succès. Les stocks se sont épuisés assez vite. À la fin de la période de la *Revolución en Marcha*, de nombreuses demandes ont été refusés étant donné la fin des stocks et la pénurie économique qui empêchaient la constitution de nouveaux corpus. En tout cas, la circulation de ces revues a été favorisée par le développement d'un marché éditorial en pleine croissance. Son succès témoigne des nouvelles dispositions face à la lecture et de la force d'attraction des idées modernes.

³⁶⁹ La *Revista de las Indias* était une revue officielle autour de laquelle ont gravité un grand nombre des intellectuels libéraux. Centrée sur la littérature, les arts, les sciences humaines et sociales, cette revue a été à l'avant-garde de la diffusion des idées modernes dans le pays. Créée par le Ministère, elle a été mise, à partir de 1938, sous la direction et l'administration de la Société d'auteurs américains et espagnols. Sa circulation a été extrêmement polémique.

³⁷⁰ Voir Herrera, Martha; Jilmar Díaz, Carlos, « Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia », en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n° 29-30, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, p. 103-111.

Photo n°4: Publicité pour *La Biblioteca aldeana de Colombia*.



Source: Gaceta departamental de Bolívar, No.7221, Cartagena, 23 de enero 1935.

La circulation de ces revues a engendré d'intenses controverses. L'Église catholique, le Parti conservateur et l'aile modérée du libéralisme ont été très critiques face à ces dernières. Dans certaines régions du pays, l'arrivée de ces revues a été vécue sous le signe de la guerre civile. Les curés et communautés religieuses sont même arrivés à faire des autodafés avec ces numéros et certains ouvrages de la *Biblioteca Aldeana*³⁷¹. Les études sur la réforme éducative libérale ont parfois cantonné la diffusion de ces publications aux villes et départements centraux³⁷², or la documentation interne du Ministère met en évidence leur diffusion large. Malgré l'opposition qu'elles ont rencontrée, ces revues semblent avoir été demandées par un grand nombre d'acteurs. La correspondance reçue par la section du Ministère chargée des

³⁷¹ Silva, Renán, « Reforma cultural, Iglesia Católica y Estado durante la República Liberal » dans Sierra Mejía, Rubén, *República Liberal: sociedad y cultura*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009, p. 223-266.

³⁷² Voir Herrera, Marta; Jilmar, Carlos, *op.cit.* Et Muñoz, *op.cit.*

publications témoigne des endroits et institutions où elles ont circulé. Maîtres d'écoles, inspecteurs locaux, centres culturels, syndicats, universités, et particuliers en sollicitaient des exemplaires. Elles étaient même demandées par des universités ou institutions catholiques³⁷³ et, contrairement à ce qu'on pourrait penser, on peut entrevoir leur circulation dans les Territoires nationaux³⁷⁴, supposément en marge de la réforme libérale. Dans une lettre adressée par Anibal Cordoba au Ministère de l'Éducation, le Commissaire du Putumayo dénonce que la *Revista Rin Rin* a été déchirée par les frères capucins. Outrés, ils considéraient les contenus immoraux et scandaleux. Si l'Église catholique a joué au cours de ces années le rôle de censeur éditorial, en établissant des listes des ouvrages et publications interdits, son hystérie face à la circulation de ces écrits s'est souvent révélée contre-productive. La prohibition attirait³⁷⁵. Les Bibliothèques municipales et départementales commandaient ces revues. Dans les villes et villages, les individus pouvaient y avoir accès. Ils pouvaient également commander les revues de leur propre gré, sans aucune médiation. Certes, les filtres économiques conditionnaient leur achat, mais il existait de nombreuses sociabilités autour de l'écrit et de la lecture. *Germinal*, l'association d'employés du département du Magdalena, dirigé par J.B Tayeh, a créé une bibliothèque à disposition de ces membres. Constituée notamment par des donations, elle disposait en son sein des exemplaires de ces publications du Ministère³⁷⁶. Les notables des villages, inspecteurs et maîtres d'écoles offraient des livres aux écoles, créaient des bibliothèques à la disposition des villageois.

³⁷³ C'est le cas de l'Université des Jésuites à Bogotá, *La Javeriana* et de l'Université Bolivarienne de Medellín. L'Université des jésuites, la Javeriana, a en effet été l'une des principales opposantes aux réformes de la République libérale : sûrement cherchaient-elles à connaître la bête pour mieux l'abattre. On peut aussi interpréter cette commande en négatif et y voir le succès de la publication. La *Revista de las Indias* a eu diffusion latino-américaine comme en témoigne la correspondance reçue par le Ministère. Voir AGN, MEN, *Correspondencia: Actividades culturales. Revista de las Indias*, Enero 1939-1940, Caja 1.

³⁷⁴ La mission capucine avait la responsabilité de l'éducation dans la *Comisaría* du Putumayo, aux abords de la jungle Amazonienne. Voir AGN. Anexo II. Ministerio de Educación Nacional Asuntos Eclesiásticos. Caja 1.

³⁷⁵ Dans un article publié par Estanislao Zuleta Ferrer dans la Revue *Claridad* au sujet de la publication de l'ouvrage *Voyage à Pied* de Fernando González, l'auteur dénonce l'hypocrisie de la société colombienne de l'époque. Malgré l'interdiction de sa lecture « sous péché mortel » proclamée par l'évêque de Medellín et de Manizales, cet ouvrage a été un succès éditorial. Personne n'a néanmoins osé écrire à ce sujet dans la presse ou en parler en public. Cela peut sûrement être élargi à beaucoup des ouvrages que l'Église catholique prohibait. Voir *Revista Claridad*, No.1, Marzo de 1930, Medellín dans González Fernando, *Viaje a pie*, Medellín, Corporación otra parte, Fondo editorial EAFIT, 2015 [1935]. Fernando González est considéré comme l'un des précurseurs du nadaïsme, mouvement politique et littéraire d'avant-garde des années 1960 en Colombie.

³⁷⁶ *Germinal*, Órgano de la Asociación de empleados del Magdalena, Santa Marta, Noviembre 23 1934, N° 111, p.12 et 16.

Les autorités éducatives – nationales et départementales – se plaignaient constamment de la mauvaise socialisation de la réforme. Les bibliothèques de *Cultura aldeana* offertes par le Ministère devaient être demandées auprès du Ministère. Les informations concernant les réformes voyageaient lentement. Dans quelle mesure les communautés villageoises et urbaines étaient conscientes de la réforme éducative promue par le gouvernement ? Comment se socialisaient les décrets et lois de la République en Colombie ? En effet, au-delà des gazettes municipales et départementales qui se chargeaient de publier la législation nationale et celle de leurs juridictions respectives, les différents journaux jouaient aussi un rôle dans la diffusion de celles-ci. Dans la grande majorité des journaux que j’ai consultés il existait une rubrique consacrée aux informations relatives au domaine éducatif. La presse publiée par les réseaux magistériels avaient un rôle actif dans la diffusion et publication de la législation concernant ce domaine. Par ailleurs, certaines associations et sociabilités jouaient également un rôle à ce niveau-là. La Revue UDAL témoigne de la création d’un « bureau des affaires éducatives » dans la ville de Medellín, tenu par ce parti, dans laquelle les organisateurs instruisaient et conseillaient le peuple au sujet de leurs droits éducatifs³⁷⁷. Dans le même sens, le journal *El Escándalo* de la ville de Santa Marta disposait d’une rubrique consacrée aux affaires éducatives. Les membres de ce journal, mobilisés au sein du syndicat de typographes de la ville, effectuaient des « concentrations » avec les ouvriers de la ville, afin de les informer au sujet de la législation sociale promue par le gouvernement libéral³⁷⁸. Cette mobilisation se faisait en collaboration avec d’autres associations de la ville : *centro local comunista*, *Comite de obreros del Barrio del Pescadito* et *las juventudes liberales del Magdalena*. Il existait donc des canaux, au-delà des circuits officiels, par où circulaient les lois et les décrets. Certes, tout le monde n’avait pas accès aux journaux, et par conséquent, l’accès à cette information était médiée par les acteurs ayant la capacité pécuniaire de se les procurer, ainsi que ceux disposant les rudiments de la lecture. Quelques journaux offraient parfois certains numéros aux secteurs les plus démunis. Tel était le cas d’*El Escándalo* : s’il se finançait par le biais des souscriptions, il offrait aux « ouvriers pauvres » ses numéros. Par

³⁷⁷ *Secretaria de cuestiones educativas*. Ils avaient également plusieurs associations de conseil juridique, par exemple, un consacré aux questions agraires afin d’aider les paysans à s’organiser et se constituer en ligues paysannes. UDAL, *Semanario popular de la Unión democrática Acción liberal*, N°1, Medellín, 13 Agosto 1937.

³⁷⁸ « Concentraciones obreras para su educación a la legislación social », *El Escándalo*, *Semanario de Izquierda. Luchador clasista*, N° 11, Julio 1936.

ailleurs, comme le souligne Renán Silva³⁷⁹, l'accès à l'écrit passait souvent par d'autres biais. L'affichage des journaux dans les villages et les villes, leur lecture à l'oral par ceux qui avaient les moyens de décrypter ces documents, amplifiaient un message sinon codé pour l'ensemble de la population. Il faut croire que cette législation avait donc une diffusion plus large que ce que l'on a souvent tendance à penser. Il existait, dans tous les cas, des journaux, des associations et divers sociabilités engagés dans la tâche de faire connaître à la population les nouveaux droits éducatifs. Dans d'autres cas, les personnes concernées apprenaient les changements par les faits. Ils se confrontaient à la présence d'un inspecteur, ils se voyaient un jour convoquer à un examen, ils subissaient avec surprise une contrainte administrative de la part des autorités départementales. Ou bien, tout simplement, certaines régions, les plus enclavées, celles où il n'existait pas un tissu associatif suffisamment poussé, ou bien celles que les autorités municipales et départementales délaissées délibérément, sont restées hors de portée de la réforme.

La correspondance reçue par le Ministère et les Directions d'éducation témoigne, dans tous les cas, de la diffusion de cette législation auprès des populations locales. Dans ces lettres, les communautés villageoises et urbaines réclamaient leur droits éducatifs, protestaient contre une décision du département ou de la municipalité, interpellaient le Ministère au sujet d'un conflit, demandaient les brochures et matériels pédagogiques offerts par le Ministère, s'insurgeaient contre l'interventionnisme des autorités, contestaient les examens, etc. Souvent les communautés, maîtres ou inspecteurs locaux faisaient référence à certaines circulaires officielles, évoquaient certains articles ou décrets, ce qui témoigne donc bien des usages de la loi éducative. Les communautés villageoises, Directions d'éducation, et inspecteurs, demandaient ces aides suivant des logiques discursives et politiques différentes. Quelques-uns réclamaient ces institutions en termes de droits sociaux, d'autres, selon des logiques de charité. L'inspecteur local de Chigorodó suppliait ainsi au Ministère de « sauver » sa municipalité³⁸⁰ de sa misère. Qu'elles aient pour but de répondre à un appel, de marchander³⁸¹ un service ou un don, qu'elles consistent à se plier ou à résister aux injonctions du Ministère

³⁷⁹ Renán Silva s'inspire des études de Roger Chartier sur les pratiques de la lecture. Voir Silva, Renán, *Republica liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005.

³⁸⁰ Voir *Supra*.

³⁸¹ *Regatear* en espagnol. Dans certaines lettres, on a l'impression d'assister à une négociation de marché.

et des autorités éducatives, ces actions participaient de la légitimation de l'État éducateur. La logique revendicative s'insère déjà dans la reconnaissance étatique. Si ces usages de la loi peuvent être stratégiques – sans aucun doute, ils l'ont été dans de nombreux cas –, ils ont également participé de la reconnaissance de l'État. Solliciter l'État, c'est déjà le reconnaître.

Au-delà des publications, le Ministère a cherché à étendre son influence au travers des nouveaux moyens de communication. Si l'écrit restait parfois le privilège des classes lettrées, la radio, en revanche, devenait progressivement le média privilégié des classes populaires et moyennes. L'État a mis à profit la radio afin de mener à bien sa réforme culturelle. Luis López de Mesa, créateur de la *Campaña de cultura aldeana*, disait à ce sujet :

« Par ce biais, [le Ministère] emmènera dans les campagnes les avantages culturels de la ville et pourra véhiculer plus directement les orientations des gouvernements dans l'esprit de ses citoyens³⁸². »

À l'heure de la culture de masse, les émetteurs radio pullulaient. L'État s'efforçait de contrôler les ondes radio. En opposition aux radios commerciales et à leur programmation « vulgaire », le Ministère prétendait diffuser une « vraie culture³⁸³ ». En 1934, la radio nationale passait sous la direction du Ministère³⁸⁴. La HJN³⁸⁵ diffusait une programmation culturelle assez riche, elle avait aussi des créneaux pédagogiques à destination des maîtres où elle présentait les nouvelles orientations de la réforme éducative. Il est difficile de mesurer l'écoute de ces émissions, le Ministère n'en ayant pas les moyens. Quelques lettres témoignent cependant de leur écoute assidue. Les émissions pédagogiques et culturelles de l'HJN paraissent être retransmises dans les écoles du pays, souvent le seul endroit qui disposait d'une antenne radio dans les petits villages³⁸⁶. Les lettres adressées à Jorge Eliecer

³⁸² « Por este medio acercará a los campos las ventajas culturales de la ciudad y llevara más directamente las orientación del Gobierno a la mente de todos los ciudadanos », Ministerio de educación Nacional, *Estatuto de la Aldea Colombiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936, p. 4.

³⁸³ Voir Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009.

³⁸⁴ Voir lettre adressée par Gustavo Santos, directeur du département des Beaux-Arts au président du Sénat où il explique les programmes éducatifs et culturelles mises en place par le Ministère. AGN, MEN, Actividades culturales: informes, Antioquia, C/marca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-9, Folio 1-160, Carpeta 1, Caja 4, Folio, 69-70.

³⁸⁵ Nom de la radio nationale, avant la création en 1940 de la *Radiodifusora Nacional*.

³⁸⁶ « Pláceme comunicarle este departamento ha organizado una serie de conferencia por conducto estación radiodifusora HJN de propiedad de gobierno nacional que están transmitiéndose los martes cada semana de seis a seis y media tarde. Martes próximo hablara doctor Laurentino Muñoz sobre conveniencia en desarrollo campañas sanitarias. Agradecieriale hacer llegar esta noticia a citado alcaldes maestros actúen dentro de su jurisdicción». AHM, Caja 1936. Dans une lettre de réponse par le Maire d'Aguachica, ce dernier dit avoir

Gaitán par les maîtres et maîtresses d'école du pays, alors qu'il était ministre de l'Éducation, attestent de l'écoute de ces émissions³⁸⁷. Jorge Eliécer Gaitán est, d'ailleurs, assez représentatif des nouveaux usages de la radio et de la manière dont celle-ci est venue transformer de manière radicale la communication politique³⁸⁸. Dans le rapport envoyé par le Directeur d'éducation du département du Magdalena au Ministère en 1943, ce dernier louait l'effort des centres culturels pour la diffusion des programmes radio du Ministère et du département. Créée par la Direction d'éducation, l'émission « l'heure radio pour l'éducation », dont la vocation était de diffuser une « propagande » à destination du corps enseignant, était retransmise, à ces dires, par les centres culturels ainsi que par les différentes écoles du département³⁸⁹.

Le gouvernement a essayé également de mettre à profit le cinéma. Dans son rapport de 1936, le Ministre de l'éducation nationale expliquait :

« Le cinéma, par son ubiquité, par la plasticité de ses images, par le rythme interne qui gouverne ses créations, par le pouvoir de synthèse des formes expressives de la vie moderne, par les procédés directs et animés qui impressionnent vivement la mentalité de n'importe quel public, avec plus de vigueur que la simple culture du livre ou de la statistique, est le véhicule le plus efficace pour ramener la culture à l'école, à la salle communautaire, au village lointain, aux masses populaires³⁹⁰. »

organisé une séance avec de nombreux villageois et les étudiants de l'école publique afin d'écouter l'émission.

³⁸⁷ Le 28 novembre 1940, Ana Francisca Blanco de Quintero, Martiniana Gelves de Vega, Adela Mendoza de Hernandez lui adressait depuis Chinacota un télégramme avec le message suivant: « vivamente emocionadas oímos radio votación proyecto nacionalización educación agradecidísimas rendición. » AHUNC, Fondo Gaitán, Mensajes recibidos, Cundinamarca, 8 Agosto 1931-18 Noviembre 1946. Folio 146. Caja 14, Carpeta 3.

³⁸⁸ Jorge Eliécer Gaitán a été l'une des principales figures politiques à utiliser ce média et à s'en servir pour établir une communication directe avec les « masses ». Critiqué pour sa démagogie, il était accusé d'avilir la démocratie. Le journal de droite *El Siglo*, dirigé par Laureano Gomez, représentant de l'extrême droite en Colombie, disait à ce propos en 1946 : « Les ondes hertziennes sont nées pour l'indien malicieux ». Sur les usages de la radio par Gaitán et la transformation de la politique dans les années 1930-40, Voir Braun, Herbert, *Mataron a Gaitán vida pública y violencia urbana en Colombia*, Editorial Norma, Bogotá, 1998, p.243.

³⁸⁹ *Una política educativa, Informe del secretario de educación al Gobernador del Magdalena*, Imprenta nacional, 1943, p.167-70.

³⁹⁰ « El cine por su ubicuidad, por la plasticidad de sus imágenes, por el ritmo interno que gobierna sus creaciones, por su poder de síntesis de las grandes formas expresivas de la vida moderna, por los procedimientos directos y animados que impresionan vivamente la mentalidad de cualquier público con más vigor que la simple lectura de un libro o de un cuadro de estadística, es el vehículo más eficaz para llevar la cultura a la escuela, a la sala comunal, a la aldea remota, a las masas populares ». MEN, *Informe del Director de la Biblioteca Nacional, Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso de 1936*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936, p. 39

Comme pour la radio, l'État s'efforçait de contrôler ce media en louant sa fonction publique. Il faisait ainsi concurrence « au cinéma de divertissement » qui se diffusait dans le pays³⁹¹. Nous reviendrons également dans les chapitres suivants sur les contenus des documentaires projetés ; dans tous les cas, ils avaient une vocation éducative. Selon Catalina Muñoz, il y aurait eu un enthousiasme relatif dans quelques régions du pays – Atlántico, Cauca y Caldas – mais ce projet a été plus ou moins un échec à long terme dans le sens où le coût des projecteurs était un handicap à sa diffusion. Le journal de gauche de Santa Marta, *el Escandalo*³⁹², témoigne pourtant de l'existence de projecteurs mobiles dans les quartiers ouvriers, les écoles, les prisons et autres. Les centres culturels ouvriers mettaient également à profit ces usages et diffusaient les programmes du Ministère.

Ces lettres mettent en évidence les acteurs engagés dans les processus éducatifs. Elles nous permettent aussi d'émettre un certain nombre d'hypothèses quant aux espaces de circulation de la réforme et le contexte dans lesquels elle a été appropriée. Elles traduisent également l'importance des sociabilités dans ce processus.

III.2. Produire de la sociabilité ou instituer le social

L'État a donc essayé de développer des sociabilités autour de sa réforme afin de la propager plus largement. Ces sociabilités n'étaient pourtant pas seulement des supports à la diffusion. Elles étaient, en soi, un instrument pour la mise en forme du social. Les associations, avant même la consolidation de l'État éducateur, avaient joué un rôle fondamental dans la création et diffusion de l'éducation dans le pays. Ainsi qu'en témoignent les exemples cités précédemment, leur labeur dans ce domaine était encore fondamental. Dans cette partie, j'aimerais revenir sur l'articulation entre les dynamiques qui naissaient de l'initiative *citoyenne* et celles qui étaient impulsées par l'État. Comment s'est articulée l'action du tissu associatif à celle de l'État ? Dans quelle mesure cette action a contribué à

³⁹¹ Le cinéma éducatif avait pour objectif de promouvoir une culture à contenu éducatif en opposition au cinéma de divertissement venant d'Argentine, du Mexique et des États-Unis. Voir à ce sujet, Sánchez Uribe, Marcela, « Del cinematógrafo a la televisión educativa: el uso estatal de las tecnologías de la comunicación. 1935-1958 », *Historia crítica*, No.28, Diciembre 2005, p.27-58.

³⁹² *El Escándalo, Semanario de Izquierda. Luchador clasista*, No. 27, Santa Marta, Noviembre 1936.

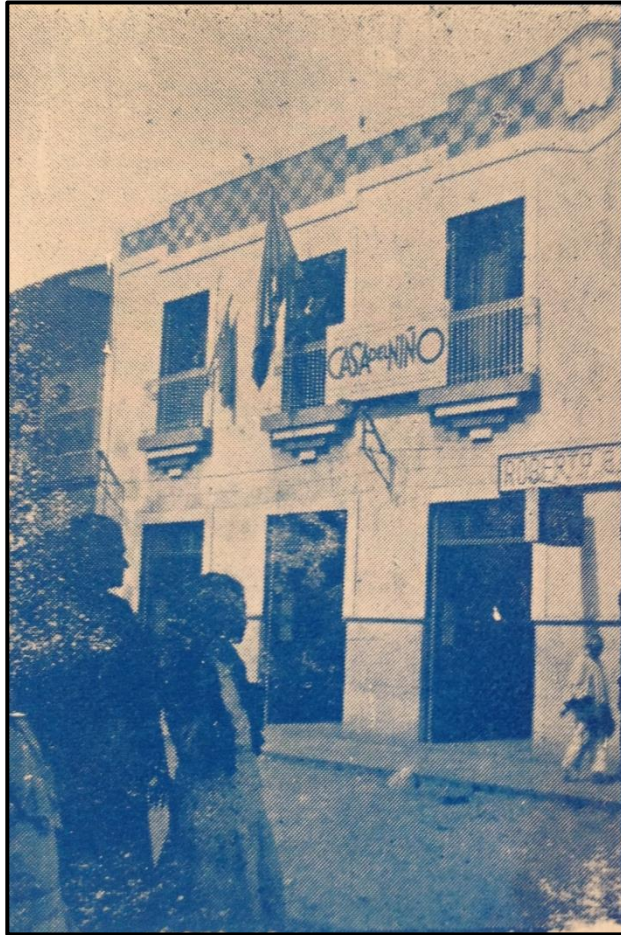
l'édification de l'État éducateur ? Quelle relation a cherché à établir le gouvernement de la *Revolución en marcha* avec ces sociabilités ?

Dans la logique pédagogique de John Dewey, l'école devait participer activement de la transformation communautaire. Les réformes éducatives libérales ont cherché à mobiliser la société, elles avaient comme dessein de produire de la sociabilité afin d'engager une transformation culturelle vaste dans le pays. L'école devait également engager la société dans l'action éducative afin de participer de la consolidation de la démocratie. Les rapports des inspecteurs d'éducation témoignent des actions engagées par ces derniers à cet égard. Le rapport de l'inspecteur local d'Ocaña³⁹³, dans le département de Santander, est, à ce sujet, très illustratif. Au-delà des sociabilités mises en place pour développer la professionnalisation du corps enseignant, l'inspecteur a également créé une série d'institutions afin d'engager les divers secteurs sociaux dans la dynamique culturelle voulue par le Ministère. Ainsi, il a été à l'origine de la création d'un Comité de protection de l'enfance dans le but « d'impliquer les élites locales dans le travail éducatif ». Ce comité s'est chargé, par exemple, de l'organisation de la journée de l'enfant, où ont été « proclamés les droits des enfants » du village. Plus de milles enfants ont participé de cette célébration. Des *murgas*³⁹⁴ scolaires, des projections cinématographiques et des pièces théâtrales ont été organisées pour l'occasion. À Sopatrán, dans le département d'Antioquia, le comité de protection de l'enfance a même donné lieu à la création en 1937 de la Maison de l'enfance (voir photo n°5).

³⁹³ Voir, MEN. *Correspondencia: copiadores. Barranquilla-Bogotá-Bucaramanga-cauca-Quibdó, 1943 Folios 1 – 826. Carp 2 Caja17.*

³⁹⁴ La *murga* désigne à la fois un groupe musical et une formation musico-théâtrale où la danse est souvent également présente. Elles évoluent en général dans le cadre des carnivals et des fêtes patronales.

Photo n°5: La Maison de l'enfant à Sopetrán, Antioquia.



Source: Revista Educación Antioqueña, Órgano de la Dirección de educación pública, Medellín, Imprenta departamental, mayo 1938.

En effet, l'État s'est efforcé de créer un « calendrier culturel et démocratique » au travers d'une série de célébrations, commémorations et fêtes civiques où les principes qui orientaient la réforme éducative étaient représentés. Ces rituels s'élevaient en fêtes communautaires, à une échelle locale, régionale ou nationale. Si, depuis le XIX^e, les examens de fin d'année étaient vécus comme des rites civiques³⁹⁵ dans les villes et villages, où des démonstrations d'allégeance au régime étaient mises en scène dans l'espace public (voir photo n° 4), des nouvelles dates apparaissaient avec la République libérale dont l'objectif d'institutionnaliser

³⁹⁵ Il faut en effet comprendre les rituels civiques dans leur oralité comme des formes de pédagogie publique où se re-présentent les valeurs d'une communauté politique. Les maîtres et écoles publiques participaient en première ligne à ces célébrations, montrant des signes d'allégeance au régime en place, à la communauté nationale ou locale.

une nouvelle symbolique : la journée des Amériques, les Semaines du maître et de l'enfant, la Journée Panaméricaine de la Santé, la Journée de la race, pour ne citer que quelques exemples.

Photo n°6: Rituauté civique: *fiesta del día panamericano*³⁹⁶



Source: MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939.

Dans cette même logique ont été créées les *juntas de padres de familia*³⁹⁷, censées faire se rencontrer, d'une part, les responsables de la réforme – maîtres et autorités publiques – et, d'autre part, les pères de familles afin de leur expliquer en quoi consistait le changement désiré. Les parents, principaux opposants à ces transformations, pourraient être ainsi rassurés. Selon l'inspecteur local d'Ocaña, ces comités étaient indispensables car « l'éducation est une œuvre de coopération sociale » qui doit engager l'ensemble de la citoyenneté. Le comité était placé sous la responsabilité du maire municipal, mais il devait être organisé par les maîtres des écoles publiques, de manière alternée. Ils avaient comme objectif de faire comprendre que « l'école doit faire évoluer ses activités dans un plan vaste de transformation sociale »³⁹⁸. Les

³⁹⁶ Entête de la photo : « Los grupos escolares 12 y 13 en graciosa y triple fila avanzan por el paseo de bolívar portando cada alumna portando la bandera del Paraguay, república que les tocó la honrosa oportunidad de representar» MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939, p.69.

³⁹⁷ Comités de pères de familles.

³⁹⁸ « la escuela debe mover sus actividades dentro de un vasto plan de transformación social [...] obra de cooperación social [...] hacer conocer las nuevas orientaciones educativas e ilustrar a los padres de familia sobre tópicos de cultura aldeana y rural. » AGN, MEN, *Correspondencia: copiadore. Barranquilla-Bogotá-Bucaramanga-cauca-Quibdó 1943 Folios 1 – 826. Carpeta 2, Caja 1, folio 31-40.*

thèmes à aborder pendant les séances étaient notamment consacrés à l'hygiène, mais aussi aux principes pédagogiques de l'école active, au rôle de l'école dans la formation d'un esprit public et démocratique, à la mise en place des coopératives agricoles, aux techniques agricoles modernes. Les discussions débordaient donc la réflexion sur l'école, elles engageaient également un débat sur la « la culture villageoise et rurale »³⁹⁹. Dans le village du Vergel, dans le département de Huila⁴⁰⁰, les *juntas de padres de familia* participaient, par exemple, à la construction et restauration des locaux des écoles, et à l'organisation d'activités culturelle dans le village.

La plupart des créations institutionnelles s'accompagnaient, en effet, de la mise en place d'associations, responsables d'accompagner, d'encadrer et de stimuler leur fonctionnement. En 1935, à Alcibia, dans le département de Bolívar, était fondée une école complémentaire pour filles⁴⁰¹. Un *patronato de damas* était créée en parallèle. Il avait à la charge de trouver des financements pour l'école ainsi que de définir l'orientation éducative de l'établissement. En 1938, l'école départementale de Musique du département de Bolívar voyait le jour. Cette institution a été aussi placée sous la tutelle d'une association, chargée d'encadrer et de stimuler la gestion de l'établissement. La Société des amis de l'art a eu cette responsabilité⁴⁰². Les *patronatos*⁴⁰³ n'étaient pas nouveaux, ils existaient depuis le XIX^e siècle. Ils étaient chargés de mettre en place des actions dans le domaine éducatif, aux côtés et sous la supervision des *juntas escolares*. Ils étaient parfois autonomes. En 1939, le gouvernement d'Eduardo Santos mettait en place les *Patronatos escolares* nationaux et municipaux. Désormais, les inspecteurs locaux nommaient leurs membres ; leurs actions devaient, en outre, avoir l'aval des Directions d'éducation. Ils étaient composés des « membres illustres » des communautés villageoises dans le but de surveiller le bon déroulement des institutions promues par la réforme⁴⁰⁴.

³⁹⁹ Voir la résolution de création de cette *junta* en Annexe II.

⁴⁰⁰ AGN, MEN, *ibid*, folio 240.

⁴⁰¹ *Gaceta departamental de Bolívar*, Miércoles 10 de junio de 1936, Cartagena, n° 7620.

⁴⁰² *Gaceta departamental de Bolívar*, Miércoles 23 de febrero de 1938, Cartagena, n° 8013.

⁴⁰³ Pour le XIX^e, voir Puello Acevedo, Rafael, *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa atlántica Colombia, 1821-1886*, Universidad de los Andes, Tesis doctoral, Bogotá, 2014.

⁴⁰⁴ À ce sujet voir, Chapitre V.

Les années de la République libérale ont correspondu à une période de grande agitation culturelle et de mobilisation pour le développement de l'éducation. Des associations et sociabilités diverses ont émergées dans les différentes régions du pays, recueillant les fruits des actions engagées dans les premières décennies du siècle⁴⁰⁵. Il n'est pas toujours facile de les suivre dans la quotidienneté de leurs actions : les sources témoignent parfois seulement de leur existence ou de la mise en place de quelques mesures ponctuelles. L'éventail d'action semble pourtant résolument large. Un grand nombre d'entre elles naissent aux marges de l'État. Quelques-unes étaient exclusivement liées à l'éducation. D'autres touchaient à des domaines plus larges. Elles étaient souvent féminines. Face à la réforme promue par l'État, les acteurs se mobilisaient. Beaucoup des actions engagées par le gouvernement étaient ainsi secondées par l'action de diverses sociabilités éducatives. Les partis jouaient un rôle important. La *Unión democrática de Acción Liberal* de Medellín, au-delà de la mise en place d'un secrétariat des questions éducatives, organisait, en outre, des activités diverses afin de récolter des fonds pour aider les écoles de la ville. Les ouvriers et syndicats mettaient aussi en place des activités culturelles, participaient de la mobilisation pour l'éducation, créaient des centres d'éducation à destination des ouvriers. À l'instar des associations qui diffusaient les lois promues par le gouvernement libéral ou participaient de la publicité des contenus éducatifs publiés par ce dernier, d'autres engageaient des actions éducatives en s'inspirant de l'esprit de la réforme éducative des libéraux. Ainsi, dans le village de Cerrito, dans le département du Valle del Cauca, le Comité féminin pro-défense scolaire⁴⁰⁶ engageaient des campagnes hygiéniques à destinations des enfants, des conférences culturelles avec les émissions de radio pédagogiques du Ministère, ou mettaient en place des marchés scolaires pour recueillir des fonds, entre autres. À Santa Marta, capitale du département du Magdalena, les jeunesses libérales et les centres communistes mettaient en place des activités éducatives et culturelles dans les quartiers ouvriers⁴⁰⁷. En 1937, l'inspecteur local de Tunja attestait du bon fonctionnement du Centre culturel ouvrier de la ville⁴⁰⁸. Chargé par le département des Beaux-arts d'engager une réforme dans le domaine de l'enseignement musical, Jesús

⁴⁰⁵ Voir Chapitre I.

⁴⁰⁶ MEN, Grupo Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9. Carpeta 3, Caja 3, folio 42.

⁴⁰⁷ *El Escándalo, Semanaria de Izquierda. Luchador clasista*, No. 27, Santa Marta, 195-1938.

⁴⁰⁸ AGN, MEN, Actividades culturales: informes, Antioquia, C/marca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-9, Carpeta 1, Caja 4, Folio 54.

Bermudes disait vouloir mettre en place une série de formations musicales en collaboration avec le directeur du Centre. Le Centre civique Epifanio Mejía de la ville de Medellín « luttait pour le développement culturel et matériel du quartier Campo-valdés⁴⁰⁹. » Les groupes laïques catholiques s’engageaient aussi dans la création de sociabilités diverses. L’Action catholique, en particulier, participait de cet élan avec enthousiasme. Les femmes de l’ACC de Bucaramanga organisaient ainsi des *tertulias*⁴¹⁰ et mettaient en place des bibliothèques à dispositions du public⁴¹¹. Les sociabilités pullulaient.

L’État, dans tous les cas, se chargeait de les impulser, parfois même à récupérer cet effort et à le canaliser dans le sens souhaité. À l’instar des *patronatos*, un grand nombre de sociabilités encouragées par les gouvernements libéraux départementaux et nationaux ont été présentés comme des créations *ex nihilo*. Là où ils étaient inexistantes, l’injonction étatique a, dans certains cas, favorisé leurs créations. Inédites, elles venaient modifier la vie quotidienne des villages ; introduire de nouvelles routines, créer de nouveaux espaces de rencontres, véhiculer de nouveaux discours. Or, ces lois ne venaient pas seulement à introduire une nouvelle institution, elles cherchaient également à mettre sous la tutelle étatique les sociabilités existantes. Ainsi, un grand nombre de ces associations ont été mobilisés pour participer des actions gouvernementales. Des coopérations s’établissaient. D’autres associations, étaient résolument absorbées par l’État. Le Centre culturel et de défense sociale, créé en 1932, passait dans les mains du Ministère de l’Éducation. Cette articulation exprimait des tensions multiples. Dans la région d’Antioquia, le Directeur d’éducation soulignait l’importance des actions engagées par l’Association des marraines scolaires⁴¹². Dans une lettre adressée en 1943 au Ministère, le directeur déplorait pourtant le sens de certaines actions engagées par ces femmes. Si leur absorption par l’État avait contribué à engager ces

⁴⁰⁹ « [...] fundado para el mejoramiento material y cultural de la parte alta del barrio Campo-Valdés », AHM, Fondo Alcaldía, Correspondencia, Tomo 89, folio 231.

⁴¹⁰ La *tertulia* constitue une forme de sociabilité née dans l’espace euro-américain au XVI^e siècle. Existant depuis la période coloniale en Colombie, elles étaient des réunions régulières et informelles qui réunissaient des gens, généralement les élites lettrées, autour de thématiques littéraires, politiques ou savantes. Pour le XIX^e siècle en Colombie, voir Loaiza, Gilberto, *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2011.

⁴¹¹ *Avances*, Órgano de la juventud católica, Bucaramanga,

⁴¹² Voir, Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín, p. 25.

sociabilités catholiques aux côtés de l'élan du gouvernement libéral, elles avaient aussi détourné le sens de ces institutions⁴¹³.

D'autres, encore, émergeaient en réaction à la réforme éducative. Quelques-unes d'entre elles, notamment les associations catholiques, défendaient explicitement la fronde contre les institutions étatiques. Elles donnaient place à la création d'institutions éducatives privées afin d'offrir des solutions alternatives à l'extension de l'éducation publique. Elles s'opposaient frontalement aux contenus véhiculés par le gouvernement libéral. Ainsi, les sociabilités diverses de l'Action Catholique critiquaient ou prohibaient les contenus diffusés par le Ministère. D'autres, enfin, exprimaient une tendance à la privatisation éducative. Face à l'absence de prise en charge par les autorités, c'était donc les voisins, associations et comités qui se chargeaient de l'éducation. Dans ce sens, elles s'inséraient dans la continuité des logiques de la diffusion de l'éducation aux cours du XIX^e et du début du XX^e siècle.

Finalement, je voudrais évoquer l'importance acquise par les Congrès au cours de cette période. De nombreux Congrès nationaux sont organisés au cours de cette période. L'État participe de leur organisation. Congrès pédagogiques, Conférences des Directeurs d'éducation (1935-1937), Congrès de l'enfance (1937), Congrès national de Musique (1938), etc., se sont tenus pendant les années de la *Revolución en Marcha*. Parce qu'ils concrétisent et cristallisent le travail des institutions, parce qu'ils servent à l'État dans sa connaissance du paysage éducatif national, parce qu'ils sont l'occasion de la diffusion d'un programme et de la création d'un consensus hégémonique, ces conseils et congrès manifestent le changement de visage du pouvoir et incarnent ce nouveau rapport à la société qu'il cherchait à construire.

Nous reviendrons dans les chapitres suivants sur certains aspects et certaines actions de ces sociabilités. Pour l'instant, il me semble important de souligner que ce tissu associatif, s'il n'était pas nouveau, a connu un intense bouillonnement au cours de cette période. Tant par leur diffusion que par ces articulations nouvelles avec l'État central, les sociabilités témoignent d'une transformation sociétale. Elles sont également représentatives de la

⁴¹³ Voir Chapitre IV.

reconfiguration du pouvoir qui régulait jusqu'à présent la gestion scolaire et de l'extension de l'État.

Conclusion

L'irruption de l'État social introduit une nouvelle acception de l'État éducateur. Au nom de la modernisation de l'État et de la justice sociale, le gouvernement de la *Revolución en marcha* a cherché à opérer une rationalisation de l'État qui justifiait d'une intervention accrue dans le domaine de l'éducation, sinon pour la contrôler, du moins pour avoir une meilleure lisibilité de la réalité nationale qu'il cherchait à transformer. Ainsi, la *Revolución en marcha* inaugure un moment important dans la *gouvernementalisation* du pouvoir. En mettant en place les premières recherches scientifiques sur la population, le gouvernement modifiait sa manière de gouverner. L'école s'insérait inextricablement à cette entreprise. D'un autre côté, grâce aux réformes intervenues dans le domaine fiscal, l'État central resserrait la dépendance des municipalités et des départements à son égard. Ces ressources augmentaient son pouvoir de négociation. Les relations clientélistes étaient ainsi garanties. Par ailleurs, les communautés et écoles, intéressés de canaliser ces ressources, pour beaucoup signe de la survie des institutions qu'ils avaient souvent contribué à mettre en place, acceptaient dès lors de se placer sous la tutelle du Ministère. En outre, afin de contourner les pouvoirs régionaux et locaux, parfois opposés à son ingérence, il a promu la création d'écoles secondaires directement sous son contrôle. Il a phagocyté des institutions départementales, qu'il séduisait également au travers de ses ressources et de l'auréole de « modernité » qui entourait les institutions nationales : modernes par leur dotation matérielle, par leurs méthodes et par leurs savoirs.

Souvent délaissés par l'historiographie, les relations interpersonnelles ont pourtant été un élément clé de la transformation éducative et de la construction étatique. Si le Ministère n'a pas réussi à mettre directement sous son contrôle les inspecteurs d'écoles et les maîtres, médiateurs et intermédiaires privilégiés de l'État, il s'est efforcé d'établir une hégémonie au moyen de stratégies diverses. La professionnalisation de leurs fonctions ou l'action idéologique par le biais de supports parfois informels, ont participé à cet effet. Les logiques

clientélistes et partisans ont également été au rendez-vous. L'influence du Ministère auprès de ces secteurs semble plus répandue que ne l'ont diagnostiqué certains historiens. Cette circulation ne dément pas toutefois la diversité des appropriations des discours et institutions proposés : le médiateur transforme toujours ce qu'il diffuse et ce malgré l'éthique de l'exactitude diffusée par la rationalité technicienne ou l'éthique sectaire de l'affiliation partisane. Tous les médiateurs et acteurs engagés dans ces processus les transformaient suivant leur propre regard sur le monde, suivant aussi les configurations locales du pouvoir. L'hégémonie a certes été précaire. Elle a fait l'objet de grandes résistances. Malgré la grande liberté qui a dominé le système, il est possible de sentir un partage de référents communs et la circulation des discours véhiculés par la *Revolución en marcha*, et ce, au-delà même des frontières partisans.

Instituer le social, c'est aussi produire de la sociabilité. La réforme éducative s'est accompagnée de divers techniques et instruments de mise en forme du social. En dernière analyse, je me suis attelée à étudier les stratégies de socialisation de la réforme. L'étude de ces stratégies a mis en évidence l'importance des sociabilités dans la transformation culturelle engagée : tant celles qui ont été créées par le Ministère, les Directions d'éducation, les inspecteurs et les maîtres, que celles créées par les communautés villageoises et urbaines. Le Ministère s'efforçait de contrôler le tissu associatif et de le mettre sous son égide. Il délaissait la charge de certaines fonctions éducatives dans les mains des sociabilités et institutions privées, tant que leurs actions s'accommodassent aux principes que l'État voulait diffuser. Or, l'articulation était toujours précaire et porteuse de nombreuses ambiguïtés. Au prix d'étendre son influence, il a dû faire des compromis. Des compromis qui le faisait parfois se perdre dans ses objectifs car l'appropriation des institutions par les acteurs le débordait en permanence.

Dans cette partie, j'ai essayé de démontrer comment les différents dispositifs inventés par le Ministère afin d'opérer la centralisation éducative ont participé du renforcement de l'État central – compris comme lieu, comme appareil institutionnel et comme discours –, au-delà, et peut-être de surcroît, du renforcement du libéralisme. J'ai également démontré en quoi ces dispositifs traduisaient un nouveau projet de gouvernement, introduisant de nouvelles

manières de gouverner et mobilisant, à cet effet, de nouveaux « savoirs d'État ». Je me suis intéressée aux reconfigurations de pouvoir résultantes. L'enjeu est de revenir désormais sur les pratiques et discours étatiques véhiculés par la réforme éducative, en élucidant les effets qu'elles cherchaient à produire, à savoir, la nationalisation et la modernisation du pays. C'est aussi, au nom de ces objectifs, que l'État a réussi à étendre son pouvoir.

CHAPITRE III. LE NATIONALISME CULTUREL DE LA REVOLUCIÓN EN MARCHA (1934-1938)

Avec l'arrivée d'Alfonso López Pumarejo à la tête du pays, le discours nationaliste véhiculé par l'État connaît une inflexion. Si les préoccupations patriotiques et identitaires n'étaient pas absentes du premier siècle de vie républicain, les années 1920 et 1930 se caractérisent par l'émergence et la consolidation d'un nationalisme culturel⁴¹⁴ qui prend tout son essor et devient la préoccupation essentielle du pouvoir. Plus qu'un courant idéologique homogène, le nationalisme culturel est représentatif d'une époque, déjà traversée par les progrès de la science et de l'industrie, où se sont affrontées différentes postures politiques quant à la manière de donner forme culturellement à la nation. Il repose sur la croyance partagée que la nation a une consistance culturelle, et qu'elle est non seulement un espace géographique et une communauté politique souveraine, mais aussi et surtout, une identité culturelle définie par des valeurs, des expressions culturelles, une histoire ; en somme, et pour reprendre les métaphores organicistes chères aux hommes politiques colombiens des années 1930, la nation constituait « la spiritualité d'un peuple »⁴¹⁵. La déclinaison politique de cette *nationalisation du pouvoir* est aussi large que l'éventail politique des régimes existants ainsi que des contextes particuliers où ils s'imposent. Entre un nationalisme républicain de gauche dans la France du Front Populaire et les postulats identitaires et raciaux des régimes totalitaires naissants en Italie ou en Allemagne, en passant par l'extrême diversité des régimes nationaux-populaires de l'Amérique Latine à la même époque, l'éventail était résolument large, bien que cette diversité ne doive pas nous faire perdre de vue leur horizon commun.

L'invention de la nation a été fondamentalement un projet politico-pédagogique dans le sens où l'entreprise de donner forme à la nation est passée par l'action pédagogique de l'État

⁴¹⁴ Sur le nationalisme culturel voir par exemple Nielsen, Kai « Cultural nationalism, neither ethnic nor civic », dans Beiner, Ronald (Éd.), *Theorizing nationalism*, Albany, State University of New York Press, 1999.

⁴¹⁵ La formule revient inlassablement dans les discours des hommes politiques de l'époque, de tous les bords politiques. Luis López de Mesa, par exemple, y revient en permanence dans l'exposition des motifs du projet de *Cultura aldeana*. Voir MEN, *El Estatuto de la Aldea Colombiana y el mejoramiento de las poblaciones menores*, Imprenta Nacional, Bogotá, 1934.

au travers d'une série de politiques culturelles et éducatives ambitieuses. Cette action opérait dans deux sens : il fallait créer une mythologie nationale – des origines mythiques, une histoire commune, une délimitation géographique, une identité, une langue – mais aussi l'instituer, l'enseigner au plus grand nombre – au travers de rituels, d'un calendrier « liturgique » national, d'une opération symbolique de grande envergure capable d'agir et de s'insérer sur et dans les imaginaires des citoyens depuis leur enfance⁴¹⁶. L'école a été le dispositif privilégié de cette action pédagogique: une fois la nation nommée, l'idée de l'État éducateur s'immisçait naturellement – elle sera sa raison d'être autant que sa légitimation. Voilà pourquoi les débats éducatifs sont un prisme intéressant pour mesurer le processus de la construction de l'État National. Si en France, comme cela a été démontré, les lois Ferry institutionnalisent un phénomène plus qu'elles ne le fondent⁴¹⁷, en Colombie, malgré l'instauration de la *Revolución en marcha* la création d'un système scolaire national était une réalité encore lointaine : celui-ci devait se construire sur le terrain à peine débroussaillé par les conservateurs du début du siècle⁴¹⁸. Une tâche d'autant plus difficile qu'en Amérique latine, comme il a été longuement souligné, la nation n'avait pas de consistance réelle au moment de la proclamation des États nationaux, au sortir des Indépendances⁴¹⁹. Le processus d'invention de la nation doit se comprendre dans la longue durée. Avant l'avènement de la République libérale, les gouvernements du XIX^e et du début du XX^e avaient œuvré, de manière tantôt chaotique, tantôt planifiée, à la création d'un gouvernement des lettres et des arts⁴²⁰, chargé de diffuser et de prospecter le « génie national », ainsi qu'à la construction d'un

⁴¹⁶ De nombreux chercheurs ont travaillé sur l'essor du nationalisme et ses différentes expressions au cours du temps. Voir par exemple, Hobsbawn, Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992 ; Anderson, Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996 ; Gellner, Ernest, *Nations et nationalismes*, Paris, Payot, 1989.

⁴¹⁷ Voir par exemple, Chanut, Jean François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier Histoire, Paris, 1996.

⁴¹⁸ Voir à ce sujet le chapitre I. Les taux de scolarisation étaient encore très bas. Seulement 6,5 % des enfants en âge d'être scolarisés assistaient à l'école primaire. Beaucoup désertaient avant de finir les quatre années réglementaires. Voir statistiques en Annexe I.

⁴¹⁹ Cela ne vaut pas dire pour autant que la nation n'ait pas été le résultat d'une construction en Europe, mais le processus s'insère davantage dans la longue durée. Il existe quelques exceptions notables, comme le cas de l'Italie, où, en 1861, au lendemain de l'unification de la péninsule, un député proclamait : « nous avons fait l'Italie, il nous faut faire les italiens ». En Amérique latine, l'irruption de la modernité politique advient de manière brutale au moment des indépendances, l'État-national aurait précédé à la nation. Voir à ce sujet, Annino, A. Guerra, F.-X. (coord.), *Inventando la Nación. Iberoamérica. Siglo XIX*, México, FCE, 2003. Sur l'Italie, Hobsbawn, Eric, *op.cit.*

⁴²⁰ Le XIX^e se caractérise par la création et diffusion des académies d'histoire, des sociétés savantes, des universités et des établissements scolaires qui avaient, entre autres, pour objectif de connaître et d'enseigner la *patrie*. Cette action a été certes poussée par l'influx de l'État mais elle est aussi le résultat du dynamisme

système d'éducation nationale. Sur ces soubassements, les gouvernements libéraux des années 1930, s'efforceront de construire, avec un dynamisme nouveau, l'architecture nationale nécessaire à l'édification d'un pays moderne capable de jouer un rôle dans « le concert des nations civilisées ».

Dans tous les cas, dans les années 1930 les conditions semblaient favorables au déploiement d'un discours national justifiant la mise en place d'une éducation nationale centralisée. Une souveraineté nationale heurtée – Guerre contre le Pérou (1932-33), amputation du Panamá (1903) –, la montée en puissance de l'impérialisme nord-américain – prolifération d'entreprises d'extraction de ressources naturelles par le biais d'une spoliation systématique et arrivée fulgurante des productions culturelles nord-américaines à l'ère de la culture des masses –, la floraison des discours nationalistes à une échelle globale, tout comme le cataclysme de la Grande Guerre⁴²¹, jugée par un grand nombre de latino-américains comme « la débâcle de la civilisation européenne » sont les éléments qui tissent la texture de ce moment particulier. Avec l'arrivée au pouvoir de López Pumarejo, l'État assumera une politique de la conscience et de l'identité nationales par la culture et l'éducation. Il enseigne la Colombie à la nation. Si cette action pédagogique ne s'est pas cantonnée à l'école, celle-ci a été le dispositif privilégié pour la diffusion de cette culture nationale.

La réflexion menée dans ce chapitre s'attachera à comprendre comment l'école s'est érigée en dispositif de création d'une hégémonie nationale. La première partie explore la diffusion d'une « culture nationale » à l'école. Quelles ont été les stratégies utilisées pour la nationalisation de l'éducation? Comment a été enseignée la nation à l'école, et par le moyen de quels outils pédagogiques? Et comment s'est déclinée cette injonction nationaliste à un niveau local? (I). La deuxième partie interroge le rôle attribué à l'école dans l'entreprise de « prospection nationale ». S'il fallait apprendre la Colombie à la nation, il fallait aussi la découvrir, l'inventer. L'école aura également une fonctionnalité dans ce mouvement à double

des élites locales, « des enthousiastes de l'éducation », comme les a appelé Rafael Acevedo Puello, c'est-à-dire des notables lettrés qui voyaient un intérêt à développer la culture dans leur territoire. Voir, Puello Acevedo, Rafael, *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa atlántica. Colombia, 1821-1886*, Universidad de los Andes, Tesis doctoral, Bogotá, 2014.

⁴²¹ Voir à ce sujet, Compagnon, Olivier. *L'adieu à l'Europe: L'Amérique latine et la Grande Guerre. Argentine et Brésil, 1914-1939*, Paris, Fayard, 2013.

sens. Les politiques éducatives chercheront à institutionnaliser « le maître ethnologue »⁴²², attentif à la prospection d'une culture locale et régionale authentique, capable de fonder la nation (II.). Ainsi, comment maîtres et les étudiants ont-ils participé à une « création de la nation » par le bas ?

I. Enseigner la nation...

En 1935, le gouvernement de la *Revolución en marcha* réformait les programmes scolaires pour les écoles primaires et secondaires du pays. Il instituait également la pédagogie active comme la pédagogie officielle pour les établissements éducatifs du pays. À travers cette réforme, l'État introduisait les sciences sociales à l'école alors même que ces disciplines – dont l'objet était la nation⁴²³ – étaient à peine en train de s'institutionnaliser en tant que disciplines scientifiques à l'École Normale supérieure. Ainsi, en Colombie, la définition académique de la nation opère de manière synchronique avec la diffusion de ces savoirs à l'école.

C'est à l'école primaire qu'a été attribuée la mission de produire un « effet de vérité »⁴²⁴ sur la nation, en véhiculant les savoirs sur le peuple, le territoire et le passé produites par les sciences sociales. La pédagogie active, au travers de son approche expérientielle « d'apprendre en faisant » devait faire vivre aux écoliers et aux étudiants l'expérience nationale en partant du territoire dans lequel l'école s'ancrait. Comment a été enseignée la

⁴²² Je reprends l'expression à Renan Silva. Son étude est plutôt axée sur la mise en place d'une Enquête folklorique dans les années 1940. J'y reviendrai sur cette enquête dans le Chapitre V. Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.

⁴²³ L'institutionnalisation des sciences sociales (géographie, histoire, ethnographie) est allée de pair avec la constitution de la nation en tant que figure historique. Les études sont très abondantes en la matière. Concernant l'histoire, de nombreuses études se sont attelées à montrer comment l'identité nationale a été dans une large mesure une fille de l'histoire. Au moment où l'histoire se fait science, elle se retrouve plus que jamais liée au pouvoir. Au-delà des ouvrages sur le nationalisme déjà citées, voir Nora, Pierre, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1992. Thiesse, Anne Marie, *La création des identités nationales*, Paris, Éditions du seuil, 1999. Pour la Colombie, Buitrago, Francisco y Rey, Germán (Eds.). (s. f.). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá, Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo Editores, 2000.

⁴²⁴ Sur le partage du vrai et du faux, voir la leçon inaugurale donnée par Michel Foucault au Collège de France. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-cours-du-college-de-france/huit-lecons-lues-58-lecon-inaugurale-de-michel-foucault> [Consulté le 07/03/2017].

nation à l'école ? Comment ont réagis les communautés paysannes et urbaines, les maîtres d'écoles face à cette injonction étatique ? Que nous apprennent les expériences locales sur la portée et les limites de cette politique nationaliste?

I.1. Les sciences sociales à l'école : disciplines scolaires et nationalisme

L'avènement de la *Revolución en marcha* opère un glissement dans la manière d'envisager l'action pédagogique de l'État. Si dans la première moitié du XX^e siècle, le « retard civilisationnel » et les problèmes du pays avaient été analysés depuis une perspective raciale favorisant dès lors des modes d'intervention médicaux et eugénistes, l'arrivée au pouvoir de l'aile radicale du libéralisme a conduit les considérations sociologiques au premier plan⁴²⁵ : on est passé ainsi de l'État hygiéniste à l'État social et national⁴²⁶. L'action pédagogique de l'État est pensée depuis une matrice sociopolitique : les sujets s'insèrent dans une structure sociale et économique – déterminée par des classes sociales –, ils doivent faire l'objet d'une participation sociale et politique dans le cadre de la démocratie et ils sont avant tout des sujets territorialisés – l'appartenance nationale a une consistance culturelle et politique.

Durant « l'Hégémonie conservatrice », la nationalisation de l'éducation s'est progressivement déployée. En 1920, l'enseignement de l'histoire dans les écoles du pays avait été décrétée obligatoire. L'Académie d'histoire – fondée en 1902 – coordonnait l'action des Centres historiques qui devaient instruire les maîtres par le biais de cours et de conférences⁴²⁷.

⁴²⁵ Selon Herrera, les intellectuels qui se sont intéressés à l'éducation peuvent être classés en deux groupes : ceux qui ont privilégié l'orientation psychologique et biologique et ceux qui, au contraire, ont opté pour une orientation de type sociologique. Les premiers se subdivisent entre ceux qui ont proposé une éducation laïque, tel Agustín Nieto Caballero et Gabriel Anzola Gómez, et ceux qui se sont situés dans une perspective catholique comme Miguel Jiménez López et Rafael Bernal Jiménez. Parmi ceux qui ont privilégié les savoirs sociologiques on peut citer Alfonso López Pumarejo, José Francisco Socarrás, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas, Darío Echandía et Gerardo Molina. Voir à ce sujet, Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela Nueva*, UPN, Bogotá, 1999.

⁴²⁶ Bien évidemment, ces deux idéaux-types se conjuguent et se superposent bien plus qu'ils ne se succèdent mais il convient de saisir ces deux modèles pour comprendre le bouleversement introduit par les intellectuels qui se sont fédérés autour d'Alfonso López Pumarejo.

⁴²⁷ Voir sur ce point, Cardona, Patricia. *Y la historia se hizo libro*, Medellín, Fondo Editorial Universidad Eafit, 2013. L'intérêt de cet ouvrage tient à l'attention qu'il porte aux stratégies éditoriales, donnant ainsi à voir les conditions matérielles de la diffusion de l'histoire nationale. Ce faisant, il rompt avec les études qui restent essentiellement axées sur les discours et les lois.

La réforme des programmes scolaires (1935) intronisait définitivement cette tendance (voir photo n°1). La transformation des programmes scolaires donnait la priorité aux disciplines nécessaires à la subjectivation nationale : la géographie et l'histoire locale et nationale, l'éducation morale et sociale. Mais sa nouveauté consistait surtout dans le fait de faire converger l'ensemble des cours impartis en direction d'un thème englobant qui était celui de la nation. Suivant les préceptes de la pédagogie active, le programme proposait un enseignement ancré dans la vie, initiant l'écopier à la vie communautaire depuis son ancrage territorial immédiat jusqu'à celui de la nation. Enseigner la nation : tel était le dessein ultime de l'enseignement de quatre ans proposé par les écoles primaires du pays.

Les rapports des Ministres, des inspecteurs nationaux, départementaux, et municipaux d'éducation témoignent pourtant de la difficulté de sa généralisation. Les maîtres d'écoles ont eu du mal à comprendre les innovations pédagogiques du Ministère. En 1938, trois ans après la mise en place des programmes, l'inspecteur local d'éducation de la ville de Cali adresse une lettre à Gustavo Uribe, Directeur national de l'éducation primaire, en lui demandant quelques précisions sur la manière de mettre en place ce programme. Il transmet alors l'interprétation que font un grand nombre de maîtres d'écoles de celui-ci : pour chaque matière, le maître doit ébaucher un centre d'intérêt afin de mener un travail avec ses écopiers tout au long de l'année. Selon l'inspecteur,

« après l'étude approfondie que j'ai fait des programmes et des autres publications faites par le Ministère, j'ai conclu la chose suivante. Je ne sais pas si je me trompe : les centres d'intérêt sont déjà implicites dans l'organisation du programme. Dès lors, il suffit de travailler par association et observation sur l'ensemble des matières du programme suivant la thématique propre à chaque année»⁴²⁸.

Les programmes n'étaient donc pas toujours intelligibles pour les maîtres d'écoles, voire pour un inspecteur d'éducation d'une ville comme Cali. Pourtant, ils étaient discutés et interprétés au sein des centres et lycées pédagogiques. Les salles de classes étaient donc le lieu d'une appropriation et d'une interprétation particulière des programmes scolaires et des injonctions pédagogiques. Malgré les rapports parfois très pessimistes des inspecteurs, il semblerait que les maîtres d'écoles se soient plus ou moins alignés avec les thématiques générales diffusées

⁴²⁸ « Del estudio detenido que he hecho de los programas y de las demás publicaciones hechas por el ministerio, he sacado la conclusión que le deajo expuesta. No sé si estoy equivocado. » AGN, MEN, Correspondencia: copiadores, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cauca, Quibdó, Carpeta 2, Caja 17, folio 49.

par le Ministère. Il n'en demeure pas moins que dans certaines contrées du pays, même l'école gradée avait du mal à être instituée⁴²⁹.

Photo n°1 Réforme des programmes scolaires (1935)

Tabla 7 Programas para las escuelas primarias, complementarias y normales adoptadas por Resolución 179 de 1935

Tabla 7.1 Plan de estudios para las escuelas primarias^a

Actividades	Años			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
	Temas de estudio			
	La vida en el hogar y la escuela	La vida en la comunidad	El municipio y el departamento	La nación
<i>Observación</i>				
Educación Moral, Religiosa y Social	X	X	X	X
Ciencias Naturales	X	X	X	X
Geografía Local	X	X	X	X
Instrucción Cívica	X	X	X	X
Matemáticas Elementales	X	X	X	X
<i>Asociación</i>				
Geografía de Colombia y Universal	X	X	X	X
Historia Local y del País	X	X	X	X
<i>Realización o Expresión</i>				
Lenguaje Oral y Escrito-Lectura	X	X	X	X
Dibujo	X	X	X	X
Trabajos Manuales	X	X	X	X
<i>Ejercicios Físicos</i>				
Juegos	X	X	X	X
Gimnasia	X	X	X	X
Excursiones	X	X	X	X
Música y Canto	X	X	X	X
Higiene	X	X	X	X

Source: Saenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Colciencias, 1997.

En 1936, le Ministère de l'Éducation créait une revue pour enfants destinée à être diffusée largement dans le pays. Produite par un groupe d'artistes et d'intellectuels libéraux – dont Sergio Trujillo, artiste qui a donné sa facture esthétique à l'édition – la revue représentait une nouveauté dans le genre. Inspiré des fables de Rafael Pombo, *Rin rin* était la petite grenouille qui faisait « découvrir la vie » (la nature, la littérature, la technique, la famille, etc.) aux enfants. Entre autres rubriques, *Rin Rin* proposait un « itinéraire au travers de la culture

⁴²⁹ Voir Helg, Aline, *La educación en Colombia. Una historia económica, social y política, 1918-1957*, Bogotá, UPN, 2001.

matérielle et spirituelle » des peuples qui composent la Colombie. Ainsi, les lecteurs découvraient numéro après numéro les différents départements du pays (voir photo n°2)⁴³⁰, leurs caractéristiques géographiques, sociales et économiques. À l'image de *Le tour de la France par deux enfants*⁴³¹, ce texte a été un exemple de la nationalisation de la littérature enfantine à usage pédagogique. Le portrait des départements du pays est tout à fait représentatif de l'instauration des sciences sociales en savoirs explicatifs de la réalité nationale. Le nationalisme populaire promu par la *Revolución en marcha* y était exprimé. L'indigénisme, avec son paternalisme inhérent, prenait forme dans des propos comme celui :

« Maman doit vous attendre. Allez dormir et rêver avec ce bout de terre, de terre colombienne, qui ressemble à une tête de femme, et où habitent des indiens que vous devez aimer et aider quand vous serez grands car ils sont très bons et ils vous ont donné aujourd'hui ses plus rouges et douces *yguarayas* »⁴³².

Malgré l'opposition à laquelle elle a dû faire face, cette revue semble avoir circulé dans des contrées parfois très lointaines⁴³³ et avoir été reçu de manière enthousiaste par beaucoup de personnes. Dans tous les cas, la vision de la nation proposée par ces intellectuels ne résonnait pas dans une vase vide : elle était amendée, critiquée, contestée. Suite à la publication de la « monographie » sur l'Intendance du Chocó, une lectrice⁴³⁴ écrivit insurgée par la manière dont la revue avait présenté sa région :

« Tu devrais voir comment les gens se sont fâchés ici contre toi ! Franchement je ne te reconnais pas car tu t'es laissé piéger et tu as présenté notre très cher Chocó avec des couleurs tellement noires alors que tu as toujours été très bon avec tous »⁴³⁵.

⁴³⁰ Tout comme la description écrite, les représentations imagées mettent en scène les caractéristiques topographiques des départements, les écosystèmes existants, les particularités ethniques des peuples qui les habitent, le type d'habitat tout comme les activités productives.

⁴³¹ *Le tour de France par deux enfants* est le récit de deux orphelins lorrains qui parcourent la France, mus par une curiosité insatiable tournée vers la nature, le terroir et le travail des hommes pour en extraire des richesses. Ces enfants font partager un idéal de solidarité, de participation à la vie collective, et sont animés par une grande foi dans le progrès. Sur cet ouvrage et la « morale laïque » qu'il contribue à diffuser, voir Baubérot, Jean, *Laïcité. 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées, 2004.

⁴³² « Mama os estará esperando y tenéis que ir a dormir y a soñar con este pedacito de tierra nuestra (La guajira), de tierra colombiana que parece una cabecita de mujer y en donde habitan unos indios a quienes debéis querer y ayudar cuando seáis grandes porque son gentes muy buenas y os dieron hoy sus más rojas y dulces *yguarayas*», MEN, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.2, Febrero 1936. L'*yguaraya* est le fruit d'un cactus. Il fait ici référence à la *Comisaría* de la Guajira.

⁴³³ Sur la circulation de cette revue, voir Chapitre II.

⁴³⁴ Selon la revue, il s'agissait d'une petite fille. Il est difficile de savoir qui a été à l'origine de cette lettre. S'il est certain qu'un adulte est derrière cette initiative, il est impossible de savoir si elle a été véritablement adressée depuis le Chocó ou bien si la création de ce personnage a été le résultat des critiques exprimées dans les cercles intellectuels de la capitale. Dans tous les cas, ce qui est sûr c'est que ce portrait a donné lieu à controverse et que la publication a dû « corriger ces propos » dans le numéro suivant.

⁴³⁵ « Si vieras como se ha puesto la gente aquí de enojada contigo porque te dejaste engañar y pintaste nuestro

La difficulté de mettre en place des manuels scolaires qui accompagnent la réforme des programmes d'études a été comblée par la mise en circulation de ces revues où était représentée l'idéologie des intellectuels libéraux de *la Revolución en Marcha*. Aux côtés de ces revues, la mise en place de la *Biblioteca Aldeana*, recueil des ouvrages jugés essentiels dans la formation de tout individu prétendant s'initier à « la civilisation », a constitué l'effort le plus important du Ministère d'éducation dans la mise en circulation de textes pour la formation d'une culture nationale et moderne⁴³⁶. La culture lettrée diffusée par ces bibliothèques s'ouvrait aux productions nationales. Il ne s'agissait plus seulement de diffuser la culture universelle – c'est-à-dire européenne, soit-elle suivant les préférences politiques, plutôt hispanique ou française – mais également les œuvres produites par les intellectuels nationaux. Cette bibliothèque comprenait un *cancionero escolar*⁴³⁷, destiné principalement aux maîtres d'école, afin qu'ils disposent d'un répertoire de chansons pour leurs cours de chant et de musique. Dans l'introduction de cet ouvrage, Luis López de Mesa célèbre les vertus morales, physiques et nationalistes de l'apprentissage du chant : il « élève l'expression physique de notre entité, en lui donnant une sveltesse attractive et une disposition au triomphe » afin de rompre avec les caractéristiques culturelles d'un peuple, qui à cause de nombreux chagrins était « triste de pensée et d'expression »⁴³⁸. Un grand nombre de chansons de ce recueil louaient la nation (voir Photo n°2)

querido Choco con unos colores tan negros que francamente te desconocí porque tú has sido siempre muy bueno con todos», Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.9, Septiembre 1936. Voilà un fragment du texte en question: « A pesar de que casi todo el mundo dice que son perversos, personas que han tratado de cerca y con frecuencia aseguran que son honrados y muy serviciales, que es cierto que les gusta mucha el aguardiente pero que cuidándolos y preocupándose uno por mejorar las condiciones en que viven tendrían en ellos muy buenos auxiliares [...] los padres carmelitas están encargados de civilizarlos». Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.9, Julio 1936.

⁴³⁶ Voir à ce sujet, Herrera, Martha Cecilia; Jilmar Díaz, Carlos. «Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia », en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, núms. 29-30, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, p. 103-111.

⁴³⁷ Une version a rééditée et actualisée en 2013 par la *Biblioteca Luis Ángel Arango*, composée d'un livre et d'un CD. La *Corporación Campo Alegre* a réalisé une version digitale animée en s'inspirant de cette publication. Elle est disponible sur : <http://www.banrepcultural.org/cancionero/partitura.html> [Consultée le 08/08/2017].

⁴³⁸ Voir introduction: « escuela, canto y nacionalidad » *Cancionero escolar*, *ibid.*

Photo n°2: *Cancionero nacional et nationalisme*

78. - HIMNO A COLOMBIA. *Samuel Uribe.*

Marcato.

A - rro - jad el fu - sil y ci - me - ra - ce - se - gel bé - li - cos ó del clarín y lle -
vad de la paz la ban - de - ra has - ta el más a - par - ta - do con - fin en vai -
nad pre - su - ras a gla - ce - ro y el o - lí - vo sa - gra - do plan - ta - do ol - vi -
a - os del canto de gue - rra y un gran him - no al pro - gres - so can - ta - do ha - ced

- 82 -

77. - SALUDO A LA BANDERA. *Rogelio Vélez M.*

Barroto. Marcial.

Sa - lud a - do - ra - da Ban - de - ra que un di - a
ba - tien - do tus plie - gues a llá en Bo - ya - cá se - llas - te por
siem - pre la lu - cha bra - vi - a de un pueblo que en - sia - ba

Source : MEN, Cancionero escolar, Bogotá, Imprenta nacional, 1936.

La campagne éducative nationaliste débordait largement l'école. D'une part, parce que la subjectivation nationale devait toucher enfants et adultes, y compris ceux qui échappaient à la scolarisation. D'autre part, parce que la campagne se voulait totalisante et devait résonner dans tous les aspects de la vie sociale d'un individu. Ainsi, au travers du Département d'Extension culturelle, le Ministère d'éducation mit en place un programme culturel ambitieux. Les progrès de l'édition ainsi que les nouveaux supports technologiques ont été utilisés à cette fin. Ce département s'est chargé de mettre en place une vaste campagne culturelle en direction des classes populaires: cinéma et radio éducatifs, lectures et concerts, écoles ambulantes, campagnes d'hygiène, centres culturels pour ouvriers, foires du livre,

éducation physique, campagnes littéraires, etc.⁴³⁹ Dans une lettre adressée au Président du Senat le 23 juillet 1936, Gustavo Santos, Directeur du Département National de Beaux-Arts, rend compte des différentes initiatives mises en place à travers la radio nationale. Au-delà de l'émission pédagogique à destination des maîtres d'école, la Direction a créé des émissions sur l'histoire de la Colombie, ainsi qu'un créneau appelé « les heures des départements », destinés à « faire connaître la vie des départements, les besoins, les richesses et les possibilités des différents contrées du pays »⁴⁴⁰. Bien que les autorités éducatives eussent déplorés le succès des radios commerciales vis-à-vis de la radio à vocation éducative promue par le Ministère, la documentation explorée témoignent de la diffusion de ces émissions, notamment dans les écoles du pays. Ainsi, à Aguachica, dans le département de Santa Marta, l'école primaire, équipée d'une antenne, diffusait ces programmes à leurs élèves et à tous les membres du village intéressés par ces émissions⁴⁴¹. Cela a semblé exister dans de nombreux villages du pays, sans qu'on puisse véritablement établir l'audience de ses émissions.

Au-delà de la réforme des contenus disciplinaires et de la mise en circulation de textes où la nation s'enseignait, la nationalisation désirée a cherché principalement à adapter l'enseignement à la physionomie économique, politique, sociale et culturelle du pays. Dans un discours prononcé en 1942, German Arciniegas, alors Ministre de l'éducation, expliquait :

« Au fond, une bonne pédagogie ou une pédagogie scientifique doit partir de l'étude du peuple auquel elle va s'appliquer. Les conditions dans lesquelles grandit un enfant en Colombie sont si différentes à celles dans lesquelles grandit un enfant en Suisse, par exemple, qu'il serait inopérant d'employer les mêmes méthodes utilisées en Europe par des pédagogues qui fondent leurs expériences et théories à partir de la matière qu'ils ont entre les mains. C'est pour cela que, sans mépriser les apports que la science universelle apporte à la pédagogie, nous devons consulter en premier lieu la vie de l'homme colombien [...] C'est ainsi que l'œuvre éducative se lie avec les besoins de la Nation et aux circonstances particulières de ses habitants »⁴⁴².

⁴³⁹ Sur ce point voir Voir Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009 et Silva, Renán, *República liberal. Intelectuales y cultura popular*, La Carreta, Medellín, 2005.

⁴⁴⁰ « Además, hemos dado comienzo a las horas de los departamentos, destinadas a dar a ver la vida de los departamentos, así como las necesidades, las riquezas y las posibilidades de cada una de las secciones del país». AGN, MEN, *Actividades culturales: informes*, Antioquia, C/marca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-9, , Carpeta 1, Caja 4, Folio 70.

⁴⁴¹ AHSM, Caja 1937.

⁴⁴² « En el fondo una buena pedagogía o una pedagogía científica deben partir del estudio del pueblo al cual va a aplicarse. Son tan diferentes las condiciones en que se encuentra un niño en Colombia, por ejemplo, de las que rodean al mismo niño en suiza o Bélgica que sería inoperante la utilización de los métodos utilizados en Europa por pedagogos que fundan sus experiencias y teorías en la materia viva y propia que tienen entre sus manos. Por eso, sin desdeñar en ningún caso los aportes que la ciencia universal trae al campo de la

L'appropriation de la pédagogie active a été stratégique. Comme en témoigne cet extrait, elle s'insérait dans le projet de nationalisation de l'éducation.

pedagogía, lo que en primer término tenemos que consultar y atender es la vida misma del colombiano. [...] Así se vincula la obra educativa a las necesidades de la Nación y a las circunstancias peculiares de sus habitantes”. Bien que tardif par rapport à la période étudiée, il est assez représentatif du projet éducatif de la Révolution en marche. Dans Gallego, Álvarez, Alejandro. *Las Ciencias sociales en Colombia, Genealogías pedagógicas*, IDEP, Bogotá, 2013, p.31.

Photo n° 3 : « Rin Rin à la découverte du pays »



Source : MEN, *Revista Rin Rin*, Imprenta Nacional, n°9 et n°3, 1936.

I.2. Pédagogie active et nationalisme : de la Patria chica à la Nation

La pédagogie active, dans l'acception donnée par le pédagogue John Dewey, a été érigée en tant que pédagogie officielle dans le pays. Cette appropriation n'était certainement pas anodine. « L'école pour la vie » devait former les écoliers à la démocratie par le biais d'un apprentissage expérimental en lien avec la vie communautaire. Cet ancrage dans la vie locale, participe d'une certaine territorialisation de l'éducation. Comme l'a souligné Alejandro Álvarez⁴⁴³, celle-ci était en consonance avec celle du pouvoir. Alors que l'État était en train de donner une forme juridique au territoire, qu'il s'efforçait par le biais de la colonisation⁴⁴⁴ d'intégrer les espaces encore non astreints à son pouvoir, l'école cherchait à former des écoliers territorialisés : les maîtres devaient familiariser les écoliers avec leur environnement immédiat, là où résidait son histoire, ses traditions, son identité. La relation expérientielle aux objets et aux phénomènes naturels et sociétaux comme forme d'apprentissage allait de pair avec l'enseignement de la nation en tant qu'espace historique et géographique. Les sujets de compositions et excursions scolaires avaient comme objectif affiché de donner à voir et à sentir la nation.

Les programmes scolaires proposaient un itinéraire par cercles concentriques : l'écolier débutait sa scolarité en travaillant sur la cellule familiale et scolaire, puis s'initiait à la vie communautaire à l'échelle de la municipalité et du département et finissait par l'apprentissage de la nation comme suprastructure d'appartenance. Si la pédagogie active, comme il a été souvent souligné, peine à se diffuser au sein du pays, il est tout de même possible de constater la généralisation d'une série de pratiques qui ont été porteuses d'une expérience territoriale régionale, voire nationale. Les sorties scolaires se multipliaient. Les écoliers portaient à la découverte de leur territoire immédiat, ils allaient également à la rencontre d'autres écoliers

⁴⁴³ Gallego, Álvarez, Alejandro, *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*, IDEP, Editorial Jotamar, Bogotá, 2013.

⁴⁴⁴ A la fin du XIX^e siècle, l'intérêt croissant pour l'agriculture donne lieu à une législation libérale (loi 61 de 1872 et loi 48 de 1882) inspirée du Lands-act des États-Unis, promettant au colon l'adjudication gratuite d'un lopin de terre en friche ouvert et partiellement mis en culture, pour stimuler la création d'une agriculture de petits propriétaires sur la frontière. Ce processus s'est appelé la « colonisation », il correspond donc à l'extension de la frontière. Sur le sujet voir, Le Grand, Catherine, *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850- 1950*, Bogotá, Universidad Nacional, 1988. Au sujet de la colonisation pour l'expansion de la culture du café, Marco Palacios, *El café en Colombia, 1850-1970*, México, El Ancora Editores, 1983.

dans différents départements du pays. Ils visitaient les monuments historiques matérialisant la grandeur nationale, découvraient les unités productives faisant la richesse du pays (industries et haciendas), assistaient aux rituels civiques et patriotiques nationaux, etc. Si cela peut paraître banal aujourd'hui, ces pratiques étaient tout à fait étrangères à l'époque, les individus restant pour la plupart enclavés dans leur territoire⁴⁴⁵. Cette expérience, ancrée dans le corps, rompait certainement avec l'enseignement scolastique des périodes antérieures. En tout cas, elle est représentative des technologies de pouvoir biopolitiques propre à la *gouvernementalité* moderne : plus qu'enseigner la nation, il s'agissait de l'expérimenter. Le Conseil national des chemins de fer mettait ainsi gratuitement les quelques lignes de train récemment construites à la disposition des écoliers des établissements publics pour leurs excursions scolaires⁴⁴⁶.

Malgré les problèmes économiques qui expliquaient la difficulté à les mettre en place et les réticences des maîtres qui voyaient parfois cela comme une perte de temps, ces excursions inaugurent une forme de mobilité et d'appréhension du territoire. Dans un certain sens, elles représentent les prémisses de certaines formes de tourisme contemporain. Si les composantes du divertissement et du repos – un temps qui se construit en opposition à celui d'un temps productif – ne sont pas tout à fait au rendez-vous dans ces excursions, elles établissaient déjà l'idée d'un plaisir à découvrir le patrimoine culturel d'une région, muséifié et offert à la vue des visiteurs. Elle témoigne également de la lecture d'une localité au travers du filtre de sa culture particulière. Cela peut paraître une évidence aujourd'hui mais ces flux ont une histoire, déterminée, entre autres, par celle des liens entre culture, nation et politique.

⁴⁴⁵ Cela doit tout même être nuancé. L'intégration des marchés nationaux, le processus de colonisation, ainsi que les développements technologiques ont favorisé, poussé et permis ces mobilités.

⁴⁴⁶ Voir AGN, MEN, Correspondencia: libros Copiadores. Barranquilla, Boyacá, Cundinamarca, Ibagué, Putumayo, 1938-1941, Carpeta 1, Caja 8, folio 168.

Photo n°4 : Excursions scolaires



Le maître Ruben Relong partait en excursion avec ces élèves pendant un mois. Ici il visite l'école du Piojo où « ils sont reçus avec raffinement par le Directeur et ses élèves »

Source: MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939

Quand on explore le travail effectué par les Lycées pédagogiques ou les journaux tenus par des associations de maîtres, il est possible d'observer les initiatives qu'ils ont mises en place afin d'apprendre l'histoire nationale à leurs élèves avec les instruments de la pédagogie active. Les centres d'intérêts ébauchés par deux maîtres d'écoles du département de l'Atlántico mettent en évidence ces appropriations⁴⁴⁷. Ainsi, Teresa Escorcía proposait de partir de « la découverte de l'Amérique » pour aborder les différentes matières d'enseignement : histoire, arithmétique, grammaire, éducation civique, géométrie et même gymnastique⁴⁴⁸. Si la pédagogie des centres d'intérêts voit ici une certaine appropriation nous sommes pourtant très loin des discours progressistes tenus par les tenants du libéralisme radical. Pour autant, ces derniers s'inséraient clairement dans la logique d'apprentissage de l'État et de la nation. En effet, dans un grand nombre de cas on constate une continuité patente avec la *historia patria*, généralement axée sur les héros de la geste indépendantiste⁴⁴⁹. Ainsi,

⁴⁴⁷ Voir Annexe II.

⁴⁴⁸ Il est à noter que les exercices de gymnastique proposée par cette maîtresse d'école consistent à s'agenouiller en imitant les indigènes devant Christoph Colomb. Dans l'autre centre d'intérêt proposé, les exercices de gymnastique consistent à imiter les défilés martiaux et militaires en honneur à Enrique Olaya Herrera au moment de ses funérailles.

⁴⁴⁹ Voir les cahiers d'écoliers, Chapitre I.

par exemple, le journal *El Educador*⁴⁵⁰ tenait une rubrique sur l'histoire nationale, avec des questionnaires ouverts au public étudiant. Ces questionnaires se différenciaient peu de l'histoire encyclopédique que la réforme libérale cherchait à combattre : la plupart des questions portaient sur les héros nationaux et les dates marquantes de l'histoire nationale. La vie quotidienne des écoles était rythmée par des activités destinées à apprendre ou à célébrer la nation. Dans une lettre adressée à la municipalité de Medellín en 1938, le directeur de l'école publique *Juan del Corral* demandait d'envoyer gracieusement l'orchestre départemental de musique afin d'inaugurer un monument au drapeau national, construit et financé entièrement par les écoliers de l'établissement. Les écoles de la ville devaient participer aux festivités nationales. Ainsi, la municipalité de Medellín, avec le concours du Comité des fêtes patriotiques de la ville, organisait des célébrations pompeuses à l'occasion de dates saillantes du « calendrier liturgique » national⁴⁵¹. Si ces ritualités civiques n'étaient pas nouvelles, de dates neuves s'y rajoutaient. Ainsi, suivant le panaméricanisme défendu par les gouvernements libéraux, la journée des Amériques était mise en place.

Malgré la diversité des récits nationaux véhiculés et des préceptes pédagogiques utilisés, les maîtres paraissent tout à fait acquis à la cause nationale. Les conclusions de la première *Conferencia nacional del magisterio*, qui s'est tenue à Bogotá en 1934, insistent sur ce dessein :

« Les maîtres ne veulent pour l'instant autre chose que mettre les colombiens en possession de leur pays, c'est-à-dire préparer chaque enfant à entrer intelligemment en possession de son patrimoine national afin qu'ils sachent l'exploiter, le défendre et le faire prospérer en vue de ce résultat collectif et harmonieux que l'on appelle la culture »⁴⁵².

⁴⁵⁰ *El Educador*, órgano del magisterio de la provincia escolar del Rio, Remolino, 1936.

⁴⁵¹ Le programme pour le jour de l'indépendance en Annexe II. Les enfants des écoles publiques de la ville pouvaient assister ce jour gratuitement au cinéma dans les théâtres Junin, Olympia, Granada et Colombia. Les projections étaient non-mixtes. Les écoliers et étudiants devaient également se rendre face à la statue du « libérateur » et rendre un hommage au drapeau national.

⁴⁵² « El magisterio no quiere, por ahora, otra cosa que poner a los colombianos en posesión de Colombia, es decir preparar a cada niño para que entre en posesión inteligente de su patrimonio nacional y sepa explotarlo, defenderlo y hacerlo prosperar en vista de ese resultado colectivo y armonioso que se llama cultura. »MEN, «Los ideales del magisterio colombiano», *Revista educación*, n°11, Junio de 1934.

I.3. « Des écoles, des tracteurs et des hôpitaux » pour la colonisation du territoire

En 1936, le Congrès approuvait l'acte législatif n° 1⁴⁵³ qui avait pour vocation d'introduire une série de réformes à la Constitution colombienne. Ce document témoigne du programme de réformes systémiques impulsées par la *Revolución en marcha*, mais aussi des fortes résistances qu'elle rencontra et des concessions qu'elle a fait face à la réaction des conservateurs et des libéraux opposés au projet⁴⁵⁴. Surtout, il met en évidence la conjonction stratégique de diverses technologies de l'ordre utilisées afin de nationaliser et moderniser le pays. Ainsi, alors que la propriété et la culture étaient considérées comme étant porteuses d'une fonctionnalité sociale, un même mouvement définissait les limites frontalières du pays, sa division territoriale, les critères de nationalité et sa nécessité pour exercer une fonction publique ainsi que l'affirmation de la souveraineté nationale sur les ressources naturelles du pays. L'État se retrouvait donc au cœur d'un processus de délimitation et de fixation de la frontière ainsi que de nationalisation du territoire. Il ne faut pas oublier que ces années sont également les années d'une colonisation interne du territoire et que le gouvernement s'y est engagé à encourager ceux qui se lançaient à la conquête productive des espaces encore « sauvages et vierges » du pays. Comment s'est insérée l'école dans cette entreprise de colonisation du territoire ?

Dans son rapport sur l'éducation en Antioquia, Joaquín Vallejo, Directeur d'éducation du département stipule l'axe central de sa politique éducative:

« Avant tout, la race. L'éducation peut tendre en parallèle à l'hygiène mais jamais après car un organisme fragilisé par les maladies et miné par les parasites est un terrain impropre à toute labeur. Et la race est en danger. L'ardeur colonisatrice de l'*Antioqueño* ne s'estompe pas face aux duretés du climat et des fléaux, la nature ne donne ses richesses qu'à un haut prix. Le café et l'or consomment la vitalité de nos hommes. Les colonisations du futur ne doivent pas se faire avec le sang de l'avant-garde. Il faut qu'Antioquia, dans sa totalité, s'arme dans une campagne de guerre, pour conquérir avec des tracteurs, des hôpitaux et des écoles la région d'Urabá »⁴⁵⁵.

⁴⁵³ Disponible en : <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914> [Consulté le 03/08/2016]

⁴⁵⁴ Voir à ce sujet, par exemple, Molano, A. y Vera, C. (1982), *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte, 1900-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984.

⁴⁵⁵ « Antes que todo la Raza. La educación puede ir paralela a la educación pero nunca después, porque un

Cette citation témoigne, en premier lieu, de la continuité avec les perspectives eugénistes de l'école défensive⁴⁵⁶ érigée au début du siècle en modèle par les conservateurs ainsi que de la superposition de l'État hygiéniste et de l'État national. Le concept de race était particulièrement vivace dans ce département. Les *antioqueños* se pavanaient d'être les représentants, par excellence, de la « race blanche » dans le pays. Ils se sentaient faire partie d'une race supérieure, comparés aux autres régions du pays, où le métissage avait été moins abouti. En 1940, se célébrait d'ailleurs le IV^{ème} centenaire de la race *antioqueña*. Cette citation, en outre, nous donne quelques indices sur le rôle des écoles dans le contexte de la colonisation interne du territoire. L'école était envisagée comme un instrument pour la colonisation idéologique et productive de l'espace. Dans une lettre adressée au gouverneur du département d'Antioquia en 1940, le directeur de l'Internat agricole de l'Urabá, P. Luis de S.T, « expose quelques points de vue sur la fonctionnement de cet institut dans lequel votre Excellence met tant d'espoir pour la colonisation de l'Urabá »⁴⁵⁷. Ainsi, le recteur explique comment il a réussi à surmonter les difficultés pour la construction de l'école, de l'internat et de la mise en place de la grange qui sera le noyau à partir duquel se fera la mise en forme productive du territoire. Avec 59 étudiants internes, l'internat projette d'accueillir au moins 400 étudiants dans son établissement. Il conclut sa lettre de la manière suivante :

« Malgré ma vie agitée, les pluies incessantes dans les champs, la lutte contre l'idiosyncrasie de ces pauvres gens, la direction des étudiants (la plupart amenés ici par leurs propres parents avec l'ordre explicite de leur mettre une raclée, eux-mêmes ne pouvant plus se charger de ces terribles hors-la-loi), en dépit de tout ça, je suis en excellente santé, mon enthousiasme n'a pas fléchi un seul instant et je suis disposé à lutter pour organiser adéquatement cet établissement afin qu'il constitue un honneur pour la région d'Antioquia, une ancre pour le salut de la région d'Urabá ainsi qu'un refuge pour la jeunesse de cette région qui depuis sa naissance marche à tâtons jusqu'à se précipiter dans l'abîme »⁴⁵⁸.

organismo debilitado por las enfermedades y minado por parásitos es terreno impropio para cualquier labor. Y la raza está en peligro. Este afán colonizador del antioqueño no se detiene ante climas y plagas, y la naturaleza solo entrega a gran precio sus riquezas. El café y el oro consumen la vitalidad de nuestros hombres. Las colonizaciones del futuro no deben hacerse con sangre de la vanguardia. Es necesario que Antioquia toda se arme en campana de guerra para conquistar con tractores, escuelas y hospitales Urabá» dans Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, Medellín, Ministerio de educación, 1938, p.39.

⁴⁵⁶ Voir Chapitre I.

⁴⁵⁷ « [...] para exponer algunos puntos sobre la marcha del internado donde S.S tiene tantas esperanzas para la colonización de Urabá », AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, folio 202.

⁴⁵⁸ « A pesar de mi vida tan agitada, de las continuas mojadadas en el campo, la lucha con la idiosincrasia de las

La région de l'Urabá était une zone stratégique pour le département d'Antioquia puisqu'elle lui assurait une sortie vers la mer et donc une connexion directe pour la participation au commerce international. En outre, par sa richesse naturelle, elle était devenue la nouvelle cible pour les projets *développementistes* des entrepreneurs antioqueños⁴⁵⁹. Cette région selvatique représentait aux yeux de ces hommes un territoire de frontière, la limite du monde civilisé, terres de sauvages et de hors-la-loi⁴⁶⁰. Il fallait donc la conquérir, la civiliser et la rendre productive. Les écoles agricoles affichaient cet objectif⁴⁶¹ : servir à former les bureaucrates et les techniciens pour son intégration à la communauté nationale.

Il en est allé de même dans les territoires périphériques comme les îles de San Andres y Providencia. La loi 45 de 1937 réglementait la mise en place d'une série de projets d'infrastructures ainsi qu'une réforme fiscale pour cette archipel. Le chapitre III de la loi concernait les questions éducatives. Au-delà de prévoir l'édition d'une monographie économique et géographique du territoire à la charge de la *Contraloría General de la Nación*⁴⁶², la loi prévoyait la création de 140 bourses pour les habitants de l'île afin qu'ils

pobres gentes, la dirección de los alumnos (muchos de ellos traídos aquí por sus respectivos padres con orden expresa de darles palo por no poder ellos con semejantes forajidos) a pesar de esto gozo de perfecto salud, mi entusiasmo no ha decaído un solo momento y estoy dispuesto a seguir con la lucha para dejar este establecimiento debidamente organizado y que constituya un honor para Antioquia y una ancora de salvación para la región de Urabá y un refugio para la juventud urabense que desde que nace va caminando de tumbo en tumbo hasta precipitarse en el abismo », AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, folio 202.

⁴⁵⁹ *Los antioqueños*, personnes originaires de la région d'Antioquia, incarnent en Colombie l'archétype de l'entrepreneur capitaliste et du pionnier colonisateur. Ils ont été les porte-étendards des valeurs du progrès dans le pays. Pendant le début du XX^e siècle, ce sont eux qui ont colonisé les régions de l'est de la Colombie et engagé une mise en forme productive de l'espace (exploitation de l'or ou production de café). Plutôt orientée vers le sud-est, la colonisation s'est élargie progressivement vers la région du Chocó et de l'Urabá.

⁴⁶⁰ Depuis la guerre des mille jours, la zone d'Urabá était devenue le refuge d'hors-la-loi : des libéraux poursuivis ainsi que des « bandits » s'y cachaient.

⁴⁶¹ Le discours du recteur ne diffère pas énormément de ceux tenus par les missionnaires carmélites chargés de l'éducation dans les années 1920. Voici les propos d'une d'entre elles : « Aun siendo así, exclusivamente para los salvajes e infieles, desde el principio he tenido que rechazar muchos llamamientos a trabajar con civilizados. De tal manera que si los hubiera atendido hasta habríamos olvidado para qué habíamos sido fundadas. Solo algunos años más tarde vi de un modo más claro que debíamos atender a los semisalvajes, aunque fuera secundariamente. Esto lo fui comprendiendo a medida que veía el estrago del mal ejemplo que dan los semi-salvajes y los campesinos a los pobres indios y las dificultades imposibles de superar en que se encuentran, la mayor parte de las veces, de buscar el bien. Pobrecitos! » Ríos Molina, Carlos Andrés. *Identidad y religión en la colonización en el Urabá Antioqueño*, Bogotá, El Espectador-ASCÚN, 2002, p.27.

⁴⁶² Si la plupart des études sur la réforme éducative de la période présentent les régions périphériques comme les grands « exclus » de la réforme éducative et des transformations étatiques engagées, ces exemples témoignent de la mise en place d'études scientifiques sur ces territoires et de politiques éducatives à leur

réalisent leurs études dans les différents départements du pays. « Les études que ces boursiers devront faire sont les suivantes : castillan, géographie et histoire de la Colombie, arithmétique et un art et métier ». ⁴⁶³ Là encore les politiques éducatives s'inséraient dans un projet plus vaste de mise en forme productive de l'espace : la construction d'un port libre, le développement du tourisme et la « colombianisation » des autochtones allaient de pair. Quelques mois auparavant, la mission capucine du vicariat apostolique de la Guajira publiait dans son journal *Ecos de la misión* un article commémoratif pour « les noces d'argent » (1912-1937) de la mission dans l'archipel. L'article fait un hommage à l'œuvre des capucins et cite pour l'étayer les propos de l'Inspecteur national d'éducation, Bernardo Rueda Vargas ⁴⁶⁴, qui dans un rapport rendu au Ministère d'éducation écrivait :

« Je me permets de faire acte d'un tribut sincère d'admiration et de reconnaissance à la mission capucine de l'Intendance de San Andres y Providencia [...] qui effectue sa labeur patriotique avec abnégation, en bénéfice évident pour la patrie colombienne [...] Hier j'ai fait la visite des collèges et écoles [...] et j'ai eu une magnifique impression du système éducatif, des progrès accomplis dans le domaine de l'éducation spécialisée, et du développement de l'esprit *colombianiste* ». ⁴⁶⁵

L'annexion de ces territoires était récente. En 1903, au moment de l'achat du Panamá, les insulaires avaient résisté aux prétentions d'annexion des États-Unis, préférant rester sous la juridiction de l'État colombien ⁴⁶⁶. Étant donné les caractéristiques de la population qui l'habitait majoritairement ⁴⁶⁷, il fut déclaré territoire de mission en 1912 et attribué à l'ordre des capucins. Les insulaires se mobilisaient depuis l'origine pour avoir un statut territorial qui leur permette d'échapper à leur condition de *Comisaría*. En raison de leur mobilisation et

égard (voir Chapitre V également). Plus que d'être « abandonnées » par l'État, ces régions étaient l'enjeu de technologies de l'ordre particulières.

⁴⁶³ « Los estudios que harán dichos becados serán los siguientes: castellano, geografía e historia de Colombia, aritmética y un arte u oficio », AHC, *Gaceta departamental de Bolívar*, Enero 1938, No. 7957, p.3-4.

⁴⁶⁴ Il ne serait pas étonnant que cet homme ait un lien de filiation avec Tomas Ruedas Vargas, cofondateur du Gymnase moderne, référent pédagogique de l'école active en Colombie. Voir Chapitre I.

⁴⁶⁵ « Inspector nacional de educación se permite rendir en acta, un tributo sincero de admiración y reconocimiento a la misión capucina de San Andrés y Providencia [...] quienes realizan labor patriótica con sin igual abnegación y en provecho para la Patria colombiana. Ayer practiqué minuciosa visita de colegios y escuelas [...] habiendo obtenido magnífica impresión de los sistemas educativos, progresos en la enseñanza especial, desarrollo espíritu colombianista. Vicariato Apostólico de la Guajira, «San Andrés y Providencia. Bodas de Plata. », *Ecos de la misión*, N°297, Riohacha, Agosto 1937.

⁴⁶⁶ Pendant la période coloniale, ces îles avaient été un fruit de discorde entre les autorités espagnoles et britanniques. Bien que rattachées à la Colombie, ces îles étaient sous la menace de l'impérialisme américain. Un grand nombre de missionnaires protestants y avaient été envoyés et de nombreuses affaires commerciales y étaient déployées.

⁴⁶⁷ Les *raizales* sont un peuple issu du mélange de colons européens et de descendants d'esclaves venus de la Jamaïque, premiers habitants de l'archipel.

surtout, de leur participation à l'économie nationale – réelle ou potentielle - ils avaient réussi à obtenir le statut d'Intendance. Ils n'avaient pourtant aucune revendication séparatiste. Un contingent militaire volontaire avait même été envoyé au moment de la guerre contre le Pérou. Les îles étaient donc dans une logique d'intégration nationale. Pour autant, la « colombianisation » de l'éducation proposée par les missionnaires capucins a engendré de grandes résistances. En contraste avec les propos tenus au moment de la célébration pompeuse de ces noces d'argent, les soulèvements constants contre la mission capucine témoignent des résistances rencontrées. Elle était loin d'être un succès.

Les insulaires étaient majoritairement protestants et anglophones. L'éducation sous la houlette des missionnaires catholiques cherchait à convertir ces populations au catholicisme et à les « colombianiser » au travers de l'apprentissage de l'espagnol, de l'histoire et la géographie nationale. Les méthodes utilisées furent pourtant très violentes. Les missionnaires capucins interdirent de parler anglais dans les écoles publiques⁴⁶⁸, réservèrent les bourses d'études étatiques aux catholiques et exclurent les écoliers inscrits dans les écoles baptistes de la participation aux fêtes civiques et nationales. C'est ce dont témoigne le récit de Lolia Pomare, insulaire ayant été scolarisée à l'école publique :

«Je me souviens quand j'ai commencé à étudier avec *los spaniards*⁴⁶⁹ à North end. Il nous était interdit de parler anglais. S'ils nous voyaient le faire, ils nous chassaient de la salle de cours et nous renvoyaient chez nous pendant deux ou trois jours [...] Beaucoup de mes camarades avaient des problèmes car ils ne savaient pas dire «Botella» mais «frasco». Et quand on nous parlait du fleuve Magdalena par exemple, on ne savait pas du tout de quoi ils parlaient. [...] *Los spaniards* avaient les bonnes notes, nous on ne comprenait pas de quoi parlaient les maîtres »⁴⁷⁰.

⁴⁶⁸ Cette méthode a été également utilisée dans les écoles françaises. Sur le sujet, voir Chanut, Jean François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier Histoire, Paris, 1996.

⁴⁶⁹ Terme utilisé par les insulaires pour désigner les colombiens continentaux.

⁴⁷⁰ «Recuerdo que cuando comencé a estudiar con *los spaniards* en North End no le permitían a hablar uno inglés y si lo descubrían a uno haciéndolo lo sacaban del salón y lo mandaban a la casa por dos o tres días [...] Muchos de mis compañeros tuvieron problemas porque no sabían decir «botella» sino frasco. Y cuando nos hablaban del río Magdalena – por ejemplo – no sabíamos de qué hablaban. [...] *los spaniards* recibían las buenas clasificaciones, ya que nosotros no entendíamos de qué hablaban los maestros ». Guevara, Natalia. *San Andres Isla. Memorias de la Colombianización y reparaciones*, dans Claudia Mosquera y Luiz Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2007. p.303. Disponible sur: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/10/09CAPI08.pdf>. [Consulté le 22/04/2017]. Comme le montre le titre de cet article, celui-ci s'insère dans le cadre d'un paradigme décolonial les souvenirs évoqués par les interviewés sont sûrement aussi lu et interprétés à travers ce prisme. Il faut donc prendre avec prudence ces témoignages, dont le sens où ils témoignent déjà d'une relecture du passé à l'aune des luttes contemporaines.

En 1928, suite à l'autodafé des bibles protestantes par des sœurs capucines dans une école, des protestations avaient fait vibrer l'île de sa rage. Au cours des années 1930, plusieurs manifestations ont éclaté à l'encontre des missionnaires. Leurs méthodes ne semblaient pourtant pas remises en cause par le Ministère de l'Éducation alors qu'elles s'opposaient en tout aux principes pédagogiques défendus par ses intellectuels progressistes. Nous sommes en territoire de frontière : la fêrule paraissait être la condition d'entrée en civilisation. Plus tard seulement bénéficieraient les « pairs civilisés » des pédagogies de l'intérêt et de la joie.

L'exemple de San Andres y Providencia témoigne d'une stratégie de nationalisation fréquemment utilisée. Les bourses étaient attribuées aux insulaires pour aller faire des études en « territoire civilisé », permettant à l'État de sélectionner les élites régionales afin de les former dans les institutions éducatives centrales. Or, cette mobilité des étudiants et des maîtres était en elle-même un facteur essentiel de la nationalisation.

I.4. La mobilité des maîtres et étudiants

Comme nous l'avons souligné dans le Chapitre III, le projet initial de fondation des écoles normales et des collèges nationaux prévoyait la création/nationalisation d'au moins une de ces institutions dans tous les départements du pays. Malgré cet objectif affiché, les difficultés pécuniaires ont rendu la tâche impossible. Le faible nombre d'institutions éducatives secondaires obligeait donc les étudiants à migrer vers d'autres régions afin de pouvoir poursuivre leurs études. Ceci était un phénomène déjà bien entériné. Les élites locales avaient tendance à commencer leurs études dans les écoles primaires de leur canton et migraient par la suite vers les capitales départementales pour parachever leurs études secondaires. Avec l'augmentation des budgets départementaux et nationaux destinés aux bourses d'études, la mobilité s'ouvrait à d'autres secteurs sociaux, du moins lorsque ces bourses ont effectivement participé à la promotion scolaire des secteurs populaires et des classes moyennes émergentes – le clientélisme et la corruption ont souvent conduit à ce qu'elles soient octroyées aux élites locales⁴⁷¹. Les rapports des Directions d'éducation

⁴⁷¹ Voir Chapitre II.

analysés nous montrent que la grande majorité des bourses étaient attribuées aux étudiants afin qu'ils réalisent des études dans d'autres départements du pays⁴⁷².

Dans ces institutions se croisaient donc des étudiants qui venaient de tous les départements du pays. Rien de plus concret comme expérience de nation que cette socialisation à la diversité régionale et culturelle dans la densité quotidienne de la vie étudiante. Bien plus que les savoirs inculqués dans les salles de cours, cette expérience a été porteuse d'une subjectivation nationale. Pour les élites, il s'agissait d'une acclimatation au monde des futures élites politiques, industrielles et commerciales (collèges secondaires, écoles industrielles, etc.). Pour les classes moyennes émergentes, la nation semblait se déployer comme terrain pour leurs activités professionnelles : artisanales, commerciales, magistérielles, etc. Pour les classes subalternes, l'expérience d'un désenclavement local et le goût souvent amer et/ou fascinant d'expérimenter les formes de vie citadine⁴⁷³. Comment fut vécue cette expérience par les étudiants qui y ont passés?

Dans ses mémoires, Ramón Rivas Mosquera nous livre le récit de sa migration à Medellín pour parachever ses études secondaires après avoir quitté le *Colegio Carrasquilla* de Quibdó.

« À la fin de l'année scolaire de 1934, des problèmes surgirent et empêchèrent l'ouverture de la cinquième année d'études. Le premier fut le manque d'un laboratoire de physique et de chimie alors que ces matières constituaient le programme de cette année et le deuxième, le faible nombre d'étudiants inscrits. Parce que leurs parents en avaient les moyens, les camarades Manuel et Rene Carrasco Possi, Manuela Luna Dominguez et Julio Mayo Cordoba avaient été envoyé opportunément à des collèges de Medellín. Il ne restait donc que Juan Luna Garrido, Isacio Caicedo Blandon, Manuel Palacios – qu'on appelait Pele – et moi-même. Pour des raisons pécuniaires, Caicedo et Palacio ne pouvaient pas continuer leurs études, ils devaient chercher un travail dans l'appareil bureaucratique, seule source d'emploi dans ces terres. C'est pourquoi nous avons demandé à l'Intendant Valencia Lozano qu'il nous accorde la faveur de pouvoir profiter de la bourse qui nous avez été octroyée dans un autre établissement du pays afin de finir nos études. Luna à Medellín et moi à Popayán, car les habitants de San Juan avaient en général plus de sympathie pour la capitale du département du Cauca. Étant donné que

⁴⁷² Voir exemples en Annexe III.

⁴⁷³ Le début du XX^e siècle est un moment d'importantes transformations économiques et sociales. Il ne faut donc pas entièrement présupposer l'immobilisme des communautés villageoises, enclavées dans leurs territoires. Pour des raisons économiques, les hommes et les femmes du peuple étaient contraints de migrer. Il n'en reste pas moins, que pour de nombreux étudiants et maîtres, la migration étudiante a été le moment d'une première expérience citadine.

l'année scolaire avait déjà commencé à l'Université du Cauca, l'illustre professeur nous convainquit de la pertinence d'aller à Medellín et c'est ce que nous fîmes ». ⁴⁷⁴

Après une épopée de huit jours pour se rendre à Medellín, il arrive finalement dans la capitale du département afin de continuer ses études au *Liceo Antioqueño*. Selon Mosquera Rivas, il existait à proximité des lycées et des universités plusieurs immeubles qui louaient des chambres à bon prix aux étudiants. En arrivant, il logea à l'*Édifice Colonial*, « où le propriétaire, Don Benicio Gonzalez, un pharmacien attentif et accommodant avec les faibles ressources des étudiants, permettait de payer le loyer avec trois mois de retard » ⁴⁷⁵. Dans cette pension, comme dans d'autres qui existaient dans la rue, s'agglutinaient la plupart des étudiants « étrangers ». Dans des conditions plutôt misérables mais joyeuses – à en croire son témoignage – les étudiants s'entassaient dans des chambres de bonne. Ils recréaient souvent leur communauté d'origine : ainsi, à l'*Édifice colonial* le troisième étage était réservé aux *chocoanos*, le quatrième aux *costeños* et le deuxième aux *santandereanos*. « L'unification par colonies était visible », dit-il. Malgré le racisme qu'il dût endurer tout au long de sa vie étudiante à Medellín, ses souvenirs semblent plutôt heureux : « (dans la pension), tout était pure camaraderie, de celle qui n'existe plus de nos jours entre étudiants dans les grandes villes [...] La vie coulait tranquille sans qu'on la sente, entre les études, les ondes radio et les flirts juvéniles ». Par la suite, il poursuit ses études à l'École des Mines. Après les pensions, il choisit un mode de vie plus tranquille et commode en louant des chambres chez l'habitant. La parcimonie en matière d'offre éducative s'est avérée paradoxalement favorable à la création

⁴⁷⁴ « Resulta que al término del año escolar de 1936, se presentaron dos problemas que no permitían abrir el quinto año: el primero la falta de laboratorio de física y química, materias correspondiente al pensum de ese curso y el segundo, la escasez de alumnos para integrarlo, pues los compañeros Manuel y Rene Carrasco Possi, Manuela Luma Domínguez, y Julio Mayo Cordoba, fueron enviados oportunamente a planteles de Medellín, por determinación de sus padres que tenían medios económicos para hacerlo, únicamente quedábamos pendiente de la apertura del curso quinto Juan Luna Garrido, Isacio Caidedo Blandon, Manuel Palacios, a quien llamábamos pele, y quien escribe estos recuerdos. Pero por razones económicas, Caicedo y Palacios no podían continuar estudiando, tenían que buscar trabajo en una dependencia oficial, única fuente de empleo que existía en nuestra tierra. Por lo tanto, vino la petición de Luna y mía al intendente Valencia Lozano para que nos hiciera el favor de cambiar las becas que veníamos disfrutando en el colegio carrasquilla por otras que nos permitieran ir a terminar estudios secundarios a otros centros educacionales del país. Luna, a Medellín, y yo a Popayán, pues los habitantes de la provincia del san juan éramos más amigos de ir a la capital del cauca. Sin embargo, por lo avanzado del año lectivo en la Universidad del cauca, comenzaban en octubre el ilustre profesor nos convenció de la ventaja que traería para nosotros viajar a Medellín, y así lo aceptamos. » Rivas, Mosquera, Ramón, *Recuerdos de un hijo de minero*, Editorial Difusión, Medellín, 1985, [1952], p.67

⁴⁷⁵ L'auteur raconte la pénurie économique dans laquelle vivaient les étudiants boursiers. Les 30 pesos qu'il recevait de l'Intendance du Chocó arrivaient souvent avec beaucoup de retard. Pendant ces années l'intendance était en crise économique permanente.

d'un sentiment national parmi ces étudiants migrants. Les différentes régions se côtoyaient au sein des pensions ou internats. Sans idéaliser cette cohabitation – des réseaux d'exclusion/solidarité se mettaient en place pour résister à une migration qui opérait souvent dans des conditions d'extrême misère –, elle participa sûrement à un brassage des populations régionales autour de leur expérience éducative partagée.

La mobilité des étudiants au niveau du secondaire contraste avec l'ancrage local et régional des écoliers du primaire⁴⁷⁶. Les écoliers devaient certes migrer vers les municipalités qui possédaient une école – ce qui n'était pas le cas partout – ou bien parcourir d'énormes trajets à pied pour parvenir à leur petite école alternée, mais ces migrations journalières ou temporaires ne dépassaient que très peu le cadre local. Quelques exceptions peuvent être notées. Dans le cadre du projet de *Cultura Aldeana*, le Ministère de l'Éducation a créé en 1937 les Colonies de vacances scolaires qui avaient comme objectif d'améliorer la santé des « enfants fragiles ». Aussi connue sous le nom de *transhumance*, cette création s'insérait dans la logique des politiques de régénération raciale promues par les gouvernements depuis le début du siècle. Se basant sur l'idée que les conditions climatiques et géographiques déterminaient physiologiquement et psychiquement les individus, les colonies de vacances proposaient aux écoliers des séjours dans des zones où les conditions climatiques étaient autres que celles où les enfants étaient nés, afin d'opérer au travers de ces mesures prophylactiques et éducatives, une revitalisation biopolitique de ces corps et esprits malades⁴⁷⁷. Les bourses départementales et nationales prévues à cet objet s'adressaient en particuliers aux enfants et adolescents pauvres. En 1937, a été créée la première d'entre elles à Usaquén, dans les alentours de Bogotá. En 1938, cette institution reçut 219 écoliers dans le cadre des deux sessions offertes par an⁴⁷⁸ (Voir photo n° 1). Malgré le faible nombre d'enfants

⁴⁷⁶ La plupart des enfants à l'école de leur canton. Si parfois les familles devaient migrer en raison de l'absence d'école publique dans leur municipalité – ca a été le cas de la famille de Ramón Mosquera par exemple – et si les enfants devaient effectuer souvent de longs trajets pour se rendre à leur école, ces déplacements étaient circonscrits au cadre local ou régional.

⁴⁷⁷ L'hypothèse d'une dégénérescence raciale continue d'orienter la vision d'un grand nombre d'acteurs engagés dans les processus éducatifs. Pendant les années de la *Revolución en marcha*, les acteurs parlent davantage de corps malades que de corps dégénérés.

⁴⁷⁸ D'abord destinées aux étudiants pauvres des départements de Santander, Tolima et Cundinamarca, elles ont par la suite été élargies aux départements d'Antioquia, Atlántico, Boyacá, Caldas, Huila, Meta et Valle. En 1940, d'autres ont été créées dans le département de Santa Marta, du Chocó, de Caldas, du Huila et du Cauca, dont quatre dans le département d'Antioquia, lesquels ont fonctionnés avec trois sessions par an. En 1946, à la fin de la République libérale, il existait déjà 16 colonies scolaires qui recevaient 3000 enfants par

concernés, cette stratégie de *transhumance* a mobilisé à l'échelle de la nation des écoliers qui n'avaient sûrement pas eu auparavant cette appréhension du territoire. Dans ces colonies, se sont côtoyés des enfants des différentes régions du pays. Ce brassage a sûrement participé au désenclavement des enfants. Malheureusement je n'ai pas pu trouver d'archives ou de témoignages sur l'expérience des enfants ayant assisté à ces colonies scolaires

Photo n°5 Etudiants choisis pour la *transhumance*



« Groupe d'enfants de différents écoles de Barranquilla qui, après un avis médical sur leur état de santé, sont partis en direction d'Usaquén afin de profiter d'une cure hygiénique adéquate dans un climat froid [...] Le gouvernement du département de l'Atlántico et le club *rotarien* ont fournis aux élèves des vêtements chauds adaptés au climat d'Usaquén, situé dans la savane de Bogotá⁴⁷⁹. »

Source: MEN, *Informe del Director de educación al Gobernador de Atlántico*, Dirección de Educación, 1938.

Les étudiants, qu'ils soient du primaire ou du secondaire, étaient par ailleurs confrontés à un autre type de mobilité, qui était celle de leurs maîtres. Les archives du Ministère, les

an. Voir sur le sujet, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Vol.2, Medellín, Colciencias, 1999, p.315.

⁴⁷⁹ Entête de la photo: « Grupo de niños de distintas escuelas de Barranquilla que, previo consejo médico sobre su estado de salud, partieron con rumbo a Usaquén a fin de disfrutar en clima frío de una cura higiénica adecuada. El gobierno del Atlántico y el club rotario suministraron a estos niños vestidos de paño, traje apropiado a las bajas temperaturas que se experimentan en Usaquén ubicado en la sabana de Bogotá. » La traduction est mienne. Pour une définition des clubs *rotariens*, voir Chapitre II.

rapports des ministres et des directeurs d'éducation, les gazettes départementales où étaient publiées les nominations des maîtres, ainsi que les trajectoires que j'ai pu retracer au travers d'entretiens ou de mémoires, témoignent de la forte mobilité des maîtres d'écoles. La généralisation des écoles normales, la mise en place de formations pédagogiques temporaires dans les capitales des départements et dans la capitale du pays, ainsi que la syndicalisation progressive du corps enseignant, ont contribué à accentuer cette mobilité.

Si en principe les étudiants des écoles normales devaient revenir enseigner dans leur territoire d'origine, l'ascension sociale permise par ces études décourageait un grand nombre d'entre eux de revenir. La culture lettrée avait comme paradigme et référent la ville. Son rayonnement ne pouvait donc laisser indifférent les « quelques privilégiés » qui arrivaient à s'extraire de leur condition paysanne d'origine. C'était aussi en ville que les emplois foisonnaient et que les conditions salariales étaient les plus avantageuses⁴⁸⁰ – les salaires des maîtres ruraux et urbains n'étaient pas les mêmes. Si les autorités déploraient l'exode rural des maîtres, ils n'ont mis en place aucune politique particulière qui rende « désirable » le fait de revenir enseigner dans une école rurale. Le discours sacrificiel d'abnégation et de vocation pour l'éducation populaire ne suffit pas à convaincre les maîtres. Beaucoup ont migré effectivement vers la ville ou vers d'autres domaines professionnels en vue d'un meilleur niveau de vie et d'une reconnaissance sociale.

La mobilité des maîtres ne s'est pas faite sans heurts. La documentation de la période témoigne de nombreux conflits au sujet de la provenance des maîtres dans les écoles primaires et secondaires⁴⁸¹. Les communautés villageoises préféraient en général les maîtres qui venaient de leurs contrées. Il existait une méfiance vis-à-vis de l'étranger, considéré comme tel, même s'il était « colombien ». En effet, si on dressait une typologie des conflits à une échelle locale, il faudrait préciser que l'origine, la personnalité morale, et le sectarisme politique ont été les principales causes de discordes dans les municipalités et départements. Dans le même temps, d'autres sources témoignent de l'honorabilité accordée aux maîtres

⁴⁸⁰ Avec la mise en place de l'échelon magistériel, les salaires sont homogénéisés au niveau national. Ils sont différents suivant le niveau de classification. Les maîtres urbains de première catégorie percevaient 60 pesos par mois, alors qu'un maître rural touchait la moitié. À titre de comparaison, le maire de Ríoacha – village de taille moyenne –, dans le département du Magdalena, gagnait 80 pesos par mois. Voir AHSM, Caja 1937.

⁴⁸¹ Par exemple, les rapports établis par les Inspecteurs ainsi que les lettres reçues par le Ministère.

d'école forains. Les écoles nationales se vantaient d'avoir des professeurs qui venaient de la capitale ou de l'étranger. Hilda Henriquez, étudiante pendant les années 1930 à l'École normale pour jeunes filles de Istmina évoquait en ces termes le prestige de l'institution: « elle était vraiment très bien cette école ! Car il y avait des gens de prestige : des professeurs qui venaient de la capitale, et même des étrangers ! ». Dans l'acte législatif que nous avons cité au début de ce chapitre, le gouvernement rendait obligatoire la nationalité colombienne pour pouvoir exercer une fonction publique. Cette injonction contrastait avec la réalité des choses. Les ordres religieux qui assuraient une grande partie de l'éducation privée dans le pays, étaient souvent composés d'étrangers. L'éducation publique, en outre, a également sollicité l'aide de maîtres étrangers (notamment à l'Université).

Dans tous les cas, le manque de personnes formées suivant les préceptes idéologiques et pédagogiques promues par la réforme éducative, ainsi que la précarité de la structure éducative, ont engendré une forte mobilité des maîtres d'école et des responsables éducatifs. Il s'agissait d'une nécessité pragmatique. Mais c'était aussi, une manière de garder la mainmise sur les devenir de l'éducation, en faisant graviter étudiants et maîtres autour des institutions centrales. Dans tous les cas, cette mobilité a contribué à brasser les populations et à engendrer un sentiment national. Cette expérience de la diversité nationale n'a pas été facile, elle a sûrement été violente à pleins d'égard. Elle témoigne néanmoins d'un désenclavement du territoire qui allait de pair avec le développement d'une économie de marché interne, elle-même associait à l'objectif que le gouvernement exigeait des maîtres d'école : connaître et décrire le territoire environnant de l'école et l'insérer dans une constellation nationale.

II. ... Et la découvrir

En 1935, la loi 12 instaurait la *Campaña de Cultura aldeana*. Ce projet de transformation culturelle adressé aux communautés villageoises prévoyait, au-delà de ses politiques éducatives, la constitution de commissions d'étude dont l'objectif était d'élaborer des monographies sociales des territoires dans lesquels elles s'appliquaient. Cet effort se justifiait par la rationalisation éducative car il était censé adapter les politiques éducatives aux

« besoins » et caractéristiques des régions étudiées. Mais ces commissions devaient permettre aussi de connaître les particularités régionales et de contribuer à l'édification d'un savoir sur la nation. Quel a été le rôle attribué à l'école et aux maîtres dans cette entreprise de récupération du patrimoine culturel de la nation ? Comment ont réagi les maîtres face à ces injonctions ? En quoi ces injonctions inauguraient une nouvelle représentation de la mission magistérielle ?

II.1. La Comisión de cultura aldeana : les savoirs du nationalisme culturel

En 1933, Rafael Bernal Jiménez⁴⁸² pointait la nécessité d'entreprendre des recherches approfondies sur la société colombienne. Ainsi, il précisait:

« Pour se connaître soi-même, un peuple a besoin de mettre en place une série de recherches qui ont à peine connues, chez nous, une initiation intermittente. Cela implique de faire des études sur la race et sur la terre, c'est à dire de l'ethnologie et de la géographie physique, cela présuppose aussi de connaître les influx du milieu physique sur l'homme, c'est à dire la géographie humaine, cela demande enfin de se faire une idée de la position de notre groupe humain dans le cours évolutif de l'humanité, c'est-à-dire de la sociologie historique⁴⁸³. »

« Se connaître soi-même » : tout le projet de la modernité est ici représenté⁴⁸⁴. À l'image de l'individu, un peuple devrait pouvoir objectiver ses traits particuliers et élucider ses conditionnements physiques et sociaux au travers des savoirs positifs : psychologie, géographie, sociologie. L'enjeu n'est certainement pas celui de la pure curiosité intellectuelle. Il s'agit là aussi d'une question politique. Représenter la nation : tel est le dessein et la légitimation de l'État-nation. Or cela l'oblige à effectuer une opération particulière : il doit *représenter* la nation et la présenter à elle-même.

⁴⁸² Sur ce personnage, voir Chapitre I.

⁴⁸³ « Pero el conocerse a sí mismo un pueblo implica una serie de investigaciones que entre nosotros apenas han tenido una iniciación intermitente, implica el estudio de la raza y de la tierra, es decir de la etnología y la geografía física, presupone el conocimiento de los influjos del medio físico sobre el hombre, es decir la geografía humana, requiere la formación de una idea sobre la posición de nuestro núcleo humano en el curso evolutivo de la humanidad, es decir la sociología histórica. » Gallego, Álvarez, Alejandro. *Las Ciencias sociales en Colombia, Genealogías pedagógicas*, IDEP, Bogotá, 2013, p.17.

⁴⁸⁴ La science moderne repose sur l'idée d'une observation et une analyse raisonnée des phénomènes étudiés ainsi que sur l'établissement des lois régissant ces phénomènes. Selon Carlo Ginzburg, à partir de la fin du XIX^e siècle, le paradigme indiciare se constitue en modèle épistémologique pour les sciences humaines et naturelles. Ce paradigme se fonde sur l'idée qu'il est possible d'établir des analyses et des lois sur la société et sur l'homme sur la base de symptômes et d'indices. Sur le sujet, voir Ginzburg, Carlo, « Traces », dans *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et Histoire*, Paris, Edition Verdier, 2010 [1989], p.218, 294.

Les origines de cet objectif remontent loin. Poursuivant l'élan lancé par les autorités bourbonniennes dans la Vice-royauté de la Nouvelle Grenade à la fin du XVIII^e ⁴⁸⁵, les gouvernements des débuts de l'ère républicaine, enjoignaient déjà les autorités provinciales, alors à la charge de l'éducation dans leurs juridictions, à dresser des géographies de leurs territoires et d'envoyer des rapports concernant les caractéristiques topographiques et productives de leurs provinces – fleuves navigables, limites frontalières, populations présentes et leurs caractéristiques ainsi que les types de production déployés – afin de dresser les premières cartes provinciales, qui ensuite seraient socialisées dans les écoles du pays⁴⁸⁶. Les deux mouvements allaient de pair. Il fallait découvrir le territoire et la nation afin de l'enseigner ensuite au plus grand nombre. Cette entreprise de connaissance s'adressait principalement au peuple, sujet d'intervention prioritaire des politiques publiques. Comme l'ont souligné les auteurs de *Mirar la infancia*, le début du XX^e siècle représente un moment clé dans le processus de *gubernamentalización* du pouvoir :

« L'objectif était de mettre en place des institutions, des sujets et des savoirs spécialisés dans « le social », afin d'exercer des fonctions d'extraction d'information sur la vie « des pauvres » et des subalternes, les configurant ainsi comme des objets de savoir, d'expérimentation et d'intervention »⁴⁸⁷.

Quelle a été la particularité introduite par la *Revolución en marcha*? Avec l'irruption et l'institutionnalisation du nationalisme culturel, l'objectif était de dresser un portrait socio-culturel du colombien. Les sciences sociales apparaissaient comme les nouveaux instruments pour la connaissance du peuple, aux côtés de la médecine, la psychologie et la géographie

⁴⁸⁵ Quelques éléments peuvent être trouvés à ce sujet dans Renán Silva, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Fondo Editorial Universidad EAFIT, Banco de la República, Medellín, 2008.

⁴⁸⁶ Les efforts de connaissance ont pourtant été réalisés par des associations légèrement autonomes, comme les sociétés géographiques et historiques. Sur le sujet, voir Puello Acevedo, Rafael, *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa atlántica Colombia, 1821-1886*, Universidad de los Andes, Tesis doctoral, Bogotá, 2014 O., op.cit, p.95. Selon Franck Safford, au cours du XIX^e siècle, cette volonté de connaissance est pourtant restée mesurée. La production des « néo-bourbons » est restée principalement spéculative et lyrique, donnant peu de place à la recherche scientifique. À la différence d'autres pays latino-américains, comme le Brésil ou le Mexique, le positivisme a été plutôt tardif en Colombie. La période de la République libérale est, dans tous les cas, la plus riche en réalisations concrètes. À ce sujet, voir Safford, Franck, *The ideal of the practical, Colombia's struggle to forma a technical Elite*, Austin and London, University of Texas Press, 1976.

⁴⁸⁷ « Se trataría de la implantación de instituciones, de sujetos y de saberes especializados en « lo social », para ejercer funciones de extracción de información sobre la vida de « los pobres » o subalternos, configurándolos como objetos de saber, de experimentación y de intervención. Para entender todo esto, Foucault nos aportó la noción de *gubernamentalización*. » dans Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, op.cit, p. 195.

physique mentionnés par Rafael Bernal Jiménez dans la citation qui ouvre cette partie. En ce sens, ces savoirs se superposent plus qu'ils ne se succèdent.

Les Commissions de *Cultura Aldeana* sont en effet représentatives de cet effort de connaissance sur la population ainsi que de la superposition des savoirs mobilisés par la République libérale pour l'objectiver. Conçues comme l'un des rouages clés du projet, ces commissions étaient censées produire des monographies sociales afin d'adapter les politiques éducatives aux « besoins » des populations habitant ces territoires⁴⁸⁸. Ces commissions étaient composées de cinq spécialistes des domaines identifiés comme prioritaires dans l'entreprise « d'éveil communautaire »⁴⁸⁹ des petits villages du pays : urbanisme, hygiène, agronomie, pédagogie et sociologie.⁴⁹⁰ Essaimées sur tout le territoire national, elles cherchaient à établir un corps d'intellectuels et de techniciens du social et du culturel à l'échelle des petites communautés villageoises de plus de 5000 habitants. Ce réseau de recherche était piloté par une commission nationale, censée encadrer et articuler les différentes enquêtes produites au niveau des commissions départementales et municipales. Cette entreprise, comme beaucoup d'autres engagées par le Ministère, a été pourtant fragmentaire en matière de réalisations concrètes. Seules les Commissions des départements du Huila et de Nariño ont produits des monographies où étaient présentées les principales caractéristiques sociales et culturelles de leurs régions⁴⁹¹. Malgré leur caractère limité, ces études ont représenté une nouveauté dans le

⁴⁸⁸ « Gracias a las comisiones el gobierno emprendería las siguientes tareas: a) Elaboración de planes arquitectónicos para viviendas rurales. b) Embellecimiento de poblados. c) Construcción de la casa social como salón de reuniones, cinematógrafo, biblioteca y radio. Complementariamente la comisión invitaba a formar bandas de música, y prometía ayudar para el suministro de aparatos receptores de radio, para organizar el cinematógrafo y para crear una biblioteca modelo aldeana. d) Dotación para las aldeas que lo necesitaran de un puesto de salud atendido por un médico oficial y dotado de una botica. e) Provisión, donde fuera necesario, de un cargo de abogado para defender a los campesinos en sus derechos a la propiedad, al trabajo y a los desvalidos de los asaltos de la astucia dañina. f) Crear un comité nacional que estudiara los problemas de la tierra y sus implicaciones. g) Organización de escuelas aldeanas como institución vinculada a los intereses y capacidades del aldeano. » MEN, *Memoria: gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de educación, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935*, p.65-72.

⁴⁸⁹ Le terme souligne le jugement sous-jacent sur les communautés villageoises, qu'on estimait languissantes dans un sommeil immobilisant.

⁴⁹⁰ Luis López de Mesa s'inspirait, entre autres, des expériences de développement en milieu rural dans l'État de Louisiane aux États-Unis. Il citait en support l'ouvrage de Mary Mims intitulé *The awakening community*. MEN, *El Estatuto de la Aldea Colombiana y el mejoramiento de las poblaciones menores, Imprenta Nacional, Bogotá, 1934*.

⁴⁹¹ MEN, *El departamento de Nariño: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936*, MEN, *El departamento del Huila: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936*. Voir les tables de matières de ces études en Annexe IV.

pays : elles inauguraient le début des recherches sociologiques sur le territoire. Composée par Tulio Gaviria – pédagogie –, Alonso Restrepo – médecine –, Antonio Miranda – agronomie – et Jorge Zalamea – sociologie –, la commission chargée de l'étude dans le département de Nariño, arrivait dans le territoire le 11 avril 1935. Dans sa conférence au Théâtre Impérial de la ville de Pasto, Jorge Zalamea, justifiait cette entreprise comme une juste rétribution à l'égard d'une région délaissée auparavant par l'État central⁴⁹². L'enjeu n'était certainement pas seulement de la justice. Zalamea avertissait sur la proximité de cette région avec l'Équateur. Ainsi, la région de Pasto serait, en raison de son isolement, davantage lié avec ce dernier qu'avec la Colombie. La proximité avec les marchés équatoriens « aurait contribué à conditionner l'esprit et à dévier les volontés d'un peuple aussi déloyal que le *nariñense* car ces derniers ne fournissait pas seulement des fruits mais aussi des places dans leurs collèges et leurs universités⁴⁹³. » La commission a en effet visité plus de cent écoles dans le département. Le constat qu'elle dressait, au-delà de son faible esprit nationaliste, insistait sur l'état déplorable de ses conditions matérielles et pédagogiques⁴⁹⁴. Selon ces experts, une réforme s'imposait.

Ces commissions témoignaient de la volonté de « spécialiser » les politiques publiques en fonction des populations visées. Cette entreprise se justifiait dans le cadre du paradigme de l'école active de John Dewey : l'école devait s'attaquer aux problèmes concrets de la vie. Au travers de ces investigations, l'école dialoguait avec la vie. Mais l'interprétation « des besoins » restait somme toute verticale. C'était le Ministère de l'Éducation qui interprétait et analysait les données recueillies, c'était lui aussi qui établissait par la suite, les politiques éducatives afin de « combattre » les problèmes ainsi identifiés. L'articulation savoir/pouvoir n'a pourtant pas toujours été aussi féconde. Il semblerait que ces études n'aient pas conduit à une réorientation des politiques publiques nationales adressées à ces territoires. Néanmoins, son passage a engendré des impacts importants dans les départements. Selon Maria Teresa

⁴⁹² « [...] por pagar parte de esa deuda para con vosotros, envía hoy el Gobierno a esta comisión de Cultura Aldeana. » MEN, *El departamento de Nariño...op.cit*, p.245.

⁴⁹³ « que no solo propiciaban frutos sino que también ofrecían en sus colegios y universidades especies de cultura y de conocimiento [todo lo cual] hubiese bastado a condicionar el espíritu y a torcer el ánimo del pueblo menos leal que el nariñense. », MEN, *El departamento de Nariño...op.cit*, p.195.

⁴⁹⁴ « Ese niño no está pidiendo escuela, ni puede aprovechar la escuela; no la necesita ni le sirve. Lo que demandan su silencio tembloroso y su mirada empavorecida de criatura que no entiende nada de las cosas de este mundo, es ver en torno suyo y tener entre sus manos objetos limpios y sencillos; es comer a medida de las exigencias de un organismo que solo pide crecer en fuerza y en gracia; es limpiarse de tanta mugre como le roe la carne y le empobrece la sangre; es oír una voz serena y blanda que le explique sus curiosidades y le cure esos terrores solitarios que le están corrompiendo el alma. », *ibid*, p.200.

Álvarez Hoyos, cette commission a introduit d'importants bouleversements dans la région. Ainsi, elle a été un facteur stimulant pour la mise en place d'activités dans le domaine de l'hygiène, l'urbanisme, l'éducation, l'organisation de bibliothèques publiques, de coopératives agricoles ou d'initiatives pour le développement du tourisme. Grâce au contact avec les experts de la commission, des nouvelles sociabilités se sont créées dont le dessein était de contribuer au développement de la région suivant les recommandations de l'État central⁴⁹⁵. Dans le domaine de l'éducation, selon cette même auteure, le passage de la Commission aurait contribué à resserrer les liens de l'école d'arts et métiers et de l'école normale, avec ses homologues du centre du pays. L'École Normale supérieure s'érigeait en référent pour la transformation de cette école départementale.

II.2.L'École Normale supérieure : paradigme d'une articulation

« La Colombie est-elle une unité historique différenciée des autres nations d'Amérique ? [...] Que sommes nous, les colombiens, et pourquoi nous le sommes ? Les institutions fondamentales de la société, le groupe familial et scolaire, la communauté, l'opinion publique, l'héritage social – patrimoine de traditions, de principes et d'idéaux – façonnent notre personnalité et avec elle, l'âme des générations. Dans ce sens, nous pouvons parler d'esprit national, d'âme collective [...] Lois, langues, idéaux, sciences, produits, appartiennent aux intelligences associées dans l'espace et dans le temps. Face à ces prémisses, quel rôle historique a notre École Normale supérieure ! C'est elle qui étudie, qui perfectionne et enracine notre héritage culturel, pour vous le donner avec amour afin que vous le diffusiez et le perpétuiez dans toute la République. C'est pourquoi il vous correspond de vivre, d'agir et de mourir pour la patrie [...] La Normale Supérieure ne se limite pas à garder et transmettre cet héritage culturel, elle entreprend des recherches sur la réalité colombienne afin d'actualiser et vitaliser la culture en accord avec les impératifs de notre temps [...] La Normale supérieure doit contribuer à l'étude du milieu colombien [...] Vous recevez avec ce diplôme un nouveau statut social. Vous savez quelles sont les exigences de cet engagement solennel que vous venez de contracter avec la Colombie et l'École Normale supérieure. Vous allez exercer le magistère spirituel de la patrie. Nous vous donnons les valeurs suprêmes de la nationalité. Vous avez reçu l'esprit normalien, équilibre entre l'humanisme classique et

⁴⁹⁵ « De los intercambios y contactos que se suscitaron con la visita de la Comisión surgieron entidades –como la Sociedad de Mejoras Públicas, la Cruz Roja, el Club de Leones, el Cuerpo de Bomberos– que cumplieron funciones de intermediación entre la esfera oficial y la privada alrededor de las demandas, tanto de infraestructura, que tenía el núcleo urbano, como también de intermediación social: plan regulador urbano, pavimentación de calles, sistema de manejo de aguas (acueducto y alcantarillado), luz eléctrica, construcción de vivienda para obreros, parques y zonas verdes, campañas de higienización, atención a desastres, etc. » Álvarez, Hoyos, María Teresa, « Educación y cultura en Pasto en el período de la República Liberal: 1930-1946 », RHEC, Vol. 13. No. 13, 2010, p. 183.

le système scientifique. Vous êtes appelés à modeler à votre image et ressemblance la jeunesse colombienne. Soyez, donc, des bons colombiens »⁴⁹⁶.

Extraite du discours prononcé par Guillermo Nanetti à l'occasion de la remise des diplômes des étudiants de l'École Normale supérieure en 1941, cette citation condense en quelques lignes les principaux objectifs de la réforme éducative promue par les libéraux dans le deuxième tiers du XX^e siècle. Elle témoigne, tout d'abord, des liens étroits entre l'institutionnalisation des sciences sociales et la construction d'un système éducatif national centralisé, ainsi que du rapport intrinsèque entre nationalisme, pédagogie et éducation. Au-delà du zèle et de la pompe qui caractérise ce type de discours solennel, il est incontestable que l'École Normale supérieure a joué un rôle prépondérant dans le domaine de la recherche scientifique sur la société colombienne. C'est d'abord au sein de cette institution, rattachée directement au Ministère depuis 1937 – et de ce fait, protégée de la censure par sa proximité avec le pouvoir, détenu par les libéraux radicaux – qu'ont été appropriés et professionnalisés les courants d'avant-garde venus d'Europe. Importés en Colombie par les intellectuels étrangers qui ont séjourné au sein de cette institution, ainsi que par ceux qui les ont côtoyé au cours de leur formation en Europe, au travers aussi des livres et des formes de circulations variés, les influences du marxisme, du relativisme culturel, de la psychanalytique, de l'épistémologie constructiviste, ou de la psychologie fonctionnelle et conductiste ont circulé. C'est aussi en son sein que les sciences sociales donnent leurs premiers pas dans le processus de leur professionnalisation naissante⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ « ¿Es Colombia unidad histórica diferenciada entre las naciones de América? (...) ¿Qué somos los colombianos y por qué lo somos? A través de las instituciones fundamentales de la sociedad, el grupo familiar y escolar, la comunidad, la opinión pública, la herencia social, acervo de tradiciones, de principios y de ideales, moldea nuestra personalidad y con ellas el alma de las generaciones. En este sentido podemos hablar de un espíritu nacional, de un alma colectiva (...). Leyes, lenguas, ideales, ciencias productos son de las inteligencias asociadas a través del espacio y del tiempo. Qué perfiles históricos tiene, ante estas premisas, nuestra Escuela Normal Superior! Es ella la que investiga, y depura, y hacenda nuestra herencia cultural, para entregársela con amor, a fin de que la difundáis y la perpetuéis por todo el ámbito de la República. Por eso os corresponde vivir, y actuar, y morir en función de la patria (...) Pero no se limita la Normal Superior a la guarda y transmisión de esa herencia cultural, sino que investiga las realidades colombianas para actualizar y vitalizar la cultura, de acuerdo con los imperativos de nuestro tiempo (...) La Normal Superior debe contribuir al estudio del medio colombiano (...) Vosotros recibís con este diploma un nuevo status social. Sabéis cuáles son las condiciones que requiere este compromiso solemne que acabáis de contraer con Colombia y con la Escuela Normal Superior. Vais a ejercer el magisterio espiritual de la patria. Os entregamos los supremos valores de la nacionalidad. Habéis recibido el espíritu normaliano, equilibrio entre el humanismo clásico y el sistema cien-tífico. Estáis llamados a moldear a vuestra imagen y semejanza a la juventud colombiana. Sed, pues, buenos colombianos» Dans Gallego, Álvarez, Alejandro, *op.cit*, p.26.

⁴⁹⁷ Pour une histoire de l'École normale supérieure, je renvoie à Herrera, Martha Cecilia, Low, Carlos, *Los intelectuales y el despertar del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y*

Ce n'est pas anodin que ce soit au sein de cette institution où se formaient les maîtres d'école qu'ait eu lieu cette institutionnalisation. En effet, la recherche en sciences sociales a été toujours pensée en lien avec l'établissement d'un système éducatif national. Comme il a été souligné par Alejandro Álvarez Gallego, la première moitié du XX^e siècle est celle d'un dialogue intrinsèque entre école et investigation sociale :

« Jusqu'à la décennie de 1950, il était évident que les investigations sociales avaient comme objectif premier leur diffusion dans le cadre scolaire, mais à partir de ce moment il y a eu une scission des intérêts de l'un et de l'autre. C'est pour cette raison que les textes scolaires produits pendant cette époque n'étaient désormais plus écrits par des chercheurs, mais par des maîtres ou maîtresses d'école qui cherchaient à traduire dans un langage scolaire ce que les chercheurs écrivaient par ailleurs. Ce sont des textes avec d'autres caractéristiques, ils mettent l'accent sur la didactique et ils expriment de manière explicite que leur objectif est de faire la médiation entre la science et l'école. »⁴⁹⁸

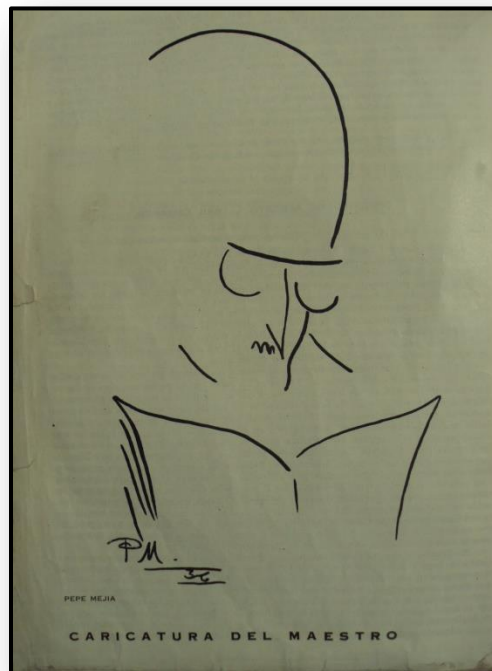
En effet, dans cette entreprise de lisibilité sociale et nationale, l'école a été conçue comme un rouage essentiel des stratégies étatiques de connaissance sur la population. Les futurs maîtres d'école qui se formaient au sein de l'École Normale supérieure faisaient leurs études dans une institution dans laquelle les savoirs sociaux étaient en cours de professionnalisation. Les écoles annexes dans lesquelles les maîtres d'école apprenaient leur métier, étaient conçues comme des laboratoires expérimentaux pour l'étude des écoliers et de leur environnement social et géographique. À l'image de l'École normale supérieure, toutes les écoles du pays devaient idéalement suivre le même modèle et les mêmes objectifs : à la lisière des savoirs humanistes et expérimentaux, l'école publique devait jouer un rôle dans la récupération du patrimoine culturel de la Nation ainsi qu'être le noyau de diffusion des « valeurs suprêmes » de la nationalité. Le maître d'école, dépositaire du « magistère spirituel de la patrie » devait façonner les élèves à son image, c'est-à-dire à l'image de ce qu'il

olvidada, Bogotá, Imprint Nacional, 1994. Concernant le rôle joué par les intellectuels étrangers qui ont échappé au nazisme et au fascisme et qui ont séjourné au sein de cette institution, je renvoie à Silva, Renán, « Política cultural e inmigración docente en el marco de la República liberal », *Historia y sociedad*, No.24, 2013, p.19-51.

⁴⁹⁸ «Hasta comienzos de la década de 1950 era claro que las investigaciones sociales tenían como una de sus razones principales su difusión en el ámbito escolar, pero a partir de este momento comenzaron a escindirse los intereses de unos y otros. Por eso los textos escolares que aparecieron en esta década ya no estaban escritos por investigadores, sino por maestros o maestras que buscaban traducir al lenguaje escolar lo que los investigadores escribían. Son textos con otras características, su énfasis era más didáctico y expresamente decían que querían mediar entre la ciencia y la escuela». Álvarez Gallego, Alejandro, *op.cit.*, p.76.

incarnait, l'esprit normalien, ici synthétisé dans les valeurs de la science et de l'écrit, de la culture et de la patrie. Si pour beaucoup des maîtres d'école, l'École Normale supérieure est restée comme un référent lointain, il n'en reste pas moins que celle-ci a été érigée en modèle dans le cadre de la réforme éducative engagée. L'esprit normalien : tel était le référent d'une formation idéale des maîtres.

Photo n°6 : « La caricature du maître »



Source: Biblioteca Nacional, Fondo German Arciniegas, *Revista de las indias*, Libro 1, Vol.4, No.5, oct, 1937.

La synthèse faite dans cette institution entre savoirs humanistes et expérimentaux devait se reproduire à l'échelle même d'une petite école rurale. Le maître d'école n'est plus seulement l'homme de lettres⁴⁹⁹, l'intellectuel dépositaire de la culture universelle (voir photo n°2), « l'apôtre » laïc qui ramènerait la civilisation aux esprits aveuglés par le voile de la

⁴⁹⁹Cette caricature est assez représentative de l'imaginaire d'homme lettré qui est rattaché à la figure du maître. Sur la place de l'écrit dans la culture intellectuelle des élites colombiennes du XIX^e et du XX^e, voir Loaiza Cano, Gilberto, *Poder letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Editorial Universidad del Valle, Cali, 2014.

superstition et l'ignorance. Il était aussi désormais le scientifique qui sortait la tête de ses livres et partait à la rencontre de la réalité, pour l'analyser et l'étudier scientifiquement. La réalité qui devait l'interpeller était en premier lieu celle de la culture nationale. La figure du « maître ethnologue »⁵⁰⁰ a été une invention du nationalisme culturel promue par le gouvernement de la *Revolución en Marcha*. Quel a été le rôle attribué au maître dans la prospection et l'étude de « l'âme » colombienne ? Quelles ont été les stratégies utilisées par le Ministère d'éducation afin de convoquer les maîtres à participer de cette entreprise ?

II.3. L'institutionnalisation du « maître ethnologue »

La *Revolución en marcha* – le nationalisme culturel qui l'a animé – a orienté l'effort de connaissance en direction de la prospection du patrimoine culturel de la nation. La correspondance du Département d'extension culturelle témoigne des efforts de collecte des traditions culturelles du pays et de la volonté d'établir une identité populaire et nationale.

Pour la célébration du 4^{ème} centenaire de la fondation de la ville de Bogotá (1938), par exemple, de nombreux concours ont été mis en place dans les départements afin de récupérer les « musiques typiques » ainsi que les « habits traditionnels » des différentes régions du pays, manifestations qui seraient ensuite théâtralisées dans la capitale au moment de la commémoration. En 1938 était ainsi établi un concours musical des *murgas*⁵⁰¹ caractéristiques des différentes régions du pays. Le Directeur d'éducation de chaque département, l'Inspecteur national d'éducation et le Directeur de l'école de musique de Bogotá composaient le jury. Au niveau municipal, les maîtres devaient aider les communautés villageoises à préparer leurs danses et/ou spectacles. Étaient exclus du concours « les *tangos, rumbas, fox-trots, paso-dobles* et autres aires étrangers véhiculés par le cinéma ou les disques »⁵⁰². Le concours visait donc les manifestations autochtones. Cette citation

⁵⁰⁰ Je reprends l'expression à Renan Silva. Son étude est plutôt axée sur la mise en place d'une Enquête folklorique dans les années 1940. Nous y reviendrons dans le chapitre V. Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.

⁵⁰¹ *La murga* désigne à la fois un groupe musical et une formation musico-théâtrale où la danse est souvent également présente. Elles évoluent en général dans le cadre des carnivals et des fêtes patronales.

⁵⁰² « Quedan por tanto excluidos tangos, rumbas, fox-trots, paso-dobles, y demás aires extranjeros que vienen en películas cinematográficas o en discos. » MEN, Dirección de extensión cultural, Correspondencia enviada a varios entes del nivel nacional, particulares y entidades en el extranjero para planear y ejecutar actividades educativas y artísticas, Dic 1937, Oct 1967, folio 3.

témoigne, entre lignes, de l'influence de ces « airs étrangers » auprès des secteurs populaires. Le goût pour les manifestations culturelles étrangères n'était certainement pas l'apanage du peuple. Les élites étaient également avides de ces productions. Cette précaution met en évidence le mépris à l'égard de la culture populaire commerciale. Elle témoigne également des objectifs de la recherche folklorique. La culture populaire recherchée devait être « authentique ». Les autorités déploraient fréquemment la prédilection des « gens populaires » pour les rythmes et musiques foraines et commerciales. Ainsi, dans une lettre adressée par Jesús Bermudes, inspecteur local de la ville de Tunja, au Directeur des Beaux-Arts, Gustavo Santos, celui-ci informait :

« J'ai visité les écoles de cette ville et dans aucune d'entre elles il n'y a un travail dans le domaine de l'enseignement de la musique ou une initiation, au moins, aux chansons. Seuls le tango et les chansons d'*arrabal* ont touché leurs oreilles de la population jusqu'à présent »⁵⁰³.

Les échanges tenus par les responsables de l'organisation du concours du « costume typique national » peuvent nous donner quelques pistes pour comprendre les enjeux derrière cette recherche folklorique. Dans un courrier adressé le 10 février 1938 par le Ministère d'éducation aux secrétariats d'éducation départementaux et municipaux, la pertinence de ce concours est expliquée ainsi :

« Tous les pays se sont préoccupés de déterminer, par le biais d'une étude et d'une sélection sévères, le modèle du costume national servant à représenter les vêtements typiques de leur pays dans les spectacles théâtraux internationaux ou ceux d'autre ordre »⁵⁰⁴.

À l'image du *cholo* péruvien, du *charro* mexicain, ou du *gaucho* argentin, la Colombie devait se construire son costume typique et avec lui, la représentation d'un personnage mythique qui incarnerait l'authentique folklore du pays⁵⁰⁵. En 1936, la légion argentine de Bogotá écrivait une lettre au Ministère de l'éducation en demandant l'envoi d'un « recueil de chansons

⁵⁰³ « He visitado las escuelas de esta ciudad y en ninguna hay labor sobre asuntos que se refieren a enseñanza de la música o al menos alguna iniciación en lo que se trate de canciones porque lo único que les han enseñado al oído son tangos o canciones de arrabal. » AGN, MEN, Actividades culturales: informes. Antioquia, Cundinamarca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-1939, Carpeta 1, Caja 4, Folio 54, Tunja, Abril 1937.

⁵⁰⁴ « Todos los países se han preocupado por determinar a través de una severa selección y estudio el modelo del vestido típico del respectivo país. [...] como el cholo peruano, el charro mexicano o el gaucho argentino. », MEN, Departamento de Extensión cultural, *op.cit.*, folio 7-9.

⁵⁰⁵ Sur la construction mythique du gaucho en Argentine, voir Fradkin, Raúl O., « Centaures de la pampa. Le gaucho, entre l'histoire et le mythe », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003/1 58e année, p. 109-133.

colombiennes »⁵⁰⁶ afin d'être diffusé dans leur pays. Le Ministère mettait donc en place un concours national afin de l'éditer par la suite. Comme le montre ces deux exemples, la recherche nationaliste et folklorique était aussi dictée par l'existence d'une scène internationale devenue vitrine où la représentation passait par une mise en scène *folklorisante* et essentialiste de la culture nationale.

Ces vêtements qui devait caractériser « en essence chacune des régions du pays » ne devaient pas, pour autant,

« conserver les détails particuliers qui le font privatif des classes populaires [...] c'est la tâche de nos artistes, de nos gens de goût, de créer le vêtement typique à partir de ces éléments, en les présentant avec luxe par le biais des matériaux choisis pour sa confection, et avec un goût véritablement artistique, ayant beaucoup de discrétion au moment de les combiner »⁵⁰⁷.

La culture autochtone cachée dans les replis des expressions populaires devait être esthétisée par le bon goût des artistes qui devaient les épurer de leurs « bassesses », résidus de leur caractère populaire. Malgré cette épuration, et malgré le tri opéré pour récupérer ce qui était jugé comme authentique, ces manifestations demeurées classées dans le rang de la « culture populaire ». En effet, les intellectuels gravitant autour d'Alfonso López Pumarejo ont été porteurs d'un nationalisme populaire qui rompait de manière radicale avec les expressions du nationalisme qui avaient circulé au début du XX^e siècle. L'essor du nationalisme culturel à l'échelle internationale ainsi que l'impact produit chez des nombreux latino-américains de voir l'Europe sombrer dans la barbarie au moment de la Grande Guerre a poussé les élites intellectuelles à s'interroger sur leurs référents civilisationnels. Le regard porté sur les cultures populaires et traditionnelles s'est renouvelé dans ce nouveau contexte. Les intellectuels libéraux des années 1930 s'ouvraient donc à la culture populaire. C'était pour eux aussi une manière de légitimer le caractère populaire de leur projet politique. Pourtant, ce

⁵⁰⁶ En espagnol, *cancionero colombiano*.

⁵⁰⁷ Todos los países se han preocupado por determinar a través de una severa selección y estudio el modelo del vestido nacional que en espectáculos teatrales o de cualquier orden, ha de representar el vestido típico del respectivo país [...] « ha de ser en esencia el que caracteriza a cada una de las regiones de nuestro país pero no conservara sus detalles particulares que lo hagan privativo de las clases bajas [...] es tarea de nuestros artistas, de nuestras gentes de gusto, crear el vestido típico con todos estos elementos, presentándolos con lujo en los materiales empleados y con verdadero gusto artístico y discreción al combinarlos». AGN, Ministerio de educación nacional, Extensión cultural, Correspondencia enviada a varios entes del nivel nacional, particulares y entidades en el extranjero para planear y ejecutar actividades educativas y artísticas, Carpeta 5, Bogotá, Febrero de 1938, folio 98.

rapprochement a opéré paradoxalement au travers d'une conception de la culture populaire plutôt conservatrice : le folklore. Ainsi, ils la distinguaient de la culture savante, mais également de la culture commerciale qui se diffusait avec force dans le pays à l'ère de la culture de masse.

Les politiques culturelles cherchaient à dépasser le seul cadre de la divulgation culturelle : la *Revolución en marcha* a cherché à récupérer et à valoriser également les expressions de la culture populaire. Or, cette articulation entre culture savante et culture populaire a été porteuse de nombreuses ambiguïtés. Au sein même du camp libéral, les positions face aux productions culturelles populaires divergeaient et ont engendré des débats houleux sur la manière de s'y rapporter⁵⁰⁸. Le mépris des élites envers les formes populaires n'avait pas disparu. L'horizon était toujours celui d'une transformation culturelle du peuple. En effet, ces formes culturelles étaient envisagées comme des graines qu'il fallait faire germer afin qu'elles deviennent des formes civilisées d'art. L'ascendance des élites sur le peuple n'était donc point remise en question. L'action pédagogique avait son sens : c'était à l'État, aux « détenteurs du savoir » de chercher dans « l'authentique » les possibilités d'une forme raffinée de culture. La diversité s'est découverte comme folklore – les sensibilités esthétiques, les structures politiques ou les dynamiques contraires à leur projet modernisateur devaient quant à elle être balayés. Par ailleurs, pour les libéraux, ces cultures n'étaient pas figées. Ainsi, le projet modernisateur pouvait suivre son cours. Le folklore n'était pas invoqué au nom d'un immobilisme social mais au nom du progrès. « Actualiser et vitaliser la culture en fonction des impératifs de notre temps », disait Guillermo Nanetti dans son discours. Alfonso López Pumarejo l'exprimait ainsi :

« Je n'entends pas par nationalisme cette attitude sans moelle humaine qui s'exprime sous la forme d'une rhétorique traditionaliste et réactionnaire – le nationalisme de la terre et des morts – ni l'agression xénophobe qui voudrait faire du territoire national un endroit interdit à ceux qui ne sont pas nés dans ses frontières. Le nationalisme qui me passionne peut se synthétiser en une phrase: la Colombie pour les colombiens d'abord »⁵⁰⁹.

⁵⁰⁸ À ce sujet voir, Muñoz, Catalina, *op.cit.*

⁵⁰⁹ « No entiendo por nacionalismo esa actitud sin medula humana que se ofrece envuelta en una retórica tradicionalista y reaccionaria – el nacionalismo de la tierra y de los muertos- ni tampoco la agresión xenófoba que quisiera convertir el territorio nacional en el sitio vedado de esfuerzo de quienes no nacieron dentro de nuestras fronteras. El nacionalismo que me apasiona podría sintetizarse en esta frase: Colombia primero para los colombianos. » Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012, p. 208.

Selon Renán Silva⁵¹⁰, toute l'ambiguïté du projet libéral reposait sur ce choix. Le folklore – objet de prédilection des conservateurs – a été la manière au travers de laquelle les gouvernements libéraux ont institutionnalisé la culture populaire à l'échelle de la nation. Cette analyse devrait être nuancée. Les études d'histoire culturelle sur d'autres pays témoignent de la synchronie de la recherche folklorique par des régimes de toutes les couleurs politiques⁵¹¹. Les intellectuels libéraux cherchaient aussi à construire une culture populaire nationale car il existait une demande internationale en la matière. Les conditions d'émergence de ce concept ne sont donc pas seulement à placer dans la culture politique du libéralisme radical mais aussi dans un climat intellectuel international dans lequel ces concepts circulaient. La prise en compte de cette échelle d'analyse, en tout cas, oblige à déconstruire partiellement l'idée d'une création politique autonome, organiquement relié au projet de gouvernement du régime en place. Des transferts politiques et culturels opéraient.

Dans cette entreprise de levée du folklore, les maîtres devaient jouer un rôle de première importance. Ils devaient aider les autorités à découvrir ces expressions culturelles où résidait « l'âme collective » du pays. Dans le concours évoqué plus haut, par exemple, les maîtres avaient le rôle d'aider les communautés villageoises à présenter leurs vêtements typiques. « Deux femmes distinguées, conseillées par un ou deux artistes peintres » composeraient ensuite le jury au niveau municipal.

Mis à part les concours organisés à l'occasion d'évènements extraordinaires comme la commémoration du IV centenaire de la fondation de Bogotá, le Ministère d'éducation a mis en place une série de questionnaires à destination des maîtres d'écoles afin qu'ils dressent une typologie des phénomènes culturels de leurs régions. Les questionnaires adressés par la Direction d'éducation du département du Valle en 1937, élaborés par l'Inspection nationale, comptaient 5 rubriques : une première concernant le dessin, la peinture et les productions

⁵¹⁰ Voir, Silva, Renán, *República liberal. Intelectuales y cultura popular*, Medellín, La Carreta, 2005.

⁵¹¹ Pour l'argentine, voir Chamosa, Oscar, *Breve historia del folklor argentino. 1920-1970 Identidad, política y nación*, Buenos Aires, Edhasa, 2012. En France, le Front populaire a également encouragé la construction d'une culture populaire folklorique. Voir à ce sujet, Chanet, Jean François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier Histoire, Paris, 1996. La construction d'une culture nationale, basée sur une conception folklorique, est un processus qui opère au niveau national mais qui répond à une demande internationale. Comme l'a bien montré Anne Marie Thiesee, les pays célèbrent les efforts des autres pour déterrer l'authentique. Voir, Thiesee, Anne Marie, *op.cit.*

artistiques, la deuxième concernant le domaine de la musique, puis celui de la radio et du cinéma et en dernier, celui de l'archéologie⁵¹². Dans chacun de ces domaines, les maîtres d'écoles devaient informer les autorités sur les particularités de leur région. Par exemple, dans la rubrique archéologie/ethnologie, les maîtres devaient recenser s'il existait « des légendes, d'origine indigène ou espagnole, ayant été transmises de père en fils », ou bien s'il y avait « des coutumes typiques, des rites curieux, ou bien des cérémonies bizarres ». Ils devaient décrire en quoi consistent les fêtes populaires de la région. Selon l'inspecteur national Efraín Tovar Mozo, le questionnaire avait été un succès et les départements demandaient déjà à ce que d'autres formulaires soient envoyés⁵¹³. Dans la même lignée, en 1935, le Ministère d'éducation exhortait les maîtres d'écoles à partir avec leurs élèves à la découverte des zones archéologiques qui environnaient leur territoire. Une fois ces zones repérées, ils étaient censés organiser des excursions avec leurs écoliers afin de décrire le site, son extension, ses particularités, les peuples indigènes qui lui avaient donné origine, et si ces derniers étaient encore vivants, ils devaient étudier leur organisation sociale, leurs croyances religieuses, leurs traditions, leurs rites et leurs légendes. Cette information devait par la suite être envoyée au Ministère⁵¹⁴.

Instituer le maître « ethnologue » signifiait certes la création d'un rapport à la culture mais aussi aux types d'investigation propre à l'empirisme des sciences sociales. Les questionnaires que les maîtres devaient remplir impliquaient pour eux d'aller à la recherche de ces données suivant les méthodes propres à l'enquête ethnologique : observation, entretien, description écrite. Selon Catalina Muñoz, ces exhortations se sont révélées infructueuses à cause du manque d'appui des autorités départementales et de la précarité pécuniaire des budgets éducatifs⁵¹⁵. Malgré tout, quelques exemples semblent contredire ces conclusions. Certes, il était impossible d'exiger aux maîtres d'école de s'improviser enquêteurs sociaux du jour au lendemain, suivant les critères et la méthodologie de l'ethnologie qui était au même moment en train de s'institutionnaliser dans les établissements universitaires du pays. Comme

⁵¹² Voir Annexe II.

⁵¹³ AGN, MEN, Actividades culturales: informes, Antioquia, C/marca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-9, Carpeta 1, Caja 4, folio 90.

⁵¹⁴ MEN, Departamento de extensión cultural, *op.cit.*, folio 30.

⁵¹⁵ Muñoz, Catalina, To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009, p.221.

nous l'avons souligné, la plupart des maîtres en exercice de leurs fonctions échappaient à la formation normalienne. Pourtant, on peut sentir les traces d'une appropriation de ces discours, aussi timide soit-elle, dans les milieux magistériels.

Les centres pédagogiques créés par les libéraux avaient comme principal objectif le travail et la réflexion sur la réforme éducative et pédagogique. Selon Renán Silva « ces centres ont joué un rôle central dans l'organisation du travail de levée du matériel folklorique, il semblerait même qu'ils aient réalisé cet effort au travers de perspectives très modernes d'investigation de la vie communautaire, qui sont au même temps le prélude à la fondation des sciences sociologiques et anthropologiques »⁵¹⁶. Dans la même ligne, le travail d'archives réalisé au cours de cette recherche atteste de l'enthousiasme des maîtres, réunis au sein de ces associations, à l'égard de la recherche « ethnographique ».

Dans un article publié dans le journal *El Educador* – organe de diffusion de l'association magistérielle de la *Provincia del Rio* dans le département de Santa Marta – Guillermo Felipe B., directeur de l'école rurale de 3e catégorie de Santa Rita⁵¹⁷, défendait l'importance des musées scolaires pour le développement de l'enseignement suivant la méthode des « leçons des choses » inventée par le pédagogue Decroly. Il dénonçait la privatisation des musées en raison de la « prédilection d'antiquaire » qui caractérise certains maîtres d'école ou leur constitution artificielle dont l'objectif de se « soumettre en apparence aux injonctions du pouvoir et tirer ainsi profit des bénéfices résultants de cet alignement »⁵¹⁸. Selon lui, la constitution des musées scolaires devait procéder, au contraire, d'une recherche empirique, entreprise conjointement avec les élèves, et non pas comme résultat du travail solitaire du maître. Il racontait alors les excursions scolaires organisées avec ces élèves. S'il donnait la priorité à l'étude des sciences naturelles sur les sciences sociales, il disait avoir organisé des

⁵¹⁶ « Estos centros jugaron como elemento organizativo central de las tareas de recolección del material folclórico y que hayan complementado su esfuerzo con perspectivas muy modernas de investigación de la vida comunitaria, que son al mismo tiempo el preludio de la moderna fundación de las ciencias sociológicas y antropológicas», Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, Medellín, La Carreta, 2006.

⁵¹⁷ L'échelon magistériel classait les maîtres suivant quatre catégories. Guillermo Felipe B. était donc classé dans les échelons les plus bas.

⁵¹⁸ *El Educador*, órgano del magisterio de la provincia escolar del Rio, Remolino, octubre 9 de 1936.

excursions avec ses élèves afin de découvrir et étudier « les histoires et les cultures » de sa région.

Sans être systématiques, les excursions scolaires se généralisaient. L'excursion scolaire du maître d'école Ruben Relong (I.2) témoigne d'une appréhension du territoire particulière : « l'excursionniste » partait à la recherche de l'histoire locale, des ressources économiques de la région et de ses possibilités productives, de sa diversité culturelle – schématisée en catégories ethniques aux traits culturels spécifiques et classée hiérarchiquement en fonction de leur degré de civilisation. Les conclusions de la première *Conferencia nacional del magisterio* sont aussi représentatives de ce rapport au territoire: l'objectif du maître était de « faire rentrer les enfants en possession de leur patrimoine » afin de « l'exploiter, le défendre et le faire prospérer ». Quoi de plus parlant pour décrire le rapport que souhaitaient incorporer les autorités aux petits enfants : un rapport d'identité, de possession et d'exploitation du territoire national, défini comme patrimoine collectif de la communauté. Sans vouloir aplatir la diversité du corps magistériel, il semblerait qu'un grand nombre d'entre eux se revendiquent héritiers et défenseurs de ces discours. Ainsi, du moins, l'exprimait la première Conférence à vocation nationale du milieu. Or, ce rapport au territoire n'est certainement pas une donnée généralisable à tous les groupes humains qui composent le pays⁵¹⁹, ce pourquoi il fallait l'enseigner⁵²⁰.

En 1938, la Direction d'éducation du département d'Antioquia organisait le concours du Chant *antioqueño*. Financé par la veuve de Carlos E. Restrepo, ce concours mobilisait les différents écoles de la ville de Medellín afin d'établir « la meilleur récitation de l'hymne régional ». Les maîtres avaient à la charge d'organiser les récitals des enfants. Ces chants seraient présentaient à l'occasion de la journée du « chanteur de la race ». La date de ce concours a été établie en synchronie de la fête des mères afin de « unifier ce symbole avec les

⁵¹⁹En disant cela je n'établis pas une séparation tranchée entre eux, étant donné que la colonisation a opéré une transformation profonde dans les manières d'appréhender la réalité pour l'ensemble des acteurs confrontés à cette entreprise. Souvent les études sur les populations indigènes ont tendance à partir du présupposé qu'ils sont des groupes sans histoire, c'est-à-dire, qu'ils sont extérieurs aux processus de la modernité. Voir à ce sujet, le congrès sur <http://icanh.gov.co/index.php?idcategoria=12403&ne&inf=0>

⁵²⁰Aujourd'hui, le terme de territoire est devenu un des concepts clé du nouveau langage ethno-politique - permis et promu par la Constitution multiculturelle de 1991. Voir Echeverri, Juan Álvaro. 2004. «Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural?» dans A. Surrallés & P. García Hierro (eds.), *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción de entorno*, p.259-275.

gloires de la race qu'elle transmet. »⁵²¹ En 1936, était organisé le Premier Congrès musical national. Les

Il faut tout de même préciser qu'à l'intérieur de ces centres pédagogiques il existait une très grande diversité de perspectives. Si tous semblent revendiquer l'importance de leur action et l'apport réalisé à la cause nationale, tous n'agissent pas depuis les mêmes fronts. Quelques années après le premier *Congreso nacional del Magisterio* de 1934, l'Inspecteur d'éducation de la zone d'Ocaña dans le département du *Norte de Santander* adressait un rapport à la Direction d'éducation de son département et au Ministère d'éducation en précisant l'ensemble d'activités et initiatives engagés par lui et les maîtres dans sa juridiction. Si L.P Portilla défend son action depuis une perspective nationaliste – il œuvre pour le bien et la grandeur de sa région et de son pays –, parmi les initiatives entreprises, pourtant nombreuses, aucune ne va dans le sens d'une recherche ethnographique sur les particularités culturelles de la région. Les actions promues par cet inspecteur sont plutôt représentatives des paradigmes propres à *l'école défensive*, érigée en paramètre normatif par les conservateurs du début du siècle. Ainsi, au-delà des multiples initiatives pour expliciter la réforme et la socialiser auprès des maîtres de sa région, au-delà aussi des efforts engagés pour créer un corps enseignant fédéré et corporatiste, la plupart de ces actions reposaient sur des perspectives hygiénistes et eugéniques : instauration de la semaine de l'enfant, création du comité scolaire de protection de l'enfance, développement de l'éducation physique. En matière d'investigation « scientifique », l'action promue par cet inspecteur a été d'effectuer le test de Ballard afin de procéder à « une classification mentale » des étudiants de la région. Il réalisa donc ce test sur un échantillon de 97 écoliers, en utilisant la référence d'Antioquia comme paramètre de comparaison⁵²² (voir Annexes). Classant les enfants suivant une hiérarchie allant du profond idiotisme à l'intelligence très supérieure, en passant par les débiles mentaux, ceux à la limite

⁵²¹ « queriendo unirla en un mismo símbolo con las glorias de la raza que ella trasmite » Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín, p.140.

⁵²² Bien que ces tests de classification mentale aient été surtout prisés dans les années 1920, et alors que les intellectuels libéraux de la *Revolución en marcha* semblent plutôt s'en éloigner en privilégiant les théories pédagogiques de John Dewey, ces perspectives ont continué d'avoir une influence dans les milieux magistériels et pédagogiques. En 1937, d'ailleurs, l'Institut de Psychologie Expérimental était créée au sein de l'École Normale supérieure. La plupart des études expérimentales sur le développement mental de l'enfant que celui-ci a entrepris se sont faites au sein de l'école annexe Esguerra. Voir, Figueroa, Nicolás, Claudia, Londoño Ramos, Carlos Arturo, « La escuela normal superior y los test en Colombia », *Praxis y Saber*, Vol.5, No.10, Julio-Diciembre 2015, p.245-265.

de la bêtise et de la débilité, les bêtes, les normaux, et les intelligents, l'inspecteur conclut que 67% des enfants étaient en dessous de la normale. Les écoliers d'Ocaña seraient donc en retard en comparaison à ceux du département d'Antioquia. Selon l'inspecteur, la continuation de ces tests serait à même de produire une étude systématique de l'enfance de la région afin d'émettre une série de politiques éducatives adéquates aux conditions intellectuels de ces derniers. Si la psychologie expérimentale est au rendez-vous, les perspectives sociologiques introduites par la *Revolución en marcha* se retrouvent dans ce cas délaissées.

La prégnance de ces représentations a été pérenne. Elle a marqué la manière de se représenter les cultures régionales. Alors que j'étais à Jardín en train de réaliser mon travail d'archives, la secrétaire d'éducation du village m'accueillait généreusement chez elle. Ces jours passés dans le village alternaient entre la prospection des archives et l'aide que je leur donnais à l'organisation des préparatifs d'un concours des danses typiques de la région qu'elle organisait chez elle avec les étudiants de la ville. Ils allaient se présenter à Medellín. Leur spectacle reposait sur les danses et musiques typiques de la région.

Conclusion

Ce chapitre explore l'irruption du discours du nationalisme culturel et sa concrétisation institutionnelle dans la réforme éducative engagée par le gouvernement de *la Revolución en marcha*. Ainsi, nous avons exploré la transformation du pensum scolaire des écoles primaires et secondaires du pays, en soulignant l'introduction ou le renforcement des sciences sociales, matières d'enseignement qui avaient pour objectif de participer à l'édification de la subjectivité territorialisée propre au citoyen national. Cette analyse s'est articulée avec celle de l'institutionnalisation de la pédagogie active de John Dewey en tant que pédagogie officielle dans le pays. Ainsi, tant par les savoirs impartis que par les savoirs et méthodologies mobilisés dans les processus d'apprentissage, le Ministère d'éducation a cherché à construire une expérience de la nation, suivant les caractéristiques de la *gouvernementalité* moderne. Cette analyse a été également attentive aux stratégies différentielles utilisées suivant les territoires et les populations rencontrées. Nous avons finalement examiné la manière dont le

centralisme éducatif a participé d'un brassage des populations, au travers de la mobilité des étudiants et des maîtres.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons évoqué la manière dont l'école a participé d'un mouvement plus large qui était celui de l'invention de la nation. L'école n'était pas seulement le lieu où se diffusaient les savoirs sur la nation, mais aussi celui où ceux-ci étaient produits. En érigeant le maître d'école en tant que chercheur expérimental, le gouvernement sollicita son aide dans l'entreprise de récupération du patrimoine culturel de la nation. Malgré l'appropriation souvent bigarrée et fragmentaire de ces discours, l'idée nationaliste semble faire consensus parmi le corps magistériel. Ainsi, nous avons montré comment ils se prêtèrent avec enthousiasme, quand ils en avaient les moyens, à l'exercice de constitution d'un portrait socio-culturel de leur région, ou à faire l'examen de « l'homme colombien ». Si la plupart des maîtres défendaient leur mission depuis une rationalité politique nationaliste et qu'ils étaient attentifs aux caractéristiques de leur milieu, on constate une superposition des modèles. Pendant ces premières années de la *Revolución en Marcha*, les savoirs médicaux et psychologiques ont été parfois plus au rendez-vous que ceux des sciences sociales.

Comme le montrent une grande partie des sources citées dans ce chapitre, la subjectivité nationale impliquait un nouveau rapport au territoire. Être un bon colombien, ce n'était pas seulement avoir les mœurs, les us et les coutumes propres à ce territoire, mais aussi œuvrer positivement afin d'augmenter la richesse nationale. « La Colombie d'abord pour les colombiens » proférait Alfonso López Pumarejo. Les Colombiens devaient s'approprier leur territoire et le rendre productif. Comment le nationalisme promu par *la Revolución en marcha* s'est articulé avec la visée capitaliste et modernisatrice que les politiques éducatives cherchaient à déployer ?

CHAPITRE IV.

LA REVOLUCIÓN EN MARCHA: UNE MODERNISATION DANS L'ORDRE

À l'élan de réformes qu'il souhaitait entamer dans le pays, Alfonso López Pumarejo a donné le nom de *Revolución en marcha*. Sa transformation se revendiquait comme radicale. Or, quand il parlait de révolution, Pumarejo était enclin aux oxymores. Ainsi, il expliquait que son projet était « une révolution dans l'ordre » ou la recherche d'une « normalité dans l'anormal ». Il considérait que la révolution correspondait simultanément à « l'effort d'une société pour revenir à l'ordre » ainsi qu'à celui « de matriculer le pays dans la civilisation du siècle ». Ses réformes cherchaient à « instaurer un nouvel ordre économique, politique et social » mais « sans bouleverser le pays et sans altérer le processus serein de son devenir démocratique »⁵²³. Sans engager une transformation radicale de l'ordre établi, Alfonso López Pumarejo a cherché, plus simplement, à moderniser le pays. Or, dans le contexte de l'entre-deux guerres, caractérisé par la reconfiguration des champs d'intervention des États libéraux, la modernisation impulsée par l'État empruntait de nouveaux chemins. La Grande dépression de 1930 a mis en évidence la corrélation entre l'économique et le social. Dans ce contexte, l'État modernisateur se fait pédagogue en matière économique. Le nouvel interventionnisme de l'État dans le domaine économique inauguré par la *Revolución en Marcha* se décline également à l'intérieur du champ éducatif.

L'historiographie libérale, et dans une certaine mesure la marxiste, postulent que la *Revolución en marcha* aurait entamé une réforme éducative afin d'adapter l'école – enkysté dans son carcan traditionnel – aux transformations de la structure productive du pays. Néanmoins, le processus me paraît plus complexe. Afin de creuser cette analyse, il faudrait revenir sur la tension qu'expriment les formules citées plus haut. Si le projet de la *Revolución en Marcha* cherchait à introduire « un nouvel ordre économique, politique et social », il a aussi tendu « à canaliser », à donner forme à un processus qui débordait largement son élan.

⁵²³ « una revolución dentro del orden [...] la normalidad dentro de lo anormal [...] el esfuerzo de una sociedad por volver al orden [...] simplemente el matricular al país en la civilización del siglo [...] un nuevo orden económico, político y social [...] sin trastornar el país, y sin alterar el sereno proceso de su andar democrático. » dans voir Jiménez, David, « Revolución: imágenes, ideas, relatos », dans, Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República Liberal : sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional, 2009, p. 391- 444.

La réforme éducative avait pour objectif d’agir à différents niveaux : au niveau des formes d’organisation collectives et des formes de vie communautaire, des relations de travail et de production, des rôles sociaux des hommes et des femmes, des subjectivités paysannes, ouvrières, et/ou magistérielles. Ses réformes sont aussi une action sur ces processus, une volonté de réglementation étatique, de « mise en ordre » de la modernisation en cours.

Le chapitre qui suit avancera quelques hypothèses sur l’ensemble de ces phénomènes. L’analyse se caractérisera par cette tension fondamentale qui est au cœur de *la Revolución en marcha*, entre une volonté de transformation et celle d’une mise en ordre. Dans la première partie, nous nous interrogerons sur les pratiques mises en place pour la formation d’une subjectivité en accord avec l’éthos capitaliste, une éducation pour le travail, mais aussi pour la transformation des formes d’organisation de la vie communautaire et productive – le coopératisme – dans une configuration où la famille était présentée comme cellule productive primordiale et base de l’État. Cette réflexion s’accompagnera de l’étude du modèle disciplinaire proposé au sein des écoles afin d’opérer un contrôle serré sur les étudiants et ainsi limiter les potentielles tendances centrifuges. Dans la deuxième partie, nous reviendrons sur les réformes qui ont cherché à développer un savoir technique au service de l’industrialisation ainsi qu’une modernisation de la campagne permettant la technification des procédés agricoles, mais freinant l’exode rural en fixant le paysan à sa ruralité. Nous verrons comment l’État participe également de la régulation politique et économique de la « question sociale » en érigeant l’école comme espace institutionnel pour la diffusion des politiques sociales, endiguant ainsi les conséquences de la transformation productive. Dans la troisième partie, nous explorerons également le rôle attribué aux femmes dans le processus de modernisation éducative et économique. La réforme éducative a cherché à réguler la transformation des rôles de genre. Comme pour l’ensemble des chapitres, nous serons attentifs à la mise en application de ces pratiques. Comment les politiques ont été appropriés, détournés, appliqués sur le terrain ? Où ont résidé les généalogies de ces pratiques ? Quels acteurs ont été engagés et par quels biais ont-elles été mises en place ?

I. « *Ciudadanos útiles para una patria grande* » : une école pour « apprendre à travailler, à produire et à vivre »⁵²⁴

La fiction du progrès est la fiction pédagogique érigée en projet de la société tout entière.

Rancière Jacques, Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle

La *Revolución en marcha* inaugure un moment particulier de la *gouvernementalité* moderne⁵²⁵. Le pouvoir est indexé sur des formes de savoir qui reposent sur une connaissance positive de la réalité sociale. À l'image des transformations étatiques, le gouvernement a cherché à transformer les colombiens en sujet dotés d'une rationalité moderne. Celle-ci était une condition pour la modernisation économique recherchée. Quels ont été les effets de subjectivation promue par la réforme éducative ?

I.1. L'éducation au service de la construction du citoyen-travailleur

Dans une lettre adressée le 7 mai 1935 par Gabriel Anzola Gómez⁵²⁶ au ministre de l'Éducation Luis López de Mesa, le pédagogue avançait la proposition suivante :

« J'ai étudié avec soin les brochures de la *Biblioteca de cultura aldeana*, et je pense qu'il serait judicieux de mettre en place une publication avec une série de biographies d'hommes notables, conçus comme des exemples édifiants pour le peuple, de préférence celles qui montrent comment un homme de classe inférieure a réussi, au travers de son effort, à représenter une valeur positive sans pour autant perdre le contact avec les masses. [...] Celles qui montrent non pas l'homme politique rusé, mais le travailleur acharné qui a réussi à atteindre l'Histoire, grâce à son caractère et à la fermeté de sa volonté [...] Ainsi qu'] une série de volumes d'Histoire, présentée comme résultat de l'effort collectif, comme travail de l'humanité. On pourrait, par exemple, écrire l'histoire

⁵²⁴ Citation intégrale en *infra*. Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, 1938, Ministerio de educación, Medellín, p.14-5.

⁵²⁵ Pour une définition de la *gouvernementalité*, voir Chapitre III.

⁵²⁶ Gabriel Anzola Gómez (1904-94) est l'un des pédagogues libéraux les plus influents de cette période. Il a fait ses études secondaires dans l'École normale centrale d'Instituteurs de Bogotá, dirigée par les Frères chrétiens, où les méthodes de la pédagogie expérimentale ont été introduites dans les années 1920. Il obtient le titre de docteur en pédagogie à l'École Normale supérieure et parachève ses études en Belgique avec une formation en psychopédagogie. C'est là où il rentre en contact avec les courants pédagogiques de l'école active. Professeur d'histoire de la pédagogie à l'ENS, il a fait partie de l'équipe d'intellectuels ayant participé de la mise en place des réformes éducatives de la République libérale. Il était l'un des défenseurs de l'école active et des théories eugénistes d'amélioration de la race. Au retour des conservateurs au pouvoir, il a dû s'exiler du pays. Pour plus de détails sur ce personnage, voir Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela nueva*, Bogotá, UPN, 1999.

de l'ampoule électrique, de l'automobile, de la maison, du livre, etc. [...] Le paysan n'est pas capable de combler le vide entre la bougie de suif et l'ampoule électrique. Cette série pourrait s'appeler : « l'histoire du travail »⁵²⁷.

Étant donné la proximité entre ces deux hommes, et sa renommée en tant qu'historien et pédagogue dans le pays, il est possible que cette proposition ait inspiré par la suite la ligne éditoriale adoptée par la Revue pour enfants *Rin Rin*, qui commence à paraître l'année suivante. S'il existait bien une rubrique sur les « héros de la patrie »⁵²⁸, il ne s'agissait pourtant pas de ces exemples de « self-made-men » populaires proposés par Anzola. Par contre, les 10 numéros de cette revue illustrent effectivement une histoire du travail et de la technique. Ainsi, les enfants apprenaient les grandes réalisations techniques de l'humanité. L'histoire de la locomotive était racontée par un poulain qui, libéré, concluait l'histoire en remerciant « du fond de son cœur [...] la merveilleuse invention des machines à vapeur ». De la même manière, les enfants découvraient les richesses naturelles de la Colombie : métaux précieux (or, fer), ressources énergétiques (pétrole, charbon, eau) et agricoles (bétail, fruits, etc.). Ces ressources s'offraient à l'exploitation, elles étaient appréciées par leur utilité productive, leur valeur d'usage et marchande se confondait. Le rapport utilitariste au monde se lit dans toutes les histoires racontées aux enfants. Ils étaient invités à découvrir et exploiter les richesses naturelles du pays, au travers de leur travail, et avec le secours de la science. Ainsi, l'article consacré au mouton concluait :

« Si vous voulez être riches, chers enfants colombiens, vous pouvez vous consacrer à développer cette admirable industrie de l'élevage de moutons dans nos *páramos*⁵²⁹. Il est nécessaire que nous colombiens, nous nous lancions dans l'élevage des moutons afin que nous n'ayons pas à payer tant d'argent à l'étranger pour sa laine et afin aussi, d'aider avec ce métier à la croissance économique de la Colombie. »⁵³⁰

⁵²⁷ « He estudiado cuidadosamente las cartillas de la Biblioteca de Cultura aldeana y pienso que quizás convendría iniciar la publicación de una serie de biografías de hombres notables, concebidas como ejemplos para el pueblo y tomando aquellas que demuestren que un hombre de clase inferior ha llegado a representar un positivo valor, por su propio esfuerzo, sin perder el contacto con la más [...] No se trata del hábil político sino del trabajador duramente combatido que ha alcanzado la historia, gracias a su carácter y firmeza de voluntad [---] una serie de volúmenes de historia, concebida como esfuerzo colectivo, como trabajo de humanidad. Así se podría escribir la historia de la bombilla eléctrica, del automóvil, de la casa, del libro, etc. [...] El campesino no es capaz de colmar el vacío entre la vela de sebo y la moderna bombilla. Esta podría bien ser la "historia del trabajo". AGN, MEN, Publicaciones: informes. 1933-5, Carpeta 5, Caja, 2, Folio 20.

⁵²⁸ *Próceres de la patria*.

⁵²⁹ Le *páramo* est un écosystème tropical d'altitude qu'on trouve dans la Cordillère des Andes, à la limite des forêts et des neiges éternelles.

⁵³⁰ «Si quieres haceros ricos, queridos niños colombianos, podéis dedicaros a cultivar esta admirable industria de la cría de ovejas en nuestros paramos. Es necesario q los colombianos criemos la oveja para que no tengamos

La science, le progrès étaient revendiqués comme les horizons à poursuivre. Les contes d'enfants défendaient la morale du travail, de l'effort, ils prônaient une appréhension scientifique et utilitaire du monde. Dans la même lignée, le conte « la chute du génie »⁵³¹ raconte la débâcle du « génie » ainsi que de la « magie » face à la science. La « souris qui ronge des livres »⁵³² met en scène l'histoire d'une souris, Panchito, à la tête d'une révolution contre l'ordre établi dans le règne des rats. Cherchant à instaurer le règne du juste, il prônait le travail dans un monde où le vol apparaissait comme l'outil de la subsistance et la paresse comme l'ethos de la communauté. Panchito s'inspirait de l'exemple des hommes qui, au travers de leurs procédés scientifiques et de l'effort collectif, avaient réussi à construire des machines « chaque fois plus parfaites » leur permettant de mener une vie tranquille et sûre. Il exaltait les souris à combattre l'ordre établi et à se mettre au travail afin de ne plus vivre comme des parasites de l'effort des autres. Panchito et ses partisans se heurtaient à l'opposition « des paresseux » ainsi qu'à celle des élites fortes de leurs privilèges. Ces dernières avaient mis en place toute une série de stratégies contre-insurrectionnelles qui consistaient à brûler les écrits où ces derniers défendaient leurs idées, à les annihiler par des méthodes violentes, ou à réformer partiellement leurs institutions afin de préserver leur légitimité. Face à ces stratégies, il brandissait la hardiesse et le courage de leur lutte. Leur village détruit par une attaque de chats, Panchito et ses compagnons réussirent à s'échapper de leur communauté. Arrivés dans un pays étranger, où les hommes avaient les cheveux blonds et les yeux bleus, ils parvinrent à se faire un chemin dans le monde cinématographique⁵³³ prouvant ainsi que l'effort se paye en succès. Cette histoire est tout à fait représentative du renversement dont les intellectuels libéraux de la *Revolución en marcha* se sentaient porteurs. Les procédés contre-insurrectionnels sont ici clairement les mêmes que ceux utilisés par les franges du parti conservateur et de l'Église catholique réfractaires aux réformes libérales au même moment.

que pagarle tanto dinero al extranjero por la lana que le compramos y para ayudar con esto al crecimiento de la riqueza de Colombia», Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, Imprenta nacional, No.1, enero 1936.

⁵³¹ *La derrota de geniolandia*

⁵³² *El ratón roelibros*

⁵³³ L'allusion aux Etats-Unis est patente. Dans tous les cas, que le royaume du succès et de la délivrance en soit un où tout le monde a les yeux bleus et les cheveux blonds ne laisse aucun doute sur le référent civilisationnel érigé en idéal.

Dans son rapport sur l'éducation dans le département d'Antioquia, Joaquín Vallejo écrivait :

« On tourne dans un cercle vicieux : si on n'augmente pas l'éducation et on ne la complète jusqu'à apprendre au peuple à travailler, l'État n'aura pas de nouvelles sources de perception [...] Quel est le seuil minimum de l'instruction ? Le chef politique sera satisfait si on lui apprend à signer. D'autres exigeront de lui apprendre à lire et à écrire. L'arithmétique est indispensable. L'Église demande la religion. Et comme il n'est pas possible d'être un citoyen si l'on manque d'un titre professionnel, il est indispensable de lui offrir les lois du métier, ce qui l'oblige à avoir des bases en sciences naturelles et sociales [...] Une école qui apprend à travailler, à produire et à vivre »⁵³⁴.

L'école avait donc pour mission de façonner la subjectivité du citoyen-travailleur. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce chapitre, la diffusion des savoirs pour la qualification technique et professionnelle était la responsabilité des institutions éducatives du secondaire et des niveaux intermédiaires nouvellement créés. L'école primaire, quant à elle, avait comme mission d'alphabétiser les futurs citoyens, certes, mais surtout de donner au peuple les moyens d'accéder aux valeurs du progrès et de la démocratie. À l'image des idées véhiculées dans ces contes, la réforme éducative octroyait à l'école une même fonction, principalement morale : celle d'enseigner les vertus du citoyen moderne – la valeur de la science, du travail, de la raison et du progrès –, l'amour pour la patrie et le respect pour les institutions. Comme le souligne Francine Muel-Dreyfus en parlant de l'école républicaine dans la France du XIX^e, l'une des fonctions de l'école était « de donner le respect de la culture, plus que la culture elle-même »⁵³⁵. Elle était le lieu de légitimation des mythes modernisateurs.

Or, il ne s'agissait pas seulement de diffuser des savoirs, mais aussi d'incorporer un *habitus* moderne. La subjectivisation voulue passe par l'inculcation d'une nouvelle relation avec l'espace, le temps, le corps. Il s'agissait d'instruire les enfants à une nouvelle appréhension du temps, un temps précis, régulé : le temps productif (voir photo No.1). Les

⁵³⁴ «Giramos en un círculo vicioso: si no se aumenta la educación y se completa hasta enseñar a trabajar al pueblo, no tendrá el Estado nuevas fuentes de recaudación [...] Cuál debe ser el mínimo de la instrucción? El jefe político se dará por satisfecho con que se ensene a firmar. Otros exigirán la lectura y la escritura. La aritmética es indispensable. La iglesia pide la religión. Y como no es posible ser un ciudadano si se carece de apellido profesional, deben sumarse las reglas del oficio, que obligan a saber un poco de ciencias sociales y naturales [...] Una escuela que aprenda a trabajar, a producir, a vivir». Vallejo, Joaquín, *op.cit*, p.14-5.

⁵³⁵ Citée dans Chanet, Jean François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier Histoire, Paris, 1996, p.158.

maîtres d'école devaient être implacables vis-à-vis de la ponctualité de leurs écoliers. Cette injonction avait du mal à être mise en place. La lettre adressée aux Directions départementales et municipales de l'éducation et au Ministère témoigne de ces difficultés. Le maire de Salamina, dans le département de Magdalena, est allé même jusqu'à émettre un décret en 1936, qui prévoyait des sanctions pécuniaires pour les élèves qui arrivaient en retard ou qui manquaient à leur journée scolaire⁵³⁶. Le directeur de l'école Jorge Isaacs de la ville de Medellín avait opéré de même⁵³⁷. Si cette mesure est plutôt radicale, les maîtres se débattaient de manière générale pour lutter contre la désertion scolaire, grand fléau de l'éducation nationale. Si l'école primaire et secondaire proposait, en principe, une journée avec un rythme et un programme précis, cette répartition du temps avait du mal à être établie, notamment en raison des difficultés pour la mise en place de l'école gradée. Là où elle a été établie, l'école gradée instituait l'idée d'un progrès dans l'apprentissage, à l'image du progrès des sociétés. La fractale proposée par la pédagogie active, celle de faire de l'école une miniature de la société, trouvait dans l'école gradée le symbole du progrès.

⁵³⁶ Le décret 17 de 1936 prévoyait une amende de 50 centimes par journée manquée et de 5 par retard. Cet argent allait dans la caisse d'épargne de l'école. AHMG, Caja 1936.

⁵³⁷ AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, Folio 208, julio 1937.

Photo n°1 : Les temps et les espaces d'un écolier



Source : Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.10, 1937.

Comme le montre les pages de lectures de la revue *Rin Rin*, l'État s'immisçait dans la vie quotidienne, familiale et intime des individus au point d'en déterminer ses contours : ses rythmes, ses espaces, ses affects⁵³⁸ et ses configurations. Suivant les préceptes de la pédagogie active, l'apprentissage de ces *habitus* devait se faire au travers de l'expérience. Ainsi, comme le souligne Alejandro Álvarez,

« La formation citoyenne, croyait-on, était une question d'expérience, de pratique, de création de coutumes, c'est pourquoi on exhortait avec fréquence des actions de

⁵³⁸ Sur la question des affects et de leur construction en lien au développement du capitalisme, je renvoie aux analyses de Frédéric Lordon. Ce chercheur propose une relecture de Marx à travers la pensée de Spinoza : il combine ainsi un structuralisme des rapports à une anthropologie des passions. Son analyse repose sur l'idée que les affects et les désirs sont une construction sociale. Les structures du capitalisme, et notamment celles du rapport salarial, sont à l'origine d'une affectation, qui engage le salarié à participer à la réalisation d'un projet (un désir) qui n'est d'abord pas le sien. Voir Lordon, Frédéric, *Capitalisme. Désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris, La Fabrique, 2010.

solidarités entre écoliers ou envers la communauté environnante, au travers d'un travail en groupe, dirigé par les maîtres »⁵³⁹.

Dans ce sens, l'internat représentait l'endroit d'une socialisation intégrale. Il permettait de réguler complètement la vie d'un individu. Dans ces mémoires, Ramon Mosquera Rivas, parle de son passage par l'internat comme le moment d'une découverte de la « camaraderie, la solidarité et de la décence »⁵⁴⁰. En effet, si l'urbanité avait été enlevée, comme matière, des programmes scolaires, son apprentissage n'en restait pas moins fondamental. L'éthos bourgeois, incarné dans la figure du maître d'école, était le cadre moral qui dictait les conduites et les convenances des comportements. La Revue *Rin Rin* stipulait qu'« une personne non-présentable [...] sera toujours rejetée par ses semblables et aura œuvré volontairement à son propre échec ». Les considérations hygiénistes, diffusées avec force pendant le début du XX^e siècle, continuaient d'être véhiculées dans les discours libéraux. La morale biologique⁵⁴¹ qui était sous-jacente aux considérations hygiéniques s'exprimait dans des formules comme celle-ci: « d'une bouche propre sortent des mots propres » ou bien « il y a une autre partie du corps, mise à part la denture, qui révèle le niveau de distinction et de culture d'une personne : je vais donc vous parler de l'hygiène des mains »⁵⁴². Les maîtres d'école devaient ainsi se charger de diffuser ces paradigmes hygiéniques parmi ces écoliers et leurs familles. Ainsi, ils allaient auprès des communautés afin de leur expliquer les précautions d'hygiène à avoir ou la manière d'organiser leur maison selon les codes esthétiques bourgeois⁵⁴³. Les maîtres d'école et les autorités éducatives se heurtaient souvent à l'incompréhension ou à la résistance frontale des communautés. Ainsi, les paysans

⁵³⁹ « La formación ciudadana, se creía, era un asunto vivencial, práctico, de creación de hábitos, por eso se promovían con frecuencia acciones de solidaridad entre los escolares o hacia la comunidad cercana, realizando trabajos por grupos, lideradas por los maestros». Gallego, Álvarez, Alejandro, *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*, IDEP, Editorial Jotamar, Bogotá, 2013, p.86.

⁵⁴⁰ « compañerismo, solidaridad, y decencia » Rivas, Mosquera, Ramón, *Recuerdos de un hijo de minero*, Editorial Difusión, Medellín, 1985, [1952], p.25.

⁵⁴¹ Selon les auteurs de *Mirar la infancia*, au début du XX^e siècle, les élites intellectuelles participent de la diffusion d'un dispositif moral qu'ils qualifient de « morale biologique » car elle établissait une relation déterminante et déterminée entre santé physique, santé mentale et niveaux de moralité. Pour une définition de ce concept voir, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Vol.2, Medellín, Colciencias, 1997.

⁵⁴² « Una persona mal presentada [...] será siempre rechazada por sus semejantes y habrá labrado voluntariamente su propia desventura [...] De una boca limpia salen las palabras limpias. [...] Hay otra parte del cuerpo que como la dentadura revela el grado de distinción y de cultura de una persona: os vos a hablar de la limpieza de las manos», Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.5, mayo 1936.

⁵⁴³ Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, Medellín, Ministerio de educación, 1938, p. 100.

pouvaient exprimer « qu'il n'existe pas de meilleures chaussures que la boue »⁵⁴⁴ ou laisser en abandon les latrines construites par les soins de l'État⁵⁴⁵. Alors que la notion d'individu autonome et libre se diffusait dans le langage politique, dans le même temps, les discours hygiénistes, méritocratiques et culturels permettaient d'expliquer la persistante iniquité sociale : si les hommes naissaient tous libres et égaux, les individus ou groupes qui ne s'efforçaient pas d'incorporer ces normes et de changer leurs modes de vie, contribuaient ainsi à leur propre déchéance.

Les zélotes de la modernisation n'avaient certainement pas l'école seule dans leur camp, mais aussi les lumières de la ville, les modèles véhiculés par la publicité (voir photo No.1), les nouveaux moyens de communication, les transformations sociales et économiques induites par la généralisation de l'économie de marché. Les transformations scolaires sont autant la condition que le résultat de ces processus.

⁵⁴⁴ Vallejo, *idem*.

⁵⁴⁵ Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009, p.292.

Photo n°2 : « Je suis un homme de travail »⁵⁴⁶



Source : *Avances*, Órgano de la juventud católica, Bucaramanga, 7 novembre 1936.

Si, comme nous venons de le voir, des formes de résistances ou d'indifférence s'exprimaient, les mobilisations revendicatives pour l'éducation – des syndicats, des ouvriers, des paysans, des notables et caciques villageois – semblent confirmer la croyance dans l'école comme facteur de progrès pour la région.

I.2. L'État social à l'école : coopératisme, corporatisme et solidarité

L'école cherchait non seulement à diffuser la subjectivité du citoyen-travailleur mais également à transformer les relations de travail. Sans aller aussi loin que le gouvernement de Cardenas au Mexique ou de Perón en Argentine à la même époque⁵⁴⁷, la *Revolución en*

⁵⁴⁶ En tête de la photo: «La responsabilidad de mi hogar me obliga a mantenerme siempre bien, libre de cualquier malestar. Por eso, en mi bolsillo nunca falta cafiaspirina. Su eficacia perfecta no solo me quita el dolor de cabeza en algunos minutos, sino que me tranquiliza mis nervios y despeja mi mente sin afectar mi organismo. »

⁵⁴⁷ Les régimes nationaux-populaires qui s'instaurent dans les années 1930 en Amérique Latine ont instauré des formes diverses de corporatisme d'État. Le corporatisme établit une organisation sociale et

marcha a cherché à instaurer le coopératisme au travers de l'école. Cette dynamique passait notamment par l'organisation des restaurants scolaires et des coopératives scolaires. Malgré l'auréole de nouveauté qui servait à légitimer cette création institutionnelle, cette pratique n'était, en effet, pas étrangère au tissu éducatif. Selon Patricia Londoño⁵⁴⁸, les sociabilités catholiques et associations volontaires de nature éducative, dans la région d'Antioquia, ont offert des services sociaux à l'égard des pauvres dès le début du siècle. Les « soupes scolaires » étaient une pratique bien établie au sein de ces sociabilités. Selon cette même auteure, la crise de 1929 aurait miné la capacité de ces associations volontaires à offrir et à étendre les services sociaux à des nouveaux groupes sociaux. L'intervention étatique apparaissait dès lors comme une nécessité, à un moment, où la « question sociale » ne cessait de s'accroître. Le rapport établi par Joaquín Vallejo sur l'éducation dans le département d'Antioquia nous donne quelques indices des objectifs sous-jacents à la création des coopératives scolaires. Selon le directeur:

« Dans les écoles il a toujours existé de ressources de coopération [...] Quelques-unes organisent des magasins scolaires dont les produits se destinent à des œuvres d'utilité commune, comme les excursions, la décoration de l'école, la trousse à pharmacie, les vêtements, les brosses à dents, etc. Afin d'ordonner et de faire une botte de tant d'épis relâchés, afin aussi d'avoir un contrôle sur ses fonds, nous avons rédigé un modèle de statut qui accueille, d'une part, les pratiques anciennes et établies, d'autre part, les droits à recevoir des bénéfices en fonction de la contribution donnée »⁵⁴⁹.

Le Ministère de l'Éducation cherchait en effet à transformer les pratiques existantes et à les mettre sous le contrôle de l'État. Inspiré par la réforme éducative impulsée par Rafael Bernal dans le département de Cundinamarca au cours des années 1920, le gouvernement de López

politique basée sur les corporations professionnelles, plus que sur les individus. Les corporations nationales sont dès lors placées sur la tutelle de l'État. Si le corporatisme se développe au cours de ces années en Colombie, l'État a pourtant du mal à opérer un contrôle sur ces corporations. L'éducation a participé dans des pays comme le Mexique et l'Argentine, à la construction de ce corporatisme d'État. Voir, Melenotte, Sabrina Melenotte, Sabrina, *Caciquisme, résistance, violences : les pedranos et l'État mexicain dans le Chiapas post-révolutionnaires*, Thèse doctorale, Paris, EHESS, avril 2014. Vaughan, Mary K, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 2000. Plotkin, Mariano, *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista, 1946-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1993.

⁵⁴⁸ Londoño, Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*, Bogotá, Fondo de cultura económica, 2004.

⁵⁴⁹ «Han existido siempre en las escuelas recursos de cooperación [...] Algunos organizan tiendas escolares cuyos productos se destinan a obras de utilidad común, como las excusiones, la decoración de la escuela, el botiquín, el ropero, cepillos de dientes, etc. Para ordenar y hacer un haz de tanta espiga suelta y con el fin de que las autoridades educativas controlen estos fondos, hemos redactado un modelo de estatutos que acoja las antiguas maneras y de derechos a recibir acciones de acuerdo con la contribución», Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, Medellín, Ministerio de educación, 1938, p.127.

Pumarejo systématisait cette pratique en 1936 en l'institutionnalisation comme obligatoire à un niveau national. Ils cherchaient, en outre, à les transformer et à instaurer une « autonomie coopératiste » à l'école. Ainsi, le Ministère de l'Éducation stipulait:

« La volonté du gouvernement est que les restaurants scolaires s'éloignent de la bienfaisance qui les caractérisait et qu'ils soient réorganisés à la manière de coopératives dans lesquelles les enfants fournissent leur labour dans la ferme agricole de l'école. L'État collabore au travers de la reconnaissance effective des bons de travail »⁵⁵⁰.

Le gouvernement libéral voulait créer toute une dynamique sociopolitique et économique autour des restaurants scolaires. Cette pratique devait s'articuler avec le fonctionnement des coopératives de nutrition. Ainsi, les restaurants scolaires devenaient une pratique pédagogique en soi : non seulement ils permettaient aux enfants de connaître les rudiments du travail agricole au sein des fermes scolaires, mais de s'initier également au travail communautaire. L'école s'instituait en petite cellule productive. En outre, par le biais de l'instauration des « bons de travail »⁵⁵¹, les écoliers comprenaient que les services sociaux étaient le résultat d'une « rétribution » de leur travail. Les coopératives reproduisaient en effet le modèle gouvernemental. Le principe de l'État social était ainsi socialisé. Le corollaire des aides sociales offertes par l'État est le travail.

Le fonctionnement de ces restaurants scolaires reposait sur la contribution tripartite de la nation, le département et la municipalité. Afin de recevoir les aides nationales, les écoles devaient avoir une ferme scolaire, dont le lotissement était fourni par les autorités municipales ou les propriétaires terriens de la région. Mais ils étaient également mis sous la tutelle d'un patronat scolaire chargé de la supervision et du bon déroulement de ces derniers. Ces associations se composaient souvent de quelques notables du village, des maîtres d'école ou des « dames de la bonne société ». Il semblerait, en effet, que les associations féminines aient été sollicitées en premier chef pour participer à la coordination des restaurants scolaires. Or, si le gouvernement libéral pensait pouvoir ainsi récupérer la dynamique des sociétés charitables

⁵⁵⁰ « Sin embargo, ha sido la voluntad del gobierno que los restaurantes escolares se aparten de la beneficencia para reorganizarse más bien a la manera de cooperativas en que los niños aporten la labor en la granja agrícola de la escuela y el estado colabora con el reconocimiento efectivo de los bonos del trabajo » MEN, Memoria que el Ministro de educación presenta al Congreso, Imprenta Nacional, Bogotá, 1936. Les fermes scolaires étaient principalement exigées à la campagne mais on peut en trouver également en ville.

⁵⁵¹ Les « bon de travail » sont institutionnalisés, en 1940, au niveau national. Voir Chapitre V. Le coopératisme scolaire s'accroît au cours des années 1940.

féminines, cette participation s'est parfois révélée aller à l'encontre des objectifs. Ainsi, dans une lettre adressée à la Direction de l'éducation du département d'Antioquia, l'inspecteur d'éducation critique la participation de la Société des dames catholiques à l'élan des restaurants scolaires. Selon lui, elles auraient inscrit la dynamique dans la rationalité de la charité catholique et non pas dans celle du coopératisme social, dont se réclament les objectifs du Ministère. On voit dès lors comment les sociabilités et personnes engagées dans le fonctionnement des institutions créées par le Ministère ont pu imprimer leur rationalité politique. La volonté hégémonique de l'État se heurtait à la réinterprétation des institutions qu'il cherchait à établir. S'il affirmait ainsi son pouvoir, en accaparant des acteurs souvent réticents aux vues gouvernementales, il était aussi en proie au détournement idéologique.

Malgré tout, les restaurants scolaires et les coopératives de nutrition se sont généralisés pendant cette période. Les rapports des directeurs d'éducation et du Ministère en témoignent. Les journaux corporatistes et les lettres reçues par les autorités éducatives témoignent des difficultés rencontrées, tout comme des réussites. Adressé principalement aux enfants pauvres, ce service permit de légitimer auprès des classes populaires l'école publique. En procurant aux plus pauvres les aliments et les vêtements, en leur offrant les services des patronages scolaires, elles ont rendu l'école attrayante. Les élites locales et départementales étaient également intéressées de canaliser ces ressources, leur permettant de raffermir leur pouvoir. La distribution de ces services sociaux était capitalisable politiquement. Si les fonds venaient du Ministère, cette main était rendue invisible par les pouvoirs locaux, qui en dernière analyse, apparaissaient comme les pourvoyeurs de ces services.

L'école est devenue, en effet, l'espace institutionnel privilégié pour la diffusion des politiques sociales étant donné la fragilité du tissu étatique au cours de ces années. Or, ces aides n'étaient pas universelles, elles s'adressaient à des catégories particulières de la population, en l'occurrence ici, « les pauvres ». Les écoliers qui bénéficiaient de ces aides étaient parfois l'objet de mépris. Raul Gómez, Directeur de l'école de garçons « Mutis » de la ville de Medellín, demandait à ce que le restaurant scolaire soit installé dans son école afin que ses élèves n'aient pas à se rendre dans un autre établissement. Ces derniers se faisaient insulter de « *soperos* » dans les rues de la ville. Il ne voulait pas « rajouter au fracas de la

pauvreté, celui de l'humiliation »⁵⁵². Le Directeur des restaurants scolaires de l'école San Juan Bosco de la ville de Medellín demandait si c'était possible de diviser les repas en plusieurs parts afin d'accueillir plus d'enfants. Les enfants qui venaient étaient tellement pauvres et sous-nourris, qu'ils étaient incapables de manger l'ensemble du repas offert⁵⁵³. La mise en place de ces coopératives de nutrition se heurtait également à l'opposition des autorités municipales et départementales ainsi qu'aux propriétaires terriens. Souvent, les aides sociales pâtissaient dans le cadre des litiges de terres. Ainsi, de nombreux maîtres dénonçaient le refus des autorités municipales et des propriétaires terriens de céder un espace pour la mise en place des fermes scolaires. Le journal *Cultura*, organe de diffusion des maîtres de la province scolaire du Banco, dans le département scolaire du Magdalena, dénonçait ces dynamiques. Face au mépris des autorités municipales, ils invitaient « les notables du village » à participer de cet élan au travers de donations. Quand les élites locales arrivaient à tenir par la force les rênes du pouvoir, ils n'avaient pas à assurer leur hégémonie au travers de ses services sociaux. Les associations volontaires, ou les particuliers, reprenaient dès lors le relais.

Photo n° 3 Restaurant scolaire de l'école *Alfonso López Pumarejo*



Source: MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939.

⁵⁵² AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, Folio 409.

⁵⁵³ Voir menus des restaurants scolaires en Annexes.

I.3. Contrôle social et moralité à l'école

Pour continuer avec les contes pour enfants véhiculés dans la Revue *Rin Rin*, le numéro 8, publiait, en août 1936, une histoire intitulée « l'idiot et le malin »⁵⁵⁴. Ce dernier était représenté comme celui ayant l'esprit de calcul, l'usage de la raison instrumentale, le goût du travail et le sens de l'expérimentation. Le conte invitait les enfants à se saisir de leur propre raison, à expérimenter, à mettre en doute leurs a priori. La grenouille *Rin Rin* concluait le conte avec le sermon suivant :

« Maintenant, avant d'avancer des opinions gratuites, je préfère mettre mes sens au service d'une bonne observation: je ne dirais pas ce que je pense, mais ce que je vois »⁵⁵⁵.

La période de *la Revolución en Marcha* participe de la promotion des discours modernes sur l'autonomie individuelle et la valeur de la raison expérimentale. Au travers des politiques éducatives, les intellectuels libéraux ont cherché à instiller de nouveaux canaux moraux. Selon les auteurs de *Mirar la Infancia*, l'institutionnalisation des discours pédagogiques d'intellectuels, comme ceux de John Dewey et Georg Kerschensteiner, aurait permis l'existence de nouveaux codes moraux. Ainsi, les discours pédagogiques des libéraux radicaux ont établi :

« Une morale sociale basée sur l'organisation démocratique et participative du travail. L'individu était pensé comme une personnalité autonome, à la marge des impositions de la loi naturelle, comme manifestation unique de son être et non pas des lois biologiques de l'évolution de l'espèce et de l'enfance, ouvrant ainsi de nouvelles possibilités pour le libre jeu de la subjectivité »⁵⁵⁶.

Les politiques éducatives cherchaient à favoriser la participation étudiante dans la gestion scolaire et faisaient de l'enfant un acteur actif du processus d'apprentissage. Les sources témoignent pourtant de la difficile appropriation de ces discours dans les écoles du pays, ainsi que des ambiguïtés des libéraux face au principe de l'autonomie individuelle. Dans une lettre

⁵⁵⁴ *El tonto y el listo*

⁵⁵⁵ «ahora, lejos de lanzar opiniones gratuitas prefiero poner mis sentidos al servicio de una buena observación: no diré lo que opino sino lo que veo», Ministerio de Educación, *Revista Rin Rin*, Bogotá, No.8, Août 1936.

⁵⁵⁶ «Proponía una moral social basada en la organización democrática y participativa del trabajo. El individuo era pensado como personalidad autónoma, al margen de las imitaciones de la ley natural, como manifestación única de su ser y no de las leyes biológicas de la evolución de la especie y la infancia, abriéndose así nuevas posibilidades para el libre juego de la subjetividad» Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Vol.2, Medellín, Colciencias, 1997, p.160.

adressée par le maître d'école Manuel Vicente Garrido au chef de section des publications du Ministère de l'Éducation, ce dernier témoigne des résistances des maîtres à l'adoption de nouveaux modèles disciplinaires. Ainsi, expliquait-il:

« Malgré les efforts fait par l'école nouvelle en vue de la défense des droits enfantins, je connais des maîtres qui conservent encore leurs caractéristiques criminelles et dictatoriales dans leurs écoles. De même, j'en connais d'autres qui, en raison d'une mauvaise interprétation sur ceux que doivent être les garanties de l'enfant, pensent que l'existence de ces derniers signifie la perte de leurs droits, les convertissant dès lors en jouets de leurs élèves et sujets à raillerie. Nous savons que les extrêmes se touchent : nous ne pouvons pas être trop rigides car la tyrannie engendre l'esclavage, celle-ci, à son tour, étant à l'origine des révolutions, mais nous ne pouvons pas non plus être pusillanimes, timides ou insuffisants car cela conduirait au chaos⁵⁵⁷. »

À part quelques institutions éducatives radicales, modèles du renouveau pédagogique, le tissu éducatif semble réticent à une remise en cause du principe d'autorité du maître et des directeurs éducatifs. Dans le Colegio Carrasquilla, Lisandro Mosquera, professeur d'espagnol et Directeur de l'éducation de l'intendance du Chocó, apprenait aux étudiants l'orthographe en utilisant le feuillet suivant :

« Révéler s'écrit avec v
De même que révélation
Sans ce réquisit
Il s'agit du délit
de la rébellion »

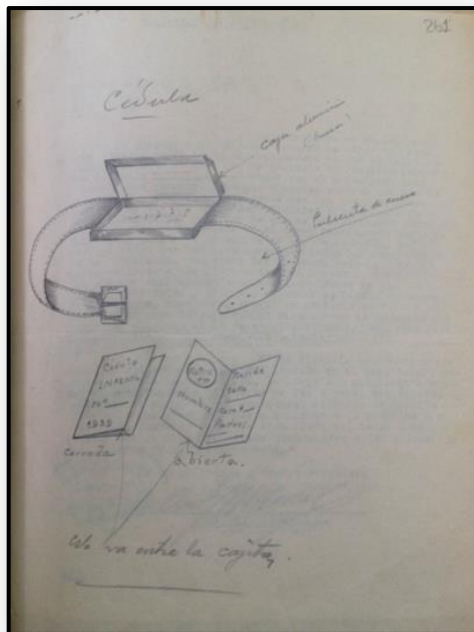
Les autorités éducatives étaient en effet extrêmement vigilantes aux sociabilités des étudiants. Leur surveillance morale et intellectuelle était très présente dans certaines régions, à contrecourant des idées d'autonomie et de responsabilité que les intellectuels libéraux s'efforçaient de propulser. Dans de nombreux départements, il existait même la figure du

⁵⁵⁷ «Se de maestros que hoy, a pesar de la barrida dada en pro de las reivindicaciones infantiles por la escuela nueva, conservan todavía sus características criminales y dictatoriales en las escuelas, como también se de otros que, con una mala interpretación de lo que deben ser las garantías del niño, piensan que la presencia de estas ocasiona el retiro de las garantías del maestro, convirtiéndose éste en juguete y burla de sus educandos. Sabemos que los extremos se toan: no se puede ser demasiado rígido, porque la tiranía engendra esclavitud, y ésta a su vez, da nacimiento a las revoluciones, pero tampoco se puede ser demasiado pusilánime o tímide o insuficiente porque esto conduciría al caos», lettre envoyée le 1 septembre 1937 depuis la ville de Quibdó, dans l'Intendance du Chocó. Re transcrite en intégralité dans Saldarriaga, Oscar, *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Magisterio editorial, Colección Pedagogía e historia, Bogotá, 2003, p. 311-5.

*Policía escolar*⁵⁵⁸. Ce dernier devait se charger de tenir le registre de l'assistance étudiante en allant même jusqu'à les contraindre de revenir à l'école quand ils manquaient ou s'échappaient de l'école. Il avait également à sa charge de surveiller la conduite des écoliers dans les rues de la ville et à l'école. Les directrices du *Colegio Sagrado Corazón* écrivaient en 1940 à la direction du département d'éducation afin qu'elle envoie un de ces policiers pour interrompre les « désordres moraux » dont était victime l'institution. Depuis le début des cours, « des jeunes se permettent d'attirer l'attention des filles en s'installant dans la barrière occidentale de l'établissement et en envoyant des ballons avec leur raquette au moment de leur récré de cinq heures ». Cette figure ne semble pas exister partout. Présent dans le département d'Antioquia et du Magdalena, sa présence est inexistante dans les rapports d'éducation du département de Bolívar et de l'Atlántico. La vigilance à l'égard des étudiants n'était pas le seul fait des autorités éducatives, mais également des communautés urbaines et villageoises. Dans les villages, c'était souvent le curé qui prenait cette fonction. Dans une lettre adressée du 8 mars 1939, un monsieur appelé Yepes Henao propose à la municipalité de Medellín de créer une « carte d'identité scolaire », dont il envoie un modèle, afin que les étudiants puissent être mieux identifiés par la police en cas de besoin.

Photo n°4: «Cédula Escolar»

⁵⁵⁸ Cette figure semble avoir eu une longue pérennité dans certaines régions du pays. La responsable du musée du village de Jardín, dans le département d'Antioquia, en était particulièrement redevable. Lors de nos premiers échanges, elle me parlait avec nostalgie du *policía escolar*, et, insistait, sans cesse, sur les bienfaits de cette figure.



Source: AHM, Fondo Alcaldía, Correspondencia, Tomo 89, folio 259 y 280, 1939.

Il existait en effet une volonté de contrôle sur la jeunesse. En mars 1936, la Direction d'éducation du Magdalena publiait un décret qui interdisait aux jeunes de moins de 18 ans d'aller dans les *cantinas*⁵⁵⁹. L'alcoolisme des jeunes, « problème moral et de santé publique »⁵⁶⁰ devait être combattu avec élan dans toute la région. En effet, les autorités éducatives cherchaient à détourner les étudiants et le peuple des distractions jugées dégénératives. L'éducation physique remplissait, en ce sens, une fonction politique et sociale. Selon Joaquín Vallejo,

« la seule solution pour le problème des jeunes, qui sont un danger pour les personnes et les choses, c'est l'établissement de terrain sportif où les muscles puissent être fatigués et l'esprit puisse se reposer »⁵⁶¹.

Dans certaines institutions du pays, les idées diffusées par les libéraux s'approprièrent avec plus radicalement. Si un grand nombre d'étudiants et maîtres concevaient leur rôle depuis la rationalité de la philosophie des Lumières, d'autres envisageaient l'éducation

⁵⁵⁹ Buvettes populaires.

⁵⁶⁰ AHMG, Caja año 1936.

⁵⁶¹ Vallejo, Joaquín, La educación en Antioquia, Medellín, Ministerio de educación, 1938, p. 100.

comme un instrument pour la libération du peuple, non pas seulement des chaînes de l'ignorance, mais aussi de ses chaînes sociales. L'Éducation servait alors à produire une conscience de classe. Le *Liceo Celedón*, établissement secondaire de la ville de Santa Marta, dans le département du Magdalena, est l'un des exemples de ces institutions éducatives où des tendances centrifuges s'exprimaient. Dans une lettre publiée dans le journal *El escandalo*, Jose Antonio Donado, étudiant de cet établissement, défend son lycée et l'engagement de ces étudiants auprès des luttes ouvrières et paysannes. En opposition aux *antioqueños*, « perchés dans la métaphysique », il revendique la participation active des étudiants dans le monde qui les entoure. Ainsi, il soutient les luttes ouvrières de la région, qui en raison des conditions d'oppression et de pauvreté partagées, s'insèrent dans la même lignée des luttes étudiantes : elles représentent une « même colonne de lutte »⁵⁶². Dénoncée par la mission capucine⁵⁶³ comme un « centre d'activités partisans, d'indépendance désordonnée et d'idées subversives », ce lycée était surveillé de près par la société *samaria*. La radicalisation de cette institution est survenue avec l'arrivée de Juan Barrios à la direction de cet établissement. Nommé par Jose Socarrás, il aurait formé la jeunesse « depuis un esprit révolutionnaire ». L'histoire de cette institution est représentative des tensions qui traversent la période⁵⁶⁴.

L'école cherchait donc à véhiculer une éthique du travail mais aussi à établir un nouveau rapport au territoire, à la production, et à soi. Les catégories d'entendement, de classification et de légitimation qui étaient véhiculés quotidiennement à l'école par le biais de ses routines et dispositifs, par le biais de l'expérience aussi, désormais centrale dans les processus d'apprentissage grâce à l'institutionnalisation de la pédagogie active, avaient pour objectif d'incorporer un rapport scientifique et utilitariste au monde, ainsi qu'une organisation sociale conforme aux transformations du capitalisme. Cette vocation parcourait l'ensemble du système scolaire, à tous ces niveaux. Elle est pourtant particulièrement présente dans le domaine de l'éducation professionnelle. Comment s'est insérée cette dernière dans le processus de modernisation économique ?

⁵⁶² *El Escándalo Semanario de Izquierda. Luchador clasista*, No. 2, Santa Marta, 17 mai Julio 1936.

⁵⁶³ Pour la mission capucine voir Chapitre IV.

⁵⁶⁴ Voir Chapitre VI.

II. Une éducation pour la transformation des moyens de production. L'État régulateur de l'économie

Dès les années 1920, les élites au pouvoir avaient pointé l'importance d'une éducation technique et professionnelle dans le but de stimuler la capacité productive du pays⁵⁶⁵. Elles se sont efforcées d'opérer le transit d'une économie purement mercantile et commerciale à celle d'une économie industrielle et capitaliste. La réforme éducative de la *Revolución en Marcha* a donné un élan particulier à ce phénomène. Elle inaugure un nouvel interventionnisme dans le domaine de l'économie. Cette tendance est en effet représentative d'une époque. La crise de 1929 a engendré un bouleversement radical dans la pensée économique. On sait à quel point Alfonso López Pumarejo et l'élite financière qui est arrivé au pouvoir avec lui ont été influencés par le modèle du New Deal de Roosevelt. Dans le contexte de l'après crise, Keynes, publiait en 1936, en outre, sa *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*⁵⁶⁶. Selon Pierre Rosanvallon, l'État modernisateur aurait été propulsé par la force des idées keynésiennes qui liaient l'économie et le social « réalisant ainsi dans l'ordre économique une révolution équivalente à celle du patriotisme dans l'ordre sociologique, ou de la médecine dans l'ordre du social »⁵⁶⁷. L'État pédagogue trouvait, dans le domaine économique, les conditions de son déploiement⁵⁶⁸.

Les études d'Aline Helg⁵⁶⁹ ou d'Alfredo Molano⁵⁷⁰ ont mis en évidence la mise en place d'une éducation technique et professionnelle. Ces formations oscillaient entre les options offertes aux secteurs populaires et aux classes moyennes et celles offertes aux élites. L'enseignement technique pour les classes populaires était imparti dans les écoles complémentaires, les écoles nocturnes, les écoles d'arts et métiers et les écoles industrielles.

⁵⁶⁵ Voir Chapitre I.

⁵⁶⁶ Si Roosevelt et Keynes se sont effectivement rencontrés, le projet politique et économique du New Deal n'est pas pour autant keynésien. Néanmoins, ces idées commencent à circuler au cours de ces années, favorisées par l'impact de la crise économique des années 1930.

⁵⁶⁷ Rosanvallon, Pierre, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, Collection « l'Univers Historique », 1990, p.186.

⁵⁶⁸ Les effets de la seconde guerre mondiale ne feront que creuser le déploiement de l'économie comme sphère fondamentale de la vie humaine et comme rapport au monde et aux autres. Voir Chapitre VI.

⁵⁶⁹ Helg, Aline, *op.cit.*

⁵⁷⁰ Molano, A. y Vera, C. (1982), *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte, 1900-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984.

En outre, il existait des établissements d'enseignement commercial et agricole qui offraient parfois des diplômes de bacheliers, ou dans d'autres cas, représentaient des alternatives intermédiaires entre l'éducation primaire et secondaire⁵⁷¹. L'éducation professionnelle des élites, quant à elle, était impartie dans les universités du pays. À travers la création de ces institutions, l'État cherchait à favoriser la mise en place d'un ordre industriel. Si cette relation semble avérée, l'analyse mérite, à mon sens, d'être approfondie. Comme le souligne Renán Silva, les analyses sur les liens entre éducation et processus d'industrialisation ont parfois lissé la complexité de cette articulation. « L'industrialisation n'est pas un processus invariable et universel [...] il est le résultat de processus singuliers élaborés dans différents contextes, sous des relations de forces particulières. [...] Elle va bien au-delà de la libération des « forces serviles » et des « formes de production artisanales » et elle ne produit pas exclusivement des changements, mais elle les suppose aussi ». Les transformations éducatives sont autant la condition que le résultat de ces changements.

Selon Daniel Pécaut, le projet politique de la *Revolución en Marcha* représente une synthèse originale entre interventionnisme d'État et libéralisme économique. Comment s'est manifestée cette synthèse dans le domaine éducatif ? Quels sont les acteurs qui ont participé à leur mise en place ? Par ailleurs, à travers l'instauration d'un État social, et sur fond de nationalisme populaire, le gouvernement de López Pumarejo cherchait à établir une alliance hégémonique avec les secteurs ouvriers et les syndicats de certains secteurs stratégiques. Dans quelles mesures les pratiques pédagogiques mises en place par le gouvernement répondaient aux transformations productives ainsi qu'à l'aigu conflit social des années précédentes ?

II.1. La mise en place d'un ordre industriel par l'éducation

Dans le numéro deux de la revue *Rin Rin*, l'éditorial scandait :

« Le Ministère de l'Éducation désire que les écoliers colombiens, auxquels est destinée cette revue infantile, prennent conscience du fait que si la Colombie est aussi pauvre, ceci est dû au fait que nous importons de manière inutile beaucoup des produits que notre sol produit avec une prodigalité magnanime mais que nous ne cultivons pas par paresseuse tradition ou par impardonnable ignorance »⁵⁷².

⁵⁷¹ Voir à ce sujet, Helg, Aline, *op.cit.*

⁵⁷² « El MEN desea que los escolares colombianos, a los cuales está destinado esta revista infantil, se den cuenta de que si Colombia esta tan pobre, eso se debe en gran parte a que nosotros importamos inútilmente muchos

Quelques mois plus tard, dans un article sur le mouton, la revue avançait le chiffre – en lettres capitales – des sommes dépensées par l'État colombien par an pour se fournir en laine : « 4 576 934 621 pesos » ! La somme astronomique avancée était suivie du message suivant :

« Et bien, sachez que c'est une grosse bêtise que celle des colombiens de ne pas faire de l'élevage de moutons et de dépenser tant d'argent à l'étranger pour acheter de la laine. Les Argentins, qui ne sont pas aussi bêtes, élèvent des milliers et des milliers de moutons dans leurs terres, auxquelles ils enlèvent ensuite la laine qu'ils vendent à l'étranger afin de devenir riches »⁵⁷³.

Le Ministère de l'éducation expliquait aux écoliers le sous-développement du pays – mesuré ici en termes de richesse – par la dépendance vis à vis des importations en provenance des pays étrangers. À l'image des argentins, il proposait la substitution des importations par la mise en production de ces produits à l'échelle nationale. La crise de 1930 avait en effet mis en évidence brutalement la dépendance économique des pays latino-américains à l'égard des économies européennes et nord-américaines. Si les impacts de la crise sont multiples et ne se résument aucunement à la sphère économique, celle-ci signe dans tous les cas l'entrée des pays latino-américains dans le processus – variable selon le pays – de la substitution des importations par l'industrialisation⁵⁷⁴.

Afin de promouvoir l'industrialisation, conçue comme la solution aux problèmes de sous-développement du pays, le Ministère de l'Éducation a favorisé la réforme ou la création d'institutions éducatives pour la formation industrielle. L'objectif des politiques étatiques dans ce domaine était d'« habilitier les masses pour l'activité économique et social » afin de « remédier aux problèmes de développement du pays ». Selon Daniel Pécaut⁵⁷⁵, les taux de croissance industrielle pour la période de 1933 à 1938 s'élèvent à 10, 8% par an. Comment les politiques éducatives pour la formation industrielle ont-elles été mises en place? Par quels acteurs et au travers de quels dispositifs ?

artículos que nuestro suelo produce con magnánima prodigalidad pero que nosotros no cultivamos por perezosa tradición o por indisculpable ignorancia», Ministerio de Educación, *Revista infantil Rin Rin*, Bogotá, N°.2, Febrero 1936.

⁵⁷³ « Pues, sabed que es una gran tontería la de los colombianos esta de no querer criar ovejas y gastar en el extranjero tanto dinero para comprar lana. Los Argentinos, que no son tan tontos y crían en sus tierras miles y miles de ovejas a las cuales quitan su lana para venderla en el extranjero y hacerse de esa forma ricos » Ministerio de Educación, *Revista infantil Rin Rin*, Bogotá, N°.4, abril 1936.

⁵⁷⁴ À ce sujet voir Drinot, Paul; Knight, Alan (eds.), *The great depression in Latin America*, Durham, NY, Duke University Press, 2014.

⁵⁷⁵ Voir, Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012.p 186.

1.1.1. La formation industrielle et les circulations transnationales

Au moment de l'avènement de la *Revolución en marcha*, l'enseignement industriel oscillait entre les formations offertes aux classes populaires et moyennes, censées offrir un apprentissage des métiers artisanaux et de la petite industrie – écoles complémentaires, écoles d'arts et métiers et écoles vocationnelles – et les instituts techniques qui cherchaient eux à former une élite professionnelle moderne, capable de propulser la modernisation productive dans les différentes régions du pays.

Insatisfait du fonctionnement du système, Alfonso López Pumarejo invitait en 1936 une mission d'experts chiliens afin qu'ils fassent un diagnostic du fonctionnement de l'éducation professionnelle dans le pays et qu'ils établissent une série de recommandations pour son amélioration. Si les grandes réalisations dans ce domaine se sont faites dans les années qui ont suivi à la *Revolución en Marcha*, il est possible d'observer aux cours de ces années les prémisses des transformations postérieures. En 1936, Juan Gantes Arestizábal, Directeur de l'enseignement industriel et minier du Chili, arrivait en Colombie. En collaboration avec le Recteur de la Faculté d'ingénierie et de mathématiques de l'Université Nationale, ils ont établi un plan de réformes pour l'enseignement industriel. À leurs yeux, celui-ci pâtissait de plusieurs déficiences. Les écoles d'arts et métiers, tenues principalement par les communautés salésiennes, formaient les ouvriers de manière essentiellement pratique, « sans leur offrir aucune connaissance technique »⁵⁷⁶, alors que dans les instituts techniques, comme l'École Industrielle de Bogotá, les étudiants avaient une formation technique solide mais exclusivement théorique. Les écoles complémentaires, créées en 1932 dans l'objectif d'orienter professionnellement les écoliers à la sortie du primaire, étaient « une réalité encore lointaine ». Le problème de ces écoles touchait à trois critères : « la dotation, la direction et le professorat ». Les écoles complémentaires étaient onéreuses. Souvent, elles ne disposaient pas du matériel nécessaire à la formation technique qu'elles étaient censées offrir. Leur direction était prise en charge par des maîtres d'école primaire « qui n'ont pas les connaissances

⁵⁷⁶ «... se formaban obreros esencialmente prácticos, sin ninguna clase de conocimiento técnico», voir Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Fondo Eduardo Santos, Ministerios Varios, Caja 5, Carpeta 4, Folio 248-330. Dans ces archives on peut trouver un rapport détaillé sur l'enseignement industriel, envoyé par le directeur de la section au Ministère d'éducation en 1940. Au-delà d'être des établissements éducatifs, les écoles d'arts et métiers salésiennes étaient des centres productifs, principalement artisanaux. Elles étaient adressées aux pauvres.

techniques ni les capacités pour les diriger » et qui de plus « méconnaissent les orientations de cette section de l'enseignement »⁵⁷⁷. En outre, les professeurs étaient souvent choisis parmi les artisans de la région, « incapables d'enseigner et encore moins d'interpréter des programmes ». À leurs yeux, il fallait réformer le système en le dotant d'un caractère technique et moderne. À l'instar d'autres domaines de la réforme, la réforme passait d'abord par une dévalorisation des formes de transmissions de savoirs existants ainsi que des capacités techniques des maîtres. Cela justifiait la rationalisation du système et sa professionnalisation.

D'abord prise en charge par le rectorat de la faculté d'ingénierie et de mathématiques de l'Université Nationale, le Ministère de l'Éducation décidait deux années après de centraliser la direction du domaine au sein du Ministère. En 1938, le département d'enseignement industriel était créé. À l'instar des autres sections du Ministère⁵⁷⁸, cette direction inaugurerait ses fonctions avec un voyage de prospection et d'étude de l'ensemble des écoles du pays offrant ce type de formation. Elle organisait par ailleurs, toute une série de réunions avec les acteurs des secteurs productifs concernés, les directeurs des établissements éducatifs, les maîtres et un certain nombre d'experts internationaux. En 1940, les écoles de métiers venaient remplacer les écoles complémentaires. Dans une lettre adressée à Jorge Eliecer Gaitán en 1940, Federico Perez Uribe explique que le projet qu'il expose « a été déterminé empiriquement, à travers d'une consultation menée auprès de professeurs des écoles complémentaires, des chefs d'ateliers et des étudiants récemment arrivés du Chili »⁵⁷⁹. Comme le montre cette création institutionnelle, la réforme éducative de l'enseignement industriel s'insérait dans un réseau d'expertise transnationale. La réforme de l'enseignement industriel s'est largement inspirée de l'expérience chilienne. Les circulations sont multiples et ont différentes généalogies. Les archives personnelles d'Eduardo Santos témoignent de ces échanges. Dans une lettre adressée par le directeur de la *Strubenmuller textile high school* de New York à Eduardo Santos, celui-ci l'invite à connaître son institution, où Alberto Vélez, un colombien, fait déjà des études depuis quelques années. Il est intéressé d'établir des liens de

⁵⁷⁷ « Generalmente se nombran para estos cargos maestros de primera categoría de escuela primaria que carecen de los conocimientos indispensables para orientar y dirigir estas escuelas y que ignoran la finalidad del ramo de esta enseñanza [...] En cuanto al profesorado del taller se hecha siempre la mano de los artesanos de la región incapaces de enseñar y mucho menos de interpretar programas», dans BLAA, *op.cit.*, folio 313.

⁵⁷⁸ Voir Chapitre III.

⁵⁷⁹ « Este número ha sido determinado empíricamente, consultando el parecer de algunos profesores de escuelas complementarias, de jefes de taller, y de los estudiantes recientemente llegados de Chile», dans BLAA, *op.cit.*, folio 250.

coopération car « il n'y a pas d'autre continent qui offre plus d'opportunités pour l'industrie textile que l'Amérique latine »⁵⁸⁰. L'institution comptait déjà avec un étudiant colombien, Alberto Vélez, et il voulait en accueillir d'autres. Si dans le premier cas, il s'agissait plutôt d'une coopération intercontinentale entre deux cabinets ministériels, poussée par la dynamique géopolitique qui animait l'intégration latino-américaine dans le contexte de l'entre-deux guerres, les intérêts productifs transnationaux étaient également à l'origine des circulations pédagogiques dans le domaine industriel. Par ailleurs, l'exemple précédent témoigne également d'une dynamique nouvelle dans la Colombie des années 1930. Dans le cadre de la *gouvernementalité* moderne, où le pouvoir est indexé à des formes de savoir, l'État mettait en place des réunions avec les acteurs concernés. Ces « conseils consultatifs »⁵⁸¹ permettaient d'une part, de légitimer l'aspect démocratique des réformes, et d'autre part, de les articuler avec les nécessités productives du pays.

1.1.2. La formation industrielle : à la lisière du public et du privé

Dans le rapport établi par le directeur de l'Éducation secondaire en 1936, José Socarrás soulignait la nécessité de demander conseil et de donner des recommandations au secteur privé afin de « marquer le ton » de l'éducation secondaire dans le pays⁵⁸². Le secteur industriel devait donc dicter les transformations de l'éducation secondaire suivant ses besoins. En outre, les secteurs économiques concernés participeraient, aux côtés de l'État, à donner une impulsion à l'industrialisation par le biais de l'éducation. L'exposition industrielle tenue dans la ville de Carthagène en 1935, ainsi que celle des beaux-arts, réalisée en parallèle à Barranquilla, cherchaient à établir ce genre de collaborations. Au-delà de mettre en scène la « projection industrielle » du pays pour les « visiteurs nationaux et étrangers », ces expositions étaient censées engendrer des collaborations entre le secteur privé et le secteur public au sujet de l'éducation industrielle. Le labeur des écoles complémentaires était également valorisé. Ainsi, les œuvres réalisées par les enfants au sein de ces dernières étaient

⁵⁸⁰ « No continent in the World offers greater opportunities for the development of textiles than does South America. [...] I am very anxious that many young men from your country should take advantage of this opportunity to become leaders in the field of textiles », BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES. Correspondencia Varia, Caja 22, Carpeta 01, Folio 10.

⁵⁸¹ Le terme est sûrement un peu anachronique. Nonobstant, il me paraît adéquat pour signifier la mise en place de ces formes de consultation, même si elles n'étaient pas toujours institutionnalisées.

⁵⁸² Ministerio de Educación Nacional, *Memoria que el ministro de educación nacional presenta al colegio en sus sesiones de 1936*, Bogotá, Imprenta nacional, 1937.

exposés à la vue des visiteurs⁵⁸³. Pour les Directions d'éducation et le Ministère, ces réunions permettaient de mesurer les « besoins » des différents secteurs productifs⁵⁸⁴.

La documentation du Ministère témoigne effectivement de la participation économique des entreprises à l'effort éducatif. Ainsi, dans une lettre adressée par la *Tropical Oil Company* au Ministère de l'Éducation cette entreprise s'engageait à fournir un apport financier pour la création des écoles vocationnelles et industrielles⁵⁸⁵. Dans la région d'Antioquia également, les principales industries textiles faisaient une donation de 1200 pesos à la Direction d'éducation du département afin de participer de la fourniture des écoles publiques de la région⁵⁸⁶. En 1936, le Ministère de l'Éducation récupérait la responsabilité de la radio nationale HJN et mettait en route une campagne culturelle et pédagogique à travers les ondes radiales. Au-delà de ces conférences culturelles et pédagogiques, le Ministère prévoyait un créneau horaire pour les entreprises, syndicats et associations professionnelles. Gustavo Santos expliquait ainsi au Président du Sénat que la Police nationale, la *Sociedad de Agricultores colombianos* (SAC), la *Federación de Cafeteros* (FNC), la *Federación nacional de empleados* et quelques associations culturelles ouvrières avaient été invités à participer afin qu'ils « exposent les problèmes qu'ils rencontrent dans leur domaine particulier »⁵⁸⁷. À un niveau local, ces collaborations s'établissaient également. Le rapport envoyé par l'inspecteur de la ville d'Ocaña, dans le département du Santander, témoigne de la mise en place de conférences d'hommes d'affaires de la région au sein des lycées pédagogiques. Les excursions scolaires, par ailleurs, proposaient aux écoliers des visites dans les industries et *haciendas* de leur région afin que les petits enfants se familiarisent et étudient les processus productifs. Les entreprises privées participaient également de cet élan en donnant des bourses aux enfants et aux jeunes afin qu'ils fassent leurs études dans les écoles d'arts et métiers.

⁵⁸³ Pastor Velásquez, Directeur d'éducation du département du Huila, a ramené pour l'occasion des œuvres confectionnées par les enfants des écoles de sa juridiction. « En la feria exposición nacional de Barranquilla estan representadas las escuelas del Huila por el doctor Pastor Velásquez quien lleva numerosas y valiosas obras hechas por los niños y niñas de las escuelas talleres y primarias de este departamento » *Evolución, vocero libre del Magisterio huilense*, Neiva, novembre de 1936.

⁵⁸⁴ AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, Folio 394.

⁵⁸⁵ AGN, MEN, Correspondencia: copiadores. Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cauca, Quibdó, 1943. Carpeta 2, Caja 17, Folio 1-826.

⁵⁸⁶ Elles faisaient spécialement mention du fait qu'elles ne voulaient pas que ces dons participent seulement de l'élan éducatif de la capitale du département, mais aussi des régions les plus déshéritées en matière d'éducation. AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 112, Folio 370.

⁵⁸⁷ AGN, MEN, Actividades culturales: informes, Antioquia, C/marca, Nariño, Tolima, Roma, 1930-9, Carpeta 1, Caja 4, Folio 70.

Étant donné la précarité des finances publiques, ces donations étaient souvent indispensables pour le développement des initiatives éducatives.

Cette collaboration n'a pourtant pas toujours été aussi fluide que prévu. On sait qu'une partie des secteurs industriels et des grands propriétaires terriens, unis au sein de l'*Asociación Patriótica Económica Nacional* (APEN), étaient opposés aux réformes promues par Alfonso López Pumarejo⁵⁸⁸. Ces milieux n'étaient pourtant pas réfractaires à la promotion de l'éducation de leurs ouvriers et techniciens, mais elles étaient très réticentes à l'idée d'une ingérence de l'État. Des conflits éclataient en permanence à ce sujet dans l'ensemble du pays. À Mariquita, l'Inspecteur d'éducation de la zone devait faire face à l'opposition de la Directrice de l'école de l'entreprise ferroviaire de la Dorada. Hostile à l'Inspection d'éducation, cette femme a fait un scandale au moment des examens de fin d'année quand l'inspecteur a exprimé ses réserves face aux programmes et méthodes pédagogiques employés par cette dernière. Si le différend semble personnel – la maîtresse se sent atteinte dans sa condition de maîtresse alors qu'elle est bien classée sur l'échelon magistériel – son action témoigne de la légitimité des arguments concernant la non-ingérence du Ministère. Selon l'Inspecteur, la Directrice orchestrait depuis des mois une campagne de diffamation à l'encontre de l'Inspection de l'éducation et du Ministère en incitant à « méconnaître et à saboter » toutes les propositions venues de ces institutions. À ses yeux, elle ne devait rendre des comptes qu'à ses patrons – le syndicat de l'entreprise – et aux élèves et à la famille de ses élèves⁵⁸⁹.

Si ce n'est certainement pas le cas de toutes les entreprises du pays, nombre d'entre elles étaient intéressées à l'idée de développer la formation technique de leurs travailleurs. Or, comme le montre l'exemple cité plus haut, ces entreprises avaient leurs propres dynamiques éducatives et s'opposaient souvent à l'ingérence de l'État dans leur domaine. Les entreprises textiles *Rosellón*, installée à Envigado, et *Fabricato* à Bello, sont représentatives de ces logiques. Ces industries ont été à l'origine de la création de véritables quartiers ouvriers à la périphérie de la ville de Medellín, où l'ensemble des services sociaux était pris en charge par

⁵⁸⁸ Voir à ce sujet, Tirado Mejía, Álvaro, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*, Bogotá, Procultura, Instituto Colombiano de Cultura, 1981.

⁵⁸⁹ AGN, MEN, Correspondencia: Copiadores. Barranquilla, Boyacá, Cundinamarca, Ibagué, Putumayo, 1938-1941, Carpeta 1, Caja 8, Folio25-6.

l'entreprise. Elle a créé un quartier réservé aux travailleurs qui habitaient et travaillaient au sein d'un espace cloisonné et presque autonome du reste de la ville. Selon l'historien Edgar Gómez⁵⁹⁰, *Rosellón* a été un modèle d'expérimentation du contrôle social des milieux ouvriers. L'éducation impartie dans ce quartier était basée sur la doctrine sociale de l'Église catholique. Elle avait pour objectif de former des travailleurs vertueux et responsables. Elle cherchait à développer un esprit de famille parmi les ouvriers qui se sentaient effectivement faire partie de la grande « *familia coltejeriana* »⁵⁹¹. Les industries avaient donc un intérêt à privatiser les aides sociales afin de capitaliser politiquement ces services et d'effectuer un contrôle plus resserré sur leurs travailleurs. L'assistencialisme entrepreneurial a parfois été contraire à l'extension de l'État éducateur.

1.1.3. Les rapports de pouvoir et la formation professionnelle

À l'instar des entreprises, l'État avait également des visées politiques dans la diffusion de la formation professionnelle. L'accroissement de l'interventionnisme étatique dans ce domaine n'avait pas exclusivement la vocation de former techniquement les ouvriers pour favoriser l'industrialisation, elle était aussi le résultat d'une considération stratégique de pacification sociale. La mobilisation des secteurs ouvriers au cours des années 1920 avait déployé l'exigence, entre autres, d'une démocratisation éducative⁵⁹². Par ailleurs, l'organisation des milieux ouvriers a donné lieu à la création de sociabilités éducatives et culturelles qui proposaient une formation autodidacte à ses membres. La démocratisation de l'éducation et la mise en place d'une éducation professionnelle pour les ouvriers obéissaient également à la volonté de canaliser cette mobilisation, à l'image de l'institutionnalisation du syndicalisme qui opérait en parallèle. Les écoles nocturnes pour ouvriers avaient cet objectif affiché. Selon Mauricio Archila⁵⁹³, les années 1930 se caractérisent par la transformation de l'orientation des initiatives dans les milieux ouvriers. Davantage axées vers la formation

⁵⁹⁰ Restrepo, E, «Rosellón: un caso de mentalidad obrera», dans *Revista Psicoespacios*, N°10, 2016, p.253-268.

⁵⁹¹ Le présupposé de l'auteur est, comme l'exprime le titre de l'article, qu'il existe une mentalité ouvrière. Si je n'abonde pas dans le sens de sa perspective épistémologique, son travail empirique me semble très intéressant. Il a entrepris une série d'entretiens auprès des ouvriers qui ont été scolarisés dans ces écoles. Ces témoignages mettent en évidence le sentiment d'appartenance de ces ouvriers et de leurs familles à ces entreprises, conçues comme une grande famille.

⁵⁹² Voir Chapitre I.

⁵⁹³ Archila, Mauricio, *Cultura e identidad obrera*, Bogotá, CINEP, 1992.

idéologique et politique dans les années 1920, elles se seraient orientées dans les années 1930 vers la formation professionnelle et technique des ouvriers. L'exploration des journaux ouvriers semble confirmer cette analyse. Ainsi, les milieux syndicaux des typographes de la ville de Santa Marta, réunis autour du journal *El escandalo*, alors qu'ils s'affichaient volontairement engagés dans la lutte des classes depuis une perspective révolutionnaire, érigeaient pourtant l'école d'arts et métiers en modèle éducatif pour les ouvriers. Dans tous les cas, les sources témoignent de l'enthousiasme d'un grand nombre d'associations culturelles ouvrières et syndicales face à la participation nouvelle de l'État dans le domaine. Il faudrait poursuivre cette piste d'analyse et explorer en quoi l'extension d'une éducation professionnelle de la part de l'État et des entreprises a contribué à la reconversion des luttes ouvrières au cours de ces années.

Si les conditions économiques déterminaient sans aucun doute l'influx donné à l'éducation professionnelle – tant parce que les élites politiques et économiques ont vu un intérêt à développer la formation professionnelle qu'en raison des mobilisations des secteurs ouvriers et agricoles – des considérations politiques et sociales jouaient également dans le choix de l'installation de certaines écoles. Les rapports établis par les Commissions d'Inspecteurs nationaux au moment de leur tournée de 1938⁵⁹⁴ témoignent de ces considérations politiques. Ainsi, dans certaines régions, les inspecteurs ont décidé de transformer les collèges et lycées en écoles complémentaires ou vocationnelles, restreignant ainsi les possibilités d'une éducation secondaire. Or, comme il a été dit, les écoles complémentaires étaient réservées plutôt aux classes moyennes et populaires. *El bachillerato*⁵⁹⁵ restait l'apanage des élites politiques et intellectuelles. La logique de concentration et de reconversion des institutions

⁵⁹⁴ Les rapports de la Commission ainsi que ceux des Inspecteurs nationaux sont dans les archives du Ministère à *l'Archivo general de la Nación*. Classés par régions et par dates, ils peuvent être consultés dans les rubriques *Informes: inspección* du MEN, ou dans celles du Groupe Annexe II avec les mêmes entrées. D'autres éléments peuvent être trouvés dans les rapports établis par les Directions départementales d'éducation.

⁵⁹⁵ Le Ministère de l'Éducation avait essayé de transformer l'éducation secondaire classique (*el bachillerato*) dans un sens plus professionnalisant. L'opposition avait empêché de mener à terme cette réforme. Pour l'Église catholique, cette réforme condamnait inmanquablement l'ensemble du tissu éducatif à l'utilitarisme. Pour les élites, elle rapprochait l'éducation secondaire – qui restait leur privilège – des formations professionnelles des classes moyennes et pauvres. Leur mépris à l'égard des activités manuelles les faisaient déconsidérer ce type de formation. *El bachillerato* proposait donc une formation plus classique, axées sur les humanités. Sur le sujet voir Helg, Aline, *op.cit.*

éducatives étaient à l'origine des formes d'exclusion qui s'inséraient dans la dynamique de reproduction sociale.

I.2. De l'hacienda à la petite et moyenne production agricole, des zones de colonisation à la vie de village : Moderniser la campagne, fixer le paysan

La *Revolución en Marcha* a mis en place un projet de modernisation de la campagne qui associait deux composantes principales. En premier lieu, il s'agissait de « ramener la civilisation à la campagne »⁵⁹⁶ au travers du projet de *Campaña de cultura aldeana*. En deuxième instance, le Ministère mettait en place des institutions éducatives à vocation agricole afin de former des diplômés conquis aux techniques de production moderne dans le domaine de l'agriculture. En quoi consistait cette modernisation et dans quelles mesures les technologies pour la produire variaient suivant les particularités régionales ? Quelles ont été les réponses des communautés paysannes à leur égard ?

I.2.1. « Décentrer la civilisation à la campagne sans lui ôter sa condition paysanne »⁵⁹⁷

Dans une lettre adressée par le ministre de l'Industrie à son homonyme de l'Éducation en 1934, Benito Hernández Bustos pointait la nécessité d'augmenter les rendements et la productivité agricole dans un pays « par essence agricole » comme la Colombie. Cette lettre, ensuite renvoyée sous forme de circulaire aux Directions départementales d'éducation, enjoignait les inspecteurs locaux à organiser des réunions avec les agriculteurs de leur région afin de diffuser les « connaissances scientifiques » nécessaires à la technification de l'agriculture, afin aussi « de promouvoir la confiance »⁵⁹⁸. Comme le souligne à juste titre le ministre de l'Industrie, la Colombie était un pays essentiellement agricole. Malgré l'influx donné au secteur industriel, l'économie colombienne était basée sur la production des matières premières pour l'exportation. Or, en ce qui concerne les politiques éducatives, ce

⁵⁹⁶ Ministerio de educación Nacional, *Estatuto de la Aldea Colombiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

⁵⁹⁷ *Ídem*.

⁵⁹⁸ « Colombia es por esencia un país agrícola,[...] es urgente incentivar la productividad de la agricultura [...] favoreciendo los lazos entre educación y agricultura[...] los inspectores de educación deben organizar reuniones con agricultores para difundir conocimientos científicos [...] y fomentar la confianza »MEN, Anexo II. Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander Valle 1932-9 Folio 1-17 carpeta 3, caja 3.

secteur semble avoir été délaissé, selon Aline Helg, pendant les gouvernements conservateurs. La *Campaña de Cultura Aldeana*, mais aussi les instituts techniques à vocation agricole, avaient pour but de combler ce vide et donner un élan à ce secteur primordial de l'économie colombienne. Ainsi le justifiait Joaquín Vallejo dans son rapport sur l'éducation dans le département d'Antioquia. Selon ce dernier, la paysannerie serait la grande abandonnée des institutions d'assistance sociale promues au cours des années précédentes. Prenant à l'appui l'article de Juvenal Rendón, jeune médecin libéral, il décrivait, avec un grand mépris misérabiliste, la situation de la paysannerie et de la campagne colombienne:

« Pour celui qui a pu être en contact avec la masse paysanne, il est impossible d'ignorer son niveau de vie misérable, son décalage ou écartement total face aux évolutions de l'époque, son manque de stimulus, son absence d'orientation vers un perfectionnement quelconque. Tous les complexes d'infériorité, toutes les vertus négatives se concentrent dans notre travailleur rural : ignorance, alcoolisme, misère, pauvreté physique et spirituelle, apathie, incapacité de rébellion, absence totale de toute ambition, défaut d'inquiétudes, au-delà de celles qui le poussent à satisfaire les instincts primordiaux de son anormalité »⁵⁹⁹.

Le Directeur d'éducation justifiait ainsi la création des écoles *rotatorias* en 1938. Ce projet apparaissait comme une solution pour les écoles rurales. Elles prévoyaient la transhumance des maîtres d'école qualifiés – afin de remplacer les maîtres ruraux, jugés incapables – qui viendraient ponctuellement prendre en charge l'éducation des filles et des garçons ruraux. Ces derniers offriraient une éducation « pratique », axée sur les techniques agricoles modernes et la transformation de la vie paysanne.

Cette création institutionnelle résonnait avec les objectifs affichés par la *Campaña de cultura aldeana*. Luis López de Mesa, ministre de l'Éducation à l'origine de cette création,

⁵⁹⁹ « [...] desconociendo su papel, ni sabe exigir como exige e impone el obrero de la ciudad [...] Para quien haya podido estar en contacto con la masa campesina, no puede pasar ignorado su bajísimo nivel de vida, su poca o ninguna evolución con la época, su absoluto abandono, su carencia de estímulos, su ninguna orientación hacia un mediano perfeccionamiento. En nuestro trabajador rural se concentran todos los complejos de inferioridad, todas las virtudes negativas: ignorancia, alcoholismo, miseria, pobreza física y espiritual, abulia, incapacidad de rebeldía, ausencia total de la más pequeña ambición, carencia de inquietudes fuera de aquellas que lo impulsan a satisfacer los instintos primordiales de su anormalidad». Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, Medellín, Ministerio de educación, 1938, p.69. Pour l'ensemble des progressistes de tous les bords, y compris les communistes, la paysannerie paraissait être la représentante de la barbarie et de la tradition dans la civilisation. Rappelons que Marx la comparait à « un sac de patates ».

établissait quatre objectifs principaux pour cette dernière : « développement économique, hygiène, éducation et culture sociale et développement matériel »⁶⁰⁰. Afin de mettre en place ces objectifs, les maîtres d'école et les inspecteurs locaux avaient des supports pédagogiques nouveaux. Plusieurs brochures techniques ont été diffusées dans le cadre de la *Biblioteca Aldeana*. Quelques-unes d'entre elles étaient spécialement dédiées à l'agriculture (photo No.6), par exemple, celle concernant la culture du café, fondamentale à l'économie colombienne aux cours de ces années⁶⁰¹. Élaborée par la Fédération Nationale de Caféculteurs (FNC)⁶⁰², elle donnait des conseils pratiques pour la production du café dans le cadre d'une petite exploitation agricole. Dans les lycées et centres pédagogiques, les maîtres d'école socialisaient ces brochures et les discutaient ensemble. La Revue *Rin Rin* exposait également aux écoliers le besoin de moderniser la production agricole. Les articles sur la pomme de terre, le mouton, le café, les ressources minières et autres matières premières, exprimaient non seulement le besoin d'exploiter ces domaines délaissés, mais allaient jusqu'à émettre des injonctions normatives sur la manière dont ces productions devaient être menées. La campagne culturelle et pédagogique mise en place par le Ministère par le biais de la radio diffusait également des contenus pour la technification des procédés agricoles. Le support cinématographique offrait, en outre, des documentaires à vocation éducative dans le domaine de l'agriculture. Malgré les difficultés techniques, ces documentaires semblent se diffuser progressivement. Dans la bibliothèque publique de Barranquilla, dans le département de l'Atlántico, quatre films sur des thématiques agricoles ont été projetés en 1938 : *La vie des plantes*, *L'énergie de l'eau*, *Culture sélection et emballage des fruits* et *Cours d'agriculture*

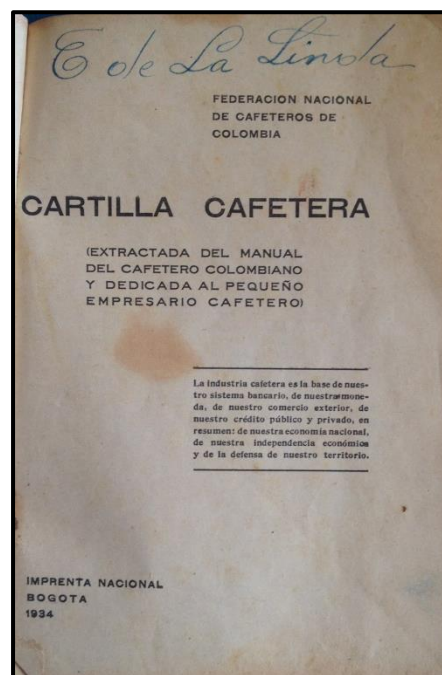
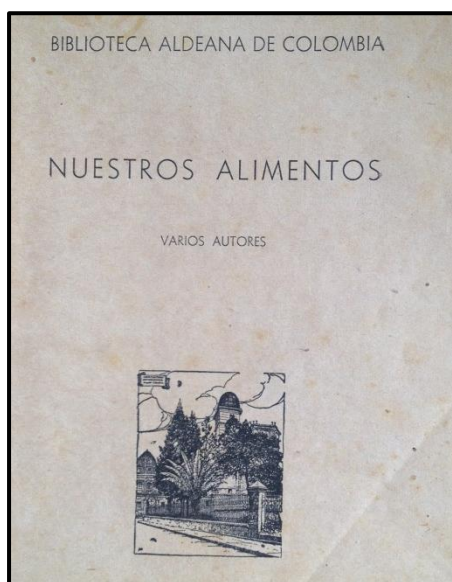
⁶⁰⁰ « desarrollo económico, sanificación, educación y cultura social y mejoras materiales » voir Ministerio de educación Nacional, *Estatuto de la Aldea Colombiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936. Sur les objectifs de la Campaña de cultura aldeana, voir Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela nueva*, Bogotá, UPN, 1999.

⁶⁰¹ La culture du café devient essentielle à l'économie colombienne à partir du début du XX^e. Son succès à l'international est à l'origine d'une croissance économique inouïe pour le pays, garantissant ainsi les conditions pour une modernisation du pays. Sur le sujet voir Palacios, Marco, *El café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política*, México, El Colegio de México, 2009.

⁶⁰² La Fédération nationale de Caféculteurs est créée en 1927 à Manizales. Coopérative au statut hybride, mi privée-mi publique, cette institution a eu, en raison de l'importance de la culture de café pour l'économie colombienne, une incidence politique fondamentale dans l'histoire du pays. Au-delà d'avoir participé de la structuration du secteur caféier, elle a été, en outre, un structure « paraétatique », chargée de la prise en charge des services sociaux là où elle était implantée. Elle a été un acteur fondamental de la diffusion de l'éducation dans le sud-est montagneux du pays. En 1929, elle créait une ferme-école à la Esperanza où les étudiants apprenaient à cultiver scientifiquement le café, mais aussi une stricte discipline du travail. Après deux ans d'études, ils recevaient le titre d'experts dans la culture de café. À ce sujet voir, Palacios, Marco, *idem* et Pécaut, Daniel, *Op.cit.*

pour maîtres ambulants. Au total, 94 projections en un an, où on assistait plus de 2000 spectateurs. La bibliothèque a même organisé une projection à *Puerto Colombia*, un port-village sur les rives de la mer caraïbe⁶⁰³.

Photo N°5 : Brochures techniques pour agriculteurs⁶⁰⁴



Comment ont été reçues ces politiques par les communautés villageoises ? Les différents rapports des inspecteurs et des directeurs d'éducation témoignent de l'enthousiasme mais aussi des nombreuses résistances face aux tentatives modernisatrices des autorités éducatives. Le rapport de Joaquín Vallejo cité plus haut est représentatif des résistances villageoises aux mesures hygiéniques et éducatives de l'État. Ainsi, selon lui, les paysans considéraient inutile de porter des chaussures, d'avoir des latrines, d'ordonner les maisons selon les codes de confort bourgeois. Ils s'opposaient à la mise en place des restaurants scolaires qu'ils voyaient

⁶⁰³ MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939, p.135. Sur *Puerto Colombia*, voir les images tournées en 1930 par les frères Acevedo, à compter parmi les premiers cinéastes du pays. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=eHHOvtIQGAI> [consulté le 14/07/2017].

⁶⁰⁴ Dans les archives de l'école alternée *La linda* du petit village de Jardín, quelques-uns de ces exemplaires moisissent dans des cartons. Sur cette école, voir Chapitre II.

comme une manipulation étatique pour venir « empoisonner »⁶⁰⁵ leur cerveau avec les idées gouvernementales. Dans la même lignée, les rapports d'éducation du département de Atlántico et de Bolívar témoignent de cette indifférence. Ils sont représentatifs des difficultés rencontrées par l'État dans sa volonté de transformation de la vie paysanne. Les diagnostics de Juvenal Rendón n'étaient pas entièrement erronés. La mobilisation et la résistance prenaient effectivement une forme très différente à la campagne et en ville⁶⁰⁶. Si les milieux ouvriers étaient déjà acquis à une certaine modernité et résistaient souvent à l'État depuis une logique revendicative, en milieu rural, la résistance s'exprimait souvent par le biais de l'indifférence, du contournement, du sabotage⁶⁰⁷. Les paysans étaient loin de sombrer dans l'apathie et l'immobilité. Par ailleurs, ce portrait doit largement être nuancé. Comme nous le verrons dans ce qui suit, les paysans étaient également engagés dans des formes de mobilisation « modernes », ils allaient parfois même jusqu'à défendre leur droit à l'éducation.

Selon Joaquín Vallejo, l'action tenace et obstinée de quelques maîtresses d'école et des inspecteurs aurait pourtant permis de « prouver l'efficacité » de l'école pour améliorer les conditions de vie paysanne. Ainsi, ces maîtresses d'école se rendaient dans les maisons paysannes et montraient la nécessité des mesures d'hygiène. Elles aidaient également les femmes paysannes à transformer leurs maisons. L'orientation pratique de l'éducation était également favorable à son acceptation. Dans le rapport envoyé à Jorge Eliecer Gaitán, Fernando Uribe Uribe, explique que les écoles complémentaires ont donné une légitimité à l'école auprès des communautés villageoises car elles voyaient leurs enfants « enfin en train de faire quelque chose de pratique pour leur vie »⁶⁰⁸. Dans tous les cas, « l'accès à la civilisation » n'était pas toujours d'utilité pour la vie paysanne mais ouvrait plutôt une porte de sortie de la vie paysanne, révélant ainsi les ambiguïtés inhérentes des projets modernisateurs des élites.

⁶⁰⁵ Le mot utilisé en espagnol est *enyerbar*. Il renvoie à l'univers de la sorcellerie, aux breuvages de plantes (hierbas) faits par les sorcières. Voir, Vallejo, Joaquín, *op.cit.*

⁶⁰⁶ Sur les résistances paysannes, je renvoie aux travaux de James Scott. Par exemple, Scott, James C., *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Haven, Yale University Press, 1985.

⁶⁰⁷ Jiménez, Michael F. «Mujeres incautas y sus hijos bastardos. Clase, género, resistencia campesina en la región cafetera de Cundinamarca. 1900-30», dans *Historia crítica*, No.4, Julio 1990.

⁶⁰⁸ «Viendo por fin a sus hijos hacer algo de utilidad práctica para sus vidas», Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Fondo Eduardo Santos, Ministerios Varios, Caja 5, Carpeta 4, Folio 248-330.

Dans le numéro quatre de la Revue *Rin Rin*, l'éditorial s'adresse aux écoliers ruraux. L'article interrogea le rapport ville/campagne. Ainsi, et en dépit des discours souvent péjoratifs tenus par de nombreux intellectuels libéraux, ici la campagne était présentée comme la vie la « plus attractive et utile à laquelle quelqu'un peut aspirer dans un pays comme le nôtre ». Ce portrait idyllique et bucolique de la campagne contrastait avec l'attraction fatale des paysans pour la ville. Ainsi, la grenouille disait :

« J'ai toujours écouté dire aux enfants paysans de la Colombie : « Qu'est-ce que je ne donnerai pas pour connaître Bogotá qui, aux dires de tous, est une si belle ville. Des choses semblables sont dites dans les écoles au sujet de la ville de Bucaramanga, de Medellín, de Tunja, bref, de l'ensemble des villes du pays. Connaître la ville, même l'habiter, c'est l'une de vos préoccupations et l'un de vos désirs véhéments. Vaine erreur ! Je sais attester, en bonne grenouille que je suis, qu'il y a rien comme la vie tranquille et féconde de la campagne. Et je vais vous l'expliquer »⁶⁰⁹.

Les politiques éducatives pour la campagne avaient comme objectif de « décentrer la civilisation à la campagne » tout en fixant le paysan à sa ruralité afin de freiner l'exode rural produit par la modernisation. Pourtant, l'école est insérée dans une profonde contradiction. Alors que le référent axiologique qu'elle posait était celui de la ville, elle essayait de freiner dans le même temps l'attraction que celle-ci exerçait sur les écoliers. Cette aporie s'exprimait quelques lignes plus tard. Si la campagne est le « fondement économique de la Colombie », c'est pourtant

« à la ville, en tant que noyau de l'activité humaine, où vont en définitive les richesses et productions dont je vous parle [...] Ainsi, quand vous ayez grandi et travaillé, il est nécessaire que vous vieilliez à connaître et observer avec attention les villes, car cela contribuera à enrichir vos connaissances, complètera votre éducation et enrichira votre esprit avec des dots incroyables [...] La ville est le berceau de la civilisation »⁶¹⁰.

Étant donné que l'ascension sociale se mesurait en fonction du rapprochement à ce référent axiologique, l'étroite voie qui était ouverte par la démocratisation éducative a surtout

⁶⁰⁹ « la más atractiva y útil a la que puede aspirarse en un país como el nuestro [...] Siempre he oído decir a los niños campesinos de Colombia: cuanto daría yo por conocer Bogotá, que según dicen es una linda ciudad". Y palabras parecidas se oyen en las escuelas con respecto a Bucaramanga, o a Medellín, a Tunja, o en fin, a cualquiera de nuestras ciudades. Conocer la ciudad, y aún más, vivir en ella, es una de vuestras preocupaciones, y uno de vuestros deseos vehementes. Vano error. De mi sé decir, como buen renacuajo que soy, que no hay como la vida tranquila y fecunda del campo. Y os lo voy a explicar». Ministerio de Educación, Revista infantil *Rin Rin*, Bogotá, N°.4, Abril 1936.

⁶¹⁰ «Es a la ciudad en definitiva donde van a servir esas riquezas e industrias de que les hablo. [...] Cuando hayas crecido y trabajado, es necesario que procuréis conocer y observar atentamente las ciudades, puesto que ello contribuirá a enriquecer vuestros conocimientos, completará vuestra educación y enriquecerá vuestro espíritu con increíbles dotes" cuna de la civilización», dans MEN, Idem.

créé une voie pour l'exode rural. Le discours méritocratique⁶¹¹ véhiculé par l'école faisait que les étudiants se sentaient investis d'un droit à une amélioration de leur condition de vie suite à leurs études. Cette amélioration signifiait pour beaucoup l'accès à la vie citadine. Par ailleurs, les salaires des maîtres d'école étaient plus bas en milieu rural qu'en ville, les débouchés professionnels dans le domaine de l'administration – malgré l'accroissement de la bureaucratie –, du commerce, de l'industrie étaient localisés également en ville. Les trajectoires magistérielles et éducatives ascendantes suivent généralement les sentiers de l'exode rural. La volonté de «décentraliser» la civilisation à la campagne se heurtait en permanence au refus des maîtres et professionnels «qualifiés» d'opérer une «décentralisation» de leur vie. Ainsi, dans une lettre adressée par Gustavo Santos, Directeur des Beaux-Arts, le 9 avril 1937 à Francisco Lamus Lamus, ce dernier expose le problème du devenir professionnel de Prada, un artiste du département de Santander. Celui-ci avait obtenu une bourse du département pour faire des études de Beaux-arts en Europe. Gustavo Santos désirait le nommer en tant que professeur dans la ville de Cúcuta car à Bogotá « nous avons un sérieux problème d'afflux d'artistes ». Il demandait alors au directeur du département de l'embaucher afin de tirer profit de cet homme pour qui le département « a investi d'énormes sommes d'argent dans ses études et sa préparation ». Or, Prada s'opposait à l'idée de s'installer à Cúcuta. En outre, il ne souhaitait pas devenir maître d'école. Les valeurs diffusées par l'école ainsi que la concentration des ressources économiques en ville ont favorisé, malgré les volontés des élites libérales, l'exode rural.

1.2.2. Moderniser la production agricole par l'école

Les politiques éducatives destinées aux campagnes variaient selon la structure économique et productive des territoires. Le mouvement allait dans les deux sens. D'une part, cette structure a conditionné les possibilités d'application de la réforme, d'autre part, en raison de cette structure – ou de ce qui était présumée comme telle – les technologies et dispositifs se sont formulés différemment.

⁶¹¹ Sur le discours méritocratique de l'école voir Palheta, Ugo, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 2012.

Au-delà du projet de *Cultura Aldeana*, des institutions vocationnelles agricoles ont également été créées afin de peaufiner l'éducation des jeunes garçons après leurs quatre ans de formation du primaire. Les écoles normales rurales ont également été réformées afin d'offrir aux futurs maîtres une formation axée sur la vie agricole et la communauté villageoise. Si leur création n'intervient qu'en 1941, le projet de fondation de ces trois instituts date des années de la *Revolución en Marcha*⁶¹². Cette initiative a été reprise par quelques gouvernements départementaux à l'échelle de leur juridiction. L'Institut Agricole de Turbo avait pour vocation de participer de la colonisation idéologique et productive du Darién⁶¹³. Créé par la Direction d'éducation du Département d'Antioquia, cet institut s'est construit avec le concours des étudiants qui se sont chargés du bâtiment et de la ferme. Conforme aux idéaux quant à ces écoles, elle était en même temps qu'une institution éducative, un centre productif capable de s'autogérer par le biais de la vente des produits agricoles fabriqués par les étudiants⁶¹⁴. Dans le département d'Atlántico, la Direction d'éducation créait la ferme-école cotonnière expérimentale, destinée aux enfants pauvres, fils d'agriculteurs (voir Photo No.7). Cette école avait comme objectif de fournir une « culture technique, afin que ces jeunes, dans un futur pas si lointain, puissent être dans leurs municipalités respectives, avec une efficacité scientifique, des *mayordomos*, des experts cotonniers, ou des maîtres d'agriculture dans les écoles primaires, dans les fermes qui s'y mettront en place»⁶¹⁵. En 1939, elle comptait 20 étudiants.

⁶¹² BLAA, Fondo Eduardo Santos, *op.cit.*

⁶¹³ Voir Chapitre IV.

⁶¹⁴ AHA, Fondo Gobernación Antioquia, Dirección educación pública, Tomo 113, Folio 202.

⁶¹⁵ «...da instrucción a un grupo de 20 jóvenes pobres, oriundos del departamento para que un futuro no muy remoto con la cultura técnica que han recibido pueden, en sus respectivas veredas dar con eficacia científica hacer de mayordomos, de expertos algodonereros, o también de maestros de agricultura de las escuelas primarias en las granjas escolares que en ellas se establezcan». Voir, MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939, p.80.

Photo n°6: *La granja experimental algodonera del Atlántico*



Source: MEN, Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico, Imprenta Nacional, 1939.

Dans le rapport concernant l'enseignement industriel, Fernando Uribe Uribe soulignait que l'école complémentaire de la ville de Ciénaga était l'une des seules à être conforme à ses objectifs dans le pays. Dirigé par Juan Ribón, un homme ayant fait ses études en Europe, elle a été érigée en modèle en 1940. Quelques années auparavant, dans une circulaire adressée par le Directeur de l'éducation du département du Magdalena, Armando L. Fuentes, au maire de Cienaga et Aracataca, le directeur les enjoignait à faire respecter les dispositions légales qui obligeaient les patrons d'*haciendas* à offrir une éducation à leurs travailleurs. Publiée par le journal *El escandalo*, il saluait le labeur du Directeur, « imminent représentant de notre

jeunesse révolutionnaire », et appelait également aux municipalités à contraindre les « capitalistes » d'assumer leurs devoirs. En vertu d'une loi édictée en 1927, les *haciendas* étaient contraintes de fournir un local pour les écoles rurales de leurs travailleurs. Nombre d'entre elles outrepassaient ces dispositions légales. La situation de conflit social aigu dans la région depuis les années 1920⁶¹⁶ ne s'est pas atténuée avec l'arrivée de la République libérale. Le 23 décembre 1934, un Pacte de conciliation a été signé entre Marco Aulli et Jorge Garcia Naves. L'une des clauses de ce pacte était que les compagnies bananières devaient mettre à disposition un local, dans un délai de 90 jours, pour la création d'une école rurale. Or, cela était resté lettre morte. Pour Armando Fuentes, « la contribution à la culture des travailleurs n'est pas seulement un mandat légal pour les chefs d'entreprises et les capitalistes en général, mais une obligation morale incontournable [...] au-delà des doctrines ou tendances politiques qui dominant »⁶¹⁷. Malgré donc les constats déplorables de Juvenal Rendón, les paysans se sont mobilisés également. Le pacte de conciliation témoigne en tout cas de l'exigence revendicative d'une éducation de la part des paysans mobilisés. Les fronts de lutte étaient variés. Dans la région de Ciénaga et d'Aracata il existait des syndicats de colons et les ligues paysannes étaient actives depuis les années 1920. Ainsi en témoigne la lettre adressée par J. Santander Durán, maire d'Aracataca au secrétaire du gouvernement du Département du Magdalena, le 21 décembre 1936, où celui-ci informait le gouvernement de l'occupation des terres de la *Magdalena Fruit Company* à Teobromino. Selon le maire, cette action aurait été le résultat de « l'agitation intellectuelle » d'Olaya Durán et d'Ebrat et non pas le résultat des conditions reconnues légitimes à la colonisation : « le déchiffrement et la survie ». Les deux auteurs intellectuels ont été condamnés à la réclusion⁶¹⁸. La création de cette école complémentaire a sûrement été le résultat de cette mobilisation. L'école s'insérait dans l'objectif de pacification sociale d'une région agitée.

⁶¹⁶ Les archives du gouvernement départemental témoignent de la situation sociale très tendue dans la région, en proie au banditisme social, à l'occupation des terres, au pillage. Le souvenir sanglant du Massacre des bananières en 1928 hantait encore les mémoires des paysans de la région. Les abus et violences des multinationales, bananières notamment, étaient en large mesure à l'origine de ces formes de résistances. Sur le sujet, voir Archila, Mauricio, *Bananeras Huelga y Masacre. 80 Años*, Bogotá, Universidad Nacional De Colombia, 2009.

⁶¹⁷ «La contribución a la cultura de los trabajadores no es solamente un mandato legal para los empresarios y capitalistas en general, sino una obligación moral ineludible [...] cualquiera que sea la doctrina o tendencia política dominante», dans *El Escándalo, Semanario de Izquierda. Luchador clasista*, No. 10, Santa Marta, Julio 1936.

⁶¹⁸ AHMG, Caja 1936.

Comme le montre l'exemple de l'Institut Agricole de Barranquilla, la vocation de ces instituts était de former des paysans afin qu'ils deviennent des *mayordomos*⁶¹⁹, des techniciens agricoles ou des maîtres d'école. Ils sélectionnaient parmi la paysannerie les futurs intermédiaires nécessaires à la modernisation de la campagne – intermédiaires de l'État mais également intermédiaires du système des haciendas. Pour le reste de la paysannerie – *arrendatarios* ou *peones* – l'école primaire paraissait, pour l'instant, suffisante. La mobilisation paysanne des années 1920 avait mis en évidence la fissure de la structure paternaliste des *haciendas*. Ces intermédiaires étaient nécessaires, tout comme l'extension de l'éducation. Les maîtres d'écoles ont été également pour la transformation de l'éducation rurale, ainsi que les entrepreneurs, finalement, afin de catalyser la modernisation. À l'image des ouvriers et des paysans que les politiques éducatives cherchaient à transformer, les femmes ont également été dans le viseur du Ministère.

III. « L'éducation au féminin » : intégrer les femmes, maintenir les normes sociales de genre ?

Contrairement à ce qu'ont pu véhiculer un certain nombre d'études féministes, où les femmes apparaissent comme les exclues historiques des institutions de savoir, la place de cette dernière dans la constitution du système d'éducation publique en Colombie est tout à fait centrale. Selon Aline Helg, en 1918, les taux d'alphabétisation des femmes étaient souvent plus élevés que ceux des hommes dans la plupart des régions de la Colombie⁶²⁰. Dans les écoles primaires, garçons et filles étaient représentés souvent à parts égales. Cette parité dans la scolarisation primaire doit tout de même être nuancée dans le sens où des formes d'exclusion opéraient rapidement au gré de l'avancement scolaire. Par ailleurs, l'éducation impartie se déclinait différemment en fonction du genre. Les femmes recevaient une éducation supposément « adaptée » à leur genre et étaient exclues d'un grand nombre

⁶¹⁹ Les *mayordomos* étaient les intermédiaires entre les patrons des haciendas et les paysans. Les *peones* étaient des ouvriers agricoles journaliers employés dans les *fincas* ou *haciendas*. Les *arrendatarios* étaient des employés agricoles plus stables. Ils étaient payés avec une parcelle de terre de l'*hacienda*, qu'ils pouvaient cultiver pour leur propre bénéfice, sous certaines restrictions.

⁶²⁰ Voir Annexe I.

d'institutions éducatives. Ces exclusions n'en démentent pas pour autant l'intérêt précoce des congrégations religieuses et institutions étatiques à prendre en charge l'éducation féminine. Par ailleurs, selon cette même auteure, au cours du deuxième tiers du XX^e, alors que le système d'éducation se constitue progressivement, la profession de maître d'école devient essentiellement féminine. Là encore, il faudrait apporter quelques nuances, dans le sens où la féminisation du corps enseignant n'opère pas de manière homogène dans l'ensemble du système. Néanmoins, ces données mettent en évidence sa participation fonctionnelle dans le domaine de l'éducation depuis le début du XX^e siècle.

Pendant le gouvernement d'Olaya Herrera, une série de lois ont été promulguées afin de promouvoir l'intégration économique des femmes ainsi que son indépendance juridique vis-à-vis des hommes⁶²¹. Les intellectuels progressistes de la *Revolución en marcha* concourent à cet élan également. Aux côtés de leur légitimation populaire, ils se revendiquent comme les défenseurs de l'intégration économique et culturelle de la femme⁶²². Si les femmes jouaient déjà un rôle important dans le domaine, des nouveaux canaux d'ascension et de participation leur étaient désormais offerts. Alors que les discours sur « la femme » demeuraient plutôt conservateurs, notamment en ce qui concerne sa participation politique, ils lui accordaient paradoxalement une place centrale dans un domaine qui acquérait au même moment sa centralité politique. Ces politiques intégrationnistes n'étaient pas seulement le résultat de l'humanisme égalitaire des libéraux progressistes, mais aussi une réponse aux transformations sociales et culturelles causées par la modernisation. Les premières décennies du XX^e sont des années de rapides et profondes transformations dans le domaine des normes sociales et de genre en vigueur, ainsi que celles d'une expansion des moralités.

Cette partie s'attachera à comprendre les politiques éducatives à l'égard des femmes promues au cours de la *Revolución en Marcha*. Au travers de l'analyse des conflits qui ont émergé à un niveau local, j'essayerai de mettre en évidence comment se sont insérés ces discours et pratiques éducatives dans l'ensemble des transformations sociales et culturelles qui ont traversé la période. Ainsi, on avancera quelques hypothèses pour comprendre

⁶²¹ Voir Chapitre I.

⁶²² Velásquez Toro, Magdala, « La República liberal y la lucha por los derechos civiles y políticos de las mujeres », *Las mujeres en la historia de Colombia, Tomo I: Mujeres, historia y política*, Bogotá, Editorial Norma, 1995, p. 183-198.

comment les politiques éducatives de la *Revolución en marcha* ont cherché à réguler ces transformations et comment a pu émerger la figure publique de la maîtresse d'école. Quelles ont été les politiques adressées aux femmes et aux maîtresses d'école ? Comment ont-elles été reçues et appropriées ? Quels sont les conflits auxquels ils ont donné lieu ? Que nous disent les expériences locales quant aux transformations des rôles de genre pendant la période ?

III.1. L'intégration économique, culturelle et politique des femmes

À la fin des vacances scolaires de l'année 1937, le numéro 9 de la Revue *Rin Rin* paraissait. Dans l'éditorial, la grenouille *Rin-Rin* s'adressait aux écoliers en les enjoignant à reprendre leurs activités scolaires ainsi que la discipline studieuse après un repos bien mérité. En fin d'article, une dédicace s'adressait en particulier aux jeunes filles:

« Maintenant, je me dirige à vous spécialement, belles petites amies lectrices de *Rin Rin*: à vous aussi est destinée l'étude et à vous aussi sont ouvertes toutes les écoles. L'époque où la femme était admirée comme une poupée est désormais révolue. La patrie a besoin de mères formatrices de générations bonnes et innombrables, sages et conscientes, et c'est là votre mission pour le jour de demain, mission que vous ne pourrez accomplir dignement que si vous éduquez « l'esprit pour la vérité, la volonté pour le bien, et le cœur pour l'amour » »⁶²³.

Le message s'accompagnait d'un dessin où une fille était représentée au milieu d'un paysage en lisant un livre (voir Photo n°7). Cette représentation peut paraître tout à fait banale aujourd'hui. À l'époque pourtant, la lecture féminine, romanesque en particulier, apparaissait comme un danger pour une grande partie de la société traditionaliste et de l'Église catholique⁶²⁴. Les libéraux de la *Revolución en marcha* revendiquaient le droit des jeunes filles et des femmes à s'éduquer. Ils se présentaient d'ailleurs comme étant à l'origine de ce basculement, mettant fin à une époque d'exclusion « désormais révolue ». L'horizon n'était pourtant pas révolutionnaire. Comme en témoigne cette citation, l'éducation féminine avait pour vocation de former des mères capables de prendre en charge l'instruction de leurs enfants. Il fallait façonner l'esprit, la volonté et le cœur des femmes afin qu'elles dispensent une éducation à leurs enfants qui soit à la hauteur des exigences nationales du moment. Si la

⁶²³ «Y ahora me dirijo especialmente también a vosotras, lindas amiguitas lectoras de Rin-Rin: para vosotras también es el estudio y para vosotras también están abiertas todas las escuelas. Ya pasó la época en que la mujer era admirada como una muñeca. La patria necesita madres formadoras de generaciones buenas e innumerables, sabias y conscientes y allí esta vuestra misión para el día de mañana, la que solo podréis llenar dignamente si educáis la "mente para la verdad, la voluntad para el bien, el corazón para el amor" », Ministerio de Educación, *Revista infantil Rin Rin*, Bogotá, n°9, Febrero 1937.

⁶²⁴ Voir Annexe II.

citation de ce passage n'est pas référencée, la familiarité avec les principes catholiques est néanmoins patente.

Photo n°7 : « Jeunes filles, pour vous aussi est destinée l'étude »



Source: MEN, *Revista infantil Rin Rin*, Bogotá, n°.9, Febrero 1937

Les savoirs médicaux et psychologiques ont mis en évidence l'importance de la petite enfance dans la formation d'un adulte. Cette considération portait à considérer nouvellement le rôle de la femme en tant que première éducatrice. Si l'importance de l'éducation maternelle n'était pas inouïe dans les discours des autorités éducatives, les savoirs considérés essentiels pour une mère se paraient de nouveaux attributs. C'est au nom de ces considérations, en premier lieu, que les libéraux ont promu l'intégration des femmes à l'éducation secondaire. À son arrivée au Ministère en 1934, Luis López de Mesa créait deux nouvelles sections au sein du cabinet: celle de l'éducation féminine et celle de l'éducation physique. Auparavant exclues du niveau secondaire et des études universitaires, cette possibilité leur était désormais offerte. Les programmes scolaires établis en 1935 prévoyaient une école primaire non mixte, mais offraient aux garçons et aux filles une même formation initiale. La formation secondaire, au contraire, déclinait son programme de manière différente suivant le genre⁶²⁵. Deux ans après, lors de la création des premiers collèges nationaux, le gouvernement créait un collège pour hommes à Zipaquirá, l'autre pour femmes à Chía. Malgré ces efforts, l'éducation secondaire est restée pendant longtemps l'apanage des hommes. En 1937, le Ministère de l'Education

⁶²⁵ En 1933, les femmes obtenaient le droit d'accès à l'éducation secondaire. Une année après, les portes de l'Université s'ouvraient également à elles. La faculté d'éducation, mixte depuis son origine, leur était désormais accessible. En 1937, pourtant, de 127 diplômés, seulement 14 étaient des femmes. Voir à ce sujet, Helg, Aline, *op.cit*, p. 179.

recensait 612 bacheliers, dont 12 seulement étaient des femmes. Cette même année, l'ensemble des étudiants du secondaire s'élevait à 40 000, dont 15 000 étaient des femmes⁶²⁶.

L'élan éducatif a donc visé hommes et femmes ; néanmoins les contenus impartis comme les pédagogies proposées divergeaient largement. Selon les auteurs de *Mirar la infancia*,

« alors que dans la faculté [d'éducation] pour hommes la matière de religion était supprimée, dans celle des femmes elle était maintenue. Le mouvement sécularisateur des réformateurs éducatifs a privilégié les institutions masculines, à l'exception de l'*Instituto pedagógico de señoritas*. Le thème de la fonction de la femme dans l'éducation et dans la société moderne a été absent des discours réformistes et des politiques étatiques, lesquelles se sont limitées à réitérer sa valeur de mère et de sujet d'œuvres de charité de bienfaisance »⁶²⁷.

S'il est vrai que les libéraux ont souvent cherché à pérenniser les normes sociales et de genre en vigueur, dire que le débat sur la place de la femme dans le domaine de l'éducation a été absent des politiques et discours étatiques serait tout à fait incorrect. Malgré les réticences de la société traditionaliste et les discours souvent moralisants véhiculés par de nombreux intellectuels libéraux, l'État sollicitait les femmes, au-delà de leur condition de mère, à participer à la vie productive du pays.

Les politiques éducatives promues par le Ministère de l'Éducation pendant la *Revolución en Marcha* ont cherché à intégrer la femme dans le monde du travail. Les transformations du capitalisme requéraient une main-d'œuvre abondante et bon marché, la participation économique de la femme apparaissait comme une nécessité. La désarticulation de l'économie paysanne, l'exode rural et la hausse des coûts de la vie – tant par l'augmentation des prix que par l'apparition de nouveaux désirs de consommation produite par la diffusion progressive de l'éthos capitaliste – impliquaient pour les femmes de participer à l'économie familiale. Ce phénomène était d'ailleurs largement présent avant même que les politiques éducatives se soient proposées de réguler ou de fomenter leur participation. Les lois concernant

⁶²⁶ Voir statistiques dans Helg, Aline, *op.cit.*

⁶²⁷ «Mientras que en la facultad para varones se suprimió la asignatura de religión, en la de mujeres se mantuvo. El movimiento secularizador de los reformadores educativo privilegio a las instituciones masculinas, con excepción del Instituto pedagógico de señoritas. El tema de la función de la mujer en la educación y la sociedad modernas estuvo ausente en los discursos reformistas y en las políticas estatales, las cuales se limitaron a reiterar su valor de madre y de sujeto de obras de caridad y beneficencia», dans Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Vol.2, Medellín, Colciencias, 1997, p.182.

l'indépendance économique et juridique de la femme étaient plus une réponse à une situation de fait qu'une création ex nihilo de libéralisation politique. Le gouvernement central, mais aussi les gouvernements départementaux, soucieux d'impulser la modernisation économique au travers de l'éducation, ont dès lors encouragé la formation professionnelle des femmes. Les métiers artisanaux étaient privilégiés puisqu'ils pouvaient se faire depuis la maison, aux côtés des activités du foyer⁶²⁸. Mais d'autres secteurs leur étaient également proposés. La réforme de l'enseignement industriel que nous avons étudié plus haut, prévoyait des écoles complémentaires, des écoles d'arts et métiers à destination des femmes. Dans la ville de Cúcuta, dans le département du Santander, une institution éducative a été créée afin de former des télégraphistes, dans le département d'Antioquia ; des formations s'ouvraient pour former les ouvrières de l'industrie textile par exemple⁶²⁹. Les besoins engendrés par les transformations de l'appareil productif se doublaient d'un bouleversement d'ordre culturel. À une échelle internationale, le début du XX^e siècle représente un moment de libéralisation des carcans traditionnels dans lesquelles les femmes se trouvaient. Les productions culturelles participaient de la circulation de ces nouveaux modèles féminins, et malgré la censure de l'Église catholique et des secteurs les plus traditionnels, ces derniers ont influencé de nombreuses trajectoires féminines, notamment en ville. La relation était d'ailleurs plutôt ambiguë, ainsi qu'en témoigne les publicités véhiculées dans les journaux catholiques (voir photo n°8).

⁶²⁸ La couture, la broderie, la confection de chapeaux et de fleurs par exemple.

⁶²⁹ Je laisse de côté les formations proposées au niveau universitaire car elles dépassent le cadre de cette étude. Toutefois, il convient de préciser qu'à partir de 1936, moment où elles acquéraient le droit d'accès à l'Université Nationale, des filières comme les beaux-arts, la pharmacie, l'infirmerie, l'architecture, l'odontologie et le travail social leur étaient proposées. Ces formations s'inséraient dans le champ des activités professionnelles vouées à offrir un service social, domaine supposément privilégié pour la femme. Pour une analyse détaillée des institutions éducatives pour femmes créées au cours de ces années, voir, Helg, Aline, op.cit.

Photo n°8. La publicité et les modèles féminins modernes⁶³⁰



Source: *Avances*, Órgano de la juventud católica, Bucaramanga, 1937.

L'insertion de la femme dans le monde professionnel, sa dérobade partielle de la vie du foyer, son accès au savoir, ainsi que la libéralisation des coutumes ont engendré de terribles controverses. Les défenseurs de la société patriarcale⁶³¹ ont vu la déstructuration de la famille traditionnelle comme le signe de l'effondrement de l'ordre social. Selon Magdalena Vasquez⁶³², les femmes qui travaillaient étaient en général mal vues de la société et vivaient des formes d'exclusion assez tenaces. Les « jeunes filles décentes » étaient conseillées de ne pas fréquenter ces « allègres femmes ». Il faudrait nuancer ces analyses. Dans certaines régions de la Colombie et parmi certains groupes sociaux, la « famille traditionnelle » n'était

⁶³⁰ Ces publicités contrastent avec les modèles féminins défendus par l'Église institutionnelle. Les prélats catholiques les plus *intégralistes* étaient à l'origine de terribles scandales au sujet de la « nudité » des femmes. Ainsi, ils s'étaient opposés aux images véhiculées par la revue *Rin Rin*, qu'ils jugeaient immorales, ou aux habits des femmes dans les cours de sport. Voir à ce sujet, Silva Renán, « reforma cultural, Iglesia católica y Estado durante la República liberal » dans Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009. L'Action catholique n'était certainement pas l'institution la plus conservatrice ; néanmoins les modèles défendus dans les pages féminines sont en contradiction apparente avec ces femmes sportives et mondaines.

⁶³¹ Par société patriarcale, j'entends un système social structuré sur la domination de l'homme sur la femme. La domination de l'homme au sein de la famille dérive de sa position sociale, soutenue par une économie politique dans laquelle l'unité familiale a un rôle productif de première importance. À ce sujet, voir Bourdieu Pierre, *La domination masculine*, Paris, Ed. Le Seuil, 1998 ou Héritier Françoise (dir.), *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris, Ed. Le Pommier/La cité des sciences et de l'industrie, 2005.

⁶³² Velásquez Toro, Magdala, *op.cit*, p.34.

pas une règle⁶³³. La débâcle de l'ordre social tant annoncée par les élites avait parfois à voir davantage un fantasme qu'avec une réalité. Les journaux témoignent pourtant de ces polémiques, y compris dans les milieux libéraux. Le journal satirique *El Bateo*⁶³⁴ est une source excellente pour suivre la vie quotidienne de la vie de Medellín. Ses numéros témoignent de la transformation des rôles féminins au cours de cette période et des tensions engendrées par ces changements. Par exemple, en 1928, à l'occasion des jours des mères, le journal représentait parallèlement la mère moderne et la mère de jadis (voir photo n°9). Sous l'égide de la vierge Marie affichée au mur aux côtés d'un crucifix, entourée d'un mobilier fade et triste, la mère traditionnelle berce son enfant. Elle se consacre exclusivement à sa vie de mère dans l'abnégation. La femme moderne au contraire, libérée du poids de la religion, s'endimanche de sa robe courte et de ses talons pour s'adonner à la vie mondaine, entourée de son mobilier art déco – témoignage d'une nouvelle esthétique de l'espace, propre à l'éthos bourgeois et aux goûts de la Belle époque –. Enivrée par son image, elle néglige son enfant qui pleure et se débat au sol. Taxée de manière trop réductrice par Sonia Jiménez, d'une critique exclusivement adressée à l'égard de la femme moderne, cette image est à mon avis plus complexe qu'elle ne le semble. Si « l'émancipation de la femme moderne » se fait clairement en dépit de sa condition de mère – et d'épouse, en filigrane –, le portrait de la mère catholique ne semble pas non plus un horizon très réjouissant. Les milieux libéraux se débattaient face à ces transformations. Ils semblent attirés au même temps que révoltés. S'ils louaient, à certains égards, la modernité des femmes, les articles et satires publiés par ce journal restaient pourtant assez critiques vis-à-vis de ces nouvelles féminités⁶³⁵.

⁶³³ Concernant la paysannerie, voir par exemple, Jiménez, Michael F., « Mujeres incautas y sus hijos bastardos. Clase, género, resistencia campesina en la región cafetera de Cundinamarca. 1900-30, dans *Historia crítica*, No.4, Julio 1990. Selon cet auteur, le patriarcat a été revendiqué et défendu par les élites et les paysans alors que, dans les faits, et ce pour plusieurs raisons, la paysannerie n'était pas structurée, sans équivoque, sur la domination masculine.

⁶³⁴ De filiation libérale, ce journal satirique est représentatif des nouveaux usages de la presse dans la première moitié du XX^e siècle. En raison de sa continuité – il paraît entre 1907-57 – il représente une excellente source pour suivre la vie quotidienne de la vie de Medellín. Pour une étude plus détaillée de celui-ci, voir, Jiménez, Sonia, *Reír es perjudicial para los negocios. Prensa satírica en Medellín: El Bateo entre 1926 y 1939*, tesis de grado, Medellín, Universidad de Antioquia, 2010.

⁶³⁵ Pour un recueil photographique témoignant de ces transformations, voir Annexe III.

Photo n°9: « La fête de la mère »



Source: « La fiesta de la madre », *El Bateo Ilustrado*, No. 925, Medellín, 9 de mayo de 1928, p. 7.

La correspondance reçue par le Ministère de l'Éducation témoigne des nombreux conflits locaux au sujet de l'éducation féminine proposée dans les écoles libérales. Dans une lettre datée du 22 septembre 1934, Rafael Renjifo, Inspecteur local d'éducation de la ville de Buga, demande au ministre quelles sont les dispositions légales concernant l'éducation secondaire des femmes. Quelques jeunes filles « distinguées par leur intelligence, leur prestance et leur position sociale » auraient demandé à intégrer le *Colegio Académico* afin d'obtenir leur titre de bachelières ; or, il leur « avait été notifié que suivre certaines des matières imparties dans ce lycée entraînerait un conflit canonique »⁶³⁶. Étant donné la nature de l'argument avancé, il semble probable que la notification soit venue de la part du curé du village. Comme il a été longuement souligné par l'historiographie, l'Église catholique et les conservateurs se sont opposés de manière souvent hystérique aux réformes éducatives libérales dans les contrées et villages. Ils se sont attaqués avec une particulière virulence à ce qui concernait les femmes. Pour autant, l'Église catholique était-elle même engagée dans un processus de modernisation

⁶³⁶ « [...] muy distinguidas por su inteligencia, porte y posición social [...] han sido noticiadas que al cursar asignaturas en el citado establecimiento acarrearía un conflicto canónico», AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3, folio 172.

de l'éducation proposée aux jeunes filles, mis à part dans les milieux les plus *intégralistes*⁶³⁷, afin de s'adapter aux exigences de l'époque. Dans la lignée des analyses de Renán Silva⁶³⁸, cette partie cherche à complexifier les regards portés sur ces conflits, souvent restreints à un affrontement simpliste entre libéraux et conservateurs autour d'une opposition binaire tradition/modernité.

Dans un article envoyé par une étudiante de l'*Instituto Central Femenino* de Medellín à la revue UDAL⁶³⁹, Ana Escobar Restrepo poussait encore plus loin les discours timorés du libéralisme modéré en défendant même la participation politique de la femme. Ainsi, elle affirmait que la « Colombie a l'obligation d'éduquer la jeunesse féminine à la politique [...] il faut qu'elle prépare la femme à aller aux urnes, aux assemblées, et aux chambres, la femme ayant les mêmes droits que les hommes, car elle n'est pas inférieure à celui-ci »⁶⁴⁰. Cette revue participait, en effet, de la diffusion de nouveaux référents féminins. Elle donnait, comme ici, la tribune à des voix féminines dissonantes. Souvent aussi, c'était les hommes qui prenaient la défense d'une participation accrue de la femme à la citoyenneté politique. Dans un article publié par Luis Tejada⁶⁴¹ intitulé « ma femme idéale », ce dernier fait l'éloge des femmes « intrépides » et « curieuses », qui « font le contraire de ce qu'on attend d'elles »⁶⁴². Luis Tejada était le neveu de María Cano, la « fleur du travail »⁶⁴³. Membre du Parti

⁶³⁷ Sur le catholicisme intégral-intransigeant, voir Chapitre I.

⁶³⁸ Voir Silva, Renán, dans Sierra Mejía, *op.cit.*

⁶³⁹ L'UDAL se situe, dans l'échiquier politique, du côté du libéralisme radical regroupé autour du Front populaire de López Pumarejo. Il se revendiquait défenseur d'une révolution libérale, agressivement nationaliste et capitaliste.

⁶⁴⁰ « Colombia tiene la obligación de educar a la juventud femenina a la política [...] hacer que la mujer se prepare para ir a las urnas, asambleas y cámaras, teniendo los mismos derechos del hombre, pues no es inferior a él », Escobar, Restrepo, Ana, « La mujer en la política », *Semanario popular de la UDAL*, No.2, Medellín, Agosto 1937.

⁶⁴¹ Chroniqueur et poète, Luis Tejada a été l'un des figures intellectuelles les plus déroutantes et radicales de la période. Fils d'un éducateur libéral, gravitant dans le mouvement littéraire de *Los Nuevos*, il a bousculé la société traditionnelle avec ses chroniques et écrits. Il était fils d'un normalien. Sa thèse a d'ailleurs porté sur les méthodes d'enseignements modernes. Elle a été censurée par l'Église catholique. Pour une étude sur cette figure intellectuelle, voir Loaiza, Cano, *Poder Letrado Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, Cali, 2014.

⁶⁴² «Una mujer intrepida y curiosa[...] si, busquemos esa mujer que haga siempre lo que menos esperamos de ella, que nos sorprenda precisamente porque no a ella nada la sorprende, esa mujer que obre siempre siguiendo la línea de su ansiedad. » *Semanario popular de la UDAL*, No.2, Medellín, 13 agosto 1937, p.9-10.

⁶⁴³ María Cano était fille de normaliens. Elle s'est formée à la maison aux côtés de ses parents. Quand elle était jeune, elle travaillait à la Bibliothèque publique de Medellín, où elle organisait des lectures publiques des classiques de la littérature universelle. Elle a été à l'une des figures les plus saillantes du socialisme colombien, jusqu'à ce qu'elle soit écartée par les membres du parti. Elle tenait également une *tertulia*

socialiste, elle a été l'une des figures féminines les plus radicales de la période. Au cours de ses multiples voyages par le pays, elle s'est chargée de former les ouvriers et les paysans à la doctrine socialiste. Ses tournées ont contribué à la consolidation de la mobilisation politique des secteurs populaires aux cours des années 1920 et 1930.

Dans les milieux radicaux du libéralisme et du socialisme, il existait donc un mouvement intellectuel et politique qui revendiquait plus d'autonomie pour la femme, des conditions d'égalité dans l'éducation et dans le monde du travail, ainsi qu'une participation accrue dans la scène publique. De manière générale, les discours émancipateurs vis-à-vis des femmes trouvaient leurs locus d'énonciation dans les institutions éducatives libérales les plus radicales. Ana Escobar était étudiante de l'*Instituto central femenino*. Cette institution avait fait scandale à plusieurs reprises dans la ville de Medellín. Fondée par Joaquín Vallejo et dirigée dans un premier temps par une exilée espagnole ayant participé de la réforme éducative de la République espagnole, elle incarnait le modèle d'une éducation « moderne » pour femmes dans la ville de Medellín⁶⁴⁴ (voir photo n°10). Ces institutions devaient faire face au contrôle et à la censure des milieux conservateurs et catholiques, qui par le biais de leurs journaux et tribunes publiques, profitaient de la moindre déviation pour créer des esclandres. Si le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1953, les sources témoignent tout de même de la progressive mobilisation des femmes dans la scène publique. Les attaques conservatrices, même si elles apparaissent comme démesurées et hystériques face à la timidité des actions engagées, sont pourtant le témoignage de ce renouveau. Face à ces peurs, les conservateurs et les libéraux modérés ont privilégié l'éducation privée, en grande majorité congrégationniste. Celle-ci a assuré pendant longtemps le gros de l'éducation féminine⁶⁴⁵

politique et littéraire, rendez-vous incontournable pour les intellectuels de gauche de la ville de Medellín. Sur ce personnage, voir Marín, Iván, *María Cano en el amanecer de la clase obrera*, Bogotá, Ed. ISMAC, 1985.

⁶⁴⁴ Le passage éphémère d'Enriqueta Seculi à la direction de cette institution fut un scandale. Accusée d'avoir enlevé l'image de Notre Dame de Lourdes du patio de l'école, d'avoir fait défilé les étudiantes avec leurs uniformes sportifs dans la rue de la ville, portant ainsi atteinte à la morale civile, et d'avoir giflé un dignitaire de la ville, elle fut virée trois ans après de l'institution. Après le retour des conservateurs au pouvoir, cet Institut changea de nom pour celui d'Isabelle la catholique.

⁶⁴⁵ Si en France les congrégations catholiques ont représenté une étape charnière entre le monopole de l'éducation catholique et l'éducation laïque, au travers d'un modèle éducatif à chemin entre le privé et le public, en Colombie ces étapes se superposent plus qu'elles ne se succèdent. Face à la réforme éducative libérale, les conservateurs ont encouragé le repli dans le secteur privé. Ce domaine connaît une explosion fulgurante pendant cette période. Les soeurs de la Presentación, les soeurs dominicaines, maristes, de la charité et les salésiennes prirent en charge principalement l'éducation féminine. Les soeurs de la présentation,

Photo n°10 : Éducation moderne et éducation catholique⁶⁴⁶



1. Instituto Central femenino. 1938. Clase de gimnasia (à gauche)
2. Cruzadas colegio la presentación 1932. (à droite)

Source: Photos Francisco Mejía (1899-1979)

Disponible sur: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/mejia/mejia0b.htm>

[Consulté le 05/09/2016]

en raison de leur nombre et de leur couverture géographique, ont été les plus influentes dans l'éducation secondaire. Helg, Aline, Op.cit. Sur l'éducation féminine congrégationniste en France, voir Langlois, Claude, « le catholicisme au féminin », Archives de sciences sociales des religions, 29e Année, No. 57.1 (Jan. - Mar., 1984), pp.29-53.

⁶⁴⁶ Entre les paradigmes éducatifs du *Colegio de la Presentación* (en bas) et ceux de l'Institut Central Féminin, la distance était résolument abyssale. Ces deux modèles éducatifs – et les idéaux de féminités qu'ils véhiculaient- représentent les deux idéo-types opposés et extrêmes d'une éducation féminine dans la ville de Medellín.

III.2. La féminisation du corps enseignant

Au cours de la République libérale, l'enseignement devient un métier essentiellement féminin. En 1931, 55% des maîtres d'école primaires urbains étaient des femmes, pour 90% en milieu rural. Ce chiffre s'élève respectivement à 68% et 91% en 1953⁶⁴⁷. Si ce processus déborde largement les temporalités des alternances politiques, la *Revolución en Marcha* a donné un influx particulier à ce phénomène avec la multiplication des écoles normales féminines⁶⁴⁸. La féminisation du corps enseignant opère donc au moment même où l'éducation acquiert sa centralité politique et stratégique⁶⁴⁹. Alors que la fonction politique de l'éducation ne cesse d'être revendiquée par l'ensemble des acteurs politiques, les discours sur la participation des femmes en politique restent pourtant paradoxalement excluant. Selon Oscar Saldarriaga et Martha Herrera⁶⁵⁰, la féminisation du magistère permettait d'intégrer les femmes à la vie professionnelle tout en la contenant dans un champ qui garantissait supposément la reproduction sociale des normes de genre. En outre, et alors qu'il existait une valorisation réelle de la part prise par les femmes à l'effort d'éducation nationale, la conception d'ensemble du système scolaire était largement le reflet de la position dominante des hommes et de l'attachement à son maintien. Les femmes avaient dans la structure du système une position subalterne.

En effet, si les raisons avancées par les intellectuels libéraux pour donner aux femmes une place prioritaire dans ce domaine, ainsi que la participation fonctionnelle de celles-ci dans le système ont déjà été explorées, les cultures magistérielles de ces maîtresses d'école l'ont

⁶⁴⁷ Voir Helg, Aline, *op.cit.*, p.254.

⁶⁴⁸ À la fin de la République libérale, en 1946, il existait 25 écoles normales féminines – 15 nationales, 10 départementales – pour 9 masculines. Ces chiffres sont à relativiser dans le sens où un grand pourcentage des étudiants de normales migrait vers d'autres secteurs professionnels. Voir, Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Tomo 2, Medellín, Colciencias, 1997, p.567.

⁶⁴⁹ Ce phénomène n'est pas particulier à la Colombie. Dans d'autres pays du continent de l'Europe, on observe une tendance analogue. Pour l'Argentine, voir par exemple, Billorou, María José, «Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior Argentino en la primera mitad del siglo XX», *Anuario de Historia de la educación*, Vol.17, No.2, 2016, p.57-79. Pour le Mexique, voir Arredondo, Adelina, «Heroines in campaign: Women teachers of post-revolutionary México», ponencia en panel magistral, International Standing Conference for the history of Education (ISCHE), Istanbul University, Turkey, June 24, 2015. Pour la France, je renvoie à Chanut, Jean François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, n°115, 2007, p.171-193

⁶⁵⁰ Voir à ce sujet, Sáenz, J., *idem.* et Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela Nueva*, UPN, Bogotá, 1999.

été beaucoup moins. Dans cette partie, je souhaite émettre quelques hypothèses à ce sujet. Comment se sont déclinés les discours sur la vocation magistérielle féminine dans le pays ? Comment les femmes ont-elles envisagé leur mission ? Quelles cultures magistérielles féminines pouvons-nous ébaucher ? Quels ont été les conflits qui se sont exprimés à ce sujet dans les villes et villages ? Au travers de l'analyse des rapports des inspecteurs et directeurs d'éducation, de la communication interne du Ministère et des revues pédagogiques et corporatives, nous essayerons d'aller au plus près des réalités locales afin de déceler l'action de ces femmes. En croyant que ces discours ne trouvaient pas de récepteurs, on tend à reproduire la vision d'une femme passive et réceptive, non créatrice d'un discours propre.

III.2.1. La maîtresse d'école : gage de moralité et reproduction de la structure de genre ?

Selon les auteurs de *Mirar la Infancia*,

« [L'État] assigna aux femmes pauvres le devoir de civiliser leurs maris et enfants, aux femmes des classes moyennes – maîtresses d'école – un rôle de modèle pour ses émules populaires, d'accès au savoir, à la consommation, à la mode et à l'activité publique, et finalement, aux femmes des classes privilégiées la fonction d'administrer des comités de charité et de bienfaisance, des patronats scolaires et des œuvres de rédemption sociale et culturelle »⁶⁵¹.

La femme a donc été érigée comme figure privilégiée pour la protection et éducation de l'enfance, ainsi que pour la « rédemption de la race » et des pauvres. En tant que mère, la femme assurait en première instance la transmission des valeurs, l'éducation morale de l'enfant. La fonction de maîtresse d'école et d'éducatrice, dans un sens plus large, semblait être en continuité avec les caractéristiques naturelles que la société lui attribuait. On lui accordait volontiers des traits de caractère comme l'abnégation, le sacrifice, la spiritualité et la patience, qualités qui étaient au cœur de l'éthos magistériel. La profession de maîtresse d'école était, à la différence des autres métiers dans lesquels les femmes commençaient à

⁶⁵¹ « Por un lado se asignó a las mujeres pobres el deber de civilizar a su marido e hijos, por otro a las mujeres de los sectores medios- maestras- el papel de modelo de acceso al saber, al consumo, a la moda y a la actividad pública a sus emulas populares, y finalmente asigno a las mujeres de clase alta la función de administrar juntas de caridad y beneficencia, patronatos escolares y obras de redención social y cultural» Sáenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O., *op.cit*, p.445.

s'engager, un métier légitimé socialement qui semblait pouvoir assurer un continuum entre l'espace domestique et l'espace public. À la lisière du public et du privé, cette profession permettait supposément de maintenir la structure sociale genrée traditionnelle.

Cet idéal de reproduction n'a pourtant pas toujours été aussi fluide que les autorités éducatives l'auraient voulu. La précarité de la structure éducative contraignait les maîtres d'école à des migrations nombreuses. La mobilité des maîtresses d'école a engendré des controverses. La correspondance reçue par le Ministère de l'Éducation témoigne de l'angoisse ressentie par de nombreux maris de voir leurs femmes mutées loin de leur foyer. Parfois même, tout en restant dans le même village, les hommes s'opposaient à leur nomination. Dans une lettre adressée à Gustavo Uribe par la Direction d'éducation de la ville d'Ibagué, dans le département de Tolima, le directeur transfère un télégramme reçu par sa direction en 1943 où Reyes Parra, « chef de famille » de la ville de Melgar, se plaint de la nomination de sa femme en tant que maîtresse d'école primaire du village :

« Je prie, votre Seigneurie, de vous renseigner auprès de la Direction d'éducation du département afin de savoir pourquoi Ana Trujillo de Parra a été nommée maîtresse d'école de cette ville, abandonnant ainsi son foyer et ses enfants de bas âge et causant des préjudices gravissimes⁶⁵². »

Il est difficile de savoir si cette femme a été à l'origine de cette nomination – exprimant par exemple son désir d'être nommée auprès de la Direction –, ou s'il s'est agi d'une erreur – très courant dans le chaos administratif d'une bureaucratie en cours de constitution. Dans tous les cas, son mari était tout à fait réticent à l'idée qu'elle sorte de son foyer et en tant que « chef de famille », il se sentait investi du droit de contester cette nomination. Malgré la continuité supposée entre l'activité magistérielle et les activités du foyer, pour certains hommes, leur engagement en tant que maîtresses semblaient en contradiction avec leurs activités domestiques. La profession permettait aux femmes de s'extraire de leur maison, au moins temporellement.

⁶⁵² « Ruégole su señoría, averiguar con la dirección de educación este departamento por qué nombra a Ana Rita Trujillo de Parra maestra, abandonando hogar, hijos pequeños, causando prejuicios gravísimos» MEN. Correspondencia: copiadore. Barranquilla-Bogotá-Bucaramanga-Cauca-Quibdó. 1943, Carpeta 2, Caja 17, Folio 598.

On sait qu'un grand nombre des maîtresses d'école étaient des femmes célibataires⁶⁵³. Pour ces femmes, la migration les confinait à un déracinement. Elles s'inséraient seules dans un nouveau tissu social, loin de leurs familles et de leurs repères. Leurs trajectoires magistérielles, quand elles étaient ascendantes, culminaient généralement en ville. Quand elles étaient mariées, les migrations et mutations suivaient en général les mouvements dessinés par les déplacements des maris. Ainsi, de nombreux hommes s'adressaient aux Directions d'éducation afin de demander une mutation pour leur femme. La trajectoire d'une maîtresse d'école comme Hilda Henriquez témoigne parfaitement du rythme de ces mutations. D'abord maîtresse d'école de la ville de Condotó dans laquelle elle est née, puis à Istmina, à Quibdó, Barranquilla et finalement Bogotá, elle a changé de poste au gré des déplacements de travail de son mari. Grâce à ces « contacts et amis »⁶⁵⁴, son mari a pu toujours la placer dans une école publique ou privée, lui permettant de s'installer dès lors avec sa famille aux côtés de son mari. La fonction magistérielle n'étant pas contrôlée strictement, les maîtresses pouvaient circuler librement entre privée et public, mais aussi quitter leur fonction quand elles – ou leurs maris – le désiraient.

Les maîtresses célibataires étaient parfois suspectées, souvent, en tout cas, elles étaient surveillées de près par les communautés. La plupart des conflits au sujet des nominations des maîtresses d'école éclataient en raison de disputes d'ordre moral. Dans une lettre adressée par Luis Carlos Restrepo, où ce dernier présentait un projet d'alphabétisation au Ministère, il soulignait la nécessité de choisir des hommes âgés de plus de 40 ans, ou des curés de préférence, pour la fonction d'inspection d'éducation, afin d'éviter toute possibilité d'attraction entre ces derniers et les maîtresses d'école. Selon lui, les inspecteurs jeunes avaient ruiné « la morale du magistère »⁶⁵⁵. Quelques lignes après, quand il évoquait les principes qui devaient guider l'éducation féminine, cet homme affirmait que cette dernière devait exclusivement se concentrer sur la formation du « caractère et de la psychologie de la

⁶⁵³ Selon Aline Helg, 74% des maîtresses rurales étaient célibataires.

⁶⁵⁴ « ¿Y cómo conseguía usted los trabajos? (moi) Pues, como siempre, gracias a los contactos y amigos de mi marido (Hilda). » Entretien réalisé à Bogotá en 2016.

⁶⁵⁵ « Los inspectores escolares deben ser ciudadanos mayores de cuarenta años así no le serán muy simpáticos a las señoritas maestras que con los actuales inspectores jóvenes se ha perdido la moralidad del magisterio, mas aun para este cargo deberían ser nombrados los curas párrocos, única medio de establecer la moral, perdida en la inspección practicada al magisterio. » Je n'ai pas corrigé les fautes d'orthographe présentes dans le document. Sur cette lettre, voir Chapitre V. BLAA, fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 8, folio 714-724.

femme, en lui expliquant de manière simple et claire, la mission pour laquelle elle avait été créée », à savoir l'économie domestique et son rôle d'épouse et de mère⁶⁵⁶. À Junín, dans le département de Cundinamarca, la maîtresse d'école du village était accusée d'habiter avec son frère au sein de l'établissement et de confronter ainsi les jeunes écolières à la quotidienneté avec ce dernier⁶⁵⁷. À Mariquita, la maîtresse de l'école créée par le syndicat des cheminots, était accusée de traîner les soirs seule dans les *cantinas* du village⁶⁵⁸. À Socotá, dans le département de Santander, la maîtresse faisait scandale car elle habiterait en concubinat avec son amant, corrompant ainsi la jeunesse⁶⁵⁹. Le Ministère recevait en permanence des lettres dénonçant ces « déviances » morales. Les prélats de l'Église sont à compter parmi les principaux expéditeurs de ces lettres. Néanmoins, le contrôle moral des maîtres et maîtresses d'école était résolument large. Les communautés villageoises et urbaines exerçaient une surveillance totalisante, voire totalitaire, de la conduite des maîtres et maîtresses. Cette documentation nous permet de dresser une cartographie de la peur : la déstructuration de la famille traditionnelle et des normes sociales de genre représentaient l'un des principaux arguments de censure dans les villages, voire même en ville. Ces conflits témoignent dans tous les cas de l'existence de trajectoires féminines dissidentes et de l'éclosion de nouvelles formes de féminités, même en milieu rural. Ils mettent en évidence également les résistances auxquelles devaient faire face les femmes quand elles s'affrontaient aux normes sociales en vigueur. Il faudrait, tout de même, nuancer ces analyses. Selon, Michel F. Jiménez, le concubinage et les naissances illégitimes étaient une donnée extrêmement répandue en milieu rural⁶⁶⁰. Depuis le début du XX^e siècle, les élites et l'Église catholique s'efforçaient de régulariser ces unions. Selon cet auteur, les campagnes de « moralisation » en milieu rural avaient une composante de classe et de genre et s'inséraient dans le cadre des luttes entre les paysans et les *hacendados* dans le contexte des

⁶⁵⁶ « [...] la formación del carácter, la psicología de la mujer, haciéndole una instrucción sencilla y clara de la misión para la que fue creada, cuál es su valor moral y material teniendo en cuenta que las buenas esposas principian su formación en el hogar [...] lo complementan luego en las escuelas donde aprenden prácticamente lo relacionado con corte, costura, panadería y dulcería, etc, instruyéndolas como se recibe y se saluda a las visitas y cuál es el trato amable para con el esposo», BLAA, *idem*, folio 721.

⁶⁵⁷ AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3, folio 1-5.

⁶⁵⁸ AGN, MEN, Correspondencia: Copiadores. Barranquilla, Boyacá, Cundinamarca, Ibagué, Putumayo, 1938-1941, Carpeta 1, Caja 8, Folio 25-6.

⁶⁵⁹ AGN, Anexo II, MEN, Correspondencia: Asuntos Eclesiásticos. Carpeta 6, Caja 1.

⁶⁶⁰ Dans le département de Cundinamarca, dans les années 1920, plus de 70% des naissances étaient le résultat d'unions extra-conjugales.

transformations productives liées à l'expansion de la culture du café. Malgré donc la supposée portée morale des affrontements, il y avait certainement d'autres enjeux derrière ces accusations.

III.2.2. La maîtresse d'école : une condition subalterne ?

La féminisation du corps enseignant n'a pas opéré de manière uniforme dans l'ensemble du système. Si en milieu rural, 90% des maîtres d'école du primaire étaient des femmes, plus on s'approchait des villes et de la capitale, plus la profession se masculinisait. Quand on gravissait les échelons du système scolaire, la même tendance était répertoriée. À la différence du primaire, l'enseignement secondaire était encore vu aux cours de ces années comme une mission de prestige.

En effet, les femmes ont en général occupé les positions subalternes de l'échelon magistériel. D'abord, à la campagne, où les salaires étaient inférieurs à ceux de la ville. Si les conditions de travail et de vie étaient dures, le maître d'école avait, tout de même, à l'échelle d'un village, une certaine reconnaissance sociale. Progressivement la profession en milieu urbain se féminise également, en raison de la dégradation des conditions de travail. Malgré la reconnaissance d'un certain nombre des revendications corporatistes exigées au cours des mobilisations des milieux magistériels, les rémunérations restaient insuffisantes. Les mauvaises conditions de travail faisaient fuir les hommes vers d'autres secteurs d'activités. Les emplois vacants étaient repris par les femmes qui avaient beaucoup moins d'options en termes de débouchés professionnels. Selon Aline Helg, les femmes avaient tendance à préférer l'éducation privée. Si les conditions matérielles étaient en général plus favorables dans ce secteur, il existait aussi des considérations politiques dans ce choix. L'éducation privée, en grande majorité catholique, préservait les femmes des tendances libérales.

Par ailleurs, les postes hiérarchiques des associations syndicales et de la bureaucratie éducative semblent essentiellement détenues par des hommes. Il est possible toutefois de recenser des exemptions dans ce domaine qu'il convient de rendre visibles afin de ne pas tomber dans des visions monolithiques et réductrices du phénomène. Il convient de souligner ces cas de figure également, car ce sont en général les évolutions modestes qui fissurent peu à

peu les systèmes de valeurs en vigueur. Comme le souligne Michel de Certeau, « la culture est une nuit incertaine où dorment les révolutions d’hier, invisibles, repliées dans les pratiques – mais des lucioles, et quelquefois de grands oiseaux nocturnes, la traversent, surgissements et créations qui tracent la chance d’un autre jour »⁶⁶¹. Dans le département du Magdalena, par exemple, une femme est arrivée à la tête de la Direction d’éducation. Cette nomination a engendré d’houleux débats dans la société *samarita*. Sous couvert de régionalisme, et en raison de ses propositions relatives aux « questions religieuses », de nombreuses critiques étaient faites sur sa possibilité d’être à la tête de la Direction. Le journal *El escandalo*, a pris la défense de cette femme face aux critiques qui lui étaient adressées⁶⁶². Les milieux radicaux du libéralisme soutenaient donc la nomination des femmes à des postes de pouvoir. Dans le même sens, le 3 avril 1935, le Journal libéral *El Heraldito*, de la ville de Barranquilla, publiait une tribune louant le travail de Mercedes Gabrois de Ballesteros⁶⁶³, première femme à intégrer l’Académie royale d’histoire de Madrid. Il a transcrit longuement le discours présenté par cette dernière à l’occasion de sa consécration.

Au-delà de ces cas plutôt exceptionnels⁶⁶⁴ où des femmes arrivaient à des positions de pouvoir, leur liberté créatrice s’exprimait aussi et surtout à l’échelle de leur rayon d’action. La position subalterne qu’elles occupaient dans l’échelon magistériel parle davantage de leur condition matérielle d’existence et de leur position sociale que de leur rapport à leur métier. Comme le souligne Oscar Saldarriaga, les savoirs sur l’éducation se sont construits en Colombie sous de fausses oppositions – pourtant efficaces politiquement – comme celle de la dichotomie entre l’intellectuel et le pédagogue. Ainsi, le maître est souvent « condamné à n’être qu’un applicateur déficitaire des théories toujours cohérentes que les intellectuels créateurs auraient raffinés sans cesse »⁶⁶⁵. En outre, les chemins de l’émancipation féminine

⁶⁶¹ De Certeau, Michel, *La culture au pluriel*, Paris, Seuil, 1993, p. 211.

⁶⁶² *El Escándalo, Semanario de Izquierda. luchador clasista*, No. 27, Santa Marta, Novembre 1936. Cette revue, dirigée par José M. Ochoa, était la tribune du libéralisme radical de la ville de Santa Marta. Ils soutenaient clairement le gouvernement d’Alfonso López Pumarejo.

⁶⁶³ Erudite, écrivaine et historienne, Mercedes Gabrois de Ballesteros était l’enfant de José Trinidad Gabrois, diplomate colombien, et de Soledad Riaño Ruiz. Autodidacte, elle s’est formée principalement à la maison, notamment auprès d’autres femmes comme Soledad Acosta Samper – écrivaine, figure pionnière du féminisme en Colombie – et de l’historienne Herminia Gomez Jaime de Abadía.

⁶⁶⁴ Sur la question de l’exceptionnalité, voir Introduction.

⁶⁶⁵ Saldarriaga, Oscar, *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Magisterio editorial, Colección Pedagogía e historia, Bogotá, 2003.

ne sont pas exclusivement à trouver dans les sentiers du pouvoir – détenu et modelé symboliquement par les hommes –, mais aussi dans ceux où leur puissance s’exprime⁶⁶⁶. Les maîtresses d’école qui recevaient ces injonctions normatives faisaient une appropriation créative de ces discours. Les nombreuses lettres adressées au Ministère ou aux hommes politiques de la période témoignent de l’engagement des maîtresses au sein des associations corporatistes. Les maîtresses d’école s’enrôlaient dans les centres et lycées pédagogiques, où la réforme éducative était discutée, amendée et appropriée. Quelques-unes de ces lettres témoignent de leur rôle de direction dans ces associations. Adela Rojas, présidente du Centre pédagogique du village du Capitanejo, dans le département du Santander, écrivait ainsi à Jorge Eliecer Gaitán au sujet de son projet d’unification de l’éducation nationale en félicitant sa gestion au sein du Ministère. Elle disait avoir engagé des discussions, au sein du centre sous sa direction, au sujet des lois promues par le ministre au cours son mandat. Les femmes étaient également à l’origine de la création de revues corporatistes ou pédagogiques. Certaines de ces revues avaient même des perspectives « féministes ». Ofelia Uribe d’Acosta, directrice de la revue *Agitación femenina*, écrivait en 1946 à Jorge Eliecer Gaitán en lui exprimant que « la femme reconnaît en vous l’unique *caudillo* capable de restaurer sa dignité humaine, humiliée par les législateurs colombiens⁶⁶⁷. » Agripina Restrepo de Norris était à l’origine de la création de la revue *NUMEN*, dans le département de Caldas, revue littéraire et scientifique dont l’objet était de participer « au renouveau culturel » de sa région. En 1934, elle était nommée par Georgina Fletcher, présidente de la *Liga internacional de mujeres ibericas et hispanoamericanas* et directrice du *Centre Femenil* de Bogotá, en tant que représentante de cette association internationale au sein de son département. Elle avait cette responsabilité partagée avec Etelvina López y López, éducatrice d’Armenia. Engagé dans plusieurs sociabilités culturelles et pédagogiques de sa ville, cette dernière a même participé au *Troisième Congrès international des femmes* qui s’est tenu à Buenos Aires en 1930⁶⁶⁸. Des

⁶⁶⁶ Sur la différence entre pouvoir et puissance je renvoie à Spinoza. Dans la pensée spinozienne, le pouvoir fait référence au commandement, au gouvernement, à la hiérarchie ; la puissance, quant à elle, renvoie à l’effort de persévérer dans son être, à une aptitude. Ainsi, il parle de *pouvoir sur* quelque chose ou quelqu’un, alors que la puissance s’exprime plutôt comme *puissance de*. Spinoza B., *Traité théologico-politique*, trad. Charles Appuhn, Paris, GF-Flammarion, 1965[1670].

⁶⁶⁷ «En usted reconoce la mujer el único caudillo capaz de restablecer su dignidad humana humillada por los legisladores colombianos», Télégramme reçu le 9 mai 1946. AHUNC, Fondo Gaitán, Mensajes Boyacá, Enero1941-sept 1947, Caja 14, Carpeta 2, Folio 79.

⁶⁶⁸ *Numen. Revista literaria y científica*, Caldas, Julio 1934.

femmes intellectuelles aussi arrivaient à « briller » même à l'international et les journaux se chargeaient de féliciter ces modèles.

Le Parti libéral n'était donc pas monolithique. Si certains de ces membres défendaient des visions plutôt conservatrices sur la place de la femme, d'autres ont participé à la promotion des femmes aux postes directifs dans le domaine de l'éducation. Cette remarque est également valable dans les milieux conservateurs. Des positions diverses sur la femme y étaient exprimées. Du côté des femmes, cette polyphonie s'y exprimait également. Leur manière d'envisager leur métier était plurielle.

III.2.3. Cultures magistérielles féminines et logiques partisans

S'il est difficile de recréer la vie quotidienne des écoles, et que les salles de cours échappent en large mesure à la reconstruction historique, la presse magistérielle et les archives personnelles des maîtresses d'écoles nous permettent, au moins, d'ébaucher quelques hypothèses sur la manière dont elles ont appréhendé leur mission ainsi que sur leurs conceptions de l'éducation féminine. Comment les femmes se sont appropriés les discours sur leurs vocations ? Que nous disent les archives sur les différentes cultures magistérielles existantes parmi les femmes ? À travers l'étude de quelques études de cas, j'aimerais ici émettre quelques hypothèses à ce sujet

Les archives personnelles de Margarita Atehortua sont, à cet égard, très illustratives. A l'intérieur, on retrouve les sujets de composition rédigés dans ses années d'école, mais aussi les préparations de ses cours. Dans un écrit intitulé « la nécessité de l'éducation de la femme », cette dernière avançait les principes directeurs de ce qu'elle entend par éducation féminine. Elles nous donnent à voir une position assez conservatrice sur la femme. Rejoignant les discours les plus *intégralistes* défendus par l'Église catholique, elle considérait que l'éducation féminine « ne devait pas pâtir des idées modernes ». Elle proposait alors une formation axée sur l'économie du foyer, sur l'esthétique et sur la religion. Opposée à l'éducation laïque, elle expliquait qu'une « femme irrégieuse est un monstre ». « Bastion de la connaissance, détentrice de la vérité, [...] la femme est née pour le foyer et non pour les bureaux », elle « doit avoir horreur de la politique », et « ne doit ni être docteure, ni électrice,

ni libérée »⁶⁶⁹. Elle ne doit « approcher la lecture que comme un honnête divertissement ». Son regard sur la femme est teint de la misogynie propre aux discours catholiques⁶⁷⁰. À ses yeux, la femme doit œuvrer pour défendre la « vision catholique de l'éducation féminine » afin de contrecarrer les transformations modernes. Fidèles à ces principes, Margarita Atehortua, s'est engagée, aux côtés de ses activités magistérielles, auprès de diverses entreprises de la ville de Medellín dans des « exercices spirituels » avec les ouvrières qui travaillaient en leur sein. Selon ces registres, en 1937, elle a, avec d'autres femmes comme Ana Clara Escobar et aux côtés de curés officiants les messes, mené des activités auprès de quatre entreprises de Medellín: les *trilladoras* de Jesus López et Pedro Estrada, la fabrique de tissus de Bello, la *Brasserie Unión* et la Fabrique de bonbons et de biscuits Noël. Au total, 800 femmes de ces fabriques ont fait partie de ces activités, toujours favorisées par la gérance des entreprises qui offraient des petits-déjeuners pour l'occasion.

Ces discours semblent assez répandus. La presse magistérielle témoigne de l'ampleur et de la diffusion de ces modèles. Dans le journal *El educador*, dans un article intitulé « l'éducation de la femme », la directrice de l'école des filles du village de Remolino, explique l'importance de l'éducation féminine, car « chaque mère est une école ». À ces yeux, « le meilleur thermomètre d'une race » serait « la vertu des femmes », bien plus que la « gloire des hommes »⁶⁷¹. Afin de promouvoir ces vertus, l'éducation féminine doit chercher à pérenniser « l'innocence immaculée de l'enfance » et à promouvoir « une pudeur illustrée » au cours de l'adolescence. Si la religion et l'éducation domestique étaient privilégiées, cette femme insistait également sur la nécessité de l'enseignement de la science.

⁶⁶⁹ « Una mujer irreligiosa es un monstruo. Es preciso que la educación de la mujer no se resienta de ciertas ideas modernistas. La mujer nació para encanto y dulzura del hogar y no para las oficinas [...] No le cuadra ser doctora, ni electora, ni liberada, aunque si debe amar la lectura como un honesto entretenimiento [...] debe aborrecer la política » FAES, Fondo Margarita Atehortua.

⁶⁷⁰ Margarita Atehortua recoupait les articles qu'elles trouvaient intéressantes dans les journaux qu'elles lisaient (ou dans d'autres écrits, il est assez difficile de savoir). Ses archives personnelles sont donc constituées par ces fragments d'articles. Une de ces derniers s'intitule *concepciones científicas de la mujer*. Voici son contenu. Botánica: la mujer es una planta hermosa cuyo aroma da vida pero cuyo jugo es venenoso. Zoología: la mujer es un bípedo lindo pero indomable. Calórico: la mujer es un termómetro que se distila al calor de la vanidad y el orgullo. Magnetismo: la mujer es una brújula que sirve de guía al hombre en su peregrinación por el mundo.

⁶⁷¹ « El mejor timbre de una raza es antes que la gloria de los hombres, la virtud de las mujeres [...] una inocencia immaculada en la niñez y un pudor ilustrado en la adolescencia ». *Periódico el educador. Órgano de educadores de la revista provincia del río. Depto. del Magdalena*. Remolina, 14 Noviembre 1936.

Les journaux de filiation libérale, notamment ceux des milieux les plus radicaux, érigeaient au contraire en modèle les trajectoires féminines dissidentes. Ils rendaient visibles les maîtresses d'école qui accédaient au savoir universitaire par exemple. Ainsi, dans le journal *El escandalo*, un article félicitait Olivia Linero, première femme de la ville de Santa Marta à avoir obtenu un diplôme de « l'Université des sciences pédagogiques de Bogotá » et concluait simplement qu'il s'agit du « meilleur argument que nous pouvons donner à ceux qui nie le droit de la femme à une éducation universitaire »⁶⁷². Dans un article publié par une maîtresse anonyme dans ce même journal, cette dernière louait l'action des femmes au sein de la Guerre d'Espagne. Ainsi, elle disait :

« On a toujours dit que la femme est le sexe faible. On les connaissait en tant que mères, épouses, et filles. Son rôle était celui d'accompagner les Aujourd'hui le femme s'érige contre les oppresseurs...Louons les femmes qui aujourd'hui se battent contre le fascisme dans nos terres ! Louons celles qui sont tombés dans l'holocauste de la liberté ! »⁶⁷³

Selon les auteurs de *Mirar la infancia*, les intellectuels libéraux ont aussi érigé la femme en maîtresse d'école comme une manière d'éviter les conflits partisans, car ils présupposaient que les femmes se tiendraient, plus que les hommes, à la marge de la politique. Or, cet exemple est représentatif de la politisation des maîtresses d'école. Les archives personnelles de Jorge Eliecer Gaitán témoignent également de cette participation. Loin du portrait de la femme et maîtresse idéale érigée par une Margarita Atehortua ou l'Action Catholique, les lettres qui lui étaient adressées nous donnent à voir l'action politique de ces femmes. Si nombre d'entre elles lui ont écrit en soutien au projet d'unification et de centralisation éducative, ou pour féliciter certaines mesures au cours de sa direction du Ministère, d'autres sont allées même jusqu'à témoigner dans leur engagement politique et de leur mobilisation pour sa candidature. « À la charge », « nous serons dans la place publique, prêtes à nous sacrifier » disaient-elles. Ces exemples nous donnent à voir également les sociabilités depuis lesquelles ces femmes se sont engagés. Syndicats, centres pédagogiques, revues, partis, voire organisations révolutionnaires.

Comme il a été souligné, la période *la Revolución en Marcha* correspond à un moment d'aggravation des logiques partisans. Les cultures magistérielles féminines semblent

⁶⁷² «Es el mejor argumento que podemos hacer a aquellos que niegan el derecho a la mujer de una educación universitaria», *El Escándalo, Semanario de Izquierda. luchador clasista*, No. 28, 29 de noviembre 1936.

⁶⁷³ « Idem, No.24,

recouper partiellement ces logiques. Ainsi, les maîtresses de filiation libérale ont tendance à véhiculer une participation accrue de la femme dans l'espace public, une éthique plus moderne. Mais au sein même de ces cultures libérales, il existait des discours plus radicaux que d'autres. Certaines d'entre elles reproduisaient et intégraient les discours plutôt timorés des intellectuels libéraux. D'autres s'aventuraient à proposer d'autres modèles. Les maîtresses de filiation conservatrice au contraire défendent une vision plus traditionnelle de la femme. Mais entre les discours *intégralistes* ou ceux exprimés au sein du catholicisme social l'éventail était large. Le panorama d'une dichotomie trop étanche entre modernité/tradition, libéral/conservateur devrait être nuancé. Cela dépendait de la créativité des maîtresses et de leur appropriation particulière, mais aussi des conditions sociales, culturelles et politiques dans lesquelles elles se mouvaient et qui leur donnaient plus ou moins de liberté d'action.

CONCLUSION

La *Revolución en marcha* signe l'irruption de l'État modernisateur. L'intervention étatique dans le domaine de l'économie se conjugue à la mise en place de nouvelles politiques éducatives dont l'objectif est de façonner le social et la culture afin de propulser la modernisation capitaliste recherchée. Par la mise en circulation de discours à travers des supports de l'écrit, de la radio et du cinéma, par le déploiement d'institutions éducatives techniques et professionnelles, par la réforme des programmes scolaires et leur orientation technique et professionnalisante, par l'intégration de la femme à la structure éducative et productive, l'État a cherché à engendrer la modernisation du pays, autant qu'à la canaliser dans son sens et/ou à contrecarrer certaines de ses effets. Les réformes éducatives cherchaient à façonner des subjectivités afin de les adapter aux transformations du capitalisme. L'école devait ainsi participer au processus d'industrialisation et à la modernisation du monde agricole, tout en freinant le processus d'urbanisation qui était inhérent à ces phénomènes, elle devait récupérer et contenir les nouvelles configurations des désirs et les transformations des rôles sociaux, tout comme participer à la création de nouvelles subjectivités. Elle devait également limiter les impacts de ces changements, par le biais de l'institutionnalisation d'une protection sociale, à un moment où la fragilité de l'infrastructure étatique pesait sur l'éducation publique, souvent seule. Là étaient distribués des crédits et des aides sociales – des ressources –, mais aussi des droits – c'est-à-dire des citoyennetés différenciées. L'école

devait apprendre à produire, à vivre, et à travailler. Parce qu'il est à l'origine d'une modernisation autant que parce qu'il cherche à lui donner forme, cette période représente un moment particulièrement intéressant pour envisager les transformations de l'État et de son rapport à la société. Au-delà de son efficacité, ces réformes témoignent de la mise en place d'un nouveau projet gouvernemental, d'une nouvelle manière d'engager la modernisation via l'éducation.

La *Revolución en marcha* a vu sa réforme atténuée par les logiques de la confrontation partisane. Au cours de ces années, l'affrontement idéologique atteint son comble. Dans quelle mesure l'arrivée du libéralisme modéré ainsi que l'irruption d'un nouvel ordre mondial produit par le déferlement de la Seconde Guerre mondiale a-t-elle engendré une reconfiguration des projets modernisateurs étatiques et des politiques éducatives ?

CHAPITRE V. LE RETOUR DES LIBÉRAUX MODÉRÉS ET LA DÉBÂCLE DU RÉGIME (1938-1944)

En 1938, Eduardo Santos arrivait à la tête du pouvoir. Libéral modéré, réfractaire à une alliance avec les partis de gauche, il avait été intronisé au sein du Parti libéral à cause de son caractère conciliateur⁶⁷⁴. Pour Daniel Pécaut, l'avènement de Santos marque la rupture définitive « du fragile pont qui semblait avoir mis en contact pour un instant les luttes sociales avec le champ politique »⁶⁷⁵. Si en 1937 Alfonso Pumarejo déclarait « une pause aux réformes » en raison de « l'angoisse et l'inquiétude » qu'elles avaient engendrées, Eduardo Santos n'aurait qu'entériné la césure. Elle ne sera d'ailleurs jamais rétablie, même pas avec le retour de Pumarejo au pouvoir en 1942. Pour Christopher Abel, Alvaro Tijado Mejía⁶⁷⁶, Javier Ocampo López⁶⁷⁷ ou Francisco Leal Buitrago⁶⁷⁸, le gouvernement de Santos marque le début d'une restauration conservatrice dont l'objectif était de mettre une fin aux dynamiques politiques centrifuges que la *Revolución en marcha* aurait contribué à étayer. Ainsi a été vécu son avènement, dans tous les cas, par un grand nombre des secteurs populaires mobilisés. À différence de son prédécesseur, davantage porteur d'une conception sociale-démocrate de l'État, Eduardo Santos incarnait un libéralisme plus traditionnel. Les déceptions engendrées par les promesses inaccomplies ou avortées de la *Revolución en marcha* se sont canalisées par

⁶⁷⁴ À l'instar d'Enrique Olaya Herrera, Eduardo Santos a milité au sein de la *Unión Republicana* de Carlos Restrepo (1909-1921). Selon Marco Palacios, Santos était un «conciliateur par tempérament». Il puisait ses référents politiques dans le libéralisme de Santander et Murillo Toro et était extrêmement critique des partis de gauche. Le Parti communiste a néanmoins voté pour lui. Voir, Palacios, Marco, *Parábola del liberalismo*, Barcelona, Grupo Editorial Norma, 1999.

⁶⁷⁵ « se rompía el frágil puente que por un momento parecía haber puesto en contacto las luchas sociales con el campo político », Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012, p.265.

⁶⁷⁶ « llegó a la Presidencia con el decidido propósito de dividir al movimiento sindical ». Tirado Mejía, Alvaro. *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*. Bogotá, Procultura, Instituto Colombiano de Cultura, 1981, p.155.

⁶⁷⁷ Abel, Christopher, *Política, Iglesia y partidos en Colombia, 1886-1953*, Medellín, FAES, Universidad Nacional de Colombia, p.129.

⁶⁷⁸ «Si con López llegaba al poder un burgués progresista, amigo – por táctica– de la unidad de la clase obrera y ciertos aires nacionalistas, con Santos llegaba un burgués retardatario divisionista de la clase obrera y amorosamente dependiente de los Estados-Unidos », Leal Buitrago Francisco, *Estado y política en Colombia, Bogotá, Siglo XXI*, 1984, p 108.

d'autres voies. Pour John Green⁶⁷⁹ ou Herbert Braun⁶⁸⁰, les années 1940 sont celles du déploiement du mouvement gaitaniste. Autour de la figure de Jorge Eliecer Gaitán, s'est consolidé un mouvement social « populaire » qui, en plaçant le débat politique sous la bannière d'un affrontement du « peuple contre l'oligarchie » faisait périlcliter les lignes de partage qui avaient longtemps structuré le système politique colombien.

Dans le domaine de l'éducation, on observe pourtant une grande continuité. Selon Aline Helg⁶⁸¹, si peu de nouvelles réformes étaient édictées, les années 1940 ont été celles de la consolidation des institutions culturelles et éducatives promues au cours des années précédentes. Le groupe d'intellectuels qui ont eu à la charge de diriger les institutions culturelles et éducatives du pays, en outre, n'a connu que très peu de changements. S'il est vrai que les années 1940 n'ont pas engendré des transformations radicales dans le domaine, quelques réformes interviennent néanmoins. Les évolutions éducatives et culturelles participaient d'un nouveau contexte. La Seconde Guerre mondiale a produit un impact majeur dans le climat intellectuel de l'époque. Le nouvel ordre économique, culturel et politique qui se dessine dans le contexte de l'après-guerre bouleversait profondément les conceptions de l'État. À l'aune de ce nouveau contexte, certaines inflexions se produisent dans le domaine éducatif.

Le chapitre qui suit s'attelle à comprendre les évolutions éducatives dans le cadre de ces transformations. Dans la première partie, on mettra à l'épreuve les hypothèses historiographiques d'une restauration conservatrice poussée par les gouvernements libéraux des années 1940. A-t-il existé une rupture au cours de ces années et si oui, comment s'est-elle manifestée dans le domaine de l'éducation ? Quelle a été la nature de cette transformation et quelle forme a-t-elle prise ? Dans la deuxième partie, je reviendrais sur les relectures des projets modernisateurs et nationalistes dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale.

⁶⁷⁹ Green, John, *Gaitanismo, Left Liberalism, and Popular Mobilization in Colombia*, Gainesville, University Press of Florida, 2003.

⁶⁸⁰ Braun, Herbert, *Mataron a Gaitán! Vida pública y violencia urbana en Colombia*, Editorial Norma, Bogotá, 1998.

⁶⁸¹ Helg, Aline, *La educación en Colombia: una historia económica, social y política, 1918-1957*, Bogotá, UPN, 2001[1987].

I. « Rompre l'ancien pacte »⁶⁸² : une réorientation de l'éducation populaire?

Selon Daniel Pécaut, l'arrivée au pouvoir d'Eduardo Santos marque la rupture de l'ancien pacte qui avait, pendant un instant, uni les élites libérales aux secteurs ouvriers mobilisés. La *Revolución en marcha* avait cherché à canaliser la mobilisation des secteurs populaires par le biais des institutions de l'État social, or, celle-ci les débordaient. Elle faisait planer le fantôme d'une radicalisation politique. Le déploiement d'un mouvement populaire derrière la figure de Jorge Eliecer Gaitán, ainsi que le contexte de la Seconde Guerre mondiale, ont contribué à nourrir cette peur. Selon de nombreux historiens, le gouvernement d'Eduardo Santos (1938-1942), d'Alfonso López Pumarejo (1942-4), puis d'Alberto Lleras Camargo (1944-6) auraient cherché à contrecarrer les possibilités d'une radicalisation. Afin d'éviter ces débordements, l'État aurait cherché, d'une part, à dépolitiser la gestion publique, d'autre part, à établir une alliance avec les classes moyennes. Dans la partie qui suit, on cherchera à mettre à l'épreuve ces analyses à travers de l'étude des évolutions dans le domaine de l'éducation. Comment se sont exprimés ces conflits dans les écoles du pays ? Dans quelles mesures a-t-il existé une réorientation des politiques éducatives au cours de ces années ? Que nous disent les expériences locales sur la nature, ou la véracité, de cette restauration ?

I.1. Contrecarrer les tendances « subversives »: l'exemple du Liceo Celedón

En 1940, un comité d'étudiants du *Liceo Celedón* envoyait une lettre au Ministère de l'Éducation où ils expliquaient les raisons de leur grève et où ils exigeaient l'exaucement de leurs requêtes pour que le lycée puisse reprendre ses activités normalement⁶⁸³. Les étudiants

⁶⁸² Pécaut, Daniel, *op.cit*, p.353.

⁶⁸³ Au sein des archives d'Eduardo Santos, il existe un dossier concernant le *Liceo Celedón*. Dans ce dossier se trouvent les lettres échangées par le Ministère de l'éducation avec les étudiants, les directives du lycée et les autorités du département, ainsi que le rapport établi par le commissaire envoyé par le Ministère pour résoudre la situation. BLAA, Libros raros y manuscritos, Fondo Eduardo Santos, Ministerios Varios, Caja 5, Carpeta 4, Folio 215-247.

se plaignaient de la qualité déplorable des professeurs nommés par le Ministère et s'attaquaient avec virulence au recteur et au sous-directeur de l'institution qui « n'étaient pas appréciés par les étudiants, car ils avaient conduit le lycée à sa faillite »⁶⁸⁴. À ce jour composé de 50 étudiants seulement, les parents auraient « perdu la confiance dans cet établissement » en raison de « l'état lamentable dans lequel il se trouve », alors qu'il était, quelques années auparavant, considéré comme « l'un des meilleurs lycées du pays »⁶⁸⁵. À cause de cette situation, les jeunes auraient été contraints à migrer à Barranquilla ou à Carthagène afin de poursuivre leurs études, concluaient les étudiants mobilisés. Au-delà du Ministère, ce communiqué avait été envoyé à la *Voz* de Barranquilla, de Bogotá et de Santa Marta⁶⁸⁶ afin que ces stations de radio diffusent la situation. La grève avait, en effet, été décrétée le 26 février 1940, les étudiants avaient déserté les cours et organisé quelques manifestations de rue dans la ville. Dissuadés par le gouverneur du département, Pepe Vives, ils avaient replié leurs activités au sein de l'établissement. D'autres lettres, de douteuse provenance, étaient reçues par le Ministère dans les jours qui ont suivi⁶⁸⁷. Le 2 avril 1940, Jorge Eliecer Gaitán répondait aux étudiants. Il leur signalait qu'il était disposé à écouter leurs plaintes et à corriger les déficiences si elles s'avéraient être vraies: des mesures avaient été prises pour mener une investigation sur la question. S'il ne prouvait pas auparavant la justesse de leurs accusations, « cela créerait un précédent funeste », car ce serait de s'attaquer à « l'inviolabilité du droit » qui pose l'obligation de principe d'opérer une enquête avant de condamner de manière « unilatérale » l'accusé. En tant que « jeunes inspirés par l'équité », il était certain qu'ils seraient sensibles à cette façon de procéder⁶⁸⁸. Il les invitait dès lors à reprendre

⁶⁸⁴ « que el rector y el vicerrector no son personas gratas por el fracaso al que han llevado al Liceo Celedón[...] que los padres han perdido la confianza en el plantel [...] en vista del estado lamentable en que se encuentra el Liceo, que en años anteriores se consideró como unos de los mejores de la República», BLAA, *idem*, folio 217.

⁶⁸⁵ « que el rector y el vicerrector no son personas gratas no son personas gratas por el fracaso al que han llevado al Liceo Celedón», BLAA, *idem*, folio 217.

⁶⁸⁶ Cette action témoigne d'une part, du déploiement de la construction nationale – les conflits avaient une portée qui dépassait de plus en plus leur caractère local – et d'autre part, des usages des nouveaux moyens de communication dans le cadre des actions collectives.

⁶⁸⁷ Ces lettres auraient été écrites par des étudiants du lycée : Alfonso Goenaga, Luis Emilio Pinto et Francisco Vives. Selon le recteur et le directeur d'éducation du département, ces derniers ne seraient pas inscrits dans l'établissement. Eugenio salas, Directeur national d'éducation secondaire, a écrit une réponse à Luis Emilio Pinto. Ce dernier lui répondait en disant ne pas faire partie ni du collège ni de la grève. Il était le sous-directeur départemental d'éducation publique. Par contre, il était lié d'amitié au recteur du lycée qu'il considérait comme « le meilleur recteur » depuis longue date.

⁶⁸⁸ « Ministerio ha tomado medidas sobre quejas ustedes plantearon [...] basasdo en criterio de seriedad y alejado de resoluciones unilaterales. [...] No creo juventud inspirada siempre en nociones de equidad

tranquillement leurs études pendant le temps de l'enquête. Les étudiants refusaient pourtant de mettre fin à la grève. Gaitán a donc envoyé un « commissaire », Alfredo Caballero Escobar, afin qu'il entreprenne une enquête et qu'il intercède auprès des étudiants pour résoudre la situation. Le rapport envoyé par Alfredo Escobar témoigne des enjeux de la lutte tels qu'ils ont été appréhendés par les différents acteurs – et du langage à travers lequel ils les ont nommés – ainsi que de la manière dans le Ministère a procédé pour pacifier le collège.

Le 22 avril, le commissaire arrivait à Santa Marta afin de mener son enquête et de négocier avec les étudiants. La première réunion était un échec. Les étudiants ont essayé un bras de fer. Ils ne voulaient pas négocier tant que le recteur n'était pas renvoyé. Un jour après, leur manifeste, intitulé « à tous les citoyens conscients et aux prolétaires honorables »⁶⁸⁹ était publié dans quelques journaux ainsi qu'affiché dans les murs de la ville. Selon Alfredo Escobar, ils étaient encouragés par Juan Dios del Villar⁶⁹⁰, un « agitateur reconnu »⁶⁹¹. Un jour après, Jorge Eliécer Gaitán envoyait un nouveau communiqué qui était diffusé via la radio. Selon l'inspecteur, les lycéens avaient très bien reçu son discours⁶⁹². Ils acceptaient de reprendre les cours pendant le temps de l'enquête, mais restaient mobilisés. Ils cherchaient à se procurer l'appui des syndicats de la zone bananière et de Santa Marta, en particulier, de la Fédération locale de travail. Le commissaire contrecarrait l'initiative. « Discrètement », il se mettait en contact avec les dirigeants des syndicats afin de les dissuader de se joindre à un mouvement « étranger à eux ». « Grâce à cette intervention et aux longues conversations tenues avec des personnes influentes sur les cercles ouvriers de la ville, les syndicats ont fini par se désister »⁶⁹³. Une fois cette alliance battue en brèche, il ne restait plus qu'à rompre la solidarité des étudiants. Le commissaire publiait un communiqué dans lequel il les menaçait

pudiera entusiasmarse semejante proceder el cual violaría uno de los mayores orgullos de la nacionalidad colombiana como es mantener inviolabilidad del derecho en cuyos principios esenciales se cuenta el no condenar a nadie sin antes oírlo y vencerlo». BLAA, *idem*, folio 226.

⁶⁸⁹ « A todos los ciudadanos conscientes y a los proletarios honrados », BLAA, *idem*, folio 240.

⁶⁹⁰ Juan Dios del Villar était le directeur du journal de gauche le *Sisqueplano*.

⁶⁹¹ « Conocido agitador », BLAA, *idem*.

⁶⁹² Jorge Eliécer Gaitán était, depuis qu'il avait pris la défense des travailleurs de la *United Fruit Company*, reconnu comme un leader populaire. Sur l'ampleur du mouvement Gaitániste dans la côte caraïbe, voir Green, John, « vibrations of the collective: the popular ideology of Gaitánismo on Colombian's Atlantic coast 1944-8 », *Hispanic American historical review*, Duke University Press, No.2, 1996.

⁶⁹³ « Discretamente el comisionado se puso en contacto con los dirigentes de los sindicatos y mostro la inconveniencia de una huelga de solidaridad en un problema completamente ajeno a ellos. A consecuencia de esta intervención y de largas conversaciones con influyentes en los círculos obreros de la ciudad los sindicatos desistieron », BLAA, *idem*.

d'expulsion. Un groupe d'étudiants se désolidarisait du « commando de grève »⁶⁹⁴ et organisait un autre comité afin de négocier avec l'inspecteur⁶⁹⁵.

Après avoir exposé le déroulement de la grève et la manière dont il a désamorcé le mouvement, le commissaire passait à expliquer ses « causes ». Il avançait des généalogies multiples : quelques-unes conjoncturelles, d'autres plus structurales. Son analyse commençait par le portrait des caractéristiques sociales et raciales des lycéens. Le *Liceo Celedón* était composé en majorité « d'étudiants d'origine humble de la ville de Santa Marta et des provinces environnantes (Valledupar, Ciénaga, Ríoacha) »⁶⁹⁶, « l'élément noir ou mulâtre est prédominant ». Il existait au sein de l'établissement une « lutte très saillante entre les jeunes originaires de Santa Marta et les provinciaux »⁶⁹⁷. S'en suit alors une description politique de l'institution :

« Les lycéens se sont caractérisés, depuis quelque temps, par leurs esprits de révolte, leur manque de discipline et leur faible éducation. Ce manque de culture est arrivé à un tel point que l'archevêque a interdit les étudiants de venir en groupe dans les églises de la ville. Cette réputation s'est tellement répandue dans la région qu'aujourd'hui les collèges de Cartagena et de Barranquilla se nient à accepter les étudiants qui viennent du lycée »⁶⁹⁸.

Le *Liceo celedón* était effectivement connu pour être un collège « subversif »⁶⁹⁹. Selon le commissaire, cette tendance viendrait des temps où Juan Barrios (1935-6)⁷⁰⁰ avait été à la tête de l'établissement. Ce dernier aurait « prétendu que les étudiants y mènent une vie d'universitaires, en leur offrant une totale liberté d'assister aux cours, d'entrer et de sortir de l'établissement à n'importe quelle heure de la journée et de la nuit. À partir de ce jour, il y a eu un relâchement de la discipline [...] les étudiants ont perdu le sens de la responsabilité scolaire ». Par ailleurs, comme « une grande partie d'entre eux appartiennent aux milieux

⁶⁹⁴ Le comité de grévistes se faisait appelé ainsi.

⁶⁹⁵ «esta comunicación más la acción personal sobre ciertos estudiantes produjeron un excelente resultado ya que ciertos liceístas desautorizaron el llamado comando de huelga, constituyeron un nuevo comité de estudiantes encargado de tratar el asunto conmigo», BLAA, *idem*.

⁶⁹⁶ « El personal del colegio se compone en su gran mayoría de estudiantes de origen humilde de Santa Marta o de las provincias (Valledupar, Ciénaga, Ríoacha). Predomina el elemento negro y mulato », BLAA, *idem*, folio 240.

⁶⁹⁷ «Hay una pugna muy notoria entre los naturales de la ciudad y los provincianos», BLAA, *idem*.

⁶⁹⁸ « De tiempo atrás los liceístas se han caracterizado por su espíritu levantisco, su falta de disciplina, y su poca educación. A tal extremo ha llegado esta falta de cultura que el señor obispo de Santa Marta ha prohibido que los alumnos vayan en comunidad a la Iglesias de la ciudad [...] esta fama se ha extendido a tal punto que colegios de Cartagena y barranquilla se han negado a extender matrículas a alumnos procedentes del Liceo Celedón ». BLAA, *idem*.

⁶⁹⁹ Voir Chapitre IV.

⁷⁰⁰ Nommé par José Socarrás, il était membre de l'*Acción liberal revolucionaria*. Voir Chapitre IV.

ouvriers, ils se sont laissés contaminer par l'agitation qui a bouleversé les syndicats il y a quelque temps »⁷⁰¹. Les étudiants « ont cru qu'ils avaient le droit de participer du fonctionnement de l'établissement, mais ils n'ont pas agi pour l'améliorer, mais selon leurs caprices et convenances personnelles »⁷⁰². Pendant ces années, ils avaient effectué de nombreuses grèves à l'encontre des gouvernements départementaux qui avaient entraîné la chute de nombreux professeurs et recteurs de l'établissement. « Le gouvernement départemental n'a vu d'autre solution face au problème que de nationaliser le collège »⁷⁰³. Selon le commissaire, l'une des causes du mouvement était donc à situer dans la désorganisation de l'établissement survenue au cours de la *Revolución en marcha*. L'autonomie accordée aux étudiants aurait entraîné un « relâchement de la discipline ». Par ailleurs, il établissait un lien de causalité entre les conditions sociales et raciales des lycéens et leur action subversive – toujours acquise par « contamination ». Cette vision est représentative des préjugés raciaux ainsi que de la peur des secteurs populaires, ouvriers notamment, partagée par une grande partie des élites du pays. Son analyse témoigne, par ailleurs, de ses représentations sur la protestation. L'esprit de révolte semble être pour lui synonyme d'inculture et de « manque d'éducation ». L'anathème posé par l'archevêque est, en outre, un thermomètre légitime pour mesurer la gravité de la situation.

Le commissaire passait ensuite aux conditions conjoncturelles de la grève. Après plusieurs réunions avec les étudiants, il avait pu écouter leurs plaintes. Il a entrepris dès lors

⁷⁰¹ «...desde que el rector Barrios pretendió que los alumnos hicieran en él vida de universitarios, dándoles completa libertad para asistir o no a clases, para entrar al colegio a cualquier hora del día y la noche, desde ese día quizás vino un relajamiento de la disciplina [...] perdieron el sentido de la responsabilidad escolar [...] como muchos pertenecen a medios obreros se han dejado contagiar de la agitación que movió hace algún tiempo a los sindicatos ». BLAA, *idem*, folio 242. En 1939, le lycée avait été saccadé par cinq grèves étudiantes. La convergence entre les luttes ouvrières, paysannes et étudiantes se sont creusé au cours de ces années. Le journal *el Escandalo* est une bonne vitrine pour comprendre la mobilisation qui a agité le lycée au cours de ces années. Voir Chapitre IV.

⁷⁰² «Los estudiantes se creyeron con derecho a intervenir en la marcha de la vida del establecimiento no para mejorarlo sino para adaptar los reglamentos a su capricho o conveniencia personal», BLAA, *idem*.

⁷⁰³ Selon le commissaire, la nationalisation aurait été un moyen de remédier à la situation. Pour le principal journal libéral de la ville, *El Estado* – représentant du libéralisme modéré de la ville de Santa Marta –, cette nationalisation aurait aggravé la situation. Les représentants de l'État national et les élites politiques locales, interprétaient donc la nationalisation de manière opposée. «El liceo padecía de años atrás el complejo de insubordinación y de indisciplina, había desaparecido de tal forma el principio de autoridad que los que mandaban eran los estudiantes [...] En gran parte la responsabilidad de este estado de cosas la tiene el exgobernador Pedro Castro Monsalvo, quien por medio de un contrato público le entregó el contrato del colegio a la nación, acción que contribuyó a agravar el consejo de indisciplina». *El Estado*, Editorial, Santa Marta, 26 abril de 1940.

une enquête afin de prouver la véracité de leurs accusations. Mis à part d'être le recteur, Marino Abadía Valencia était le professeur de latin et de philosophie du lycée. Selon les étudiants, il était tout à fait incompetent en la matière. Ses cours de philosophie manquaient de « cohérence », il faisait beaucoup de « digressions »⁷⁰⁴. En latin, il ne serait même pas au fait des déclinaisons. Abadía était un avocat, il avait fait ses études en el *Colegio Nuestra señora mayor del Rosario*⁷⁰⁵, après trois ans d'études au séminaire de Bogotá. Doté d'une « culture générale », aux dires du commissaire, il paraissait cependant ne pas « dominer complètement » aucune des matières imparties⁷⁰⁶. Malgré tout, il ne considérait pas que ce soit une raison pour le renvoyer. Le rapport de l'Inspecteur national d'éducation de 1939 avait d'ailleurs été plutôt positif à son égard. Efraín Tovar n'avait « trouvait aucune déficience » en matière de philosophie. Son jugement devait être considéré, car il était un « spécialiste dans ce domaine »⁷⁰⁷. Les programmes du Ministère étaient suivis. Ayant fait des études de séminariste, il paraissait, en outre, invraisemblable qu'il ne connaisse pas les déclinaisons. Au-delà de ses capacités intellectuelles, le recteur était accusé sur le plan moral. Les étudiants l'accusaient d'avoir raconté des « histoires pornographiques » pendant ces cours⁷⁰⁸ et de s'attaquer aux dirigeants politiques comme Jorge Eliecer Gaitán. Ces arguments étaient pour le commissaire des « habilités stratégiques » des étudiants. En raison de « leurs âges, de leurs antécédents, et de la liberté de coutumes qui règne dans la côte caraïbe », il était impossible qu'il ait pu porter atteinte à leur moral⁷⁰⁹. Le commissaire semblait pourtant confirmer des

⁷⁰⁴ « falta hilación, hay mucha digresión y los puntos del programa no corresponden a las conferencias», BLAA, *idem*, folio 242.

⁷⁰⁵ El Colegio Nuestra Señora Mayor del Rosario était l'un des collèges les plus importants de la ville de Bogotá. Une grande partie des élites se formaient en son sein. Tenu par les dominicains, ses origines remontent à la période coloniale. Au cours de la direction de Rafael María Carrasquilla (1891-1930), cette institution a participé de la restauration de la philosophie néo-thomisme et de la néo-scholastique en Colombie.

⁷⁰⁶ « tiene interés y afición por las cuestiones educativas [...] Posee una cultura general aceptable en los ramos pero deja la impresión de no dominar ninguno de ellos realmente. Quizás considera con demasiado entusiasmo su capacidad como rector y como profesor», BLAA, *idem*, folio 243

⁷⁰⁷ «Efraín Tovar no anoto deficiencia alguna en las clases de filosofía. Si el señor profesor tuviera los defectos que dicen los estudiantes es lógico suponer que el inspector señor licenciado Efraín Tovar, especialista de esta clase de estudios, hubiera notado al menos uno de ellos [...] dicen que denigra a los intelectuales y citan para apoyar su tesis un concepto sobre el propio Jorge Eliécer Gaitán», BLAA, *idem*, folio 244.

⁷⁰⁸ «Dicen los estudiantes que en la clase el señor abadía ha contado algunas historias pornográficas y en particular una muy escabrosa sobre José Camacho Carreño» BLAA, *idem*, folio 244. Selon le commissaire, cela paraissait probable car un incident de ce type s'était produit dans une réunion sociale du *club rotario* à Minca.

⁷⁰⁹ «por su edad, sus antecedentes de ambiente y cierta libertad de costumbres que existe en el litoral Atlántico no pudieron recibir un perjuicio moral grave [...] descendió de su plano de rector y debilitó, seguro sin quererlo, su propia autoridad.» BLAA, *idem*, folio 244.

excès de la part du recteur. Selon lui, le climat d'insolence et le harcèlement permanent des étudiants à l'égard des professeurs les poussaient souvent à perdre leur contenance diminuant ainsi leur autorité déjà largement atteinte⁷¹⁰. Les étudiants accusaient donc le recteur sur le front des normes établies par le Ministère pour le métier enseignant. Ils s'attaquaient aux qualités intellectuelles, pédagogiques et morales de ce dernier. Ces arguments étaient peut-être mobilisés stratégiquement. Les raisons de ce différend semblent résider ailleurs. Nonobstant, c'est bien dans ce terrain où se jouait la confrontation. À ces arguments, le commissaire opposait l'avis des experts – le sien et celui de l'Inspecteur d'éducation nationale.

Malgré ces quelques incompétences, le recteur aurait une réelle « affection pour les questions éducatives ». Selon Alfredo Escobar, il avait accompli un travail important pour réorganiser le lycée, surtout si on tenait en considération « l'incommensurable tâche de normalisation » qu'il avait eue devant lui⁷¹¹. La lettre adressée par ce dernier au ministre de l'Éducation afin de se défendre des accusations à son encontre nous permet de voir de plus près sa réforme. Nommé par le ministre Alfonso Araujo⁷¹², le recteur se disait sensible « au nouvel ordre des choses » instauré par le gouvernement d'Eduardo Santos. Afin de répondre à cette volonté, et parce que les étudiants « désirent commander aujourd'hui comme ils l'ont fait dans un pas très lointain hier »⁷¹³, il a essayé de réorganiser le lycée en installant un régime disciplinaire strict. Selon lui, les étudiants étaient « des malfrats qui ne souhaitent pas se soumettre à la discipline ni à un régime d'ordre et de travail ». Les dortoirs ont dès lors été clôturés, des heures obligatoires de travail et de sport établis, « l'attitude irrévérencieuse et irrespectueuse » réprimée. Par divers moyens, il avait insinué aux étudiants d'abandonner « leurs vices et défauts »⁷¹⁴. À la fin de sa lettre, le recteur concluait : « nous défendons notre

⁷¹⁰ « la insolencia que manifiestan en ocasiones los discípulos exaspera al rector y los profesores, les hace perder la serenidad y por consiguiente su autoridad », BLAA, *idem*.

⁷¹¹ « No se puede negar que ha hecho un trabajo importantes por mejorar las condiciones del Liceo Celedón, especialmente si se tiene en cuenta la difícil tarea de normalizar un colegio en el estado en las condiciones en que se encuentra » BLAA, *idem*, folio 242.

⁷¹² Prédécesseur de Gaitán

⁷¹³ « Los estudiantes quieren mandar hoy como mandaron en un lejano no ayer [...] son maleantes y no les gusta someterse a disciplina y régimen de orden y trabajo », BLAA, *idem*, folio 223.

⁷¹⁴ « Cierra los dormitorios y regulariza el acceso a ellos, establece horas obligatorias de trabajo y de deporte [...] represión de la actitud irreverente e irrespetuosa [...] la insinuación para que abandonen vicios y defectos » BLAA, *idem*, folio 222.

autorité, nous sommes persuadés que nos mesures contribuent à l'amélioration physique, intellectuelle et morale des étudiants »⁷¹⁵. Selon lui, les directives du collège comptaient avec le soutien des « personnes distinguées et conscientes du département, ainsi que des pères de famille, sans distinction sociale »⁷¹⁶. La réforme proposée par le recteur témoigne des tensions engendrées par les transformations des modèles pédagogiques au cours de ces années. La pédagogie active donnait une place prépondérante à l'autonomie individuelle dans les processus d'apprentissage. Elle défendait des régimes disciplinaires basés sur l'intériorisation des principes moraux plus que sur le respect à une autorité ou à une loi extérieure. Elle défendait également la participation des étudiants aux processus décisionnels des institutions éducatives. Pour le recteur, mais aussi pour le commissaire qui justifiait son action, ces mesures étaient nécessaires étant donné le « relâchement de la discipline » et le caractère du collège (éducation secondaire). En filigrane des arguments invoqués, il est possible de sentir également que ces réformes étaient jugées nécessaires en raison des caractéristiques sociales et raciales des étudiants qui les rendaient enclins à l'insubordination. Des technologies de l'ordre particulières étaient donc requises. Le recteur cherchait à restaurer le principe d'autorité. Il plaçait cette réforme en direct filiation avec le « nouvel ordre de choses » dicté par le gouvernement Santos.

En outre, les étudiants manifestaient contre l'état matériel déplorable dans lequel se trouvait l'établissement. Ils dénonçaient l'absence d'une bibliothèque scolaire, la fermeture du laboratoire de physique et de chimie, l'état des douches⁷¹⁷, les horaires changeants et la mauvaise alimentation offerte par l'établissement⁷¹⁸. Selon le recteur, des travaux avaient été

⁷¹⁵ « sostenemos nuestra autoridad, y sostenemos que las medidas que hemos establecido para implantar y mantener el orden y el trabajo contribuyen al mejoramiento físico, intelectual y moral de los estudiantados » BLAA, *idem*, folio 224.

⁷¹⁶ « la gente distinguida y consciente de este departamento y de esta ciudad y los padres de familia », BLAA, *idem*, folio 223.

⁷¹⁷ Le recteur avait fait construire des douches mais elles avaient été mal faites et fonctionnaient défectueusement. Les grévistes se sont attaqués aux installations pendant le mouvement: « destruyeron las instalaciones de las duchas recientemente hechas, bloquearon deliberadamente las tuberías de las aguas de los sanitarios y rompieron en el comedor muchas piezas de vajilla ». Selon le recteur, l'utilisation adéquate des douches et des toilettes allait prendre un certain temps car les étudiants n'étaient pas habitués à les utiliser : « [...] no están acostumbrados a utilizar las duchas y los sanitarios ». BLAA, *idem*, folio 246.

⁷¹⁸ Les conditions matérielles de l'institution semblaient précaires. Rafael Escalona (1927-2009), célèbre compositeur de *vallenato*, était originaire de Valledupar. Il a commencé ses études secondaires au sein du *Liceo Celedón* qu'il ne finira jamais. De cette expérience, il a laissé quelques témoignages dans ses chansons. Elles rendent compte de la vie quotidienne de l'internat et de l'expérience, pour lui amère, d'être loin de son

entrepris afin de moderniser le lycée. C'est à cause de ces derniers qu'il avait été incapable de recevoir plus d'étudiants au sein du lycée alors même que le gouvernement national avait attribué de nouvelles bourses. Les travaux auraient, par ailleurs, contrarié le déroulement des activités éducatives. Dans ce registre, le commissaire semblait plus conciliant : il « y a une certaine justification concernant les plaintes des étudiants sur la désorganisation de l'établissement »⁷¹⁹. Selon le commissaire, après l'investigation réalisée auprès des autorités éducatives et des « secteurs décents » de la société, ses conclusions étaient les suivantes : le mouvement se serait déclenché à cause « du relâchement de la discipline » dans le lycée, du « régionalisme »⁷²⁰, de l'action « de quelques aspirants »⁷²¹ à des postes, et, finalement, de la « désorganisation du lycée ». Le 26 avril, l'ensemble des professeurs du lycée présentaient leur démission pour « laisser le Ministère en totale liberté de le réorganiser et de mettre fin au conflit ». Le commissaire considérait qu'il était contreproductif d'accepter ces démissions, car cela contribuerait à relaxer davantage l'ordre et la discipline. Il proposait de réorganiser le lycée et d'adopter un plan disciplinaire complet afin d'éviter des nouveaux conflits⁷²². En guise des mesures à venir, il avait procédé à la réorganisation de la bibliothèque. Les livres, stockés dans une cave, étaient ressortis et commençaient à être classifiés. Il les a disposés dans un local qui était désormais ouvert aux étudiants. Il demandait au Ministère d'en envoyer d'autres.

Malgré le constat positif avec lequel se clôturait son rapport, la situation ne s'est pas apaisée⁷²³. Le 29 avril 1940, les étudiants mobilisés sont exclus du lycée et l'ensemble des

endroit d'origine. Elles attestent également des conditions matérielles, à ses yeux, très précaires de l'établissement. Ces récits ont été retranscrits dans un feuilleton télévisé réalisé en son hommage. Voici un extrait où il parle de l'établissement : <https://www.youtube.com/watch?v=2gwA0mmGTvQ>

⁷¹⁹ «hay cierta razón en las quejas de los estudiantes frente a la desorganización del plantel», BLAA, *idem*, folio 245.

⁷²⁰ Le recteur n'était pas de la région. Selon l'inspecteur, cela expliquait l'animosité à son encontre.

⁷²¹ Le recteur avait renvoyé quelques professeurs à son arrivée à la direction. Ces derniers, ainsi que certaines personnes qui aspiraient à des postes au lycée, aurait soutenu la grève.

⁷²² «...aceptar su renuncia será relajar el orden y la disciplina pero necesaria reorganización y un plan disciplinario completo de lo contrario nuevos conflictos», BLAA, *idem*, folio 248.

⁷²³ Voir à ce sujet, Rodríguez Pimienta, José Manuel, *Liceo Celedón, Cien años de historia*, Santa Marta, 2005. José Rodríguez Pimienta a été élève du *Liceo Celedón*. À l'occasion des cents ans du lycée et en collaboration avec d'autres diplômés de l'institution, il a entrepris une recherche sur son histoire basée sur des témoignages et sur un travail d'archives (celles de l'institution mais aussi celles de la ville). Une maîtresse de l'institution est, par ailleurs, en train d'organiser les archives du Lycée pour les mettre à disposition du public. Je n'ai malheureusement pas pu avoir accès à elles.

directives et des professeurs renouvelés. Fermé pendant quelques mois, il était ouvert à nouveau en 1941. Selon José Rodríguez,

« la clôture du Liceo Celedón a représenté une sanction affligeante pour le lycée, mais elle était nécessaire et juste, car elle a mis une fin définitive à la situation de confusion qui régnait à l'intérieur de cet établissement contre la volonté de ses directives, de la société de Santa Marta et du gouvernement. À la tête du ministère était Jorge Eliécer Gaitán, un homme politique qui connaissait de très près les effets dissociateurs des idées anarchistes et qui a empêché que les institutions éducatives deviennent des noyaux de sectarisme »⁷²⁴.

Par la suite, le lycée retrouvait le calme. L'épuration politique paraît avoir été efficace. Selon José Rodríguez, le Liceo Celedón a connu une transformation radicale au cours des années de la République libérale. De tradition conservatrice, il est devenu un centre de diffusion des idées libérales au cours de ces années. Réservé aux élites, il s'est également démocratisé pendant les années 1930 grâce à l'augmentation des bourses nationales. Le libéralisme semble avoir donné place à la diffusion d'idées plus radicales. Les propos tenus par les étudiants – le nom de leur manifeste, de leur comité ainsi que la proximité avec les syndicats et les luttes protéiformes de la région – dénotent une lecture du conflit teint de la rationalité de la lutte des classes. Les journaux publiés par les acteurs politiques proches du lycée semblent confirmer cette analyse. Ces tendances sont pourtant très vite mises au ban. La réforme engagée dans les années 1940 a cherché à mettre une fin à ces dynamiques. Le recteur plaçait sa réforme dans la filiation restauratrice du gouvernement d'Eduardo Santos. Le commissaire, lui aussi, paraît parler d'un nouvel ordre politique. Dans sa bouche, « l'agitation politique » se décline toujours au passé. La mobilisation des syndicats semble avoir été contenue. Au moins des mécanismes et des influences se mettaient en place. Jorge Eliécer Gaitán, souvent présenté comme le leader populaire de la période, n'a pas non plus vu de bon œil ces débordements et

⁷²⁴ « La clausura del Liceo Celedón entrañó una sanción penosa pero inevitable y justa que puso el correctivo definitivo a la situación de confusión que estaba imperando en el claustro contra la voluntad de sus directivas, de las sociedad samaria y del gobierno. Al frente del ministerio, estaba el director Jorge Eliécer Gaitán un político que conocía muy de cerca el efecto disociador de las ideas anarquistas y que no permitió que los establecimientos se convirtieron en focos de sectarismo», Rodríguez Pimienta, José, *idem*, p. 54. Selon cet auteur, les secteurs socialistes de la ville auraient cherché à imposer leurs « prétentions anarchisantes » au sein de l'établissement. Son parti pris sur la question est évident. Sa confusion, par ailleurs, entre socialisme et anarchisme met en évidence les analogies faciles qui caractérisent parfois les accusations à l'encontre des partis de gauche en Colombie. Dans tous les cas, son récit témoigne de la transformation de l'institution au cours de ces années. Son regard est plutôt ambigu face à cette dernière. S'il célèbre la démocratisation de l'institution, la participation accrue des étudiants dans les débats politiques et leur engagement dans les luttes « démocratiques », il dénigre pourtant la « radicalisation socialiste » de certains étudiants au cours de la *Revolución en marcha*.

il les a ainsi réprimés. Avec le retour d'Alfonso López Pumarejo au pouvoir en 1942, Juan B. Barrios, accusé d'être le responsable de ces débordements, est nommé à la tête du gouvernement départemental. Selon José Rodríguez Pimienta, la situation avait pourtant déjà été régularisée. Ces années ont été, selon lui, des années de calme au lycée.

L'exemple du *Liceo Celedón* met en évidence l'appropriation particulière – tant par les recteurs que par les étudiants – de la réforme éducative et des discours et pratiques qu'elle véhiculait. Il traduit également l'articulation entre le champ social, politique et éducatif et ses transformations au cours des années de la République libérale. La radicalisation politique de l'établissement a engendré peur et inquiétude. L'arrivée d'Eduardo Santos a été lue par certains acteurs comme une occasion pour opérer une transformation pédagogique et politique de l'institution afin de restaurer la discipline et l'ordre. Au cours de ces années, le lycée est devenu un établissement pour la formation des jeunes des classes moyennes et pauvres de la ville de Santa Marta et de la région. La question des classes attisait le feu, elle imprégnait, dans tous les cas, les discours politiques de certains acteurs.

I.2. Professionnalisation et classes moyennes

Le 16 novembre 1938, la loi 165⁷²⁵ créait la *carrera administrativa*. Par ce biais, le gouvernement d'Eduardo Santos essayait de formaliser la fonction publique : elle établissait des critères concernant la fonction des postes, leur catégorisation, la rémunération des fonctionnaires, les conditions d'accès à la bureaucratie et les démarches pour l'ascension et le détachement de cette dernière. Elle établissait également des critères sur les aptitudes et capacités techniques requises pour chaque poste ainsi que sur les caractéristiques culturelles et morales qui devaient caractériser le fonctionnaire public. Dans une lettre adressée le 14 avril 1942 au ministre de l'Éducation German Arciniegas, Eduardo Santos soulignait que la création de la fonction administrative avait pour objectif de « stabiliser les fonctionnaires publics » et de leur offrir « des justes prestations de travail » afin de garantir « leur consécration ». Il s'agissait également de rendre la « fonction publique conforme aux exigences de la technique » afin que l'administration publique devienne « l'expression

⁷²⁵ <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1653090>

suprême et exemplaire de l'ordre et de l'efficacité »⁷²⁶. Eduardo Santos cherchait à mettre en place une régulation technique dans le processus de sélection des employés publics⁷²⁷. Ainsi, en tout cas, il cherchait à légitimer son gouvernement. Dans la lettre citée plus haut, il exhortait son ministre à donner des preuves de la réalisation de cette création avant la fin de son mandat étant donné qu'il s'agissait de l'un des projets phares de son gouvernement.

Si des efforts avaient été engagés dans le sens de la professionnalisation de la fonction publique au sein du gouvernement d'Alfonso López Pumarejo⁷²⁸, Eduardo Santos s'arrogeait la paternité de son organisation et de sa réalisation effective. Alfonso López Pumarejo et son gouvernement ont été accusés de sectarisme politique et d'avoir promu des formes d'épuration politique dans l'administration publique. Les prémisses de cette création sont pourtant à chercher au cours de ces années. Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement d'Alfonso López Pumarejo a entrepris un grand nombre d'initiatives tendant vers une professionnalisation accrue du métier enseignant ainsi que des fonctionnaires des Directions d'éducation et du Ministère⁷²⁹. Cet effort ne répondait pas exclusivement à un souci d'équité ou à la volonté d'une rationalisation positiviste de l'État, mais aussi, comme il a été démontré, à des considérations stratégiques : il permettait de déplacer les autorités locales par des hommes et des femmes « capables », c'est-à-dire, formés dans les institutions éducatives que l'État central mettait dans le même temps en place. Nonobstant, son gouvernement a correspondu également à un moment de radicalisation politique où l'idéologie a pris une place importante dans la manière de gouverner⁷³⁰, du moins jusqu'à ce que ce dernier décide

⁷²⁶ « un organismo legal que a la vez que estabilizara los funcionarios públicos y garantizara las justas prestaciones laborales en beneficio de ellos, créase para la República un servicio civil conforme a las exigencias de la técnica respondiendo así a la necesidad de hacer de la Administración pública alta y ejemplar expresión de la eficiencia y del orden. [...] garantías que son estímulos para su consagración ». BLAA, Libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, carpeta 1, folio 49-50.

⁷²⁷ Le modèle bureaucratique postule que certaines conditions comme l'établissement de hiérarchies, la spécialisation et la différenciation sont nécessaires au fonctionnement efficace de l'administration publique. Sur la rationalisation bureaucratique voir Weber, Max, *Économie et société*, Paris, Plon, 1971 [1921].

⁷²⁸ Quelques lois ont été établies dans ce domaine. Concernant la fonction publique dans son ensemble, voir par exemple, República de Colombia. *La ley del empleado*, Bogotá, Minerva, 1936.

⁷²⁹ Cette tendance doit, d'ailleurs, être replacée dans la longue durée. Voir Chapitre I et II.

⁷³⁰ Alfonso López Pumarejo, comme Jorge Eliécer Gaitán et Laureano Gómez croyaient à l'importance politique de l'affrontement idéologique. Ils considéraient qu'il fallait qu'il existe des partis forts et cohérents idéologiquement. Ils étaient très critiques vis-à-vis du « républicanisme » conciliateur des groupes modérés. À ce sujet, voir Henderson, James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. 1889-1965*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2006.

d'atténuer son discours, car il avait engendré « angoisse et inquiétude »⁷³¹. La candidature de Santos avait justement été retenue à cause de sa modération. En se posant comme le défenseur d'une bureaucratie technique par-delà des logiques partisans, Santos cherchait à se démarquer de son prédécesseur. Dans de nombreuses allocutions publiques, il insistait sur la nécessité de dépolitiser la gestion publique. À l'idéologie politique, il opposait l'efficacité de la technique :

« la démocratie pour qu'elle réalise sa fonction doit être plus sérieuse de ce qu'elle est aujourd'hui, il faut qu'elle laisse de côté la politique politicienne et le laïus qui perturbent son action rapide et féconde. Ce qui me choque le plus dans le monde est la rhétorique frénétique et théâtrale »⁷³².

La lettre envoyée à German Arciniegas témoigne en tout cas de la difficulté à mettre en place ce genre d'initiative dans un pays encore difficilement acquis aux droits de travail défendus par l'État social. Santos demandait au ministre de promouvoir un climat de confiance et de sécurité au sein de son cabinet et dans l'ensemble des Directions d'éducation afin que « le scepticisme des employés » ou la propagande ne puissent « engendrer la peur absurde qu'ils risquent d'être renvoyés ou suspendus s'ils poursuivent l'obtention des très justes bénéfices consignés dans cette loi »⁷³³. Malgré ces difficultés, en 1940, le premier employé national s'inscrivait à la fonction publique, ils étaient déjà 1000 à la fin de son mandat et le nombre ne cessait, selon le président, de croître. Les gouvernements départementaux seraient également en train de suivre le mouvement⁷³⁴.

⁷³¹ En 1937, Pumarejo mettait une pause aux réformes. « A pesar de mi voluntad de establecer una transformación pausada sin trastornar el país, [las reformas] han producido un inevitable periodo de zozobra » dans Jiménez, David, « Revolución: imágenes, ideas, relatos », dans Sierra Mejía, Rubén, *op.cit.*, p. 392.

⁷³² « La democracia para que cumpla su función debe ser más seria de lo que es hoy, dejar a un lado la politiquería y la perorata, que impiden y perturban la acción rápida y fecunda. Lo que más me choca en el mundo es la oratoria frenética y teatral » Luis Enrique Osorio, « Eduardo Santos me dijo », Vida, Bogotá: vol. 5, n° 41, diciembre de 1941, p. 23 dans Vanegas Useche, Isidro. « Eduardo Santos y las sin salidas de la república liberal ». *Historia y memoria*, n°11, (2015). p.241-270.

⁷³³ « creando un clima de confianza y seguridad que impida que en algunos sectores de la Administración pueda el escepticismo de los empleados desvirtuar las finalidades [...] impidiendo que prospere cualquier campaña de propaganda que falsamente quisiera llevar a los empleados al temor absurdo de que podrían correr el riesgo de ser suspendidos o destituidos si persistiesen en obtener los justísimos beneficios consignados en la ley », BLAA, *ídem*.

⁷³⁴ « Los funcionarios nacionales inscritos hoy en la carrera administrativa son mil, en números redondos. Esta cifra va en constante aumento [...] Casi todos los departamentos han expedido ordenanzas para organizar la carrera administrativa », BLAA, FES, caja 5, carpeta 6, folio 584. Selon le rapport établi par la Mission Currie en 1952, seulement 52 employés de 50 000 avaient été élus par le biais d'un examen.

Les efforts pour donner un statut juridique et une reconnaissance sociale aux employés du secteur public sont représentatifs de l'alliance qu'Eduardo Santos a cherché à établir avec les classes moyennes. Pour de nombreux étudiants de la République libérale, Eduardo Santos aurait privilégié, à la différence de son prédécesseur, une alliance avec ces dernières. Selon Daniel Pécaut, «les classes moyennes étaient pourtant impossibles à situer et l'appui donné à certaines fédérations d'employés ou les efforts pour mettre en place une fonction publique soustraite des pressions politiques n'étaient pas suffisants pour les inventer»⁷³⁵. Peut-être, car il a travaillé sur les secteurs ouvriers, Pécaut peine à voir un phénomène en cours de constitution. Les études de Ricardo López⁷³⁶ sur la constitution des classes moyennes me semblent fondamentales pour comprendre les évolutions au cours des années 1940. Si les classes moyennes n'étaient certes pas un groupe homogène aux contours fixes, les années de la République libérale sont celles où opère progressivement un processus de *division* et de *différenciation* à l'intérieur de cette « masse » indifférenciée que les élites appelaient le « peuple ». Ces phénomènes ont évidemment des généalogies plurielles. La diffusion d'une économie de marché et l'extension des mécanismes d'accumulation du capital vers certains groupes sociaux ont engendré un processus de différenciation sociale. La démocratisation relative de l'éducation et l'extension de la bureaucratie ont également participé à cette construction. Les pratiques et discours politiques véhiculés par certains hommes politiques doivent également être soulevés. Malgré ce que portent à croire certaines études, les classes sociales ne sont pas une donnée sociologique objective, mais des constructions sociales et politiques qu'il est nécessaire d'historiciser.

Centré sur la figure de Jorge Eliecer Gaitán, Ricardo López défend la thèse selon laquelle son mouvement politique a essentiellement reposé sur les classes moyennes qu'il a contribué à inventer par ses discours et ses pratiques. Ainsi, il voit le *gaitanisme* plus que « comme une utopie sociale d'unité politique, comme une *dystopie* sociale de classe et de genre »⁷³⁷. Les

⁷³⁵ « Estas últimas eran sin embargo imposibles de ubicar y el apoyo dado a algunas federaciones de empleados o los esfuerzos por crear una carrera administrativa substraída de las presiones de las camarillas políticas no eran suficientes para inventarlas.» Pécaut, Daniel, *op.cit.*, p.353.

⁷³⁶ López, Ricardo, «Nosotros también somos parte del pueblo: Gaitánismo, empleados y la formación histórica de la clase media en Bogotá, 1936-1948», in *Revista de Estudios Sociales*, No. 41, Bogotá, Diciembre 2011, p.84-105.

⁷³⁷ « El gaitánismo, no como una utopía de unidad política nacional una distopía social de género y de clase », López, Ricardo, *op.cit.*, p.91.

discours politiques de Gaitán étaient, en effet, très ambigus concernant ce « peuple »⁷³⁸ dont il se posait en représentant et défenseur face à l'oligarchie. Certains historiens considèrent, à l'instar de Ricardo López, que le gaitanisme a été principalement un mouvement de classes moyennes. Les études de John Green⁷³⁹, au contraire, défendent la radicalité politique et populaire du courant. Plus que Jorge Eliécer Gaitán, Eduardo Santos, puis Alfonso López Pumarejo au sein de son deuxième gouvernement, me semblent porteurs de la volonté politique de cette volonté politique. Dans tous les cas, la professionnalisation de la fonction publique a participé à la consolidation d'une figure qui était au fondement de la classe moyenne en cours de constitution: l'employé.

La *carrera administrativa* érigeait les qualités techniques en indicateurs essentiels pour rentrer et avancer au sein de la bureaucratie. La méritocratie s'érigeait en norme⁷⁴⁰. Au-delà de ses capacités techniques, l'employé devait posséder certaines qualités particulières. Selon la loi de 1936, le fonctionnaire devait avoir des « aptitudes pour le travail mental, une moralité, un sens de la responsabilité, du travail, de la patience, du raisonnement, de la loyauté, de l'honnêteté et du bon esprit »⁷⁴¹. Ces caractéristiques résonnent avec les vertus et qualités demandées aux maîtres d'école⁷⁴². Elles s'opposent, par ailleurs, aux discours que les élites véhiculaient sur les attributs du « peuple ». Selon Ricardo López, ces discours et pratiques ont contribué à faire émerger une conscience de classe parmi ces secteurs qui les

⁷³⁸ Gaitán pouvait s'exprimer au sujet du peuple de la manière suivante: « No se trata de un pueblo que, a pesar de estar atrapado en diversas formas de alienación y de dependencia, constituiría ya una fuerza social activa, sino más bien de un pueblo inerte, desprovisto de cualquier tipo de palabra propia, que es conveniente llevar – a su pesar – a la existencia política. “ Quien desee en este país- dice la Unir- realizar la inmensa, trascendental y al parecer casi imposible obra de incorporar a nuestro pueblo, a nuestras masas, las cuales viven en el más absoluto primitivismo en lo material, cultural y moral, no debe engañarse en cuanto al apoyo que ellas le presten. Ni tienen conciencia de sus destinos ni hay razón para que la tengan. Decir lo contrario es formular hipócritas elogios... Nuestras masas en lo político no tienen un sentido distinto de lo fonético. El viva del partido conservador o del partido liberal. Pero llame usted aun a gentes de mediana nociones y trate de indagar la diferencia de ideas que para ellas signifique la diversidad del grito. No será mucho lo que haya que lograr. » dans Pécaut, Daniel, *op.cit.*, p.219.

⁷³⁹ Voir Green, John, *op.cit.* Comme lui, je considère que le mouvement *gaitaniste* a été un mouvement multi-classiste et qu'il faut surtout éviter de le réduire à la figure de Gaitán. Le mouvement *gaitaniste* a été pluriel. Dans certaines régions du pays, il a effectivement exprimé un mouvement politique populaire radical.

⁷⁴⁰ L'idéologie méritocratique vient concurrencer l'idée que la justice est obtenue lorsque chacun reçoit son dû selon son état ou sa condition avec l'idée que chacun doit recevoir son dû selon ses prouesses.

⁷⁴¹ « disposición para el trabajo mental, con suficiente moralidad, sentido de responsabilidad, buen trabajo, paciencia, razonamiento, lealtad, honestidad y buen espíritu» República de Colombia. *La ley del empleado*, Bogotá, Minerva, 1936, p.7.

⁷⁴² Voir Chapitre III.

portaient progressivement à se différencier des classes populaires. Cette conscience reposait largement sur la méritocratie et l'idée de faire partie d'un peuple travailleur, décent et éduqué. Les lettres reçues par le Ministère de l'Éducation au moment du vote sur le projet de loi concernant la nationalisation de l'éducation témoignent de la prégnance de ces représentations parmi les maîtres d'école et les autorités éducatives. Si les conditions matérielles les différenciaient parfois très peu du peuple, ils se sentaient pourtant légitimes d'un autre statut en raison de leurs aptitudes et de la mission qu'ils avaient à leur charge. Ainsi, ils se plaignaient d'être payés au même titre que « n'importe lequel des vigiles » ou pires encore comme des « *jornaleros* »⁷⁴³. Dans leur argumentation, ils ne cessaient de déplorer leur situation misérable et prônaient la « rédemption du maître ». C'était eux qui avaient la haute responsabilité de travailler pour l'État au service du peuple. Ils se plaçaient donc en deçà du peuple : il fallait que la loi ponctue ce statut différentiel. Selon Ricardo López, 50% du budget familial des employés était consacré à l'éducation des enfants. Dans une lettre envoyée par la *Federación de empleados de Bogotá* à Eduardo Santos en 1942, cette association réclamait en priorité des institutions éducatives pour leurs enfants, car les efforts d'éducation populaire restaient très souvent vains : « les ouvriers méprisent les efforts que [le gouvernement] met en place pour les cultiver »⁷⁴⁴. Dans les stratégies de différenciation de classe, l'éducation jouait en effet un rôle fondamental. L'école était vue comme une manière de s'extraire et de se différencier de la condition plébéienne.

Cette conscience de classe prenait forme dans l'action collective et la création de diverses sociabilités. Si quelques-unes d'entre elles avaient une visée corporatiste – les fédérations d'employés ou les associations magistérielles –, d'autres, recouvraient à proprement dire un caractère de classe, à l'instar de la *Clase media colombiana*⁷⁴⁵. Selon Ricardo López, le manifeste de cette association, publié en 1936, érigeait la figure d'Eduardo Santos en représentant privilégié de la classe moyenne. Dans tous les cas, le mandataire a su récupérer

⁷⁴³ Voir *infra*.

⁷⁴⁴ « los obreros menosprecian los esfuerzos que se hacen por culturizarlos » BLAA, Fondo Libros raros y manuscritos, FES, Correspondencia Varia, Caja 7, Carpeta 5, folio 905.

⁷⁴⁵ Selon Ricardo López, au cours de années 1930, nombreuses associations de ce type ont été créées, par exemple: *el Comité de Acción de la Clase Media Colombiana, Gremios no Organizados de la Clase Media, Movimiento Aliado de la Clase Media Económica de Colombia, Consejo Central de la Confederación de la Clase Media y Unidad de Clase Media Colombiana, entre otras. Existen también varios manifiestos políticos de la clase media.*

cette image. Si son prédécesseur invoquait l'ouvrier et le paysan de manière privilégié dans ces discours et aimait se présenter avec leurs syndicats dans la scène publique, Eduardo Santos se frayait à l'employé et au maître d'école. Ainsi, semblaient le reconnaître certains maîtres du pays. Le 31 mai 1943, le Congrès d'éducation de Cundinamarca envoyait une lettre à Eduardo Santos dans laquelle il remerciait l'ancien président pour « la tendresse et le respect avec lesquels il a toujours considéré le magistère ainsi que pour la solennité inédite qu'il a donnée à la célébration de la Fête du maître »⁷⁴⁶.

La priorité donnée par le gouvernement d'Eduardo Santos et Alfonso López Pumarejo à la professionnalisation de la fonction publique et le soutien offert aux fédérations d'employés et aux maîtres avait des objectifs politiques. Eduardo Santos essayait de se rallier aux classes moyennes – en jouant de leur distinction par rapport au peuple – afin de contrecarrer la montée et institutionnalisation des classes ouvrières. Dans son discours inaugural en tant que président de la République, Eduardo Santos ponctuait sa volonté de finir avec la lutte des classes que son prédécesseur aurait contribué à étayer dans le pays⁷⁴⁷. Le gouvernement a participé de cette consolidation par son élan à la diffusion de l'idéologie méritocratique, idéologie qui dialoguait avec la rationalisation de l'administration – basée sur la professionnalisation suivant des critères techniques –, idéologie qui était aussi à la base de l'éducation. Si l'employé et les maîtres ont été privilégiés, qu'en est-il de l'éducation populaire ?

I.3. Une réorientation de l'éducation populaire ?

En 1938, le budget éducatif plombait dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale. De nouvelles stratégies sont mises en place pour le financement de l'éducation : la collaboration avec le secteur privé se creusait. Si l'élan donné aux classes moyennes ainsi qu'aux élites s'est manifesté par l'appui donné à l'Université, ainsi qu'à l'éducation professionnelle et à la

⁷⁴⁶ «...les manifiesta su gratitud por el cariño y respeto que dispensaron siempre al magisterio y por la gran solemnidad que dieron por primera vez a la fiesta del maestro», BLAA, Fondo Libros raros y manuscritos, FES, Correspondencia Varia, Caja 7, Carpeta 5, folio 913.

⁷⁴⁷ «Ni lucha de clases, ni privilegios, ni opresión » cité dans Pécaut, Daniel, *op.cit.*, p.353.

« haute culture »⁷⁴⁸, des initiatives ont également été promues afin de diffuser l'éducation populaire. Elles ont été particulièrement prolifiques au moment où Jorge Eliecer Gaitán a été à la tête du Ministère. À la fin de la période pourtant, les activités du département d'extension culturelle connaissent un essoufflement : elles se sont concentrées de plus en plus dans la capitale et ont vu son dynamisme s'atténuer. Dans quelle mesure ces réorientations traduisent-elles la rupture de l'ancien pacte et inaugurent-elles le craquèlement du système politique?

I.3.1. L'échec du projet de centralisation de l'éducation primaire

En 1940, Jorge Eliecer Gaitán⁷⁴⁹, alors à la tête du ministère de l'Éducation, proposait un projet de loi devant les chambres législatives dont le dessein était d'accroître la nationalisation de l'éducation primaire. L'initiative de centraliser l'ensemble des pouvoirs régulateurs de la gestion scolaire dans les mains de l'État central avait déjà été avortée une fois au moment de la *Revolución en marcha*. L'idée était à nouveau relancée avec quelques modifications. La loi proposait de créer un budget commun avec les apports des municipalités, des départements et de la nation, dont le montant respectif serait fixé au préalable par le Ministère. Elle proposait également une unification des méthodes d'enseignement et des programmes, garantie par un renforcement du contrôle de l'État central sur le tissu éducatif via l'Inspection nationale. Elle uniformisait, en outre, les salaires des maîtres au niveau national et universalisait les prestations de travail (assurance, retraite, contrat, etc.) à l'ensemble du corps enseignant. Elle intensifiait, finalement, la professionnalisation de l'Inspection nationale. Être diplômé d'une école normale ou d'un lycée reconnu par le Ministère devenait une condition obligatoire pour l'accès aux postes. Selon la plupart des chercheurs ayant travaillé sur la question, « les résistances ecclésiastiques, conservatrices et régionales auraient contrecarré le projet au Congrès »⁷⁵⁰ mettant une fin définitive aux prétentions libérales de nationaliser l'éducation primaire. Le contexte n'était pourtant pas le même que celui de la *Revolución en marcha*. L'image un peu lapidaire des adversaires mérite, en outre, d'être complexifiée. L'analyse des arguments tenus

⁷⁴⁸ Ateneo de Altos Estudios creado durante este periodo.

⁷⁴⁹ Jorge Eliécer Gaitán a été ministre de l'Éducation huit mois, avant de passer au Ministère du travail.

⁷⁵⁰ Saenz, J.;..., *op. cit.*, p.320

par les défenseurs et les opposants à la réforme permet d'ébaucher une série d'hypothèses à ce sujet.

Alors que le projet était en cours de discussion dans les chambres législatives, le Ministère de l'Éducation publiait un ouvrage dont la vocation était de présenter « l'opinion nationale » au sujet de la réforme⁷⁵¹. La publication avait clairement pour objectif de légitimer le projet et de montrer les appuis populaires à ce dernier. Elle était une réponse à la campagne de propagande véhiculée par les opposants. Si l'avis de l'archevêque était retranscrit, l'ensemble des « opinions » publiées louait plutôt l'initiative. Le caractère de propagande n'enlève rien à l'intérêt de cette publication. Elle nous permet non seulement de faire une cartographie politique des appuis du gouvernement et de l'initiative, mais aussi d'écouter les arguments avancés par les différents acteurs qui s'adressaient au ministre au sujet de la réforme⁷⁵². Parmi ces derniers, nous trouvons en premier lieu les maîtres d'école du primaire. Ces derniers s'adressaient au Ministère à titre personnel ou depuis leurs associations professionnelles comme les centres pédagogiques municipaux ou régionaux, les syndicats ou autres types d'associations corporatistes dont la diversité témoigne de la multiplicité des formes organisationnelles⁷⁵³. Ces associations étaient souvent locales et régionales, mais on peut également constater l'existence des premiers groupements nationaux⁷⁵⁴. Si les premiers concernés par la réforme – les maîtres du primaire – constituaient les principaux expéditeurs, d'autres acteurs se mobilisaient également pour défendre cette nationalisation. En premier lieu, les acteurs engagés dans les processus éducatifs et culturels : des professeurs du secondaire⁷⁵⁵, des directeurs d'écoles, des inspecteurs, des patronats scolaires ou des directeurs de centres culturels. En deuxième lieu, des fédérations ou associations d'employés,

⁷⁵¹ MEN, *el proyecto de unificación y régimen de la escuela primaria ante la opinión nacional*, Bogotá, Editorial Kelly, 1940. Il est difficile de savoir si ce document a circulé dans cette conjoncture ou plutôt à posteriori. Dans tous les cas, il est certain qu'il a été diffusé largement car je l'ai trouvé dans les archives de l'école rurale alternée de *la linda* au village de Jardín.

⁷⁵² En creux, il est également possible d'observer les zones d'influence de Jorge Eliécer Gaitán.

⁷⁵³ Ces associations étaient de plusieurs types : syndicats, associations régionales ou locales, fédérations, ligues. Ces différents noms dénotent des traditions organisationnelles différentes. Dans le département de Nariño, par exemple, la plupart des sociabilités prenaient le nom de ligue : *liga cultural*, *liga de institutores*, etc. Elles étaient parfois corporatistes, regroupant donc les individus par métiers, mais elles avaient parfois aussi des vues plus larges, comme les associations culturelles.

⁷⁵⁴ Par exemple, l'*Asociación nacional de profesores*. Les différents « cellules » s'adressaient alors au Ministère (par exemple, la *celula caucana*).

⁷⁵⁵ Il est étonnant de voir l'absence d'appuis venants du monde universitaire. Aucune lettre n'est envoyée à ce sujet, du moins, elles ne sont pas publiées dans ce recueil.

des syndicats du secteur des services⁷⁵⁶, des associations paysannes, des syndicats ouvriers, des comités locaux du parti libéral et des journaux. Si les régions traditionnellement libérales sont particulièrement représentées (Santander, côte caraïbe, Cundinamarca), des voix s'élevaient pour défendre le projet dans tous les départements du pays (Boyacá, Antioquia, Nariño, Chocó, Valle, Huila, Cauca, Tolima, Caldas, etc.). La publication cherchait en particulier à montrer les appuis dans les régions conservatrices, supposément opposées à la réforme. Ainsi, elle mettait en évidence l'existence d'avis divergents dans le département d'Antioquia ou de Caldas. Ces lettres, communiqués et articles témoignent de la circulation du projet de loi et de sa discussion au sein de différents espaces institutionnels, à commencer par les institutions éducatives elles-mêmes. Cela est déjà représentatif de la diffusion des réformes promues les années précédentes : les centres pédagogiques abondent⁷⁵⁷, la réception de certains discours est palpable.

Dans le rapport présenté devant les chambres législatives, Jorge Eliecer Gaitán déplorait :

« Les Directions de l'éducation publique se sentent autorisées à agir parfois de manière autonome sans lien avec le régime organique [...], mais le problème s'aggrave quand on observe que chaque municipalité peut déterminer et détermine, à son tour, la création d'entités pédagogiques de l'éducation primaire qui se sentent, elles aussi, en raison de l'origine de leur nomination, détachées du plan pédagogique national et du plan départemental [...] Nous avons des inspecteurs scolaires nationaux, départementaux et municipaux. Les uns arrivent aux écoles et proclament une certaine méthodologie, les autres proposent une différente et les troisièmes encore une autre qui ne concorde ni avec les perspectives des premiers ni des seconds [...] l'éducation populaire se voit réduite à l'inaction à cause de la disharmonie de ses contingents».⁷⁵⁸

⁷⁵⁶ Par exemple, le *sindicato de obras públicas municipales de la ciudad de Bogotá*, la *federación sindical de empresas unidas de energía eléctrica*. Il faut également compter les comités d'améliorations publiques – *comités de mejoras públicas* –, par exemple, la *Junta de mejoras del barrio Guavia de Bogotá*.

⁷⁵⁷ Les différentes lettres témoignent du travail réalisées par ces centres pédagogiques. Les projets de loi étaient discutés, amendés par les maîtres des écoles publiques.

⁷⁵⁸ «Las direcciones de educación pública se sienten autorizadas en veces para una actuación inconexa en el régimen orgánico [...] Pero el problema se agrava cuando no queremos ignorar que cada municipio puede determinar y determina a su turno, la creación de entidades directivas pedagógicas de la educación primaria que a su vez se sienten desligadas por la procedencia de sus nombramientos del plan pedagógico nacional y del plan departamental de la misma índole [...] Tenemos inspectores escolares de carácter nacional, de carácter departamental y de carácter municipal. Los unos al llegar a las escuelas proclaman una determinada metodología, otros una diversa y los terceros aquella que no cuadra ni con las perspectivas de los unos ni de los otros [...] la educación popular se ve reducida a la inacción a causa de la desarmonía de sus contingentes ». MEN, *La obra educativa del Gobierno en 1940*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1940, p. XXVI.

Selon le ministre, l'« anarchie »⁷⁵⁹ engendrée par l'autonomie des régions portait préjudice à la nation. Elle rendait inefficace l'action publique et serait une entrave pour le développement de l'éducation populaire. À ses yeux, il était nécessaire d'entreprendre un contrôle accru sur le tissu éducatif et les pouvoirs régionaux et d'opérer une homogénéisation pédagogique et éducative plus poussée. S'il existait effectivement une autonomie relative des départements et des municipalités, le système éducatif n'était pas forcément aussi décousu que le présentait le ministre. Plus que de témoigner de la réalité du système, son analyse est représentative des arguments mobilisés pour justifier la nationalisation. Elle témoigne également des représentations politiques du ministre⁷⁶⁰. Le parallèle avec une unité militaire dit beaucoup sur la manière dont il envisageait la réorganisation du système.

Les lettres reçues par le Ministère témoignent de la réception de ces discours. Un grand nombre d'acteurs défendaient l'idée d'une homogénéisation des méthodes et des contenus éducatifs. Les justifications étaient d'ordre nationaliste et/ou pédagogique. Ainsi, le centre pédagogique de Giraldo, dans le département d'Antioquia, expliquait la pertinence de la réforme, car « l'union et l'unanimité intellectuelle ont été toujours génératrices de grandeur »⁷⁶¹. Le Centre d'études pédagogiques du village de la Palma, dans le département de Cundinamarca, considérait essentiel « d'uniformiser l'enseignement depuis la psychologie colombienne » : cette réforme conduirait enfin à « l'union de la jeunesse »⁷⁶². L'idée d'une psychologie colombienne semblait faire consensus, elle était même présumée. Dans le même sens, la Ligue culturelle d'instituteurs du département de Nariño, depuis son siège provincial à Tuquerres, célébrait que des « normes pédagogiques adaptées à notre constitution

⁷⁵⁹ Au cours de son argumentation, le mot revient à de multiples reprises. L'autonomie des régions est toujours présentée par le ministre sous le signe du désordre et du chaos, ces derniers termes renvoyant toujours à l'anarchie. De nos jours encore, il paraît une évidence que ces concepts soient synonymes, évidence cautionnée par les dictionnaires eux-mêmes. Voir par exemple : <http://www.cnrtl.fr/synonymie/anarchie/substantif>

⁷⁶⁰ Gaitán était porteur d'un projet politique nationaliste qui reposait sur l'idée d'une unité organique de la nation. Formé dans l'Italie de Mussolini, il était un admirateur de l'unité nationale homogénéisante des régimes fascistes. Accusé souvent de l'être, il était pourtant très critique face au fascisme sur d'autres plans. Il avait pourtant un sens strict de la discipline et de la hiérarchie. Voir, Braun, Herbert, *op.cit.*

⁷⁶¹ «La unión y unanimidad intelectual han sido siempre generadores de grandeza», MEN, *La opinión...op.cit.*, p.26.

⁷⁶² « necesario unificar la enseñanza desde la psicología colombiana [...] esta ley traerá por fin la unificación de la juventud ». MEN, *idem*, p. 30.

biologique et culturelle »⁷⁶³ soient édictées et généralisées dans le pays. Juan J. Bernal, inspecteur local de la ville de Bogotá, confirmait le désordre pédagogique dénoncé par le ministre. Selon lui, « ce manque d'unité » serait particulièrement flagrant à Bogotá, là où pullulaient les initiatives éducatives⁷⁶⁴.

La réforme était, en outre, défendue par ses aspects démocratiques. Pour la plupart des acteurs, l'État central semblait être le garant de l'éducation populaire. La centralisation permettrait de mettre fin aux injustices commises par les pouvoirs locaux, désintéressés des questions éducatives. Ainsi, le Centre d'études pédagogiques du village de Tasco, dans le département de Boyacá, « désirait ardemment que la loi vienne lever l'état de prostration de l'éducation publique et rectifier la longue chaîne d'injustices dont elle a été victime »⁷⁶⁵. Un groupe de maîtres du village de Puente Nacional, dans le département de Santander, s'adressait au Ministère et célébrait son initiative, car elle tendait à « l'unité nationale et à l'action éducative en faveur du peuple ». Elle était juste, ajoutaient-ils, car « la vie des lieux reculés n'est pas synonyme d'abandon des aspirations aux commodités, à la conservation de la santé, à l'élévation de l'esprit et au désir de progresser »⁷⁶⁶. Le Centre libéral paysan de Sylvania, dans le département de Cundinamarca, félicitait le projet, car il « tendait à faciliter l'éducation des enfants des paysans et des ouvriers, jusqu'à présent oubliés ». Les paysans de la région voyaient dans cette loi « la salvation pour l'éducation de leurs enfants, ainsi que la rétribution la plus patriotique que l'État puisse faire à l'égard des masses laborieuses »⁷⁶⁷. Le Centre pédagogique de Bochalema, dans le département de Santander, considérait que la

⁷⁶³ «... al eficiente desarrollo educativo basado en normas pedagógicas adaptadas a nuestra constitución biológica y cultural», MEN, *idem*, p.18

⁷⁶⁴ « En ningún municipio del país se puede ver más claro esta falta de unidad como en la ciudad de Bogotá », MEN, *idem*, p. 31. Cette remarque est intéressante dans la mesure où la plupart des études sur la réforme éducative ont tendance à présenter les régions centrales comme les exemples des endroits où le contrôle étatique a été le plus resserré. S'il ne faut certainement pas prendre cette remarque au pied de la lettre, elle nous invite au moins à interroger ces interprétations et à questionner la relation centre/périphérie d'une autre manière. La ville, parce qu'elle offre des possibilités culturelles plus élargies, parce qu'elle est au carrefour des circulations de tout genre, parce que, aussi, les formes de contrôle social sont plus diffuses, permet peut-être un marge de main d'œuvre plus large.

⁷⁶⁵ « anhela ardentamente ley venga levantar estado prosternación, rectificar larga cadena de injusticias de la que ha sido víctima », MEN, *idem*, p.21

⁷⁶⁶ «unidad nacional y labor educacionista en favor del pueblo [...] vida apartados rincones no implica abandono aspiraciones, comodidades, conservación, salud, aspiración espíritu, deseos progresar.» MEN, *idem*, p.6.

⁷⁶⁷ «...tiende a facilitar la educación de los hijos de campesinos y obreros, hasta hoy olvidados ven en esta ley. [...] que el campesinado de esta región ve una verdadera salvación para la educación de sus hijos y que además sintetiza la más patriótica retribución del Estado a las masas laboriosas», MEN, *idem*, p.8

centralisation était la seule manière de sauver la « situation tragique de l'école primaire »⁷⁶⁸ alors que pour celui de Tunja, elle viendrait « résoudre les problèmes du progrès culturel, car en intensifiant la campagne d'alphabétisation à travers les villages et les *veredas* [l'État] feront revivre les cellules oubliées où palpite aussi l'âme nationale »⁷⁶⁹. Pour beaucoup, la centralisation permettrait de contraindre les pouvoirs locaux à œuvrer dans le sens de l'éducation populaire. Le Centre pédagogique de la Palma considérait que c'était la solution nécessaire, car, pour l'instant, il n'y avait « aucune effectivité des dispositions légales dans les villages »⁷⁷⁰. Le directeur du collège *San Simón* à Ibagué louait l'initiative, car « elle soustrait les directeurs d'éducation de l'influence politique régionale et du critère local, si néfaste à l'orientation générale du pays et, car elle universalise les points de vue permettant ainsi à la nation de mettre une plus grande unité »⁷⁷¹. Dans la même lignée, le centre d'études de Rionegro critiquait les « mystiques villageoises dépourvues de raison » et en particulier le « chambard superficiel des *antioqueños* » qu'il accusait « d'utilitarisme individualiste »⁷⁷². D'autres considéraient que la centralisation était une manière d'en finir avec le clientélisme et la corruption. L'inspecteur du village d'Ocaña considérait que cette mesure permettait de mettre une fin à la corruption et au népotisme qui était d'office dans sa ville et dans sa région. Ainsi, les services sociaux cesseront « d'être ponctuels, toujours avec nom propre »⁷⁷³. Pour le syndicat de maîtres du département de Bolívar⁷⁷⁴, le fait de mettre le corps enseignant sous contrôle direct de l'État central permettrait d'en finir avec les « abus ». La fédération d'employés de Bogotá considérait que cette loi défendait le « peuple travailleur contre le groupe oligarchique »⁷⁷⁵ alors que pour le syndicat des œuvres publiques de la municipalité de Bogotá, elle s'attaquait à « ceux qui voulaient continuer de profiter des positions de

⁷⁶⁸ «salvar trágica situación de la escuela primaria de todos los que la hemos visto», MEN, *idem*, p.17

⁷⁶⁹ « resolverá problemas del progreso cultural al intensificar campaña desanalfabetización por pueblos y veredas se revivirán células olvidadas donde palpita el alma nacional», MEN, *idem*, p.6.

⁷⁷⁰ «ninguna efectividad de las disposiciones vigentes en los pueblos», MEN, *idem*, p.30.

⁷⁷¹ «porque se sustrae a los directores de educación de la influencia política regional y del criterio local, tan perjudiciales a la orientación general del país, porque se universalizan los puntos de vista y la nación puede poner así mayor unidad », MEN, *idem*, p.28

⁷⁷² « contra las místicas lugareñas carentes de razón [...] vocinglería superficial de los antioqueños [...] utilitarismo individual», MEN, *idem*, p.25.

⁷⁷³ « las ayudas puntuales, siempre con nombre propio », MEN, *idem*, p.26.

⁷⁷⁴ « magisterio directo control central liberaría atropellos», MEN, *idem*, p.5

⁷⁷⁵ «pueblo trabajador contra grupo oligárquico» MEN, *idem*, p. 21. Cette formule était l'une des emblèmes du mouvement gaitaniste.

l'État »⁷⁷⁶. Le comité d'améliorations publiques du quartier de Guavia de Bogotá accusait « le régionalisme » d'attenter « contre l'éducation populaire »⁷⁷⁷. Pour les départements les plus déshérités, la création d'un budget commun dont l'objectif était de redistribuer les fonds de manière équitable représentait une solution pour résoudre leur situation misérable⁷⁷⁸. Ainsi, pour la ligue des instituteurs de Nariño, c'était la manière de contrebalancer les injustices entre départements, car le leur était « constamment en faillite »⁷⁷⁹. Si la grande majorité des points de vue exprimés dans cet ouvrage semblent célébrer la centralisation des budgets éducatifs, quelques voix dissidentes l'amendaient. Ainsi, le journal *Voz Liberal* de Cartago, dans le département du Valle del Cauca, critiquait que les coefficients de participation ne prennent pas en compte la situation économique et fiscale particulière à chaque département⁷⁸⁰.

Au-delà de ces arguments, la plupart des centres pédagogiques et des maîtres d'école qui écrivaient au Ministère voyaient dans la réforme proposée par Jorge Eliécer Gaitán une manière de contribuer à la « rédemption du magistère ». Cette rédemption aiderait, en premier lieu, le maître rural. Ainsi, la ligue culturelle de Nariño célébrait cette promotion, car c'est lui « qui agit là où le milieu est le moins propice pour le développement de l'enfant, là aussi où il faut lutter pour le matériel pédagogique adéquat, le mobilier et les locaux, là où l'ignorance est plus répandue et donc la résignation demandée plus importante, là, enfin, où l'on exige de lui beaucoup de services sociaux ». À leurs yeux, cette loi permettrait d'élever « nos conditions économiques afin de donner une solution à la précarité que nous traversons qui est semblable à celle du *jornalero* et qui nous rend dès lors incapables pour entreprendre la reconquête de notre personnalité »⁷⁸¹. Le journal *la mañana de Cucuta* trouvait également inacceptable les conditions de vie des maîtres d'école. Ainsi, dans cette ville, les maîtres ne

⁷⁷⁶ «... contra aquellos que solo buscan seguir disfrutando de las posiciones de Estado» MEN, *idem*, p 29.

⁷⁷⁷ «regionalismo contra la educación popular», MEN, *idem*, p.27.

⁷⁷⁸ Le projet de loi fixait une participation obligatoire pour chaque niveau juridictionnel de la manière suivante : 10% Etat central, 15 % municipalité et 30% les départements.

⁷⁷⁹ MEN, *idem*, p.20.

⁷⁸⁰ « las entidades seccionales, que no deben medirse con el mismo rasero sino adaptarlas a la situación económica y fiscales de cada región», MEN, *idem*, p 48.

⁷⁸¹ « donde el medio ambiente es menos propicio al desarrollo del niño, donde se lucha por el material adecuado, de mobiliario y locales apropiados, donde hay más ignorancia y se requiere más resignación, donde se exige además del maestro muchos servicios sociales [...] elevar las condiciones económicas para solucionar la precaria situación que atravesamos que es igual a la del jornalero, hallándonos incapacitados para emprender la reconquista de nuestra personalidad», MEN, *idem*, p.20.

gagneraient souvent pas plus de 65 pesos, voire 35 pesos en milieu rural, au même titre qu'un « simple gardien »⁷⁸². Les motivations corporatistes expliquaient en grande mesure l'appui des maîtres d'école au projet. La hauteur de leur mission justifiait une reconnaissance de leur statut professionnel et de meilleures conditions de vie. Ces témoignages mettent également en évidence le rapport qu'ils entretenaient au savoir. Ils se sentaient dépositaires d'un savoir qui, parce qu'il signifiait une « reconquête de leur personnalité » ou bien un progrès culturel, les hissait socialement et les démarquait du « peuple ».

Un grand nombre de lettres cherchaient à donner une visibilité aux appuis des autorités ecclésiastiques de leur village ou région. Le Ministère a également cherché à montrer la position intermédiaire de l'Église catholique. Comparées au communiqué publié en 1936, les autorités ecclésiastiques nationales étaient devenues moins réfractaires à l'intervention étatique dans le domaine de l'éducation. L'archevêque célébrait l'idée d'unifier l'éducation primaire afin de « finir avec le désordre et la dispersion des efforts qui nuisait le progrès et le développement de l'éducation élémentaire »⁷⁸³. Pour autant, il s'opposait encore à l'ingérence dans le domaine de l'éducation privée. Il proposait de modifier l'article 38 qui contraignait les écoles privées à se soumettre à l'Inspection nationale et aux programmes et méthodes pédagogiques du Ministère. À ses yeux, l'homogénéisation était contraire au progrès pédagogique. Sans cette liberté, disait l'archevêque, Pestalozzi ou Froebel n'auraient pas existé⁷⁸⁴. Au nom de la liberté d'enseignement, il revendiquait le droit des familles à décider de l'éducation de leurs enfants, au sein des écoles de leurs choix ou à la maison si ainsi elles le désiraient. Il s'opposait, en outre, à la professionnalisation du corps enseignant et des inspecteurs d'éducation suivant les termes proposés par la loi. L'obligation d'avoir le titre de normalien pour exercer la profession était tout à fait inacceptable, non seulement car « les exigences techniques imposées dépassent largement les possibilités de l'État »⁷⁸⁵, mais, aussi

⁷⁸² MEN, *idem*, p.47.

⁷⁸³ «acabando con el desorden y la dispersión de esfuerzos que hoy dificultan el progreso y la educación elemental, merece aplauso y es digno de apoyo » MEN, *idem*, p.32.

⁷⁸⁴ « sin esa libertad no hubieran surgido un Froebel, un Pestalozzi, o tantos innovadores en materia de pedagogía ». MEN, *idem*. Le choix des pédagogues n'est pas anodin. L'archevêque ne cite ni Ovide Decroly ni John Dewey. On sait par ailleurs comment l'Église catholique s'est opposée de manière péremptoire à l'introduction de certaines idées pédagogiques dans le pays, réclamant de l'État de les censurer au nom de l'ordre et la morale. La liberté d'enseignement qu'il érige ici en étendard de l'institution n'est donc que toute relative, elle renvoie à l'univers catholique.

⁷⁸⁵ « reglamentación técnica que supera en la mayoría de casos sus posibilidades », MEN, *idem*.

et surtout, car ces conditions excluaient les séminaristes et les moines des congrégations religieuses.

La pluralité des acteurs qui se sont mobilisés pour défendre cette loi ainsi que les arguments qu'ils ont avancés nous permettent d'entrevoir les enjeux derrière la centralisation éducative. Pour une partie des élites « nationales », la centralisation permettait d'exclure les élites régionales et d'imposer leurs vues sur l'ensemble du pays. La citation du directeur du collège *San Simon* à Ibagué pointe les ambiguïtés de cet argument. Pour ce directeur, le critère local et les pouvoirs régionaux étaient à exclure des processus de la gestion scolaire. À travers la centralisation, « la nation » pourrait « universaliser les points de vue » et produire « une unité ». La nation se confond donc avec l'État central, l'unité nationale avec une universalisation dont les contours devaient être dictés par ce dernier. Il n'est pas le seul à faire cette équivalence. À l'époque, le pouvoir central était nommé la nation. À entendre ces propos, on se demande quelle est la cible de ses attaques. Avant d'être directeur du collège, ce dernier avait été sous-directeur d'éducation du département d'Antioquia. Il était lui-même un représentant des pouvoirs régionaux. Les élites « nationales » ne se réduisaient donc pas par à leur origine géographique. A contrario, pour les secteurs populaires, la centralisation nourrissait l'espoir d'échapper aux rapports de pouvoir locaux. Un grand nombre d'acteurs considéraient que la centralisation servirait à mettre une fin aux phénomènes de clientélisme et de corruption. L'État, en se posant en garant de l'éducation populaire, justifiait auprès de ces secteurs son intervention accrue. Une partie du peuple – les secteurs mobilisés au sein de syndicats et autres associations professionnelles – semblait le reconnaître et le défendre. Le nationalisme justifiait, en outre, l'idée d'une unification du système. L'Église catholique moins catégorique que quelques années auparavant restait tout de même opposée à l'ingérence étatique dans son domaine, domaine qui connaîtra d'ailleurs, en raison de l'apaisement de ces relations, une explosion fulgurante au cours de ces années⁷⁸⁶.

La lettre envoyée par les maîtres d'école du village du Puente nacional se concluait en disant que si la loi finissait par être bloquée au congrès, ce coup « créerait un complexe

⁷⁸⁶ Voir *Infra*.

d'infériorité parmi les maîtres, déception qui se transmettrait à leurs élèves »⁷⁸⁷. La loi était effectivement bloquée au Congrès. Sans doute, pour beaucoup de maîtres d'école, la déception a été grande. Or, comme le montre un grand nombre de ces lettres, la rationalité de la lutte de classes exprimée par la formule du « peuple contre l'oligarchie » commençait à imbiber les discours. L'avortement du projet a sûrement contribué à les nourrir et à les diffuser. Le mouvement *gaitaniste* a su canaliser ces déceptions. Alors que le projet de nationalisation capotait au Congrès, d'autres stratégies pour la diffusion de l'éducation populaire étaient mises en place dont la charge reposait sur le département d'extension culturelle.

1.3.2. Le département d'extension culturelle

Chargé de « l'éducation artistique, affective et physique du colombien », le département d'extension culturelle avait la responsabilité de coordonner les politiques éducatives dans le domaine de la « musique, la sculpture, la peinture, le folklore, la diffusion du livre et l'éducation physique »⁷⁸⁸. La section de culture populaire était spécialement dédiée aux activités destinées au peuple. Au cours des années 1940, les domaines d'intervention du département se sont multipliés. Le passage de Jorge Eliecer Gaitán par le Ministère a particulièrement contribué à ce foisonnement. Le 4 février 1940, Eduardo Santos lui écrivait d'ailleurs une lettre où il lui demandait prudence dans l'élaboration de ses projets étant donné la situation économique traversée par le pays dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale⁷⁸⁹. Trois ans après, Darío Achury Valenzuela⁷⁹⁰ comptait 13 domaines d'activités au sein de son département. Les gouvernements d'Eduardo Santos et d'Alfonso López Pumarejo n'ont pas seulement consolidé les institutions existantes, ils ont également participé à en

⁷⁸⁷ « Crearse complejo inferioridad. La decepción maestro transmitiase a alumnos », MEN, *idem*, p.6.

⁷⁸⁸ « [...] de la educación artística, afectiva y física del colombiano [...] la música, la escultura, la pintura, el incremento folclórico, la difusión del libro y la educación física », BLAA, Libros Raros y manuscritos, Fondo Eduardo Santos, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 450. Voir organigramme du département en Annexe I.

⁷⁸⁹ BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 11.

⁷⁹⁰ Darío Achury Valenzuela était un écrivain et critique littéraire, membre du groupe littéraire de *Los Nuevos*, courant artistique d'avant-garde. Il a été à la tête de ce département de 1940 à 1946. Sur *Los nuevos*, voir Introduction.

développer d'autres. Les foires du livre⁷⁹¹, le Centre social culturel de la ville de Bogotá⁷⁹², la diffusion cinématographique, la création de la *Radiodifusora nacional* ou le service d'ethnologie sont à relever⁷⁹³ parmi ces créations. Dans un rapport établi en 1943, Darío Achury Valenzuela célébrait le succès de ces politiques culturelles : « le peuple répond avec générosité aux stimulus qui lui sont proposés »⁷⁹⁴. Dans la partie qui suit, nous allons revenir dans le détail de deux de ces initiatives.

Les patronats scolaires

En 1940, le décret 722 mettait en place les patronats scolaires municipaux et nationaux. Par ce biais, disait Jorge Eliecer Gaitán, « le gouvernement a voulu incorporer de manière permanente [...] les particuliers, et tout d'abord les familles, au travail de l'école et de la culture en général »⁷⁹⁵. Si la participation des sociabilités éducatives et culturelles n'était pas nouvelle, l'État cherchait à canaliser ces efforts dans sa direction. L'effort communautaire était ainsi articulé de manière organique au gouvernement central. Les patronats scolaires avaient plusieurs activités à leur charge. De manière générale, ils devaient veiller au bon déroulement des activités éducatives dans leurs juridictions. Ils avaient, plus particulièrement, le rôle d'encadrer les services sociaux qui étaient distribués à l'école : *calzado* et *vestido escolar*, *bolsas escolares*⁷⁹⁶, restaurants scolaires, etc. À partir de 1940, ils ont eu la responsabilité d'encadrer la Campagne d'alphabétisation⁷⁹⁷. Cette dernière était dirigée par des étudiants des dernières années des écoles normales ou des lycées de la région. C'était eux

⁷⁹¹ Les foires du livre ont eu un grand succès. Elles ont participé de la création d'un marché éditorial ainsi que de la diffusion du livre dans le pays. Selon le rapport de 1942, des foires du livres avaient eu lieu à Bogotá, Pereira, Cartagena, Barranquilla, Ibagué, Armenia, Manizales, Medellín, Magangué et Mompós. Au total, 413 204 livres avaient été vendus.

⁷⁹² Créé par Hernández de Soto, le Centre social de la ville de Bogotá passait entre les mains du Ministère en 1940. En 1941, il y avait 2000 personnes inscrites. BLAA, Libros Raros y manuscritos, Fondo Eduardo Santos, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 450.

⁷⁹³ Sur les politiques culturelles de ces années voir Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009. Ou Silva, Renán, *República liberal. Intelectuales y cultura popular*, La Carreta, Medellín, 2005.

⁷⁹⁴ « el pueblo corresponde con generosidad a los estímulos que se le proponen », BLAA, *idem*.

⁷⁹⁵ « el gobierno ha querido incorporar en una forma permanente, por medio de los patronatos escolares, a los particulares y en particular a la familia en la obra de la escuela y de la cultura en general », BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5.

⁷⁹⁶ Les patronats devaient mettre en place des magasins scolaires afin de fournir les écoliers en vêtements, chaussures et en outils scolaires (bolsas escolares).

⁷⁹⁷ Selon le rapport, en 1940, 46, 8% de la société était encore analphabète.

qui devaient tisser le lien entre le patronat et les adultes à alphabétiser. Luis López de Mesa⁷⁹⁸ a même cherché à aller plus loin. Dans une circulaire adressée le 25 février 1941 aux directeurs des institutions éducatives du pays, il proposait d'installer un service de travail obligatoire en faveur des classes « démunies ». À la fin de leurs études, les étudiants accompliraient ce service pendant un an comme « juste rétribution de l'éducation qu'ils ont reçue ainsi que comme une opportunité pour connaître les grandes nécessités du pays et ses solutions ». Il proposait qu'au cours de ce service les étudiants viennent habiter avec des familles paysannes afin de transformer « les défauts caractéristiques de la vie rurale de notre peuple »⁷⁹⁹. Ils pourraient alors leur apprendre comment transformer leur alimentation, leurs coutumes hygiéniques, leurs maisons et leurs manières de vivre. Luis López de Mesa cherchait à faire participer les étudiants à la transformation culturelle des classes populaires. Son projet ne semble pourtant pas avoir eu d'échos parmi les responsables éducatifs.

Si la campagne d'alphabétisation a été entourée d'une auréole démocratique et était justifiée, comme en témoigne la circulaire de Luis López de Mesa, comme un service de justice sociale, certains réclamaient des mesures plus contraignantes. Dans une lettre adressée le 16 juillet 1943 au maire de Medellín, le *fiscalizador escolar*⁸⁰⁰ Antonio Jiménez proposait quelques mesures pour la rendre plus « efficaces ». Dans sa lettre, il expliquait au maire comment il avait essayé de restreindre les écoles nocturnes aux ouvriers qui ne savaient pas lire et écrire. Il pointait, néanmoins, l'échec de ces écoles : « il y a peu de personnes qui profitent des possibilités offertes par les entités publiques pour se cultiver ». Il proposait alors au maire de contraindre les ouvriers qui travaillaient pour la municipalité à s'inscrire à la campagne d'alphabétisation. Par ailleurs, il considérait qu'il était nécessaire de rendre obligatoire la condition d'être alphabétisé, « très courante dans les peuples civilisés »⁸⁰¹, pour être embauché par la municipalité. Dans une lettre adressée cette fois-ci au Ministère de

⁷⁹⁸ Voir Chapitre II.

⁷⁹⁹ « como justa retribución por la educación recibida y oportunidad de conocer las grandes necesidades del país y sus remedios [...] porque así pueden subsanar, en parte al menos, los grandes defectos correspondientes a la vida rural de nuestro pueblo » BLAA, Fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 4, folio 333-9.

⁸⁰⁰ Fonctionnaire chargé de la fiscalité scolaire.

⁸⁰¹ « son pocos los que aprovechan las facilidades que las entidades oficiales brindan para su culturización [...] exigir en adelante entre las varias condiciones indispensables para entrar a trabajar con el distrito, siquiera el estar alfabetizado, requisito este muy corriente en todo país civilizado », AHA, Fondo Gobernación de Antioquia, Dirección educación pública, tomo 112, folio 262.

l'Éducation, Luis Carlos Restrepo⁸⁰², un citoyen, proposait également quelques recommandations. Il présentait un projet d'alphabétisation populaire « sans coût pour l'État ». Dans un sens encore plus autoritaire, il proposait à l'État d'obliger tous les propriétaires, identifiés par le biais du cadastre, à prendre en charge l'alphabétisation de leurs travailleurs. Il pointait la nécessité de mesures coercitives pour que la campagne soit effective : ainsi, si les propriétaires ou les travailleurs ne se soumettaient pas à cette condition, ils seraient sanctionnés par des amendes. Au moment de l'embauche, les travailleurs seraient soumis à un examen préalable. Identifiés par une carte d'identité d'« analphabète », ces derniers devraient être soumis à une discipline stricte de travail à la fin de leur journée. Afin de stimuler la Campagne, il proposait, en outre, d'installer des affiches dans l'ensemble des immeubles publics et privés du pays avec la phrase suivante: « Analphabète, Dieu t'a donné des jours pour le servir et pour étudier ses merveilles, si tu t'aimes à toi-même apprends à lire, fais ce à quoi le crétin ne se voit pas contraint ! »⁸⁰³. À l'instar de cette dernière proposition, le Ministère avait également imaginé une « propagande » pour la diffusion de la Campagne qui se restreignait, quant à elle, à être diffusée dans les mairies. Selon le ministre, en 1941, 20 000 affiches et 40 000 lithographies avaient été tirées et avaient été diffusées à l'ensemble des mairies du pays⁸⁰⁴. Le ministre ne livrait pourtant pas le contenu de ces publicités.

La Campagne d'alphabétisation proposée par le Ministère était moins ambitieuse et contraignante que les propositions avancées par ces deux hommes. Alors que le projet de nationalisation de l'éducation primaire chavirait, l'État cherchait donc à déployer son action à l'égard des classes populaires avec le concours des étudiants et des familles. La relation avec les autorités municipales ne semble pourtant pas toujours été fluide. Dans une lettre adressée par le patronat scolaire du village d'Urao à la Direction d'éducation du département d'Antioquia, ce dernier se plaignait de l'absence de collaboration du maire municipal à

⁸⁰² BLAA, fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 8, folio 714-724. La lettre n'est pas datée. Il est difficile de savoir qui était ce personnage. Peu d'éléments figurent dans sa lettre. En tout cas, sa manière d'écrire dénote son origine populaire. D'ailleurs, quelqu'un – peut être un fonctionnaire du Ministère – à corriger les très nombreuses erreurs d'orthographe du document. Il donne quelques exemples sur l'avancement de l'éducation dans des villages du département de Caldas. Il habitait donc très probablement la région.

⁸⁰³ «analfabeto días te da dios para servirle y estudiar sus maravillas, si te amas a ti mismo aprende a leer, haz tu lo que al bruto no obliga», BLAA, Fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 8, folio 714-724.

⁸⁰⁴ Rúbrica Propaganda. BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, folio 508.

l'égard de leurs missions. Ayant été invité à plus de trois reprises à des réunions, celui-ci n'était jamais venu. Le patronat se retrouvait donc à conduire ses activités de manière autonome, sans l'appui des autorités municipales. Ce manque d'appui a sûrement conduit à des essoufflements ou à l'abandon des initiatives. Pourtant, comme le montre cet exemple, les communautés ont parfois continué à prendre en charge ces œuvres de manière autonome. Selon Jorge Eliecer Gaitán, l'entreprise avait donné ses preuves au cours de sa première année de création⁸⁰⁵. En 1942, pourtant, Darío Achury Valenzuela parlait de la nécessité de mettre en place des récompenses pour les patronats scolaires afin que ces derniers dynamisent leur action à l'échelle de leurs juridictions. La création en 1938 d'un Ministère du travail, d'hygiène et de protection sociale déplaçait la centralité de l'école comme institution privilégiée pour les aides de l'État. Si certaines de ces missions restaient en place, comme en témoigne les objectifs des patronats scolaires, progressivement les politiques hygiénistes et sociales se déplaçaient vers d'autres institutions. Ainsi semble le témoigner le Congrès des directeurs d'éducation de 1942 qui considérait nécessaire de resserrer les liens entre le Ministère nouvellement créé et le Ministère de l'Éducation⁸⁰⁶.

Le Ministère a donc cherché à mobiliser les familles et les particuliers dans la dynamique de l'éducation populaire. Il établissait un lien direct avec les particuliers et les sociabilités éducatives, désormais liées à un organe central – *el patronato escolar nacional* –. Si des appuis étaient donnés à leur action, l'essentiel de l'effort reposait sur ces derniers. L'État creusait donc la coopération avec les particuliers et se désengageait ainsi d'une partie de la gestion scolaire. Ces patronats étaient chargés principalement de la distribution des services sociaux à l'école ainsi que de la campagne d'alphabétisation. Cette dernière se réduisait à étendre l'apprentissage des rudiments de la lecture et de l'écriture, délaissant dès lors l'idée d'une éducation plus intégrale. D'autres initiatives étaient mises en place en ce sens par le département d'extension culturelle.

⁸⁰⁵ Voir statistiques en Annexe II.

⁸⁰⁶ Le compte rendu de ce Congrès est disponible au sein de ces archives. BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5.

Les écoles ambulantes

En 1940, Jorge Eliecer Gaitán mettait en place les écoles ambulantes⁸⁰⁷. Coordonnée par la nouvelle dépendance de culture populaire du Ministère, cette initiative, tout à fait nouvelle dans le pays, consistait à parcourir le pays avec un camion aménagé en centre culturel mobile. L'école ambulante se composait de trois sections : la première avait en charge le cinéma, la bibliothèque rotatoire et la discothèque, la deuxième le domaine de l'hygiène, la dentisterie et l'éducation physique et la troisième s'occupait du secteur de la danse, des orphéons et des groupes scéniques. Les directeurs des sections devaient, en coordination avec les autorités locales, organiser des « concentrations paysannes » afin de diffuser les activités préparées par leurs soins. L'école sillonnait les villes, villages et *veredas*, elle s'arrêtait de deux à quatre jours suivant l'endroit. Pendant son passage, elle s'installait dans la place centrale où elle déployait ses activités. Au menu, des programmes musicaux, des conférences culturelles sur des thématiques aussi diverses que l'hygiène, l'industrie, l'agriculture, l'alimentation, l'éducation physique, la musique ou la littérature.

Le rapport envoyé par le ministre de l'Éducation au président à la suite de la première tournée permet d'entrevoir les objectifs recherchés ainsi que les réalisations obtenues⁸⁰⁸. Les écoles ambulantes avaient le dessein, en première instance, d'opérer une décentralisation et une démocratisation de la culture. Elles cherchaient à fasciner et à impressionner les villageois afin d'éveiller en eux leur goût pour la culture. Afin de promouvoir l'élan éducatif et culturel, ces écoles devaient, en outre, veiller à fonder les patronats scolaires là où ils n'existaient pas encore. Leur labeur ne se restreignait pourtant pas à la diffusion culturelle. Les écoles ambulantes cherchaient aussi à construire un savoir sur les populations rencontrées. Dans ce sens-là, ce projet s'insérait dans la continuité des logiques de

⁸⁰⁷ Cette création a plusieurs antécédents au niveau régional et international. La plupart des pays latino-américains ont mis en place des écoles ambulantes au début du XX^e. Les missions pédagogiques espagnoles (1931-6) ou mexicaines ont inspiré cette création. Les écoles ambulantes s'insèrent dans la continuité des initiatives engagées par la *Campaña de Cultura aldeana*. Sur ces dernières voir Chapitre III. Pour la Bolivie, voir Martínez, Françoise, *Régénérer la race. Politique éducative en Bolivie 1898-1920*, Editions IHEAL, Paris, 2010.

⁸⁰⁸ Le rapport est disponible dans BLAA, Libros Raros y manuscritos, Fondo Eduardo Santos, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 472-487. Quelques éléments sont également disponibles dans MEN, Nannetti, Guillermo, *Memoria del Ministerio de Educación nacional*, Bogotá, Imprenta nacional, 1941, p. 37-40.

connaissance nationale inaugurées par la *Revolución en marcha*. Chaque section devait faire un rapport sur les caractéristiques observées au sein des villages concernant leur domaine d'action. Le médecin devait, au-delà d'orienter les maîtres et les familles sur l'hygiène, faire un examen de l'état de santé des écoliers et des paysans. Le dentiste avait l'obligation d'établir un rapport sur la denture des enfants. Le chargé d'éducation physique avait la responsabilité de dresser les programmes d'éducation physique avec les maîtres des écoles publiques, d'organiser un cours modèle afin de les former dans ce domaine et de visiter le terrain de sport du village, quand il en existait un. Le cas échéant, il devait laisser les plans pour leur construction. À chaque étape du périple, un rapport lui était aussi demandé. La deuxième section avait la responsabilité de mettre en place des conférences culturelles sur la danse. Ces conférences cherchaient à expliquer « très simplement et de manière pédagogique ce qu'est la danse, ses principales caractéristiques, ce qu'elle représente dans le domaine de l'art ou de l'éducation physique, ses différents types de classification, etc. »⁸⁰⁹. Au-delà des conférences et représentations, les directeurs de la section devaient motiver les gens à organiser des groupes de danse, des orphéons⁸¹⁰.

Pour des raisons financières, les deux premières sections n'ont pas pu être mises en place au cours de la première année, mais elles étaient déjà organisées pour la tournée qui se préparait pour l'année à venir. La tournée de 1940 s'est donc essentiellement concentrée sur le cinéma, la bibliothèque rotatoire et la discothèque. Pour sa mise en place, le projet avait reçu des aides financières généreuses d'un grand nombre d'entreprises privées⁸¹¹. Comme le

⁸⁰⁹ « Explicar en forma clara y sencilla cada uno de estos espectáculos para la fácil comprensión del público de las poblaciones, aludiendo principalmente a lo que ellos representan como elementos de cultura. Por medio de breves conferencias el Inspector de educación artística instruirá e informará al público sobre lo que es la danza, sobre sus diferentes características elementales, sobre lo que ella representa en el arte o la educación física, sobre lo que es la música, sobre sus diferentes clasificaciones, sobre los autores, sobre el teatro en sus variados aspectos, etc. », BLAA, libros raros y manuscritos, *op.cit.*, folio 478.

⁸¹⁰ Les orphéons ont été la forme privilégiée par le dans le domaine de la musique. Voir à ce sujet, Muñoz, Catalina, *op.cit.*

⁸¹¹ Les entreprises qui ont participé de la financiación du projet sont les suivantes: *Bavaria, Empresas unidas de energía eléctrica, Compañía minera chocó-pacífico, Compañía colombiana de Tabaco, Acueducto Municipal, Compañía colombiana de seguros, Cervecería germanía, Municipio de Armero, Municipio de Bogotá, Teh Bogotá Telephone Company, Tropical Oil Company, Andian National Company, Compañía telefónica de Barranquilla, y de Cartagena*. Les secteurs industriels et tertiaire ont donc été les principaux mécènes de l'initiative. Quelques grandes multinationales aussi, notamment pétrolières. Dans un entretien réalisé à Gonzalo Acevedo en 1960, ce dernier se souvient de sa participation à cette l'initiative: « Tuve la satisfacción de organizar y montar las escuelas ambulantes, quizás uno de los experimentos más interesantes que se hayan hecho en Colombia sobre educación audiovisual. En camionetas debidamente adaptadas se

montre cet exemple, l'éducation populaire et nationale servait plusieurs intérêts, ceux de l'État, mais aussi les intérêts corporatistes et commerciaux de certaines entreprises. Les camions ont visité plus 218 municipalités dans les départements de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Norte de Santander, Tolima, Caldas, Valle del Cauca, Nariño et Putumayo. L'initiative a donc été plus ambitieuse que ne semblent le diagnostiquer certains historiens⁸¹². Elle a même touché des régions périphériques comme la *comisaría* du Putumayo, dans la région amazonienne. Dans les capitales des départements, l'école ambulante restait quatre jours, alors que dans les municipalités deux, répartis entre le village et la zone rurale environnante. Malgré les difficultés, l'itinéraire aurait été « suivi strictement »⁸¹³. Dans le département de Atlántico et de Bolívar, l'entreprise a été organisée conjointement avec les autorités locales. La rubrique cinéma était prise en charge par le gouvernement, mais le paiement des fonctionnaires et la constitution des bibliothèques revenaient aux autorités départementales. Étant donné les difficultés financières et les conditions climatiques – période d'hiver – le projet a été retardé. Nonobstant, « il a atteint les objectifs visés ». Au moment où Gaitán écrivait son rapport, le département du Magdalena venait d'approuver un apport pour l'initiative, l'année d'avant ayant dû avorter le projet à cause de la pénurie fiscale. Le département d'Antioquia et du Huila seraient également en train d'organiser les écoles pour l'année à venir, elles n'attendaient plus qu'à recevoir les livres qui avaient été commandés « à l'étranger ». Le Ministère prévoyait déjà pour sa deuxième tournée de visiter cent nouvelles municipalités, au-delà de celles qui avaient été visitées, où il fallait récupérer les bibliothèques rotatoires. Selon Gaitán, l'entreprise était un succès total : « toutes les municipalités du pays étaient en train de les solliciter ».

Pour la tournée de 1940, le programme de la discothèque avait été le suivant :

- 1. Musique populaire expliquée :**
 - a. Musique colombienne
 - b. Musique équatorienne
 - c. Musique vénézuélienne

llevaron a las regiones más remotas del país libros, música, cine, conferencistas que dictaban, desde estos vehículos, clases sobre diferentes materias. Estas camionetas servían centros móviles de cultura. » dans <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/croci/croci11b.htm> [consulté le 06/08/2017]. Dans cet entretien, il est néanmoins assez critique par rapport au directivisme étatique dans le domaine du cinéma. Les frères Acevedos ont été les premiers documentaristes et cinéastes du pays. Voir *infra*.

⁸¹² Voir Muñoz, Catalina, *op.cit.*

⁸¹³ Voir itinéraire, activités réalisées et participation en Annexe III.

- d. Musique mexicaine
- e. Musique argentine
- 2. **Musique select**
Strauss, Ravel, Leoncavallo, etc.
- 3. **Une composition de musique classique**
Beethoven, Schuman, etc.

La seule classification de cette conférence est déjà représentative des catégories d'entendement que ces écoles cherchaient à produire. La musique « select » regroupait ce qu'aujourd'hui encore nous considérons comme « musique classique ». Ensuite, les écouteurs avaient droit à un panorama des musiques latino-américaines, classées dans la rubrique des « musiques populaires ». La classification par nations est également représentative du nationalisme culturel sur lequel repose l'élaboration de ces catégories. Le ministre expliquait que les musiques folkloriques étaient présentées au public « depuis le point de vue de la différence régionale [...] comme manifestation unique de la vie émotionnelle d'un peuple ». Ces conférences apprenaient ainsi au peuple à se saisir de sa propre spécificité culturelle en la différenciant des celles des autres cultures de la région. Ces conférences musicales avaient eu, selon le ministre, « un effet indéniable dans la sensibilité collective »⁸¹⁴. De l'ensemble des initiatives engagées, c'était celle qui avait reçu le plus d'enthousiasme, aux côtés du cinéma, qui « a produit un énorme engouement par sa nouveauté », et de l'éducation civique. À la suite des conférences, par ailleurs, les responsables étaient invités à consigner les réactions du public.

Les bibliothèques rotatoires des écoles ambulantes nationales étaient composaient de la manière suivante :

⁸¹⁴ «explicadas desde el punto de vista de la diferencia regional [...] como manifestación de la vida emocional de un pueblo»[...] Es innegable el efecto en la sensibilidad colectiva » dans BLAA, idem, folio 480

CLASE A. - Literatura y Arte con 2.291 volúmenes.
 CLASE B. - Filosofía y Ensayos con 526 volúmenes
 CLASE C. - Cartillas, folletos, revistas, con 333 volúmenes.
 CLASE D. - Pedagogía y obras didácticas con 144 volúmenes.
 CLASE E. - Literatura infantil con 637 volúmenes.
 CLASE F. - Manuales prácticos con 230 volúmenes
 CLASE G. - Historia y biografías con 332 volúmenes.
 CLASE H. - Higiene y educación física con 213 volúmenes.
 CLASE I. - Colecciones varias con 83 volúmenes.
 CLASE J. - Geografía con 45 volúmenes.
 CLASE K. - Ciencias Sociales y Económicas, con 128 volúmenes.
 CLASE L. - Diccionarios y obras sin clasificar, con 22 volúmenes

Malheureusement le rapport ne précise pas le détail des œuvres qui constituaient ces catégories. Ces bibliothèques étaient distribuées dans l'ensemble des villages visités. Des registres devaient être tenus avec soin. Le Ministère cherchait à étudier la réception des ouvrages. Ainsi, les responsables des bibliothèques devaient tenir de statistiques soignées sur les lecteurs, classés par âge et par profession. En outre, il fallait qu'ils effectuent un « contrôle intellectuel du lecteur » afin de pouvoir mesurer le « niveau culturel » des populations suivant les considérations « géographiques », mais aussi « sociales ». Des questionnaires étaient mis en place à destination des lecteurs : « Que saviez-vous sur l'ouvrage lu ? Quelle impression vous a laissée cette lecture ? Combien de temps avez-vous l'habitude de consacrer à la lecture ? Quelle classe d'œuvres seriez-vous intéressées de lire et pourquoi ? ». Ces questionnaires devaient être récupérés à l'occasion du prochain passage⁸¹⁵.

En outre, les directeurs des sections devaient faire des études sur les coutumes et sur les traditions culturelles des populations visitées. En particulier, ils devaient œuvrer dans la « prospection du folklore local » en signalant les éléments suivants:

- Lieu géographique
- Tradition historique, recueillie auprès du peuple et transmise fidèlement.
- Habitat. Type d'habitat et distribution de celui-ci. Noms régionaux des objets domestiques
- Coutumes régionales

⁸¹⁵ Peut-être que les réponses à ces questionnaires résident quelque part dans les archives du Ministère, en tout cas, je n'ai pas réussi à les trouver, ni dans les archives personnelles de Jorge Eliécer Gaitán et d'Eduardo Santos, ni au sein des archives à ce jour disponibles à l'*Archivo general de la nación*.

- Alimentation (plats traditionnels, produits de base de l'alimentation, nombre de repas par jour, etc.)
- Industries populaires
- Sorcellerie et divination
- Fêtes populaires et jeux populaires
- Musiques et danses de la région, en expliquant leur genre et la présence d'influences étrangères
- Poésie. Légendes et vocabulaires régionaux

Si ces données et rapports ne sont pas présentés dans le détail, selon le ministre, « nous avons réussi à faire une prospection rapide du folklore et nous avons obtenu des données précieuses sur la situation des écoles des différentes municipalités, sur leur état hygiénique, sur leurs valeurs intellectuelles et artistiques ainsi que sur le matériel humain exploitable pour les campagnes éducatives, etc. »⁸¹⁶. S'en suivent alors quelques conclusions génériques et sommaires. Ainsi, dans les départements de Boyacá, Nariño, et Santander il y aurait des « précieux éléments du folklore », dans le département du Tolima, Cauca et Nariño il existait un grand « besoin d'hygiène et d'instruction », alors que le département du Valle del Cauca aurait fait des preuves « d'énormes progrès »⁸¹⁷.

Les écoles ambulantes, d'abord sous la responsabilité directe du Ministère, auraient été par la suite décentralisées dans les départements par le biais de contrats publics, à l'image de ce qui a été fait pour les départements de la région caribéenne. Selon Catalina Muñoz, « la précarité financière et la fragilité de la structure » auraient entravé la continuité du projet qui aurait sombré dans l'oubli une année après. Elles se seraient, par ailleurs, concentrées exclusivement dans les villes⁸¹⁸. Il faut pourtant imaginer la réception de ces écoles au-delà de leur permanence institutionnelle. Premièrement, il faut imaginer l'effet qu'elles ont pu avoir dans les imaginaires de ceux qui les ont connues. Pour certains des villageois qui ont assisté à ces performances, c'était la première fois qu'ils voyaient une représentation cinématographique, alors qu'il n'existait même pas l'électricité dans leur village. L'impact

⁸¹⁶ «se ha podido hacer un rápido levantamiento folclórico y se han obtenido datos sobre la situación de las escuelas de estos municipios, sobre el estado higiénico, sobre sus valores intelectuales o artísticos, sobre el material humano aprovechable en las campañas educacionales» dans BLAA, *idem*, folio 492.

⁸¹⁷ « la existencia de varias regiones, Boyacá, Nariño, Santander en donde aún existen preciosos elementos de folclor nacional, grandes zonas, Cauca, Tolima, Nariño, en donde se he hace indispensable una gran campaña de higiene y de instrucción pública, regiones donde se ha progresado considerablemente como el Valle y Caldas», BLAA, *idem*.

⁸¹⁸ Muñoz, Catalina, *op.cit*, p.134.

subjectif n'est pas à négliger. Néanmoins, leur passage était effectivement éphémère. Dans la lettre envoyée par Luis Carlos Restrepo au Ministère de l'Éducation⁸¹⁹, ce dernier critiquait le projet, car si « ces camions causent une grande admiration, d'écoles elles n'avaient que leur nom et sans raison »⁸²⁰. Selon ce dernier, les écoles ne pouvaient se rendre que là où il y avait des routes, c'est-à-dire dans les régions où il existait déjà des écoles primaires. En matière d'alphabétisation, en outre, leur effet était nul. Deuxièmement, l'appropriation sélective de cette initiative devrait également être prise en compte. Si le projet était peut-être trop ambitieux pour être mis en place dans la durée, quelques idées véhiculées par ce projet ont été récupérées par la suite. Le rapport d'éducation du département du Magdalena de 1943⁸²¹ ne parle pas à proprement dire des écoles ambulantes, pourtant, la bibliothèque populaire créée à Santa Marta s'inspire clairement de la logique des bibliothèques rotatoires. Cette bibliothèque mettait d'ailleurs sous contrôle la bibliothèque qui avait été créée pour les écoles ambulantes. Il est difficile de savoir si cette bibliothèque avait eu un usage quelconque entretemps, ou si elle avait été abandonnée quelque part ou dispersée. Des conférences culturelles étaient également mises en place. Certains des objectifs recherchés par ces écoles ambulantes ont donc continué d'être présents dans les politiques promues par le département d'extension culturelle du département.

En 1942, le département d'extension culturelle paraît pourtant arriver à un essoufflement. Dans un rapport envoyé au président de la République au sujet des « problèmes rencontrés » par son département, Darío Achury Valenzuela rendait compte du déclin des activités en raison du faible soutien financier donné par le Ministère. Il critiquait le caractère transitoire des dynamiques engagées. Selon lui, les activités se concentraient de plus en plus à Bogotá, où elles voyaient, en outre, leur dynamisme atténué en raison de la précarité financière. Selon le directeur, cet essoufflement était responsable d'un accablement parmi les acteurs qui se mobilisaient pour seconder les initiatives de l'État. Ces déceptions expliquent sûrement la montée en puissance des mécontentements. Pourtant, et malgré le déclin dénoncé par Darío

⁸¹⁹ Voir *supra*.

⁸²⁰ « Las escuelas ambulantes son de inversión especial, que dan comida a unos pocos, con perjuicio general. Estos carros como escuelas causan gran admiración, que de escuelas solo tienen ese nombre y sin razón » BLAA, fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 8, folio 715.

⁸²¹ MEN, Pinto, Luis Emilio, *Una política educativa. Informe del secretario de educación al Gobernador*, Santa Marta, Imprenta nacional, 1943.

Achury Valenzuela, l'éducation populaire reste un domaine d'action important de l'État. La Seconde Guerre mondiale redéfinit les priorités de l'action éducative. Elle la recouvre de nouvelles rationalités.

II. Moderniser et nationaliser: une relecture à l'aune de la Seconde Guerre mondiale

Une année après l'avènement d'Eduardo Santos à la tête du pouvoir la Seconde Guerre mondiale éclatait. Si certains historiens ont parfois eu tendance à présenter la Colombie comme un pays replié sur lui-même et peu tourné vers l'extérieur⁸²², minimisant l'impact des événements internationaux sur la politique nationale, la documentation de la période ne laisse aucun doute sur l'impact de cette guerre dans le cours des transformations étatiques. Comment a été vécu et interprété ce conflit par les acteurs engagés dans les processus éducatifs en Colombie ? Dans quelle mesure le nouvel ordre mondial qui se dessine dans la post-guerre introduit-il des reconfigurations dans le domaine éducatif ?

II.1. Le renforcement de l'éducation catholique

Dans une lettre adressée à German Arciniegas le 15 janvier 1942, Eduardo Santos exhortait son ministre de l'Éducation à faire une « visite protocolaire à l'archevêque Ismael Perdomo, grand et cher ami à moi et au gouvernement, avec qui nous avons marché en parfait accord »⁸²³. L'arrivée d'Eduardo Santos au pouvoir a en effet marqué un certain apaisement des relations entre l'Église catholique et l'État. Les conflits larvés au cours de la *Revolución en marcha* se sont légèrement apaisés grâce au discours conciliateur du président, comme en témoigne la réaction de l'Église catholique concernant le projet de nationalisation de l'éducation primaire. Néanmoins, l'Église catholique est restée attentive aux dérives possibles, elle était consciente que les directives des élites nationales ne se traduisaient pas forcément de la même manière au niveau local. La coopération avancée par Eduardo Santos

⁸²² Cette interprétation peut être trouvée par exemple dans Bushnell, David, *Colombia. Una Nación a pesar de sí misma*, Bogotá, Planeta, 1996.

⁸²³ « No se le olvide hacer una visita protocolaria al arzobispo Ismael Perdomo, gran y buen amigo mío y del gobierno, con quien hemos marchado en perfecto acuerdo », BLAA, Libros raros y Manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 1, folio 34.

dans cette lettre s'est traduite par une plus grande liberté pour l'Église catholique, voire même un soutien affiché à son influence et développement dans le pays⁸²⁴.

Alors que le projet de loi sur la nationalisation de l'éducation primaire était présenté devant les chambres législatives s'est tenu à Bogotá le premier Congrès de Catéchèse du pays. Organisé par l'Action catholique, avec le soutien de la Conférence épiscopale de la Colombie, cet événement a réuni pendant 5 jours des représentants de l'Église catholique et des associations et sociabilités catholiques de tout le pays⁸²⁵. Il avait pour objectif de réfléchir aux défis de l'enseignement religieux dans le contexte des transformations du pays et d'établir une stratégie coordonnée pour son organisation et amélioration à une échelle nationale. Cette initiative s'insérait dans une dynamique plus large de réflexion et d'organisation de l'institution catholique face aux réformes libérales dans le domaine de l'éducation. En 1936 déjà, la Conférence épiscopale s'était réunie afin de réfléchir à une stratégie coordonnée pour résister aux réformes éducatives libérales dans le contexte de la *Revolución en marcha*⁸²⁶. Deux années avant, la Confédération nationale des collèges catholiques privés avait été créée. En 1938 avait lieu le premier Congrès d'éducation catholique de la Colombie à Bogotá. Au cours de cette réunion, une stratégie commune s'est forgée visant à promouvoir la fondation d'écoles et d'universités catholiques comme réponse de repli face aux initiatives libérales. L'éducation catholique privée connaît effectivement une inflexion considérable pendant ces années. Diverses institutions et sociabilités ont été créées, en outre, afin de renforcer l'influence catholique dans le contexte d'une société en cours de modernisation : syndicats, coopératives, écoles nocturnes, et différentes sociabilités comme l'Action catholique en 1933

⁸²⁴ Ce soutien s'est également manifesté via les donations personnelles qu'il a faites à l'Église catholique. Dans une lettre adressée en 1943 par José Ramón Bejarano, curé de Buenaventura, ce dernier, qui se disait être « le curé qui vous aime le plus sur la face de la terre », le remplissait de compliments et d'adulations et le remerciait pour ses dons qui ont coulés en « magnifique abondance » et qui ont servi pour la construction de l'église de ce port. Il concluait : « Vous et votre femme Lorencita vous êtes les principaux parrains de cette église ». BLAA, Libros raros y manuscritos, FES, Caja 7, Carpeta 5, Folio 787-8.

⁸²⁵ Le Congrès s'est réalisé entre le 29 septembre et le 4 octobre, dans différents collèges catholiques de la ville de Bogotá, notamment au collège des salésiens León XIII.

⁸²⁶ «En esta se habían establecido los programas de enseñanza y se había decidido publicar en 200 000 ejemplares los catecismos del padre Astete». Silva, Renán, « Reforma cultural, Iglesia Católica y Estado durante la República Liberal », dans Sierra Mejía, Rubén, *República Liberal: sociedad y cultura*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009, p. 239.

ou la *Juventud Obrera católica* (JOC) en 1934⁸²⁷. Le Congrès de 1940 témoigne de ces évolutions. Il met en évidence l'importance acquise par les sociabilités catholiques, en particulier l'Action catholique, dans l'entreprise de reconquête de la société colombienne.

Les discussions tenues au cours de ce congrès témoignent des stratégies multiformes mises en place par l'Église pour garantir la permanence du catholicisme dans le pays. Le Congrès s'organisait par commission d'études : la première était constituée par les prélats de l'Église institutionnelle, la deuxième par les professeurs et maîtres des écoles catholiques – religieux ou laïcs – et les deux dernières étaient composées des hommes et des femmes de l'Action catholique. Ces commissions avaient pour objectif de réfléchir à la manière d'enseigner la doctrine catholique – la catéchèse donc –, mais également à l'ensemble de l'éducation généraliste proposée par les écoles catholiques du pays puisque la religion ne se « résumait pas à une matière scolaire ». Le Congrès réaffirmait les positions *intégralistes*⁸²⁸. Il identifiait clairement l'éducation libérale comme l'ennemi à combattre. Ainsi, les conclusions stipulaient qu'il « ne peut exister une éducation complète et parfaite si l'éducation n'est pas chrétienne »⁸²⁹. L'ensemble des matières imparties devait donc avoir une « visée chrétienne ». Elles pointaient également la nécessité de nationaliser l'éducation catholique dont la centralisation permettrait « l'intensification, méthodisation et organisation de l'enseignement »⁸³⁰. Pour ce faire, le Congrès mettait en place une structure nationale d'inspection de l'éducation. L'Action catholique proposait de créer un comité national,

⁸²⁷ À ce sujet, voir Chapitre I. La compagnie de Jésus a été à l'origine de la structuration d'un syndicalisme catholique dans le pays. En 1946, était créée la Unión de trabajadores colombianos (UTC) et la Federación Agraria Nacional (FANAL). Ces deux entités ont eu, parmi leurs fonctions, des tâches éducatives. La FANAL a été à l'origine des programmes de formation radiophonique de l'*Acción de cultura popular* (ACPO), qui a été au cours des années 1950, l'une des principales stratégies de formation de la paysannerie en Colombie. Selon Mauricio Archila, si la *Revolución en marcha* a ravivé les campagnes *idéologisantes* catholiques dans les milieux ouvriers, les aspects idéologiques diminuent légèrement par la suite. Voir Archila, Mauricio, *Cultura e identidad obrera*, Bogotá, CINEP, 1992. Voir aussi, Figueroa, Helwar, *Tradicionalismo, Hispanismo y corporativismo. Una aproximación a las relaciones non sanctas entre religión y política en Colombia. (1930-1952)*, Bogotá, Universidad San Buenaventura, 2009.

⁸²⁸ Pour une définition du courant intégral-intransigeant, voir Chapitre I.

⁸²⁹ « no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana » *Memoria del primer Congreso Catequístico Nacional en Colombia: celebrado en Bogotá según acuerdo especial de la venerable Conferencia Episcopal de 1940 y organizado por la Acción Católica colombiana, con ocasión del centenario de la obra de San Juan Bosco, bajo la presidencia del Exmo. y Rdmo. Monseñor Ismael Perdomo*, Bogotá, Editorial Centro, Biblioteca Nacional, 1941, p. 46.

⁸³⁰ « cuya realización contribuirá de una manera eficaz a la intensificación, metodización y organización de la enseñanza religiosa » dans *idem*, p.15.

coordonné par cette dernière en collaboration avec la Conférence épiscopale, qui travaillerait en collaboration avec les comités diocésains et paroissiaux. Ces comités, composés de laïcs, devaient veiller à la bonne organisation de l'éducation catholique dans leurs juridictions. Ils devaient envoyer des rapports périodiques sur l'état et l'avancement de cette dernière au comité national. Ils avaient, en outre, une mission de surveillance des écoles publiques de leurs juridictions. Les visiteurs, en collaboration avec les curés quand cela était possible, devaient effectuer des visites mensuelles des écoles publiques et signaler toutes les déviations qu'ils pourraient constater au sein de ces institutions⁸³¹. L'Église institutionnelle avait cherché à mettre en place un contrôle et une vigilance sur l'éducation publique au moment de la *Revolución en marcha*⁸³². En 1940, elle mettait en place un circuit parallèle d'inspection qui mobilisait cette fois-ci, à l'instar des patronats scolaires, des laïcs, c'est-à-dire des membres des sociétés villageoises ou urbaines. Par ailleurs, le Congrès reconnaissait la nécessité d'une « professionnalisation » du magistère catholique. Il considérait qu'il fallait centraliser la formation des maîtres et tendre vers l'unification des méthodes et des contenus éducatifs véhiculés par ces derniers. Par ailleurs, il postulait la nécessité de mettre en place une campagne de propagande par le biais de l'écrit ainsi qu'à travers des nouveaux moyens de communication comme la radio et le cinéma. Il saluait les initiatives existantes, comme la Revue de l'éducation catholique ou la revue *Juventud Femenina* de l'Action catholique, et proposait, en outre, de créer la *Revista Catequística*.

Malgré l'opposition de principe aux réformes libérales et à la modernité, diabolisée de manière caricaturale, le Congrès restait plus ou moins ambigu par rapport à certains des postulats de la pédagogie active. Ainsi, il postulait que « sans avoir particulière dévotion pour les nouvelles théories de l'école active il est permis de s'en inspirer [...], car on n'a pas su profiter suffisamment de ses procédés et de ses méthodes, tellement fécondes dans

⁸³¹ «El Congreso catequístico excita a las juntas parroquiales de la Acción Católica para que asignen a las asociaciones de hombres católicos y de jóvenes católicos como una de sus obras de apostolado, el vigilar por medio de visitadoras, los colegios y escuelas públicas y privados para que se de la enseñanza del catecismo y se cumplan las normas del concordato vigente a este respecto» *idem*, p. 77. « se encarece a los directores de establecimientos de educación que impidan la introducción y la lectura de periódicos, folletos, novelas, estampas, que además que quitan el gusto por el estudio son una amenaza para la fe y las costumbres» *idem*, p.60

⁸³² Voir Chapitre II.

l'enseignement »⁸³³. L'enseignement catholique devait donc s'opposer à l'apprentissage mémoristique et privilégier « l'expérience vécue du catholicisme »⁸³⁴. Il fallait, en outre, « adapter l'enseignement à l'âge des élèves, à leur classe sociale ainsi qu'à leur capacité intellectuelle »⁸³⁵. Il postulait la nécessité de connaître les étudiants « dans leur vie physique, intellectuelle, morale et surnaturelle pour adapter l'enseignement »⁸³⁶ suivant ces caractéristiques. Si le Congrès déplorait l'apologie de la science faite par les sociétés modernes, particulièrement poussée dans le contexte international de la Seconde Guerre mondiale, il considérait primordial « d'adopter certains postulats de la biologie et la physiologie »⁸³⁷. Un grand nombre des communications présentées dans le Congrès s'appuyaient sur ses savoirs pour justifier leurs argumentaires. Si l'appropriation de la pédagogie active n'était certainement pas étrangère au catholicisme – ce sont d'ailleurs les congrégations religieuses, entre autres, qui ont été à l'origine de son introduction dans le pays⁸³⁸ –, en 1940, son influence paraît se généraliser à l'échelle nationale. Dans son entreprise de réorganisation de l'éducation catholique, l'Église a mobilisé des technologies largement similaires à celles déployées par le gouvernement libéral pour diffuser sa réforme: création d'un réseau articulé d'inspection, centralisation et homogénéisation de la formation magistérielle, promotion de sociabilités catholiques pour l'accompagner, usages de l'écrit et des nouveaux moyens de communication, etc. L'ambiguïté de la réponse conservatrice-catholique est qu'en même temps qu'elle s'opposait à la réforme libérale de manière virulente, en véhiculant les vues les plus réactionnaires face à la modernité, elle opérait au même temps une « réception sélective » de certains de ces postulats.

L'Église catholique s'organisait donc au niveau national afin d'entreprendre une action coordonnée et systématique pour lutter contre les prétentions de l'État éducateur à prendre les rênes de l'éducation dans le pays. Mobilisant les laïcs, elle a engagé des stratégies

⁸³³ « sin tener especial donación a los flamantes teorías de la escuela nueva sea permitido a un viejo profesor de pedagogía comentar de que la enseñanza religiosa no ha sabido aprovecharse lo suficiente los procedimientos y métodos activos tan fecundos en toda enseñanza », *idem*, p.47.

⁸³⁴ « Proponer verdaderas clases activas para el aprendizaje de los catecismos parroquiales y escolares [...] Contra la memorística y por la experiencia vivida del catolicismo », *idem*, p.46 et 72.

⁸³⁵ « Adaptar la enseñanza a la edad de los alumnos a la clase y capacidad intelectual », *idem*, p. 124.

⁸³⁶ « necesidad de conocerlos en su vida física, intelectual, moral y sobrenatural para adaptar el modo de ser de la enseñanza », *idem*, p.125.

⁸³⁷ « Adopción de la fisiología y ciertos estamentos de la biología », *idem*, p.87.

⁸³⁸ À ce sujet, voir Chapitre I.

multiformes pour contrecarrer les réformes libérales. Dans les années 1940, cette action a pris une dimension régionale. L'Église catholique colombienne s'est érigée en promotrice d'un mouvement interaméricain de lutte contre la modernité. En 1944, les pères jésuites Felix Restrepo et Jésus María Fernandez, directeurs de l'Université Javeriana⁸³⁹, convoquaient l'ensemble des prélats du continent à un Congrès à Bogotá. Celui-ci avait pour objectif de réfléchir aux défis et aux enjeux de l'éducation catholique dans le contexte des transformations des relations des Églises et de l'État⁸⁴⁰ ainsi que d'élaborer une réponse commune à ces dernières. En 1945, se tenait donc à Bogotá le Premier Congrès interaméricain d'éducation catholique. L'Église profitait du contexte d'apaisement des relations avec les gouvernements libéraux. Selon Gineth Rodríguez et Álvarez Satisabal⁸⁴¹, le Congrès a même reçu un appui financier de l'État pour sa réalisation. Si Alfonso López Pumarejo et Antonio Rocha, alors à la tête du Ministère, se sont abstenus de participer au Congrès, ils ont tout de même envoyé des déclarations solennelles pour son inauguration⁸⁴².

Les mémoires de ce premier Congrès témoignent des motivations des organisateurs à convoquer cette réunion. Selon ces derniers, les églises latino-américaines étaient confrontées aux mêmes problématiques au sein de leur pays respectif. Ils identifiaient cinq défis principaux auxquels ils proposaient de répondre conjointement. En premier lieu, les églises latino-américaines devaient faire face à la montée du matérialisme qui considère l'homme « comme le facteur premier de l'économie nationale, l'élément décisif de la domination de la nature par le biais de la science appliquée et comme la cellule vitale du développement et du pouvoir des nations »⁸⁴³. En deuxième lieu, ils proposaient de réfléchir à l'extension de l'État éducateur. Selon les organisateurs, « presque tous les ministères de l'Éducation se sont accaparé l'éducation afin de former les générations futures pour l'État et ses fins comme si

⁸³⁹ Fermée pendant quelques années, cette université était ouverte à nouveau en 1936.

⁸⁴⁰ Voir programme du Congrès : http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/pmano/F017-PDF/pm_1945-06-10.pdf

⁸⁴¹ Álvarez Satisabal, Gineth Andrea « Los orígenes de la Confederación Interamericana de Educación Católica como red. ¿Una reacción integralista? (Bogotá 1945-Buenos Aires 1946) », en: Rodrigues, C. y Zanotto, G., *Catolicismo e sociabilidade intelectual na América Latina*, Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Brasil, 2015.

⁸⁴² Arias, Ricardo (2001) «Estado laico y catolicismo integral en Colombia. La reforma religiosa de López Pumarejo ». *Historia Crítica*, No. 19, p. 69 – 106.

⁸⁴³ « el hombre es considerado como el primer factor de la economía nacional y decisivo elemento de la dominación de la materia por medio de la ciencia aplicada, y la célula vital del desarrollo y poderío de las Naciones ». Álvarez Satisabal, Gineth Andrea, *op.cit*, p.7.

l'enfant était sa propriété »⁸⁴⁴. Ensuite, ils avançaient le développement du communisme et du protestantisme dans la région. Finalement, ils mettaient en garde contre la constitution des organismes internationaux chargés de la planification éducative internationale dans le contexte de l'après-guerre. L'Église catholique était sensible au nouvel ordre économique et politique engendré par la Seconde Guerre mondiale. Pour les organisateurs, ce nouvel ordre représentait un danger pour l'Église catholique. Ainsi, les organisateurs stipulaient :

« Votre majesté ne doit pas être étrangère au fait que les temps de la post-guerre ont été celles où ont été engagées des études universitaires et où ont été convoqués des assemblées de ministres de l'Éducation et autres entités éducatives aux États-Unis et en Angleterre afin de mettre en place les plans futurs de l'éducation démocratique des Nations Unies. On pense déjà à la création d'un centre officiel pour l'ensemble des Républiques américaines, centre qui peut comporter des dangers pour l'éducation catholique, en promettant sûrement plus d'appuis officiels, mais en allant en détriment de la liberté d'enseignement, en raison du laïcisme qui domine dans beaucoup de ces régions »⁸⁴⁵.

Cette première réunion sentait les bases pour l'institutionnalisation d'une plateforme régionale catholique de réflexion et d'action dans le domaine de l'éducation. Après cette première réunion, les participants ont élaboré les thématiques à aborder au sein du deuxième Congrès qui se tiendrait à Buenos Aires en 1946. À différence du Congrès de catéchèse où il y a eu une réflexion pédagogique, le Congrès interaméricain semble se placer dans un terrain plus politique. Pourtant, tous les deux réaffirmaient les postures *intégralistes* et réactionnaires par rapport à la modernité. Selon Gineth Andrea, cette confédération, par sa périodicité et son dynamisme – dont témoigne la Revue interaméricaine d'éducation catholique – a été à l'origine d'une production réactionnaire prolifique dans le continent.

Les conclusions de ce Congrès témoignent des bouleversements introduits par la Seconde Guerre mondiale. Les prélats catholiques anticipaient le nouvel ordre politique, économique

⁸⁴⁴ «casi todos los Ministerios de Educación se han apoderado de la enseñanza como medio de formar las generaciones futuras para el Estado y los fines del Estado, como si el niño fuera propiedad del Estado». Álvarez Satizabal, Gineth Andrea, *idem*.

⁸⁴⁵ « No se le oculta a Vuestra Eminencia que para los tiempos de la post-guerra se han ido reuniendo estudios de Universidades, se han convocado Asambleas de Ministros de Educación y de otras entidades educativas en los Estados Unidos e Inglaterra para planear la educación democrática de las Naciones Unidas. Ya se piensa en un Centro oficial de todas las Repúblicas americanas, organización que puede entrañar peligros para la educación católica; y quizás envolver promesas de más apoyo oficial, pero tal vez en detrimento de la libertad de enseñanza, debido al laicismo imperante en muchas regiones.», dans Álvarez Satizabal, Gineth Andrea, *op.cit*, p.8.

et culturel qui se dessinait dans ce contexte. Si depuis le XIX^e siècle, l'Église catholique s'était opposée à l'utilitarisme, en 1945, elle parlait désormais de matérialisme et ponctuait la place prépondérante prise par l'économie au sein des États nationaux.

II.2. La consécration de l'État modernisateur : l'économie politique à l'ordre du jour

En 1941, German Arciniegas pointait la nécessité « d'harmoniser l'éducation secondaire avec les nécessités du pays ». Il critiquait le *bachillerato* tel qu'il existait à ce jour, car, proposant une formation humaniste et classique, il offrait une « préparation inachevée, sans fin en soi ». À ces yeux, il fallait pousser la spécialisation professionnelle⁸⁴⁶. Dans une circulaire envoyée en 1941 à l'ensemble des responsables éducatifs du pays, Luis López de Mesa évoquait également la nécessité de former des professionnels en accord aux besoins du pays. Selon lui, le pays comptait avec beaucoup de politiciens et d'avocats – résidu d'une culture individualiste – alors qu'il était nécessaire d'avoir une plus « grande amplitude sociale, basée sur des fondements économiques larges »⁸⁴⁷. Pour Luis López de Mesa, l'éducation et la culture devaient, avant tout, avoir une vocation sociale. La manière de répondre à ce principe était de diversifier les formations professionnelles afin de répondre concrètement aux besoins du pays. Ces derniers étaient avant tout d'ordre économique et culturel. À ses yeux, la « culture contemporaine » exigeait de signifier différemment les concepts hérités de la Révolution française. Fraternité, égalité et liberté devaient devenir coopération, équité et stimulus sociaux à la liberté. Si les principes des lumières se paraient d'un contenu social plus poussé – ils devaient trouver les moyens de leurs réalisations concrètes et rompre ainsi avec leur caractère « idéaliste » – ils se déclinaient prioritairement en termes économiques. La liberté était comprise comme la réalisation de soi dans le domaine professionnel, la coopération comme coopératisme et l'équité comme une égalité de chances face aux aléas de la vie. La Seconde Guerre mondiale marquait en effet le

⁸⁴⁶ «Es necesario armonizar la educación secundaria con las necesidades del país [...] el bachillerato clásico constituye una preparación inconclusa, sin fin en sí mismo [...] se debe proponer una especialización según la profesión » BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5.

⁸⁴⁷ « hemos alimentado una cultura de tipo individual de que es demostración evidente la abundancia de abogados y políticos, que constituyen el frágil estado mayor de nuestros conductores nacionales, cuando lo que necesitamos es una mayor amplitud social, con más dilatado basamento económico». BLAA, Fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 4, folio 333-9.

déploiement de l'économie politique⁸⁴⁸ comme savoir privilégié pour l'analyse et la compréhension des problèmes nationaux. Dans les années 1940, la priorité est donnée au secteur industriel et à l'éducation professionnelle. La centralité de l'économie ne se mesure pas seulement par le développement de l'éducation professionnelle. Elle touche aussi l'école primaire : l'économie – comme rapport au monde et aux autres – devait être apprise depuis la plus tendre enfance.

II.2.1. Le renforcement de l'éducation professionnelle

En 1938, la section d'enseignement industriel était créée au sein du Ministère de l'Éducation. Suivant les recommandations de la mission chilienne⁸⁴⁹, les écoles complémentaires étaient remplacées par des écoles de métiers. Ces écoles cherchaient à opérer la spécialisation professionnelle dont parlait German Arciniegas. Destinées aux écoliers de moins de dix ans, elles proposaient une formation professionnelle en parallèle à l'éducation primaire. Si cette dernière offrait une éducation élémentaire généraliste, l'école de métiers donnait aux élèves du primaire « certaines connaissances sur des métiers spécifiques afin de les initier et de les orienter vers des activités pratiques pour la vie ». Au sein de ces écoles, aucune « matière intellectuelle » n'était proposée⁸⁵⁰. L'enseignement pratique était privilégié par-dessus la formation théorique. La formation consistait en six heures obligatoires de cours par semaine. La spécialisation opérait donc très vite, dès l'école primaire. Selon Fernando Uribe, le directeur de la section, cette formation professionnelle permettait de retenir les enfants, car les parents voyaient une « utilité » à l'école publique. Au-delà de la formation des enfants, ces écoles étaient également destinées aux ouvriers souhaitant perfectionner leurs connaissances techniques : les après-midi, des formations leur étaient

⁸⁴⁸ En 1776, Adam Smith donnait la définition suivante : « L'économie politique, considérée comme une branche de la science d'un homme d'État ou d'un législateur, se donne deux objectifs : premièrement, de procurer aux gens revenu et subsistance, ou plus exactement de leur permettre de se procurer à eux-mêmes revenu et subsistance ; et deuxièmement de fournir à l'État un revenu suffisant pour les services publics. » Smith, Adam, *La richesse des nations*, 1776. Une définition succincte de l'économie politique est donc la science gouvernementale qui s'occupe de la production de la richesse.

⁸⁴⁹ Voir Chapitre IV.

⁸⁵⁰ « la de suministrar a los alumnos de las escuelas primarias determinados conocimientos en ciertos oficios con el fin de iniciarlos y orientarlos a en actividades prácticas para la vida [...] la formación debe ser esencialmente practica con prescindencia de las materias intelectuales», BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5. folio 248-316.

ouvertes ainsi que les dimanches, pour ceux qui ne pouvaient pas venir dans la semaine. Dans ces écoles, les écoliers des classes populaires alternaient donc avec les ouvriers. Différents types de métiers leur étaient proposés, par exemple, en menuiserie, mécanique – dont une formation spécialisée en automobiles –, industrie de jouets, forge, peinture et décoration, tailleur, typographie, télégraphie, photographie, reliure, dinanderie et ferblanterie, cordonnerie ou coiffure.

La section d'enseignement industriel engageait également d'autres réformes. En 1939, afin de réorganiser les écoles industrielles, le Ministère organisait une réunion avec les directeurs des institutions qui proposaient des formations de ce type dans le pays. Fernando Uribe, en outre, s'est chargé de visiter les principales d'entre elles. La réforme éducative intervenait encore une fois après un voyage de prospection et des réunions avec les acteurs engagés dans le secteur éducatif concerné. Après cette exploration, le directeur dressait un rapport et concluait sur la totale désorganisation et « anarchie » de la branche. À ses yeux, le principal problème résidait dans le fait que ces écoles ne savaient pas « quel était le fruit qu'elles cherchaient à produire »⁸⁵¹. Au sujet de l'école industrielle de Bogotá, Fernando Uribe considérait que les étudiants n'avaient pas un « sens précis et clair » de l'orientation de leur vie. Ils étaient « des semi-ouvriers et des semi-docteurs, des hommes désorientés à qui, au lieu de leur rendre un service, l'école était en train de faire un mal ». En 1940, cette école, avant dirigée par l'Université nationale, passait directement sous le contrôle du Ministère. Selon le directeur du cabinet, la réforme engagée avait contribué à l'efficacité de l'école. L'hybridité était bannie, les écoles ciblaient leur domaine d'action :

« Aujourd'hui, on a fait sentir aux étudiants quel est leur destin. Ils seront des ouvriers qualifiés, sans plus. Pas de docteurs. Leur formation se réduira à ce qu'ils puissent exécuter efficacement leur travail, qu'ils sachent le prix de leurs œuvres et à combien les vendre [...] leurs têtes ont été dégagées des connaissances superflues, désormais, seuls les savoirs directement liés à la spécialisation choisie leur seront donnés à leur connaissance »⁸⁵².

⁸⁵¹ «El primer fruto de este estudio fue el darse cuenta el Gobierno de la anarquía y completa desorganización que existía en este ramo. En realidad de verdad se ignoraba que tipo de fruto se quería producir, que clase de estudiantes se estaba formando». BLAA, *idem*.

⁸⁵² « Hasta ahora los alumnos que allí se formaban no orientaban su vida en un sentido claro y preciso. Eran semi-obreros y semi-doctores, hombres totalmente desorientados a quienes más que un servicio, se les estaba haciendo un mal. [...] Hoy les ha hecho sentir a los estudiantes cuál es su destino. Serán obreros cualificados tan solo. Nada de doctores. [...] talleres donde aprenden de manera absolutamente real a ejecutar los trabajos,

À part les formations techniques, les programmes incluait néanmoins d'autres matières. Les savoirs scolaires pour la subjectivation nationale et citoyenne étaient au rendez-vous : histoire et géographie nationale, éducation civique, religion et hygiène. Par ailleurs, une matière destinée à enseigner la législation sociale était également prévue⁸⁵³. Ces écoles cherchaient donc à former des ouvriers qualifiés, des bons citoyens acquis à l'État social et national. Le parallèle entre éducation et production n'est pas anodin : la formule revient à plusieurs reprises dans son rapport. Son langage est imbibé d'économie politique. En tout cas, il ne laisse pas de doute sur l'objectif de ces écoles : celle de « produire » des ouvriers qualifiés, dévolus aux lois du marché.

Par ailleurs, la logique de fondation de ces écoles s'articulait au développement industriel. Aux côtés des réformes éducatives dans le domaine, le gouvernement établissait une structure financière afin de stimuler la création d'entreprises. En 1940, il créait l'*Instituto de Fomento industrial* et le *Banco central hipotecario* dont l'objectif était de démocratiser le crédit pour la création d'entreprises industrielles. Pour Fernando Uribe, le développement des écoles industrielles devait intéresser l'État, au même titre que les hommes d'affaires, car ces écoles apportaient « un haut intérêt au capital investi »⁸⁵⁴. Le projet de l'école de céramique de Carmen de Vitoral dans le département d'Antioquia est particulièrement intéressant pour saisir ces articulations. Il met en évidence la transformation systémique qui était en train d'opérer au cours de ces années. La création de cette école obéissait à la volonté de développer l'industrie céramique dans le pays. Selon Fernando Uribe, la Colombie importait la plupart de sa céramique alors qu'elle avait en abondance la matière première pour sa production et qu'elle pourrait donc substituer cette importation. Or, la céramique importée était en grande majorité consacrée à la construction de sanitaires. L'école devait être mise en place en simultanée à la création de la fabrique. Elle pourrait se constituer ainsi en entité productive pilote pour la dynamisation productive de la région. Elle permettrait, par ailleurs,

a saber cuánto cuesta la obra y por cuanto se vende [...] su cabeza se ha despejado del conocimiento de muchas materias inútiles y tan solo aquellas nociones relacionadas directamente con la especialidad aprendida les serán dadas a conocer ». BLAA, *idem*.

⁸⁵³ Il serait très intéressant de savoir comment était apprise effectivement cette législation sociale aux futurs ouvriers. Pour voir un exemple des programmes d'études de ces écoles de métiers, voir Annexe IV.

⁸⁵⁴ « Sigo en el convencimiento de que tanto el Gobierno nacional como los hombres de negocios deberían prestar la atención debida al asunto que rendiría un alto interés al capital invertido ». BLAA, *idem*.

de former une main-d'œuvre qualifiée – et « consciente de son destin » – qui suppléerait les besoins de l'usine pour son développement. La consolidation de cette industrie permettrait à terme de produire nationalement la céramique qui permettrait le développement de l'État hygiéniste.

Ces écoles industrielles étaient clairement destinées au peuple. Dans son rapport, Federico Uribe se demandait sur la pertinence d'offrir une formation technique au sein de ces dernières par le biais de quelques années de formation supplémentaires. La question était, selon lui, extrêmement délicate, car les étudiants, même avec quelques années de plus, ne seraient probablement pas capables de faire des études supérieures. À ses yeux, les techniciens et ingénieurs industriels devaient se former à l'Université nationale, à l'instar des ingénieurs civils, où la formation était plus longue que celle que pouvaient avoir « ces ouvriers » au sein de l'école industrielle. L'école différenciée se resserrait. Le savoir technique était donc confiné à l'Université. Selon Federico Uribe, il était pourtant indispensable de contribuer à son développement, car, chaque fois qu'une nouvelle industrie était créée, l'absence de techniciens obligeait à faire appel à des étrangers⁸⁵⁵. Dans tous les cas, l'enseignement industriel a connu un développement important au cours des années 1940. Si dans les années 1930 la nationalisation des institutions régionales avait privilégié les écoles normales et secondaires, au cours des années 1940, le gouvernement donnait la priorité aux écoles industrielles et vocationnelles. À la fin de la République libérale, il existait 62 écoles d'arts et métiers avec 4.253 étudiants, dont 2.493 étaient des femmes⁸⁵⁶ et 209 écoles complémentaires avec 10.617 étudiants⁸⁵⁷. Au-delà des écoles industrielles, trois écoles nationales d'orientation agricole étaient également créées: une à Frontero (Antioquia), autre à Chía (Cundinamarca), et la troisième à Armero (Tolima). La même logique était défendue. Pour Fernando Uribe, ces écoles, plus que de chercher à former des techniciens, elles devaient se concentrer sur la formation des maîtres ruraux aux techniques modernes de production

⁸⁵⁵ «Cada vez que surge una nueva industria toca recurrir a un técnico extranjero», BLAA, *idem*, folio 319.

⁸⁵⁶ Un grand nombre des ouvriers formaient dans ces écoles étaient donc des femmes. Les « industries domestiques » leur étaient en principe réservées. Quelques filières, comme la dactylographie, devenaient progressivement des métiers féminins. En 1941, le Ministère de l'Éducation créait d'ailleurs un *bachillerato* féminin. Les arts domestiques, la comptabilité et la diététique étaient rajoutés au programme. En outre, l'école nationale de commerce ouvrait en 1942 une filière féminine. Sur le sujet, voir Helg, Aline, *op.cit.*

⁸⁵⁷ 157 d'entre elles étaient publiques. Voir Helg, Aline, *idem*.

agricole afin qu'ils les diffusent ensuite parmi leurs écoliers qui eux-mêmes les transmettraient, dans l'idéal, à leurs parents.

La proximité d'Eduardo Santos avec les États-Unis a fomenté la coopération avec le voisin du nord. L'industrialisation s'insérait dans le processus de transnationalisation du capital industriel et de l'économie. Ainsi, dans une lettre adressée à Eduardo Santos par la *Straubenmauller High School* de la ville de New York, William Hooley – le directeur de l'institution – invitait le président à profiter des différentes bourses existantes aux États-Unis pour les étudiants latino-américains⁸⁵⁸. La ville de New York avait mis en place des bourses pour des jeunes qui souhaiteraient faire des études dans le domaine de l'industrie. Selon William Hooley, ces étudiants pourraient par la suite participer de la création d'institutions éducatives de ce genre. Dans la même lignée, la Convention pour le développement des relations interaméricaines des États-Unis offrait des bourses pour des étudiants colombiens désirant réaliser des études dans des institutions éducatives nord-américaines⁸⁵⁹. Les enjeux économiques et politiques engendrés par le nouvel ordre économique issu de la Seconde Guerre mondiale ont été à l'origine du développement des dynamiques de coopération scientifique. L'éducation professionnelle connaît un développement considérable grâce à cet influx. Ces aides s'inséraient dans la continuité des appuis donnés par les multinationales à l'éducation professionnelle dans le pays, elles passaient pourtant de plus en plus par des organismes internationaux et régionaux, augurant les transformations des années 1950.

⁸⁵⁸ Voir Chapitre IV.

⁸⁵⁹ MEN .Correspondencia: Libros Copiadores Barranquilla, Boyacá, Cundinamarca Ibagué Putumayo, Carpeta 1 Caja 8, 194, Folios 747.

II.2.2. « Les bons de travail scolaire » : citoyenneté sociale et économie libérale

Les valeurs sociales défendues par Luis López de Mesa se sont concrétisées dans la création de nouveaux outils pédagogiques. En 1941, le département d'extension culturelle créait les « bons de travail scolaire ». Appelés aussi *nariños*, ces derniers avaient pour objectif de participer à « l'éducation civique des enfants et au développement de leur esprit public [...] en les initiant aux œuvres d'utilité sociale »⁸⁶⁰. Ces bons avaient une valeur de un, deux ou cinq centimes. Ils étaient donnés gratuitement par le Ministère de l'Éducation aux patronats scolaires sur qui reposait la responsabilité de leur commande. Le Ministère les distribuait en proportion au capital qu'ils avaient dépensés pour le *calzado* ou pour la constitution de magasins scolaires et des *roperos*⁸⁶¹. Ces bons étaient échangeables dans ces magasins: les enfants pouvaient s'acheter des chaussures, des vêtements ou des outils scolaires avec eux. Ils étaient personnels et intransmissibles. Afin de leur donner une valeur monétaire, les magasins scolaires devaient consacrer pour ce fait 50 % de leur liquidité. Les patronats pouvaient aussi les vendre à des personnes ou institutions qui requerraient des travaux « d'utilité sociale » : la municipalité en premier lieu, mais aussi les entreprises, les fabriques et les magasins – il est difficile de savoir quelle pourrait être la portée sociale des actions promues par ces derniers, le rapport, en tout cas, ne le précise pas. Le curé, le maire ou les maîtres devaient se charger de donner ces bons aux enfants quand ils effectuaient des travaux utiles à la communauté.

Quels étaient les travaux qui pouvaient être rétribués par ces bons ? Dans son rapport, le ministre faisait une liste avec les possibilités offertes aux enfants. Tout d'abord, les écoliers pouvaient être récompensés en raison de leur participation active à la vie de l'école : le travail au sein de la ferme scolaire ou l'engagement dans des travaux destinés à son amélioration étaient privilégiés. Le fait d'inciter leurs parents à participer de la vie scolaire et à contribuer à son action était déjà en soi une raison qui justifiait d'un bon. Les enfants pouvaient également

⁸⁶⁰ « Un valioso medio de educación cívica de los niños, despertando en ellos el espíritu público [...] permite a los niños iniciarse a las campañas útiles a la sociedad » BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 518.

⁸⁶¹ Sur les *calzados* et *roperos*, voir *supra*.

participer des œuvres coordonnées par les patronats, telle la Campagne d'*arborización*⁸⁶². Ils étaient également félicités s'ils aidaient les vieux ou les malades. L'utilité sociale dépassait le cadre strict de la vie publique. Le Ministère s'immiscait au sein de la vie domestique. Ainsi, si les enfants participaient du ménage ou de l'amélioration de la maison paternelle⁸⁶³ ou bien des travaux agricoles ou domestiques de leurs familles ils pouvaient également recevoir des bons. Par ailleurs, les petits écoliers pouvaient également être rétribués s'ils notifiaient aux autorités « un quelconque dysfonctionnement de l'école » et surtout s'ils participaient de leur solution. Ils pouvaient l'être également s'ils coopéraient « avec la police dans sa mission de vigilance »⁸⁶⁴.

Par ailleurs, les centres pédagogiques devaient organiser une fête scolaire une fois par an au cours de laquelle ils devaient donner un prix à l'enfant ayant gagné le plus de bons dans l'année. Le Ministère demandait aux patronats de vérifier que l'initiative soit effectivement consacrée à la rétribution de ces services et que leur distribution n'obéisse pas à des critères de favoritisme ou de népotisme. Cela restait pourtant dans le registre des recommandations. À part le fait de mettre un sceau de la mairie – pour que les bons ne puissent pas être utilisés dans d'autres localités – et d'inscrire le nom de l'enfant, il n'existait pas de mesures pour effectuer ce contrôle. Selon Darío Achury Valenzuela, cette création avait engendré un grand enthousiasme au sein des communautés villageoises. Selon lui, les bons scolaires avaient été extrêmement efficaces pour convaincre les parents de l'utilité de l'école, car, tout en leur donnant un avantage qui les stimulait, « il évitait tout de même de les désengager de leur responsabilité »⁸⁶⁵. En 1941, 180 615 bons étaient distribués dans le pays:

⁸⁶² À partir de 1940, le département d'extension culturelle mettait en place une campagne d'*arborización* dont l'objectif était de contribuer à la préservation des arbres ainsi qu'aux semences de nouveaux dans les villages, sur la place centrale ou le jardin public. Cette campagne s'inscrivait dans la dynamique de transformation esthétique des villages, déjà présente, par exemple, dans le cadre de la *Campaña de cultura aldeana*. Voir Chapitre II.

⁸⁶³ « Limpieza de la casa paterna, arreglo de su huerta o su jardín, cuidado de los animales y cooperación con los padres en beneficio del hogar ». BLAA, *idem*. La manière de se référer à la maison familiale ne laisse pas de doute sur la structure patriarcale de l'organisation familiale.

⁸⁶⁴ « Aviso a los autoridades de alguna irregularidad en los servicios públicos y contribución personal a su solución [...] colaboración con la policía en su misión de vigilancia [...] ayuda a los ancianos y enfermos que lo necesiten [...] esfuerzo constante porque los padres de familia visiten la escuela y contribuyan a su mejoramiento ». BLAA, *idem*.

⁸⁶⁵ « Entre los beneficios de carácter educativo debe destacarse el haber dado a la campaña un sentido educativo, que sin descuidar la obligación de los padres, les ofrece grandes ventajas y los estimula ». BLAA, *idem*.

Photo n° 1 : La distribution des « bons de travaux » scolaires

<u>DISTRIBUCION DE BONOS DE TRABAJO ESCOLAR</u>	
MEDELLIN (Antioquia).....	18.500
FRONTINO (Antioquia).....	8.500
SOGANOSO (Boyacá).....	6.750
MIRAFLORES (Boyacá).....	3.200
SIACHOQUE (Boyacá).....	1.700
RAQUIRA (Boyacá).....	3.200
GAMA (Boyacá).....	2.700
EL COCUY (Boyacá).....	3.200
GUATEQUE.....	6.200
TIBABOSA (Boyacá).....	1.700
SANTANDER DE QUILICHAO (Cauca)..	1.700
BOGOTA (Cundinamarca).....	34.140
PACATATIVA (Cundinamarca).....	4.500
TENJO (Cundinamarca).....	3.450
GUASCA (Cundinamarca).....	2.700
ALBAN (Cundinamarca).....	4.000
ICONONZO (Tolima).....	3.450
PIEDRAS (Tolima).....	3.200
ESPINAL (Tolima).....	6.650
EL FRESNO (Tolima).....	3.450
ALVARADO (Tolima).....	2.200
NEIVA (Huila).....	8.500
SAN JOSE DE MIRANDA (Santander).	1.850
GALAN (Santander).....	3.450
MALAGA (Santander).....	8.500
SOCORRO (Santander).....	13.500
CONCEPCION (Santander).....	3.200
MARINILLA (Antioquia).....	5.025
PÁCORÁ (Caldas).....	<u>11.500</u>
Total de Bonos.....	<u>180.615</u>

Source: BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 520.

La pensée pédagogique de John Dewey est clairement palpable dans cette création institutionnelle. La justification donnée par le ministre mettait en avant les vertus civiques de l'initiative : il s'agissait d'une pratique éducative dont l'objectif était la formation citoyenne, à présent revêtue d'un contenu social. Les enfants étaient rétribués par leur participation à la vie scolaire, familiale et communautaire. Ils l'étaient aussi en raison de leur collaboration avec les

autorités publiques : s'ils pouvaient obtenir des bons en dénonçant des « dysfonctionnements » du système démocratique – participant donc activement –, ils l'étaient également en raison de leur accompagnement aux missions de police. La valeur éducative de cette pratique me paraît pourtant aller plus loin. S'il prévoyait une reconnaissance symbolique – la consécration au sein de la fête scolaire –, la particularité de ce dispositif est qu'il faisait reposer la récompense sur des critères économiques. En ce sens, les écoliers apprenaient également la valeur du travail ainsi que sa rétribution monétaire. Le « service social » se payait en argent. La valeur d'échange était certes ciblée : les enfants ne pouvaient faire valoir leurs bons que dans les magasins scolaires. C'était donc aussi une manière de canaliser les désirs: l'argent devait servir à se procurer des biens considérés désirables et nécessaires par les autorités publiques. L'État cherchait à inculquer des nouvelles habitudes vestimentaires aux paysans⁸⁶⁶ ainsi qu'à fournir les outils scolaires jugés indispensables à l'apprentissage de l'enfance – ardoise, craie, cahiers, etc. Au-delà d'être monétaire, la rétribution était individuelle. L'enfant recevait une récompense personnelle pour sa participation au bien-être communautaire, son engagement démocratique – autrement dit sa collaboration avec l'État – voire même sa contribution au développement économique de la région. À entendre les propos du directeur, on croirait que le travail communautaire n'existait pas dans les villages. Or, l'importance des efforts collectifs dans le développement de l'éducation était parfois plus importante que les actions engagées par les autorités. Cette pratique éducative cherchait donc davantage à les recouvrir d'une nouvelle rationalité : celle du libéralisme économique.

Si les politiques éducatives des années 1930 avaient également cherché à déployer la rationalité économique pour le déploiement du développement industriel, le nouvel ordre économique et politique issu de la Seconde Guerre mondiale a entériné cette tendance au point d'en faire la priorité : l'État modernisateur se déploie. L'ébranlement de l'Europe conduit également à repenser le nationalisme.

⁸⁶⁶ Voir Chapitre IV. Participant des logiques de distinction, ces objets apparaissaient sûrement comme désirables à un grand nombre d'enfants et de parents.

II.3. La « débâcle de la civilisation occidentale » et la redécouverte de soi

Dans le rapport rendu au Ministère en 1941, le directeur du département d'extension culturelle, Darío Achury Valenzuela, évoquait en introduction :

« Les peuples du continent américain se trouvent subitement confrontés au problème transcendantal de créer une culture indigène avec des matériaux et des instruments propres [...] le chaos et la confusion surviendront si nous ne nous dépêchons pas de conserver, de défendre et d'accroître ce que nous pouvons désormais appeler l'héritage culturel d'un continent qui succombe, victime d'un mesquin comme effréné égoïsme, sous le poids de ses propres erreurs. Mais comme notre vie intellectuelle ne peut se nourrir uniquement des restes d'une culture qui naufrage, il est temps de commencer à prendre conscience de nous-mêmes [...] »⁸⁶⁷.

La Seconde Guerre mondiale donnait une nouvelle acception au nationalisme culturel. Pour un grand nombre d'intellectuels colombiens, ce conflit sonnait le glas de la civilisation occidentale. Sous les décombres de cette civilisation, un nouvel ordre mondial se dessinait. Darío Achury Valenzuela voyait la fin d'un système ptolémaïque de l'histoire où les cultures gravitaient autour d'une Europe impériale qui imposait son pouvoir à l'ensemble des peuples du monde, au profit d'un nouveau système, de type copernicien, où les cultures cohabiteraient sans rapport de force entre elles. L'horizon utopique de cette révolution importe moins que les transformations qu'elle opérait d'ores et déjà: pour Darío Achury Valenzuela, le bouleversement du monde engendré par ce conflit exigeait des peuples américains de se lancer dans une reconstruction identitaire, ils devaient « se découvrir eux-mêmes ». Or, se demandait le directeur, comment construire une culture indigène alors que les fondements culturels de l'Amérique sont ceux de la culture occidentale ? Selon lui, la culture indigène n'était pas à trouver dans un passé mythique ou dans une quelconque culture autochtone figée et morte – car au-delà de l'histoire –. Elle devait émerger de la synthèse entre la culture autochtone – à retrouver – et la culture universelle, réappropriée à l'aune de cette vision particulière du monde. Ce climat intellectuel conduit à réinterpréter la culture populaire et

⁸⁶⁷ « los pueblos del continente americano encuentranse súbitamente enfrentados al trascendental problema de crear con materiales e instrumentos propios una cultura indígena [...] sobrevendrá el caos y la confusión si no nos apresuramos de conservar, defender, y acrecentar ese que ya podemos llamar legado cultural de un continente que ahora sucumbe víctima de un mezquino como desatentado egoísmo, bajo el peso de sus propios errores. Pero como nuestra vida intelectual no ha de nutrirse únicamente de los restos de una cultura que naufraga, es tiempo y sazón de ir adquiriendo consciencia de nosotros mismos». Le rapport est entièrement disponible dans le Fond Eduardo Santos. BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, folio 451-471.

l'histoire nationale. Pour Darío Achury Valenzuela, les gouvernements libéraux avait établi un nouveau rapport entre les intellectuels et le peuple. Ce dernier serait devenu sujet historique grâce à la réhabilitation introduite par la *Revolución en marcha*. Ce nouveau rapport devait aller plus loin, il fallait se rapprocher davantage du peuple, car c'était dans les replis de la culture populaire où les « forces secrètes qui animent, soutiennent et perpétuent la vie d'un peuple » allaient et devaient être trouvés.

La recherche de l'authentique portait à considérer nouvellement « les cultures primitives ». Au cours des années 1940, l'indigénisme⁸⁶⁸ est institutionnalisé dans le pays. En 1941, était créé l'Institut ethnologique national à l'École Normale supérieure, sous la direction de Paul Rivet, afin que les maîtres d'école s'approprient et véhiculent parmi leurs étudiants le passé et le présent indigène. C'est au sein de cet institut où l'ethnologie connaît sa progressive professionnalisation scientifique. Au sein du Ministère de l'Éducation, un service d'ethnologie était également créé. Dirigé par Gregorio Hernández de Alba⁸⁶⁹, ce département, en collaboration avec l'Institut d'ethnologie, avait pour dessein de fomenter la divulgation d'une culture nationale dans laquelle les cultures indigènes figuraient. Il devait également participer de la redécouverte du patrimoine archéologique et de sa sauvegarde. Avec l'arrivée d'Alfonso López Pumarejo à la tête du pouvoir, cette tendance se poursuit. Ainsi, en 1942, l'Institut indigéniste colombien était créé. Il avait pour objectif non seulement de faire une histoire et une ethnologie des peuples indigènes, mais également de participer à les libérer de leurs « chaînes ancestrales », résidus de la domination qu'ils avaient subie, afin de les

⁸⁶⁸ L'indigénisme est un courant politique qui naît en réponse à la dite « question indigène », autrement dit l'idée qu'il existait un problème lié à ce qui était considéré comme une altérité indigène au sein des nations républicaines. Le débat prend forme en Amérique latine dans le cadre des débats nationalistes qui postulent la non-intégration de l'indien comme un écueil de la construction nationale. L'intégration de l'indien apparaît comme la condition nécessaire à la constitution de la nation et à l'extension du métissage. Protéiforme, ce courant s'est décliné différemment suivant les pays. De manière générale, l'indigénisme postule une position paternaliste à l'égard des indiens, les institutions qui le revendique cherchent à les intégrer, ce qui passe en général par une occidentalisation de leur culture combinée à une valorisation mythique du passé et du folklore indien. En Colombie, l'identité nationale s'est construite sur la représentation d'être une nation métisse. Sur l'indigénisme en Amérique latine voir par exemple Démélas, Marie-Danielle *L'invention politique, Bolivie, Equateur, Pérou, XIXème siècle*, Paris, Erc, 1992.

⁸⁶⁹ Gregorio Hernández de Alba s'est formé au *Colegio San Bartolomé* d'abord, puis au *Colegio mayor de nuestra señora del Rosario*, où il a obtenu un doctorat en histoire. Il a parachevé sa formation au Musée de l'homme à Paris grâce au concours de Paul Rivet. Il est considéré comme le premier anthropologue colombien.

intégrer à la dynamique politique et économique de la nation. Le musée indigéniste est l'une des premières créations de cette entité⁸⁷⁰.

La création de ces institutions s'insérait clairement dans une perspective de pouvoir. Dans l'exposition des raisons justifiant la création du service d'ethnologie, le directeur expliquait l'intérêt pour l'État de développer les disciplines ethnographiques, anthropologiques et archéologiques, à l'instar de la sociologie et de l'histoire, autrefois considérées comme des intérêts d'érudits et de curieux :

« Aujourd'hui l'expérience a démontré que [ces savoirs] sont essentiels pour la communauté et que les institutions qui la cultivent constituent un rouage essentiel dans l'engrenage de l'État moderne, à qui correspond de leur donner une organisation afin qu'ils recueillent, étudient et pondèrent pleinement les matériaux qui les occupent. Exploités de manière méthodique et rationnelle, ils peuvent offrir un indubitable bénéfice pour le pays »⁸⁷¹.

Selon Gregorio Hernández, « l'expérience » aurait démontré la fonctionnalité de ces savoirs pour l'État moderne. Cette formule est terriblement suggestive. Elle ponctue, d'abord, un certain climat intellectuel : une configuration hégémonique de la *gouvernementalité* moderne avec ses instruments et ses savoirs privilégiés. Elle interroge, en outre, la généalogie des circulations de ces « expériences ». À cet égard, les relations interpersonnelles paraissent jouer un rôle de premier ordre. Paul Rivet, comme d'autres intellectuels qui se sont exilés dans le pays pendant la guerre, a participé de près de la consolidation de sciences sociales dans le pays⁸⁷². Gregorio Hernández de Alba s'est formé au Musée de l'homme à Paris grâce au concours de ce dernier. Les intellectuels colombiens et étrangers ont été l'un des médias privilégiés par le biais desquels ont été véhiculées « ces expériences ». Par ailleurs, les

⁸⁷⁰ Avec le retour des conservateurs au pouvoir, cet institut perdra ses appuis politiques. Il sera ensuite annexé à l'Institut des sciences économiques de l'Université nationale et deviendra un organe consultatif du département des terres et des forêts du Ministère de l'économie. Cette annexion témoigne de la réorientation politique des recherches ethnologiques, non pour autant, de leur utilité politique.

⁸⁷¹ « hoy la experiencia ha demostrado que son esenciales para la comunidad y que las instituciones que la cultivan constituyen una rueda indispensable en el engranaje del estado moderno, al cual le corresponde darles adecuada organización a fin de que recojan, estudien y ponderen a cabalidad los materiales que les son propios y que, aprovechados metódica y racionalmente pueden ser de indudable beneficio para el país », BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, folio 426.

⁸⁷² Voir à ce sujet, Silva, Renán, « Política cultural e inmigración docente en el marco de la República liberal », *Historia y sociedad*, No.24, 2013, p.19-51 ou Herrera, Marta, Low, Carlos, *Los intelectuales y el despertar del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1994.

créations institutionnelles de ces années s'inséraient dans des circuits régionaux et internationaux. Ainsi, dans un rapport concernant les problèmes de son département envoyé au président de la République en 1942, Darío Achury Valenzuela pointait la nécessité de mettre en place la Bibliothèque de culture colombienne, à l'instar de ce qu'avait fait le Pérou ou le Venezuela, par rapport auxquels la Colombie était « en retard »⁸⁷³.

Des considérations normatives étaient, par ailleurs, établies au niveau régional et international. Entre le 27 septembre et le 4 octobre 1943 s'est tenu à Panama le premier Congrès interaméricain des ministres et Directeurs de l'éducation. Organisé par l'Union Panaméricaine, sous l'égide des États-Unis, ce congrès avait pour objectif d'engager une réflexion commune sur « les problèmes éducatifs de la région dans le contexte d'après-guerre ». Celui-ci cherchait à établir:

« les principes et les bases fondamentales qui doivent servir de norme pour la réorganisation des systèmes éducatifs américains en tenant compte, en particulier, des problèmes éducatifs auxquels devra faire face le continent comme conséquence de la guerre »⁸⁷⁴.

Différents thèmes ont été abordés au cours de ce Congrès⁸⁷⁵. Pendant ces six jours de débat, les ministres de la région se sont interrogés sur les facteurs économiques et sociaux de l'analphabétisme, sur la relation de l'État à l'éducation privée, sur l'établissement d'une « nomenclature pédagogique commune ». Le nationalisme était à l'ordre du jour tout en donnant à la composante régionale une importance stratégique nouvelle. Ainsi, le Congrès proposait de réfléchir à l'enseignement de « l'histoire, la géographie, la littérature et les arts des peuples américains ». Le Congrès postulait également la nécessité d'encourager l'échange et la coopération culturelle entre les pays: les Ministères devaient soutenir la circulation des revues et des publications éducatives de leurs pays respectifs et favoriser les échanges étudiants au sein des institutions éducatives du continent. D'ailleurs, la réunion a été réalisée en synchronie à l'inauguration de l'Université Panaméricaine à Panamá. Le Congrès érigeait

⁸⁷³ BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, folio 392.

⁸⁷⁴ « principios y bases fundamentales que deben servir de norma para la reorganización y la orientación de los sistemas educativos americanos, teniendo en cuenta particularmente, los problemas educativos que confronte el continente como consecuencia de la guerra». *Primera conferencia interamericana de ministros y directores de la educación*, Panamá, Editora Nacional, 1944.

⁸⁷⁵ Voir programme en Annexe II. La délégation colombienne se composait de trois personnes: le Ministre de l'Éducation Carlos Lozano y Lozano, le directeur de l'éducation primaire, Gustavo Uribe, et le directeur de la *Granja experimental agrícola* de Palmira, Alberto Vélez.

en normes les objectifs recherchés par les institutions nationales évoquées plus haut. L'éducation indigéniste était présentée comme un horizon à poursuivre par les pays de la région. Trois ans auparavant, d'ailleurs, le premier Congrès indigéniste interaméricain, réalisé à Patzcuaro, au Mexique, avait donné lieu à la création de l'Institut indigéniste interaméricain. La culture, en outre, était envisagée depuis une matrice folklorique. Ainsi, le Congrès postulait « le folklore comme source d'inspiration de la composition autochtone de l'art musical et des *cancioneros* scolaires » et proposait de créer un Institut interaméricain de la musique folklorique⁸⁷⁶. Les discussions, d'ailleurs, se clôturaient par un ballet folklorique.

La construction par les intellectuels libéraux de la catégorie de culture populaire – conçue depuis une matrice folklorique – a déjà été souligné. Un grand nombre de ces études semblent pourtant expliquer ces institutions comme des créations par le haut dont l'application aurait été entravée par le manque de soutiens locaux. Dans son rapport, Darío Achury Valenzuela nous donne cependant à voir le mouvement contraire. Selon le directeur, il fallait que le Ministère attribue un budget plus conséquent à son département afin qu'il puisse véritablement mettre en œuvre les fonctions à sa charge. Ainsi, la création de la Bibliothèque colombienne populaire était inconcevable avec le budget dont il disposait. Or, des efforts divers se mettaient en place dans toutes les régions du pays et l'État était incapable de suivre le mouvement. Il attestait de l'existence « de nombreuses œuvres de valeur historique et géographique » réalisées au cours des dernières années qui ne pouvaient pas être éditées par manque d'appuis institutionnels. Dans une lettre adressée par Paul Rivet en 1940 à Eduardo Santos, où celui-ci rendait compte de son expédition dans le sud du pays, ce dernier exaltait également le travail de nombreux intellectuels provinciaux ainsi que celui de quelques missionnaires pour l'étude des cultures locales. Selon l'anthropologue français, l'expédition avait été un succès. Ils avaient réussi à faire de nombreuses mesures anthropométriques ainsi que des prélèvements sanguins des indigènes de la région – paeces, guambianos, etc. Accompagnés de Jose Socarrás et des professeurs Paéz et Freudenthal, ces derniers avaient à

⁸⁷⁶ « el folclor como fuente de inspiración en la composición autóctona del arte musical y las canciones escolares, creación de un instituto interamericano de música folclórica » *Primera conferencia interamericana de ministros y directores de la educación*, Panamá, Editora Nacional, 1944, p.45.

chaque étape de leur périple « organiser des réunions avec les chercheurs villageois »⁸⁷⁷. Il signalait au président :

« dans tous les endroits que j'ai visités dans mon voyage j'ai retrouvé des travailleurs isolés qui réalisent un œuvre extrêmement utile même si j'ai pu noter dans beaucoup d'entre eux une lassitude, car leurs efforts ne trouvent pas toujours d'appuis officiels et, très difficilement, ils connaissent une quelconque publicité »⁸⁷⁸.

Dans la Vallée de Sibundoy, dans l'Intendance du Putumayo, Paul Rivet célébrait les efforts engagés par les missionnaires capucins pour l'étude des communautés indigènes. Sans statuer sur leur mission évangélisatrice, il saluait leur œuvre d'alphabétisation et de recherche. Selon lui, la plupart des indigènes parlaient l'espagnol ce qui représentait un premier pas pour leur « intégration à la communauté nationale ». Le père Marcelino Castevellí a été à l'origine de la création du Centre de recherches linguistiques et ethnographiques de la région. Depuis ce centre, il a élaboré un dictionnaire des langues indigènes qui constituait « une archive de très grande importance pour l'étude des langues, des coutumes et du folklore du Putumayo et du Caquetá »⁸⁷⁹. Selon Paul Rivet, le « prestige de la Colombie s'élèverait largement »⁸⁸⁰ avec la publication de cet ouvrage. La recherche ethnographique dans le pays n'était donc pas exclusivement le fait des intellectuels libéraux et des professionnels de l'École normale supérieure. Les missionnaires étaient également engagés dans ces initiatives⁸⁸¹. L'ethnographie des peuples indigènes était le pendant des mesures coercitives qu'ils utilisaient pour contraindre les indigènes à emprunter les chemins de la civilisation. À l'instar du gouvernement, les missionnaires avaient besoin de connaître d'abord les populations pour

⁸⁷⁷ « Reuniones con todos los investigadores de los pueblos visitados », BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta 01, folio 37- 41.

⁸⁷⁸ « en todos los lugares visitados durante mi viaje encontré a trabajadores aislados que realizan una obra sumamente útil a pesar de que he notado en muchos de ellos un desaliento porque sus esfuerzos no encuentran siempre el apoyo oficial y difícilmente se dan a la publicidad », BLAA, *idem*.

⁸⁷⁹ « Un archivo de suma importancia para el estudio de las lenguas, de las costumbres, del folklore del putumayo y del Caquetá », BLAA, *idem*.

⁸⁸⁰ « el prestigio de Colombia se elevaría mucho si se publicasen », BLAA, *idem*.

⁸⁸¹ Dans un certain sens, la recherche ethnographique n'a jamais été étrangère aux missionnaires. Les études sur les populations indigènes élaborées par certaines communautés religieuses pendant la période coloniale constituent les prémisses de l'anthropologie moderne. À ce sujet voir Sáenz-López Sarah, « Las primeras imágenes occidentales de los indígenas americanos: entre la tradición medieval y los inicios de la antropología moderna », *Anales de Historia del Arte* 2011, Universidad Complutense de Madrid, Volumen Extraordinario p.463-481.

ensuite les transformer. Paul Rivet signalait également le travail des intellectuels, chercheurs, maîtres d'école et professeurs⁸⁸² locaux engagés dans l'étude historique de leur « canton ».

Les maîtres ont également été mobilisés dans cette entreprise de récupération du patrimoine culturel de la nation. Déjà sollicités au cours de la *Revolución en marcha*⁸⁸³, le Ministère de l'Éducation a cherché à consolider cette relation. En 1942, la Commission nationale du folklore était créée. L'année d'après la commission mettait en place l'Enquête folklorique nationale dont l'objectif était de faire une prospection des cultures populaires locales. Les maîtres d'école étaient les pièces maîtresses de cette enquête. Ainsi, des questionnaires leur ont été envoyés afin qu'ils fassent des recherches dans leur canton. Les questionnaires portaient sur les types de construction, les terres et leurs usages, les instruments de travail, les pratiques médicales, les pratiques de sorcellerie et divination, les écoles, les danses et les musiques folkloriques, les plats typiques de la région, les fêtes populaires, etc. Les maîtres des écoles ont effectivement répondu à ces questionnaires, de manières plus ou moins approfondies. Selon Renán Silva, les maîtres des écoles ont participé avec enthousiasme à l'initiative même si de manière fragmentaire. Dans tous les cas, cette pratique a consolidé l'institutionnalisation du maître ethnologue attentive à la prospection de la culture locale⁸⁸⁴.

Conclusion

Pour un grand nombre d'acteurs, l'avènement d'Eduardo Santos et du libéralisme modéré a été envisagé comme l'occasion d'opérer une épuration politique de certains discours et pratiques qui avaient vu le jour au sein des institutions éducatives du pays. S'il est possible de constater des césures, les politiques éducatives promues au cours des années 1940 au niveau

⁸⁸² Il fait référence à plusieurs initiatives. À Popayán, il salue l'œuvre de José María Arboleado pour organiser et classer les archives centrales de la ville. Selon Paul Rivet, cette initiative était tout à fait unique dans le pays. Dans la ville de Pasto, il fait référence à Sergio Elías Ortiz et Jesús María Otero, attelés à l'étude de l'histoire de leur canton. Au sujet des maîtres, il ne livre pas de précisions.

⁸⁸³ Voir Chapitre III.

⁸⁸⁴ À ce jour, il existe 271 questionnaires répartis entre el *Archivo General de la Nación* et le *Patronato Colombiano de Artes y Ciencias*. Cette source a très peu été explorée par les historiens. Renán Silva a été le premier à pointer l'existence de cette documentation. La principale étude sur cette enquête lui revient. Voir, Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.

national se sont inscrites plutôt dans la continuité de celles promues au cours de la *Revolución en marcha*. L'éducation populaire continue d'être un domaine privilégié de l'intervention étatique. Néanmoins, certaines réorientations intervenaient. L'école différenciée s'est resserrée autour de la spécialisation professionnelle. Les secteurs moyens ont été davantage privilégiés. Alors que les mobilisations pour une démocratisation accrue devenaient plus pressantes, le projet de nationalisation de l'éducation primaire, envisagée par un grand nombre d'acteurs comme la solution pour son extension, a été bloqué au Congrès. Les déceptions de ceux qui espéraient un changement structurel en accord avec les discours véhiculés par les libéraux progressistes se sont creusées. Les pratiques et discours politiques défendus par Jorge Eliécer Gaitán ont servi de terreau à ces dernières. Le système politique et les rationalités qui servaient à le structurer commençaient à se craqueler.

Le contexte de la Seconde Guerre mondiale a engendré des nouvelles acceptions aux projets modernisateurs des élites libérales. L'économie politique se déploie : l'éducation s'oriente davantage vers les besoins productifs de la nation, elle participe de l'économie libérale comme rapport au monde et à soi. La recherche de l'authentique dans les replis de la culture populaire, envisagée depuis une matrice folklorique, se poursuit avec l'ardeur qu'exige la crise existentielle engendrée par ce qui a été considéré par une partie des élites comme la débâcle de la civilisation occidentale. Le nouvel ordre économique, politique et culturel qui se dessine dans les temps de la post-guerre inaugure certaines inflexions dans le domaine de l'éducation. Les organismes internationaux et régionaux apparaissent et cherchent à s'ériger en puissances normatives de l'éducation. Ils établissent progressivement les prémisses de la planification éducative.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse se situe, au départ, au confluent de questionnements très larges : comment s'est constitué le système d'éducation nationale en Colombie? Dans quelles mesures l'État a-t-il contrôlé et orienté les expériences éducatives? Quelle a été la relation savoir/pouvoir qui a sous-tendu l'extension de l'éducation dans le pays? Si aujourd'hui l'idée d'un État éducateur semble évidente dans les sociétés scolarisées⁸⁸⁵ dans lesquelles nous vivons, je souhaitais m'attarder sur cette histoire, faire la généalogie de ce processus. J'ai voulu faire une histoire politique de l'éducation en même temps qu'une histoire de l'État à travers ses politiques éducatives.

Afin d'étudier ces articulations, j'ai décidé de revenir sur un moment particulier de l'histoire colombienne, un moment qui perdure dans les mémoires collectives comme la période qui a introduit le pays à la modernisation éducative, voire à la modernisation tout court. La République libérale (1930-1946) serait responsable de l'introduction de l'État éducateur dans le pays. Cette représentation est, en effet, le résultat d'une opération politique et historiographique, nonobstant, cette période a indéniablement représenté un moment d'importants bouleversements dans la manière de concevoir l'État et son rapport à la société, dans les manières de gouverner aussi. Si les bornes chronologiques identifiées par cette thèse sont celles de la République libérale, elle donne une place de choix à la *Revolución en marcha* (1934-8). Au cours de cette période, l'État a mis en place des politiques éducatives et culturelles sans précédents dans le pays. Ses impacts sont considérables, malgré les regards révisionnistes qui se sont portés sur cette période pour en négliger ses effets.

Cette thèse a cherché à étudier ces transformations à travers l'analyse de l'application de la réforme éducative. Elle a privilégié la perspective de l'histoire quotidienne de cette construction. Afin d'élucider le déploiement des logiques d'action et de connaissance de l'État, elle a intégré les jeux d'échelle du local, du régional et du national. De manière plus générale, j'ai fait appel aux méthodes de l'histoire sociale et culturelle, attentives aux

⁸⁸⁵ Illich Iván, *La sociedad escolarizada*, Barcelone, Seix Barral editores, 1974.

représentations, considérées comme les matrices de l'agir. J'ai dès lors cherché à entendre la voix des acteurs engagés dans ces réformes, ceux aussi, à qui elles étaient adressées. Comment s'est manifestée l'irruption de l'État éducateur dans les différentes régions du pays ? Comment ont réagi les maîtres, les étudiants, les ouvriers, les communautés villageoises à l'arrivée de l'école publique et des premières politiques culturelles qui leur étaient adressées ? Quels étaient les objectifs de ces politiques et en quoi témoignent-elles d'une transformation de l'État ? Quelle forme ont pris les conflits au sujet de sa construction ? Avec quels mots se sont-ils exprimés ? Au risque de me répéter et de n'être que trop didactique, cette conclusion synthétisera les quelques points fondamentaux développés dans cette thèse, avant d'exposer les limites de la démarche adoptée et les champs non explorés de la recherche qui pourraient être étudiés ultérieurement.

I. Synthèse et conclusions de la recherche

Les antécédents de la réforme

La construction d'un système d'éducation nationale doit se comprendre dans la longue durée. En premier lieu, j'ai donc trouvé indispensable de faire un saut en arrière et d'explorer comme s'était développée l'instruction publique dans le pays au cours du XIX^e et au début du XX^e siècle, non seulement pour mesurer l'ampleur de la transformation qui a opéré avec la République libérale et saisir ses ruptures et continuités, mais aussi parce que la réforme éducative s'est déployée sur un territoire qui a une histoire. Dans ce sens, elle est conditionnée par elle : différentes strates historiques se superposent. La mémoire de l'histoire récente était vivante et conditionnait les formes de l'action collective ainsi que les rapports à l'État.

L'éducation s'est déployée au cours du XIX^e siècle au rythme de l'extension de la modernité. Elle a opéré d'abord parmi les élites, d'où elles tiraient leur pouvoir. Les « République oligarchique » étaient avant tout des « république de lettrés »⁸⁸⁶. Elle a

⁸⁸⁶ Je reprends la formule à Gilberto Loaiza. Selon lui, le système républicain s'est structuré au XIX^e siècle autour de la figure du *criollo* lettré. Loaiza Cano, Gilberto, *Poder Letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, Cali, 2014.

interpellé progressivement le peuple, à commencer par les artisans. Elle s'est déployée avec le concours étatique, mais est restée surtout motivée par l'influx de sociabilités diverses : religieuses, corporatistes, partisans. Elle a vu aussi changer ces formes. Informelle d'abord, elle a quitté les maisons et s'en est remis progressivement à l'institution scolaire. Organisée et coordonnée d'abord par les communautés locales, les municipalités ont perdu progressivement leur ascendant sur les questions éducatives. Les provinces d'abord – devenues départements par la suite – se sont imposées de plus en plus comme les agents normatifs de l'éducation : elles déterminaient les enseignements, les pédagogies, elles choisissaient les maîtres et contrôlaient l'ensemble de la gestion scolaire. L'éducation se situait à la croisée d'intérêts divers. Si elle restait pour les élites la source de leurs privilèges, une manière de se situer dans le monde et dans leur pays, elle obéissait également au rapport au monde et à la culture écrite de la modernité illustrée. Elle était, en outre, une préoccupation étatique. Pour l'État, l'éducation publique représentait un instrument pour la production des catégories d'entendement qui serviraient de support idéologique à son pouvoir. Pour les élites politiques, l'éducation permettrait de moraliser et « civiliser le peuple » ainsi que de moderniser le pays. Or, pendant tout le XIX^e siècle, malgré quelques exceptions, l'éducation est restée l'apanage du petit nombre.

Le début du XX^e siècle, connu par l'historiographie sous le nom de « l'Hégémonie conservatrice », constitue un premier tournant en la matière. Dans la lignée des études qui ont déconstruit le mythe d'une démocratisation éducative exclusivement libérale – mythe que les libéraux se sont chargés de construire eux-mêmes et que l'historiographie a pérennisé – j'ai situé l'émergence de l'État éducateur au cours des régimes conservateurs des années 1920. Le souvenir sanglant des guerres qui avaient déchirées le pays au XIX^e, la nouvelle préoccupation concernant la supposée dégénérescence raciale, jugée responsable du retard « civilisationnel » du pays, a fait place à l'État pédagogique. Les préoccupations biopolitiques ont pris le dessus : les mesures hygiénistes et eugénistes ont vu le jour. Pour les élites des années 1920, il fallait transformer le peuple, le civiliser, le régénérer racialement, le former techniquement aussi afin de moderniser le pays. Progrès et ordre moral ont été les devises du changement. Ces années sont fondamentales pour comprendre les transformations postérieures. Les années 1920 ont été celles aussi où a affleuré la « question sociale ». La lutte

pour l'éducation s'est articulée aux luttes pour la terre et pour les droits politiques et sociaux augurant l'avènement postérieur de l'État social.

Si la République libérale est souvent considérée comme un tout, j'ai opté pour une autre coupure historiographique. Le gouvernement d'Olaya Herrera est, en effet, davantage lié aux gouvernements républicains des années 1920 qu'à la *Revolución en marcha*. Non seulement parce que très peu de réformes sont intervenues dans le domaine de l'éducation – on assistait surtout à l'institutionnalisation progressive des réformes édictées les années précédentes –, mais aussi car l'État s'est peu renouvelé, les clientèles conservatrices détenant alors largement le pouvoir. Pourtant, les premiers conflits partisans éclataient, ce qui témoigne à quel point les conflits concernaient davantage le « butin bureaucratique » que des questions politiques ou idéologiques. Par ailleurs, les revendications populaires se sont poursuivies. Les luttes pour l'éducation se sont déployées, entre autonomie et logique revendicative. Elles ont poussé l'État et le libéralisme à se parer d'un contenu social. Ce chapitre a permis d'étudier les conditions de déploiement de l'État social. Il a permis également de réfléchir à la construction d'une « altérité historique »⁸⁸⁷ en résonance avec celle d'une « altérité partisane ».

L'avènement de l'État social

Construite sur quelques postulats idéologiques, une certaine historiographie de la *Revolución en marcha* a longtemps cherché à démontrer sa radicalité populaire ou au contraire à établir sa filiation bourgeoise concluant en premier lieu que le changement n'était jamais vraiment arrivé. Pour ma part, je considère que la *Revolución en marcha* marque, plus simplement, l'irruption de l'État social dans le pays. Si pour beaucoup cette création n'a été qu'un pur discours qui a servi à légitimer le caractère populaire du gouvernement, je défends ici la thèse contraire. L'avènement de l'État social a certes été stratégique, il était une réponse aux revendications populaires multiformes qui éclataient dans tout le pays. S'il n'a pas bouleversé radicalement l'ordre existant, il a transformé durablement l'État. En effet, l'État social n'est pas seulement l'État qui garantit un certain nombre de droits sociaux – endossant les responsabilités des transformations productives et canalisant ainsi ce qu'on a appelé la

⁸⁸⁷ Cerateau, Michel, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard 1975, p.321.

« question sociale » –, il est aussi et avant tout l'État qui se sent investi de la capacité d'instituer le social et de le réguler. L'invention de l'État social s'est accompagnée de l'institutionnalisation de politiques d'inclusion populaire qui ont introduit de nouveaux acteurs dans la sphère publique, modifié les formes de l'action collective ainsi que le rapport de l'État à la société. À travers l'étude de ses politiques éducatives, cette thèse a permis de mesurer certains aspects de cette construction.

Dans une première partie, cette thèse a mis en évidence la manière qu'a eue le gouvernement d'Alfonso López Pumarejo d'introduire une nouvelle façon de gouverner caractéristique de la *gouvernementalité* moderne. Le contrôle étatique a cherché à édifier son pouvoir sur une connaissance préalable de la population qu'il fallait étudier afin de mieux la gouverner. Désormais le pouvoir s'est trouvé indexé à des formes de savoir. Au nom de la rationalisation étatique et de la nationalisation, l'État a mis en place une série d'enquêtes qui avait pour objectif d'offrir une lisibilité sociale. L'étude des transformations survenues dans le domaine de la gestion scolaire a permis de mettre en évidence ces mécanismes. L'école a participé de près à cette « volonté de savoir »⁸⁸⁸, entre autres, car elle représentait à cette période l'un des seuls espaces institutionnels où l'État *liait connaissance* avec le peuple. En contrepartie d'une reconnaissance de leurs diplômes et des aides attribuées par l'État, les écoles du pays et les Directions d'éducation étaient tenues de rendre des rapports détaillés sur leurs juridictions au gouvernement. Les entraves à la centralisation ont fait de ce processus un projet fragmentaire, nonobstant, l'État a progressivement gagné du terrain.

Cette première partie a aussi cherché à explorer les mécanismes du contrôle étatique et les stratégies mises en place pour construire une hégémonie, toute instable et précaire qu'elle ait été. L'idée que l'éducation était un champ spécifique qui nécessitait un savoir technique dont le Ministère était le garant s'est progressivement imposée dans le pays. La professionnalisation était ainsi justifiée. Elle a parfois permis de déplacer les anciennes autorités qui régulaient jusqu'à présent l'éducation. À travers la création de l'Inspection nationale, à travers le contrôle des mécanismes de financement de l'éducation et de l'extension des écoles normales, l'État a renforcé son contrôle sur le tissu éducatif. Cette

⁸⁸⁸ Foucault, Michel, *Dit et écrits 1976-77*, Vol. III, Paris, Gallimard, 1994.

partie a mis en évidence l'importance des médiateurs. Les maîtres et les inspecteurs ont joué un rôle crucial dans l'acquisition de connaissances au sujet de la réalité à transformer mais aussi dans la socialisation de la réforme. S'il n'a pas réussi à les mettre sous son contrôle direct, il s'est efforcé d'influer sur eux grâce à une action de propagande d'envergure à travers les nouveaux moyens de communication et par le biais de l'écrit. La progressive reconnaissance corporatiste du milieu magistériel et de la fonction publique a également favorisé ces appuis. Malgré le fait que la centralisation n'ait pas pris le sens souhaité, une certaine alliance hégémonique s'est construite avec ces intermédiaires. Cette alliance n'a pas toujours suivi les sentiers revendiqués de la professionnalisation. Le clientélisme et les logiques partisans étaient également au rendez-vous. Or, ces phénomènes, ne sont pas, à mon sens, contraires à la construction étatique mais en sont aussi des leviers. Le contrôle bureaucratique centralisé n'est pas le signe exclusif de la présence étatique, tout comme le clientélisme et la *partidisation* ne sont pas des preuves de son délitement.

Par ailleurs, grâce à sa nouvelle capacité financière, le gouvernement a pu accroître sa présence dans les régions en phagocytant des institutions départementales et municipales, désormais directement sous son contrôle. Ces institutions ont représenté une sorte de vitrine de la réforme éducative. La logique de concentration des écoles a mis en évidence les enjeux politiques de ces nationalisations et l'intérêt politique qu'il y avait à s'étendre vers certaines zones. La formation de l'État a été inégale et diversifiée tant au niveau géographique que social.

Cette partie a aussi porté une attention aux canaux informels à travers lesquels ont circulé les discours et pratiques de la réforme éducative. Le gouvernement a cherché à influencer par des moyens qui permettaient de contourner les médiations locales, trop instables et sujettes à de multiples résistances. La propagande idéologique a servi à cet effet. Surtout, le gouvernement libéral a essayé de tisser des liens avec les sociabilités qui prenaient en charge des fonctions éducatives dans les régions. Ces sociabilités étaient nombreuses. L'existence et le dynamisme de ces sociabilités sont représentatives non seulement de l'enthousiasme engendré par l'éducation mais aussi de la mobilisation de la société en défense de l'État éducateur. Un grand nombre de ces sociabilités réclamaient la fondation d'écoles et investissaient leur temps

et leurs efforts pour construire des établissements scolaires, les meubler, pour organiser des manifestations culturelles, des campagnes hygiéniques, etc. Ces sociabilités ont parfois participé de la reconnaissance de l'État car elles ont collaboré avec les initiatives promues par le gouvernement ou ont contribué à diffuser l'idée d'un État éducateur. Ces discours et pratiques ont donc aussi circulé, n'étant pas exclusivement diffusés par l'État. Un climat intellectuel imbibait l'époque. L'État essayait de canaliser leurs efforts dans le sens souhaité. Pourtant, ces sociabilités étaient aussi privées et indépendantes, dès lors elles leur arrivaient aussi de lui échapper.

L'État social a donné une nouvelle acception à l'État éducateur. Si l'État éducateur était auparavant justifié depuis la nécessaire cohésion nationale, la « régénération de la race », « la civilisation » ou le besoin de moralisation du peuple, avec la *Revolución en marcha*, la question de la justice sociale et de l'égalité est apparue sur le plan discursif. La centralisation a aussi été favorisée parce que l'État central se présentait comme le garant de l'éducation populaire. Avec la création d'un système éducatif national, les communautés villageoises perdaient prise sur leurs institutions éducatives, pourtant, la centralisation nourrissait l'espoir de pouvoir échapper aux relations des pouvoirs locaux. Ces mêmes communautés semblaient pourtant revendiquer leur droit à garder un contrôle sur ces écoles. Les communautés exerçaient un contrôle moral et politique sur les maîtres et les contenus diffusés, favorisé par la structure parallèle de vigilance créée par l'Église catholique.

L'idée d'un État failli semble parfois évidente. La perspective locale et régionale adoptée dans cette thèse a permis d'apporter des éléments à ce sujet. Cette thèse a montré que ce constat, souvent présupposé à l'avance, était à nuancer. L'État a élargi son pouvoir, il a contrôlé de plus en plus les routines administratives, il a phagocyté des institutions locales et des ressources, il a réussi à déployer ses discours et ses pratiques. L'appropriation de ces discours a été aussi variable que ces intermédiaires et que les espaces qui les diffusaient. Pourtant, à travers eux, la *Revolución en marcha* a construit une hégémonie, fragmentaire et contingente, certes, mais qui a permis d'établir un dialogue avec « le peuple », inexistant auparavant.

Le nationalisme culturel

La mise en place de l'État éducateur a été également justifiée par la nécessité de constituer la nation. Si les préoccupations identitaires et nationalistes n'étaient pas absentes auparavant, la *Revolución en marcha* a été porteuse d'un nationalisme culturel qui a fait circuler une nouvelle appréhension de la communauté nationale. La culture prend, dans ce nouveau contexte, une dimension politique jusqu'alors méconnue dans le pays. Par ailleurs, ce nationalisme culturel se pare d'un attribut populaire. La *Revolución en marcha* a renforcé son hégémonie et son pouvoir sur fond de nationalisme populaire. Ainsi, à l'instar de la question sociale, le nationalisme populaire cherchait à résoudre le craquèlement des Républiques oligarchiques du XIX^e, basées sur des distinctions de classe et de race.

Dans le chapitre IV, j'ai exploré la fonctionnalité de l'école dans le processus de cette construction. Cette dernière reposait, en effet, sur un mouvement bi-directionnel. Il fallait « apprendre » la nation mais également l'inventer. L'école a servi, en premier lieu, à produire l'effet de vérité des savoirs sociaux qui étaient dans le même temps en train de se professionnaliser à l'École Normale supérieure. Leur objet était la nation. La pédagogie active a été l'instrument pour la diffusion du nationalisme à l'école : par son approche expérientielle, elle a cherché non seulement à diffuser des savoirs au sujet de la nation mais à rendre cette expérience palpable. La mobilité engendrée par l'école a également participé du « désenclavement » local et du brassage des populations à une échelle nationale. Par ailleurs, j'ai aussi montré comment l'école s'est insérée dans le processus de colonisation interne, caractéristique de ces années. La logique d'installation des écoles a suivi le mouvement de contrôle politique et territorial. Ainsi, l'école avait pour vocation d'opérer une colonisation productive et idéologique des espaces qui étaient progressivement annexés au territoire nationale.

En deuxième lieu, l'État a mobilisé l'école afin de « découvrir » la nation. Dans cette entreprise de lisibilité nationale, où la nation était désormais comprise en termes culturels, le maître a été mobilisé en premier ordre. La *Revolución en marcha* et les gouvernements

libéraux qui lui succèdent ont contribué à l'institutionnalisation du « maître ethnologue »⁸⁸⁹, attentif à la prospection de la culture régionale et locale. Le nationalisme semble avoir produit un grand enthousiasme dans d'amples secteurs de la société. Malgré mes hypothèses initiales, j'ai été surprise de découvrir que ce consensus a été actif. Les communautés villageoises, les paysans, les ouvriers, parfois même les indigènes, étaient aussi en large mesure porteurs d'un discours nationaliste. Si l'on a assisté ensuite à une lutte au sujet des différentes manières de la comprendre, il a existé quand même une grande convergence au sujet de la nation.

Pourtant, la diffusion de cette culture nationale a été porteuse de nombreuses tensions et ambiguïtés. L'horizon des politiques éducatives restait inchangé : il fallait « civiliser le peuple ». Or, ce projet civilisationnel demeurait tributaire d'un même référent axiologique : la culture universelle, donc occidentale. En même temps, les gouvernements libéraux essayaient de recréer « une culture autochtone ». Le folklore a permis de rendre la nation populaire, d'incorporer la diversité culturelle ; les sensibilités esthétiques, les structures politiques ou les dynamiques contraires à leur projet modernisateur devaient quant à elle être balayées.

Une modernisation dans l'ordre

Si l'élan modernisateur de la *Revolución en marcha* avait déjà été souligné, j'ai voulu démontrer qu'elle a aussi cherché à canaliser une modernisation qui était déjà là et qui débordait son élan. L'école était un catalyseur de la modernisation en même temps qu'une digue pour l'expansion des subjectivités qu'elle pourrait entraîner. Les libéraux oscillaient en effet, imaginant, d'une part, que le peuple était astreint à la modernisation qu'ils désiraient impulser considérant, d'autre part, qu'il était corrompu par elle. Si les représentations sur le peuple changeaient – il n'était plus le dégénéré racial, victime de conditionnements ataviques sur lesquels il fallait intervenir racialement – il était tout de même sujet à transformation. Il fallait transformer le peuple rebelle, malade, irrationnel et inculte en citoyen hygiénique, cultivé, national, et productif. Conforme à la formule avancée par Alfonso López Pumarejo, le projet modernisateur de la *Revolución en marcha*, a cherché à produire une « révolution dans l'ordre ». Il fallait donc moderniser le paysan tout en le fixant à sa ruralité, intégrer la femme

⁸⁸⁹Silva, Renán, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.

en maintenant les normes sociales de genre en vigueur, intégrer le peuple et lui apprendre la démocratie tout en supervisant ses sociabilités, en contrôlant les potentialités subversives.

Si la modernisation était une préoccupation ancienne des gouvernements républicains, elle prend dans le contexte des années 1930, de nouvelles formes. La crise des années 1930 mit en évidence le lien d'interdépendance entre sphères économiques et sociales, en même temps qu'une dépendance des pays latino-américains à l'égard des économies européennes. La *Revolución en marcha* inaugure une phase d'interventionnisme étatique dans le domaine de l'économie et poursuit l'industrialisation. Dans ce contexte, l'école est investie de plusieurs fonctionnalités. Elle devait apprendre « à vivre, à travailler et à produire ». Si les études historiques mettaient en évidence la volonté d'adapter l'école à la nouvelle structure productive du pays, mon analyse va plus loin. Ainsi, j'ai montré comment l'école a cherché, certes, à transformer les moyens de production et à former des techniciens pour l'appareil productif mais aussi, plus largement, à transformer les modes de vie communautaires, ses formes organisationnelles. Les solidarités devaient être ainsi transformées en efforts productifs capitalisables. Le corporatisme devait être inculqué à l'école. Le capitalisme nécessitait, par ailleurs, la mise en place de subjectivités en accord avec le système. Il fallait incorporer la croissance et le progrès en tant que des désirs propres. Les effets de subjectivation recherchés passaient par la pédagogie active, qui donnait une place à l'expérience, proposant dès lors un enseignement par le corps, adaptée à la particularité de l'enfant. L'éducation devenait nationale – elle s'adaptait à la « psychologie colombienne » – et spécifique, s'articulant aussi à l'école différenciée.

À travers l'école, l'État assurait, conjointement, une canalisation de la question sociale et l'éducation de ceux qu'il cherchait à transformer. L'État social a trouvé dans l'école l'institution privilégiée pour une diffusion des services sociaux. À l'école étaient distribués des crédits et des aides sociales –des ressources –, mais aussi des droits – c'est-à-dire des citoyennetés différenciées : les restaurants scolaires, les campagnes hygiéniques et médicales, el *vestido* et *calzado escolar* en sont représentatifs. C'est d'ailleurs aussi par ce biais qu'elle a séduit les communautés, les incitant à scolariser leurs enfants.

La réorientation partielle des politiques éducatives à l'aune de la Seconde Guerre mondiale

Le dernier chapitre de cette thèse étudie les deux derniers gouvernements de la République libérale. Pour un grand nombre d'historiens, l'avènement d'Eduardo Santos à la tête de l'État marque le début de la restauration conservatrice. Le démantèlement de l'État social qui pendant un moment avait créé un lien entre le champ social et le champ politique aurait été désamorcé au cours de ces années. À travers l'étude de l'éducation, j'ai essayé de mettre à l'épreuve ces analyses. Ainsi qu'il a été souligné, l'appropriation des discours et des pratiques de la *Revolución en marcha* ont été plurielles. Si les conservateurs ont atténué et se sont appropriés certaines réformes à leur guise, d'autres ont également profité de la conjoncture pour mener des réformes plus radicales. Dès ces années, il a existé une volonté de contrôler ces processus. Pour autant, avec l'arrivée d'Eduardo Santos au pouvoir, les tendances jugées trop radicales par le libéralisme modéré paraissent être évincées comme en témoigne l'exemple du *Liceo Celedón*. La peur du communisme, avivée dans le contexte de la Seconde Guerre Mondiale, paraît conduire à la censure des institutions éducatives qui étaient devenus perméables à la lutte de classes. Il faudrait creuser ces analyses par d'autres études.

Les stratégies pour la construction d'une hégémonie varient également. Si au cours de la *Revolución en marcha*, l'alliance avait été engagée avec les syndicats ouvriers et paysans ainsi qu'avec les partis de gauche, par la suite, le libéralisme, y compris Alfonso López Pumarejo au sein de son deuxième gouvernement, optent pour une alliance avec les classes moyennes. Elles étaient sûrement encore en cours de constitution. Les pratiques et discours politiques ont cherché à les construire : ils ont cherché à opérer une différenciation et une division au sein de cette masse indifférenciée que les élites appelaient le « peuple ». Les politiques éducatives participent de ce processus. Ces reconversions produisent pourtant des mécontentements dans les secteurs populaires ainsi que dans les rangs du libéralisme radical, qui petit à petit se rallient au mouvement *gaitaniste*. La situation politique se corse et augure déjà la Violence des années 1950.

Dans d'autres registres pourtant, la continuité est palpable. Les années 1940 sont celles où les institutions créées par la *Revolución en marcha* se consolident. Le contexte de la

Seconde Guerre mondiale a accentué certaines tendances. L'État régulateur économique bat son plein. Il établit pourtant une coopération chaque fois plus poussée avec le secteur privé. Le nationalisme culturel est également stimulé. La sensation que la civilisation occidentale était en train de succomber dans les tranchées a engendré un vide existentiel parmi les élites intellectuelles. Les référents civilisationnels qui avaient été les leurs semblaient périlcliter. Il fallait puiser dans les référents nationaux. Les années 1940 voient ainsi l'institutionnalisation de l'indigénisme dans le pays. La recherche folklorique est encouragée.

En guise de conclusion

Au début de ce travail, je me demandais comment cette réforme éducative avait voyagé dans le pays, autrement dit, comment ces technologies de l'ordre avaient été appliquées. Cette thèse montre que l'appropriation était toujours déterminée par les conditions politiques, sociales et culturelles d'une région particulière, autant que par les médiateurs qui se les appropriaient et leur donnait une forme. En rentrant en contact avec la diversité infinie et irréductible de la réalité nationale, par ailleurs, l'État s'est aussi transformé et a transformé ces technologies de pouvoir. Cette thèse a également mis en évidence la nécessité de nuancer le constat négatif qui postulait une indifférence des pouvoirs locaux à la réforme, si elle est sans doute avérée dans certains cas, elle a été surtout une construction discursive qu'ont véhiculé les mêmes gouvernements nationaux, une pratique politique justifiant d'une plus grande intervention. Certains pouvoirs locaux ont effectivement développé des initiatives. La pénurie était grande, non seulement à cause du contexte économique mondial et national, mais aussi car l'État central avait opéré une réforme fiscale en leur défaveur. Par ailleurs, les institutions créées par les libéraux se sont diffusées surtout grâce à l'action des maîtres et de certaines associations qui ont fait un énorme travail pour les mettre en place, malgré les difficultés, les affrontements avec les pouvoirs locaux, les conditions misérables. L'étude de l'application de la réforme a donc mis en évidence que la construction de l'État éducateur n'est pas l'œuvre d'une simple imposition verticale. Ainsi, l'idée qu'une telle réforme est le résultat de la seule action des réformateurs héroïques et progressistes est à rabattre. D'une part, la société s'est organisée pour diffuser l'éducation bien avant que l'État central décide de la prendre en charge. D'autre part, l'action politique de toutes les couleurs politiques a réclamé de l'État l'extension de l'éducation. En ce sens, elles consentaient déjà à l'idée de

l'État éducateur. En outre, d'amples secteurs de la société se sont mobilisés avec enthousiasme – en secondant ses actions ou en proposant d'autres – ou depuis la résistance – en contestant ses formes, ses contenus ou ses déficiences – au sujet des projets modernisateurs et nationalistes défendus par les libéraux. L'école a été un lieu de confrontation – parfois sanglante – mais aussi, dans quelques cas, celui d'une négociation. Cette convergence n'implique pas forcément que le processus ait été « démocratique » ou que l'hégémonie ait été inclusive. L'État, en tout cas, a distribué la « justice sociale » à ceux qui ont accepté les conditions d'inclusion dans la structure verticale de la gestion scolaire. C'est aussi parce que l'éducation était demandée et désirée, parce qu'il existait un consensus fort sur sa capacité de transformation, que toutes les institutions de pouvoir ont voulu capitaliser son offre: les entreprises, l'Église catholique, les pouvoirs régionaux, l'État, les notables, les caciques, les intellectuels même.

Ce travail a mis en évidence comment la mise en place d'un système d'éducation nationale a participé de la construction étatique. À travers ses mécanismes de pénétration dans le local, l'État a modelé des subjectivités, des identités et des formes d'action politique. Il s'est approprié des ressources, des institutions, mais aussi le temps des populations. Il a formé des maîtres et des fonctionnaires qui ont servi d'intermédiaires entre l'État central et la population. Il a transformé la vie communautaire des villages. Les actions éducatives ont eu des répercussions dans l'organisation et le contrôle politique de certains secteurs de la société. Pourtant, s'il ne fait aucun doute que l'éducation étatique avait pour objectif de produire des effets de subjectivation, le sujet, comme dirait Foucault, n'est pas sans défense face à ces injonctions normatives. Les institutions éducatives l'ont aussi débordé à des moments. L'éducation n'a certainement pas seulement été un véhicule de l'hégémonie étatique et il a sûrement participé de processus de résistance. Il faudrait creuser cette piste d'analyse. Cela permettrait de concevoir réellement les écoles et collèges comme des noyaux de pouvoir/savoir.

L'étude de la réforme éducative a mis en évidence l'émergence d'un nouveau rapport entre société et État. Des nouveaux acteurs, de nouvelles manières de gouverner, de nouveaux réseaux de pouvoir sur la société et les pouvoirs locaux sont apparus. Elles sont le signe, à mon sens, d'une transformation de l'État. Cette étude défend donc la thèse que la République

libérale a été à l'origine de trois changements fondamentaux. Premièrement, elle a introduit l'État social dans le pays, donnant ainsi une nouvelle acception à l'État éducateur. Deuxièmement, elle a mis en place un nouvel interventionnisme étatique dans le domaine de l'économie, et troisièmement, elle est à l'origine du déploiement du nationalisme culturel dans le pays, un nationalisme qui incluait pour la première fois une dimension populaire. L'effet de ces transformations semble plus important que ne le pensent certains historiens. Les conservateurs, qui s'étaient opposés à un grand nombre de réformes des libéraux, laissent quasi intactes la plupart des institutions créées dans le domaine de l'éducation et de la culture au cours de ces années. Ils les ont épurées certes politiquement, mais ils ne semblent pas remettre en cause la pertinence de ces institutions. La transformation est donc pérenne. Des études sur les régimes postérieurs apporteraient sans doute de nombreux éléments à ce sujet.

II. Point aveugles de la recherche et ouvertures possibles

Au terme de ce travail, il s'avère indispensable de s'attarder sur les points aveugles de cette étude provoqués, à mon sens, par des choix d'ordre méthodologique, par la perspective épistémologique adoptée, ou la documentation utilisée.

Cette thèse a cherché à nuancer les analyses historiographiques qui déclaraient sans effet les politiques éducatives promues par la République libérale, au-delà des frontières partisans ou du cercle très réduit des départements gravitant autour de la capitale. À force d'insister sur les circulations de ces discours et sur l'avancement du contrôle étatique, j'ai peut-être laissé de côté les résistances déjà étudiées par un certain nombre d'études historiographiques, ainsi que les *zones d'ombres*⁸⁹⁰, opaques au pouvoir. L'ampleur de ces résistances a été importante, sans aucun doute. Elles ont souvent empêché l'État de déployer ses institutions. Il me semblait pourtant important de montrer que, sous la surface de l'affrontement idéologique, et malgré les appropriations partielles et les détournements, une transformation profonde opérait en filigrane. Néanmoins, l'histoire de la construction de l'État est aussi truffée de non-rapports, de lignes de fuite, de dissimulations, de violences. À force de vouloir mettre en avant les lieux où le pouvoir a agi, j'ai peut-être négligé de rendre

⁸⁹⁰Voir Scott, James, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné*, Seuil, Paris, 2013.

visibles les lieux où il ne l'a pas fait. C'est peut-être là une autre histoire, mais il s'agit pourtant d'un pendant fondamental pour comprendre la construction de l'État. Une histoire des résistances à la scolarisation, par exemple, pourrait apporter des éléments à l'analyse. Si les études historiques ont mis en évidence le repli dans l'éducation privée, notamment catholique, cette analyse devrait être approfondie à l'ensemble de l'éducation privée afin de comprendre leur rapport à l'État et à ses injonctions normatives. L'éclatement de l'éducation en une panoplie d'institutions privées relativement autonomes mérite d'être analysé de près. En outre, les résistances à la scolarisation, au sens strict, sont un champ inexploré dans le domaine de l'histoire de l'éducation. Cette étude, à mon sens, devrait éviter de tomber dans l'écueil d'une interprétation axé sur un schéma interprétatif binaire tradition/modernité. Le thème de la modernisation simplifie parfois la vision du social, traçant une frontière simple entre les forces du progrès et les supports du conservatisme.

Par ailleurs, le cadre depuis lequel est analysé le processus demeure assez classique : il s'agit d'une histoire nationale. Si cette étude fait dialoguer les niveaux locaux, régionaux et nationaux, elle n'interroge pas comment ces niveaux s'articulent au niveau international. Or, ce point de vue est certainement insuffisant. Il est aussi légèrement artificiel, notamment pour la période qui nous occupe, car elle représente un moment d'ouverture inédite du pays vers l'extérieur. La Colombie est loin d'être replié et enclavée dans ces montages: les circulations abondent. Quelques éléments apparaissent dans cette thèse. Ainsi, loin d'être une création endogène des intellectuels progressistes libéraux, résultat d'un programme politique cohérent, la construction de la catégorie de « culture populaire » a aussi répondu à une demande internationale. La mise en scène folklorique était devenue une norme dans une période où le nationalisme culturel battait son plein dans la sphère globale. Les conditions d'émergence des concepts, des savoirs ou des technologies de pouvoir doivent se comprendre aussi dans le cadre d'une géopolitique mondiale. L'acceptation de l'État éducateur, ou la diffusion d'un certain nombre de discours et de savoirs diffusés par les gouvernements libéraux, ne se mesure certainement pas seulement à la force de son élan, mais aussi, sûrement, au fait que ces idées circulaient par d'autres canaux. Pendant ces années, la politique interne, la réforme éducative, était comprise au travers des événements qui bouleversaient ou avaient bouleversé le monde : la réforme universitaire de Cordoba, la Révolution mexicaine, la Guerre

d'Espagne, la Seconde Guerre mondiale. Des hommes circulaient – les exilés politiques pour ne citer qu'un exemple – aussi, via des supports multiples et variés. La perspective d'une histoire connectée pourrait dès lors apporter des analyses fondamentales à ce sujet et rompre avec l'artificialité d'une histoire nationale, où la nation semble se contenir et se suffire à elle-même. Cette analyse doit pourtant, à mon sens, dépasser la perspective, parfois trop béate, des circulations culturelles. Elle doit mettre en évidence les rapports de pouvoir qui sont au fondement de ces circulations. La construction étatique s'insère, en effet, dans un contexte global et régional, d'injonctions normatives. Avant la mise en place des grandes institutions transnationales et régionales qui prendront progressivement le dessus sur les devenirs éducatifs des pays de la région, ces injonctions normatives, paraissent déjà exister avec force.

Cette thèse a fait le pari d'adopter la focale de l'histoire quotidienne de l'État. Elle a aussi cherché à entendre la voix de ceux qui ont participé du projet modernisateur et nationaliste des gouvernements libéraux: les acteurs étatiques mais aussi ceux à qui étaient adressées les politiques éducatives. Cette perspective s'est heurtée à de nombreuses difficultés et a, sans aucun doute, des limites. Elle mériterait, dans tous les cas, d'être approfondie. À ce propos, il me semble indispensable d'apporter quelques précisions. Tout d'abord, concernant les sources utilisées. Il existe en effet un déséquilibre inhérent dans ces dernières, notamment dans la correspondance étudiée. Ces lettres nous donnent à écouter les personnes qui étaient en relation avec l'État, celles qui étaient déjà dans la dynamique de l'institutionnalisation du social recherchée par les gouvernements libéraux. Même si c'était pour y résister ou s'y opposer, cette interpellation est déjà représentative d'un rapport. Ainsi, si nous pouvons entendre la voix des paysans qui étaient mobilisés, pour le reste, nous ne pouvons avoir que des paroles rapportées de leurs actions. Or, les sources qui nous les transmettent, je le répète, disent plus sur ceux qui les ont écrites que sur leur objet. Ainsi, il existe une dysmétrie dans cette thèse qui est posée d'emblée par la documentation utilisée. Cette difficulté n'est pas tout à fait indépassable mais demande de l'imagination, d'une part, des méthodologies particulières, d'autre part. Par ailleurs, l'autre difficulté, me semble résider dans la volonté de saisir les subjectivités des acteurs. Il faut se méfier et ne pas réduire les acteurs à leurs propos. Ces sources témoignent parfois moins de la subjectivité des acteurs qui s'adressaient à l'État que des usages stratégiques à travers lesquels ils se liaient au pouvoir. Voilà toute la difficulté

de faire une histoire des représentations des dits « subalternes ». Il est très problématique de cantonner les acteurs aux mots qu'ils utilisent dans leur « dialogue » avec le pouvoir. Souvent ces mentalités nous échappent et il me semble important d'assumer cette disparité et non pas croire naïvement qu'il est possible de faire une histoire des subalternes à travers ces sources. La presse, dans ce sens-là, est peut-être plus parlante. Il faudrait chercher davantage dans les archives locales, essayer de trouver d'autres sources. Les quelques archives personnelles que j'ai pu trouver sont des véritables trésors historiographiques dans ce sens-là. Les biographies, en dépit des précautions analytiques à prendre, sont également intéressantes. Étant donné qu'il s'agit d'une période récente, l'histoire orale peut également être mobilisée.

La volonté de faire une étude des cultures magistérielles s'est révélée incomplète. Quelques éléments apparaissent mais elles devraient être approfondies. Dans une large mesure, les salles des cours échappent à la reconstruction historique. Une étude plus poussée sur la presse locale – magistérielle, étudiante – ou les archives concernant les centres pédagogiques pourraient sûrement apporter des éléments. Il existe sûrement des traces de cette histoire, même si elles sont longues à retracer. Si ces personnes sont déjà trop vieilles, des archives personnelles, comme celle de Margarita Atehortua, peuvent sûrement être retrouvées. Malgré quelques essais pour accéder aux archives des écoles normales départementales, cette entreprise s'est révélée infructueuse. En son sein, doivent pourtant résider des documents qui permettraient d'abonder dans ce sens.

I. Fond d'archives et bibliothèques

Archivo Fondo Patrimonio filmico. Bogotá

AFPM, Fondo Hermanos Acevedos

Archivo Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales. EAFIT. Medellín

Archivo FAES, Fondo Jorge Restrepo y Margarita Atehortua, Medellín.

Archivo Histórico de Antioquia. Medellín.

Fondo Gobernación de Antioquia, Dirección educación pública, tomo 112-3.

Archivo General de la Nación. Bogotá

AGN, MEN, Publicaciones: informes, Carpeta 5, Caja 2.

AGN, MEN, Correspondencia: comunicaciones.

AGN, MEN, Correspondencia: copiadore.

AGN, MEN, Anexo II. Inspecciones: informes

AGN, MEN, Actividades culturales: informes.

AGN, MEN, Anexo II, Asuntos Eclesiásticos.

AGN, MEN, Anexo II, Colegios: informes.

AGN, MEN, Extensión cultural: correspondencia.

AGN, MEN, Correspondencia: actividades culturales.

Archivo Histórico de Cartagena

AHC, Gaceta departamental de Bolívar 1933-44

Archivo Histórico de Magdalena Grande. Santa Marta

AHMG, Caja 1935-7.

Archivo Histórico de Medellín

AHM, Fondo Alcaldía, Correspondencia, Tomo 89-90, 1939.

Archivo Histórico Universidad Nacional. Bogotá

AHNC, Fondo Gaitán, Mensajes.

Biblioteca Luis Ángel Arango

BLAA, Fondo Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios Varios.
BLAA, Fondo Libros Raros y manuscritos, FES, Correspondencia Varia.

Archivo Fondo Pedagógico. UPN

Museo y archivo del pueblo de Jardín, Antioquia.

Biblioteca Nacional

Entretiens

II. Archives digitales

Archives photographiques Gimnasio Moderno:

<http://www.gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/1924-1933/>

Archives Photographiques Francisco Mejía :

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/mejia/mejia0b.htm>

Archives digitales de la Biblioteca Luis Ángel Arango:

- *Los niños que fuimos, huellas de la Infancia en Colombia:*

<http://www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia>

- *Pioneros de la antropología: memoria visual: 19936-1950*

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/pia/indice.htm>

Archives digitales de la Biblioteca Nacional de Colombia:

- Mapoteca digital

<http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapoteca>

III. Sources Imprimés

Publications officielles

Biblioteca Nacional, *Patronato de misiones pedagógicas: septiembre 1931-diciembre 1933*, S.Aguirre, 1934.

Ministerio de educación nacional, *La Iglesia y el Estado*, Imprenta nacional, Bogotá, 1935.

-----, *Memoria del Ministro de educación al Congreso en 1933*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1933.

-----, *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza*, Imprenta nacional, Bogotá, 1935.

-----, *Memoria del Ministro de educación al Congreso en 1933*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1933.

-----, *Memoria que el ministro de educación nacional presenta al congreso en sus sesiones de 1936*, Bogotá, Imprenta nacional, 1937.

-----, *Memoria: gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de educación*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935.

-----, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939.

-----, *Estatuto de la Aldea Colombiana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

-----, *Actas de la Conferencia de los Directores de educación de 1935*, Bogotá, Imprenta nacional, 1935.

-----, *El proyecto de unificación y régimen de la escuela primaria ante la opinión nacional*, Bogotá, Editorial Kelly, 1940.

-----, *La obra educativa del Gobierno en 1940*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1940

-----, Nannetti, Guillermo, *Memoria del Ministerio de Educación nacional*, Bogotá, Imprenta nacional, 1941.

-----, Pinto, Luis Emilio, *Una política educativa. Informe del secretario de educación al Gobernador.*, Santa Marta, Imprenta nacional, 1943.

-----, *El departamento de Nariño: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

-----, *El departamento del Huila: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

Memoria del primer Congreso Catequístico Nacional en Colombia: celebrado en Bogotá según acuerdo especial de la venerable Conferencia Episcopal de 1940 y organizado por la Acción Católica colombiana, con ocasión del centenario de la obra de San Juan Bosco, bajo la presidencia del Exmo. y Rdmo. Monseñor Ismael Perdomo, Bogotá, Editorial Centro, Biblioteca Nacional, 1941.

Primera conferencia interamericana de ministros y directores de la educación, Panamá, Editora Nacional, 1944.

República de Colombia. *La ley del empleado*, Bogotá, Minerva, 1936.

Vallejo, Joaquín, *La educación en Antioquia*, Medellín, Ministerio de educación, 1938.

Publications variées

Arciniegas, Germán, *Entre la libertad y el miedo*, México, Editorial Cultura, Cuadernos Americanos, 1952.

Biblioteca Nacional, *Patronato de misiones pedagógicas: septiembre 1931-diciembre 1933*, S.Aguirre, 1934.

Conferencias episcopales de Colombia, tomo 1, Bogotá, El Catolicismo, p. 382-383.

González Fernando, *Viaje a pie*, Medellín, corporación otra parte, EAFIT, 2015 [1935].

Hernández de Alba, *Etnología Guajira*, Bogotá, Editorial ABC, 1936.

López de Mesa, Luis (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo volumen de la biblioteca de Cultura, Bogotá, Imprenta Linotipos de El Espectador, 1920.

Lleras Restrepo, Carlos, *Borradores para una historia de la República liberal*, Bogotá, Editora Nueva Frontera, 1975.

Torres, Giraldo, Ignacio. *La Cuestión Indígena en Colombia*, Bogotá, La Rosca, 1975[1947]

Rivas, Mosquera, Ramón, *Recuerdos de un hijo de minero*, Editorial Difusión, Medellín, 1985, [1952],

Sanz de Santamaría, Nicolás. *Relato de un viaje por el río Magdalena, Panamá y Costa Rica: excursión del Gimnasio moderno*. 1927. Nascencia, Bogotá, 2011.

Presse

Avances, Órgano de la juventud católica, Bucaramanga, julio 1936-mayo 1937.

Avance, Órgano de estudiantes de Caldas. Manizales 1932

Ecos de la misión, Vicariato apostólico de la Guajira, Riohacha, febrero 1937- Diciembre 1937.

El Escándalo Semanario de Izquierda. Luchador clasista, Santa Marta, mayo-diciembre 1936

El educador. Órgano de educadores de la revista provincia del río. Depto. del Magdalena. Remolino. Octubre-Noviembre 1936

El porvenir, órgano de los alumnos del Colegio Berchmans. Cali. Noviembre-Diciembre 1936.

El Estado, Santa Marta, Abril 1940.

El Centinela. Semanario autónomo, Bello, Antioquia, 6 Noviembre 1937.

Evolución. Vocero Libre del magisterio Huilense, Neiva, 27 Noviembre 1936. Serie 1.

Germinal, Órgano de la Asociación de empleados del Magdalena, Santa Marta, Mayo-Diciembre 1934.

Gaceta municipal de Magangué, Magangué, marzo 1936-julio 1937.

Gaceta municipal de Bolívar, Cartagena, 1933-1944.

MEN, *Revista Rin Rin*, Bogotá, Imprenta nacional, 1936-1938.

-----, *Revista educación*, No.11, Bogotá, Junio de 1934.

Revista cultura. Órgano de la Federación de maestros del banco, Banco-Magdalena, Mayo 1937.

Semanario Popular, Órgano de la Unión Democrática de Acción liberal, 13 agosto 1937- 4 Septiembre 1937, Medellín.

Semanario conservador Renacimiento, Jardín-Antioquia. Noviembre 1937

Numen. Revista literaria y científica, Caldas, Abril-Agosto 1934.

I. Références méthodologiques et ouvrages généraux

- Agamben, Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2007.
- Agulhon, Maurice, *La République au village*, Paris, Plon, 1970.
- Annino, A. Guerra, F.-X. (coord.), *Inventando la Nación. Iberoamérica. Siglo XIX*, México, FCE, 2003.
- Anderson, Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.
- Baubérot, Jean, *Laïcité. 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées, 2004.
- Bidegaín, Ana María (ed.), *Historia del catolicismo, Corrientes y Diversidad*, Bogotá, Taurus, 2004.
- Boumedienne, Samir, *Une colonisation du savoir. Histoire des plantes médicinales du « Nouveau Monde ». 1492-1750*, Les éditions le Monde à faire, Lyon, Novembre, 2016.
- Bourdieu, P., « Esprits d'États. Genèse et structure du champ bureaucratique », dans *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 96-97, mars 1993, p.49-62.
- , *La domination masculine*, Paris, Ed. Le Seuil, 1998.
- Combes, Hélène, « ¿Dónde estamos en el estudio del clientelismo? », *Desacatos. Saberes y razones*, n° 36, 2011, p.13-32.
- Compagnon, Olivier, « L'Amérique Latine » dans Jean-Marie Mayeur (Dir.), *Histoire du christianisme, Crises et renouveau de 1958 à nos jours*, Vol. 13, Paris, Desclée, 2000, p. 509-577.
- , *L'adieu à l'Europe: L'Amérique latine et la Grande Guerre. Argentine et Brésil, 1914-1939*, Paris, Fayard, 2013.
- De Certeau, Michel, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- De Certeau, Michel, *La culture au pluriel*, Paris, Seuil, 1993, p. 211.
- Démélas, Marie-Danielle *L'invention politique, Bolivie, Equateur, Pérou, XIXème siècle*, Paris, Erc, 1992.
- Fernández Valdés, Sebastián, *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, Fundación Carolina, Madrid, 2009.

- Foucault, Michel, *Naissance de la biopolitique, Cours au collège de France 1978-1979*, Hautes études, Gallimard-Seuil, 2004.
- , *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- , *Dit et écrits 1976-77*, Vol. III, Paris, Gallimard, 1994.
- , *Sécurité, territoire, population*, Paris, Éditions du Seuil, 2004.
- Gellner, Ernest, *Nations et nationalismes*, Paris, Payot, 1989.
- Ginzburg, Carlo, *Le fromage et les vers. L'Univers d'un meunier du XVIe siècle*, Paris, Flammarion, 2014 [1980].
- , *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et Histoire*, Paris, Edition Verdier, 2010 [1989].
- Gramsci, Antonio, *Cahiers de prison*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 1990.
- Héritier Françoise (dir.), *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris, Ed. Le Pommier/La cité des sciences et de l'industrie, 2005.
- Hobsbawm, Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992.
- , Hobsbawm Eric, *Bandits*, Suffolk, Pelican Books, 1972.
- Illich Iván, *La sociedad escolarizada*, Barcelona, Seix Barral editores, 1974.
- Langlois, Claude, « le catholicisme au féminin », *Archives de sciences sociales des religions*, 29e Année, No. 57.1 (Jan. - Mar., 1984), pp.29-53.
- Lordon, Frédéric, *Capitalisme. Désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris, La Fabrique, 2010.
- Muller, Pierre, *Les politiques publiques*, Paris, P.U.F « Que sais-je », 2009.
- Murard, Numa, *La morale de la question sociale*, Paris, La dispute, 2003.
- Nora, Pierre, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1992.
- Norbert Elias, *La sociedad cortesana*, México, FCE, [1969], 1982.
- Pons, Xavier, Barroche, Julien, Le Bouedec, Nathalie, (coord.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Harmattan 2008.
- Rancière, Jacques, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.
- , *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

Revel, Jacques (ed.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, Coll. Hautes Etudes, 1996.

Rosanvallon, Pierre, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, Collection « l'Univers Historique », 1990.

Sáenz-López Sarah, « Las primeras imágenes occidentales de los indígenas americanos: entre la tradición medieval y los inicios de la antropología moderna », *Anales de Historia del Arte* 2011, Universidad Complutense de Madrid, Volumen Extraordinario p.463-481.

Scott, James C., *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Haven, Yale University Press, 1985.

-----, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné*, Seuil, Paris, 2013.

Thiesse, Anne Marie, *La création des identités nationales*, Paris, Éditions du seuil, 1999.

Tschannen, Olivier, *Les théories de la sécularisation*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1992.

II. Histoire sociale, politique et culturelle sur la Colombie

Abel, Christopher, *Política, Iglesia y partidos en Colombia, 1886-1953*, Medellín, FAES, Universidad Nacional de Colombia

Arias, Ricardo, « Estado laico y catolicismo integral en Colombia: La reforma liberal de López Pumarejo », *Historia Crítica*, 2000, No. 19., p.69-106.

Archila, Mauricio, *Cultura e identidad obrera*, Bogotá, CINEP, 1992.

Archila, Mauricio, *Banaderas Huelga y Masacre. 80 Años*, Bogotá, Universidad Nacional De Colombia, 2009.

Bidegaín, Ana María, *Iglesia, pueblo y política. Un estudio de conflictos de intereses, Colombia, 1930-1955*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1984.

Braun, Herbert, *Matarón a Gaitan, Vida pública y violencia urbana en Colombia*, Bogotá Universidad Nacional, 1987.

Buitrago, Francisco y Rey, Germán (Eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá, Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo Editores, 2000.

Cortes, José David, « Balance bibliográfico sobre la historia de la Iglesia Católica en Colombia, 1945-1995 », dans *Historia Crítica*, Universidad De Los Andes, V.12, 1996, p.17 – 26.

- Deas, Malcolm, *Del poder y la Gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombiana*, Bogotá, Taurus, 2006.
- Echeverri, Juan Álvaro. 2004. «Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural? » dans A. Surrallés & P. García Hierro (eds.), *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción de entorno*, p.259-275.
- Figuroa, Helwar, *Tradicionalismo, Hispanismo y corporativismo. Una aproximación a las relaciones non sanctas entre religión y política en Colombia. (1930-1952)*, Bogotá, Universidad San Buenaventura, 2009.
- Giraldo, Santiago, *Capitán Venganza: socio-histoire d'une guerilla rurale de l'occident de Caldas (1957-1961)*, mémoire de master, Paris, IHEAL, juin 2017.
- González, Fernán, *Poderes enfrentados: Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, CINEP, 1997.
- Green, W. John, *Gaitanismo, Left Liberalism, and Popular Mobilization in Colombia*, Florida, Gainesville, University Press of 2003.
- , « vibrations of the collective: the popular ideology of Gaitánismo on Colombian's Atlantic coast 1944-8 », *Hispanic American historical review*, Duke University Press, No.2, 1996.
- Guevara, Natalia, « *San Andrés Isla. Memorias de la Colombianización y reparaciones* », dans Claudia Mosquera y Luiz Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2007.
- Guerrero Javier, *Los años del olvido: Boyacá y los orígenes de la Violencia*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1991, p. 54.
- Henderson, James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. 1889-1965*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2006.
- Jiménez, Sonia, *Reir es perjudicial para los negocios. Prensa satírica en Medellín: el Bateo entre 1926 y 1939*, tesis de grado, Medellín, Universidad de Antioquia, 2010.
- Jiménez, Michael F. « Mujeres incautas y sus hijos bastardos. Clase, género, resistencia campesina en la región cafetera de Cundinamarca. 1900-30 », dans *Historia crítica*, No.4, Julio 1990.
- Kalmanotiz, Salomón, *Economía y nación: Una breve historia de Colombia*, 2.^a edición, Bogotá, Editorial Norma, 2003
- Leal Buitrago Francisco, *Estado y política en Colombia*, Bogotá, Siglo XXI, 1984.
- Le Grand, Catherine *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850- 1950*, Bogotá, Universidad Nacional, 1988.

- Loaiza, Gilberto, *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2011.
- , *Poder Letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*, Cali Universidad del Valle, Colección Ciencias sociales, 2014.
- López, Ricardo, «Nosotros también somos parte del pueblo: gaitanismo, empleados y la formación histórica de la clase media en Bogotá, 1936-1948», en *Revista de Estudios Sociales*, No. 41, Bogotá, Diciembre 2011, p.84-105.
- Marín, Iván, *María Cano en el amanecer de la clase obrera*, Bogotá, Ed. ISMAC, 1985.
- Melo, Jorge Orlando, «Las reformas liberales de 1936 y 1968. Progreso social y reorganización del Estado», en *Revista Credencial Historia*, No.13, Bogotá, 1991.
- Molina, Gerardo, *Las ideas socialistas en Colombia*. Bogotá, Tercer Mundo, 1987.
- Moreno, Cristina, *L'Église catholique face à la pluralisation religieuse. Colombie XXe siècle*, mémoire de master, Paris, IHEAL, 2008.
- Neira, Mauricio; Pardo, Mauricio (ed). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, Bogotá, ICANH, Universidad Nacional De Colombia, 2001.
- Noguera, Carlos, *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*, Medellín, EAFIT, Cielos de Arena, 2003.
- Núñez, Luz Ángela, *El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia. 1909-1929*, Bogotá, Uniandes, Cesó, 2006.
- Palacios, Marco, *El Café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política*, Bogotá, Editorial Planeta, 2002.
- , *Parábola del liberalismo*, Barcelona, Grupo Editorial Norma, 1999.
- Pécaut, Daniel, *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Bogotá, EAFIT, [1987], 2012.
- Perea, Carlos, *Porque la sangre es espíritu. Cultura política y violencia en Colombia*, Bogotá, Editorial Santillana, 1996.
- Posada-Carbo, Eduardo, *El desafío de las ideas. Ensayos de historia intelectual y político en Colombia*, Medellín, Banco de la República, EAFIT, 2003.
- Restrepo, E, «Rosellón: un caso de mentalidad obrera», dans *Revista Psicoespacios*, N°10, 2016, p.253-268.
- Ríos Molina, Carlos Andrés. *Identidad y religión en la colonización en el Urabá Antioqueño*, Bogotá, El Espectador-ASCÚN, 2002.

- Sánchez, Gonzalo, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, Bogotá, Ancora editores, 1991, p.27.
- , Sánchez Gonzalo, Meertens Donny, *Bandoleros, gamonales y campesinos*, Bogotá, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 2006.
- Sierra Mejía, Rubén (ed.), *República liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- Serje, Margarita, *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 2011.
- , « El mito de la ausencia del Estado: la incorporación económica de las «zonas de frontera» en Colombia », *Cahiers des Amériques latines*, 71 | 2012, 95-117.
- Velásquez Toro, Magdala «La República liberal y la lucha por los derechos civiles y políticos de las mujeres», *Las mujeres en la historia de Colombia, Tomo I: Mujeres, historia y política*, Bogotá, Editorial Norma, 1995, p. 183-198.
- Silva, Renán, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT/Banco de la República, 2008.
- , *República liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, Carreta editores, 2005.
- , *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural. La encuesta folclórica nacional de 1942: aproximaciones analíticas y empíricas*, La Carreta, Medellín, 2006.
- , « Sobre un curso de sociología general. Notas de lectura. » dans *Revista Coherencia*, Medellín, Vol. 13, No. 24, Enero - Junio 2016, p. 13-41.
- , Silva, Renán, « Política cultural e inmigración docente en el marco de la República liberal », *Historia y sociedad*, No.24, 2013, p.19-51.
- Tirado Mejía, Álvaro, *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*, Bogotá, Procultura, Instituto Colombiano de Cultura, 1981.
- Vanegas Useche, Isidro. « Eduardo Santos y las sin salidas de la república liberal». *Historia y memoria*, n°11, (2015).
- Vallejo Mejía, Maryluz «Los "padrecitos" fundadores de la prensa comunista en Colombia», *Signo y Pensamiento*, vol. XX, núm. 39, 2001, Bogotá, p. 35-45.
- Vengaza, Mauro, *Discurso sobre raza y nación en Colombia.1880-1930*, Cali, Universidad del Valle, 2013

-----, *Etnicidad, subalternidad y representaciones de alteridad en la construcción del Estado nacional: Colombia, 1880-1930*, Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2012.

Wade, Peter, *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*, Bogotá, Ediciones uniandes, 1997

Wade, Peter, *Race and ethnicity in Latin America*, London, Pluto Press, 1999.

III. Références sur l'histoire de l'éducation en Colombie

Alarcón Luis; Conde, Jorge; Santos, Adriana, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Cali, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002

Álvarez, Andrade, Margot, «Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración», *HistoriaLo*, Vol.3, No.6, Diciembre de 2011.

Álvarez, Gallego, Alejandro, *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*, IDEP, Editorial Jotamar, Bogotá, 2013

Álvarez, Hoyos, María Teresa, « Educación y cultura en Pasto en el período de la República Liberal: 1930-1946», *RHEC*, Vol. 13. No. 13, 2010, p. 161-200.

Álvarez Satizabal, Gineth Andrea « Los orígenes de la Confederación Interamericana de Educación Católica como red. ¿Una reacción integralista? (Bogotá 1945-Buenos Aires 1946) », en: Rodrigues, C y Zanotto, G, *Catolicismo e sociabilidade intelectual na América Latina*, Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Brasil, 2015.

Alzate, Diana Melissa, *Corregir el alma y disciplinar el cuerpo de los niños: trabajo, pedagogía e higiene en la Casa de Menores de Antioquia (1921-1931)*, Tesis de pregrado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2010.

Cardona, Patricia. *Y la historia se hizo libro*, Medellín, Fondo Editorial Universidad Eafit, 2013.

Conde, Luis Alarcón; Santos, Adriana, *Educación y Cultura en el Estado Soberano de Magdalena. 1857- 1886*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002.

Cortes, Ruth Amanda, *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, 1984-2004*, Tesis doctoral, Programa interinstitucional de doctorado en educación, Bogotá, 2012.

Cubillos, Julio Santiago, *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Editorial Universidad del Valle/Gimnasio moderno, 2007.

- Figuroa, Nicolás, Claudia, Londoño Ramos, Carlos Arturo, «La escuela normal superior y los test en Colombia», *Praxis y Saber*, Vol.5, No.10, Julio-Diciembre 2015, p.245-265.
- Duarte, Jesús, *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colección Clío, 2003.
- González Fernán, *Educación y Estado en la historia de Colombia*, CINEP, Bogotá, 1978.
- González, Jorge Enrique, *Legitimidad y Cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1883*, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES, Bogotá, 2005.
- Helg, Aline, *La educación en Colombia: una historia económica, social y política, 1918-1957*, Bogotá, UPN, 2001.
- Herrera, Martha, *Modernización educativa y escuela Nueva*, Bogotá, UPN, 1999.
- ; Pinilla Diaz, A. y Suaza, L. M, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003.
- ; Jilmar Diaz, Carlos. (Comp.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Plaza & Janés Editores, 2001.
- ; Jilmar Díaz, Carlos, «Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, núms. 29-30, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, p. 103-111.
- , Low, Carlos, *Los intelectuales y el despertar del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1994.
- Le Bot, Yvon, *Educación e ideología en Colombia*, Bogotá, La Carreta, 1979.
- Londoño Vega, María Patricia, *Religión Cultura y Sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850 – 1930*, México, FCE, 2005.
- Molano, A. y Vera, C., *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte, 1900-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984.
- Muñoz, Catalina, *To colombianize Colombia. Cultural Politics, modernization and nationalism in Colombia. 1930-1946*, Thèse doctorale, University of Pennsylvania, 2009.
- Peña Soto, Mauro, *Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el Estado soberano de Antioquia, 1864-1873*, Tesis de grado, UDEA, Medellín, 2009.

- Puello Acevedo, Rafael, *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa atlántica Colombia, 1821-1886*, Bogotá Universidad de los Andes, Tesis doctoral, 2014.
- Ramirez, María Teresa, Tellez, Patricia, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, Bogotá, Borradores de economía, Banco de la República, 2006.
- Rodríguez Pimienta, José Manuel, *Liceo Celedón, Cien años de historia*, Santa Marta, 2005.
- Rausch, Jane M, *La educación durante el Federalismo. La Reforma Escolar de 1870*, Bogotá, UPN, 1993.
- Rojas, Axel; Castillo, Elizabeth, *Educación a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca, 2006.
- Saldarriaga, Oscar, *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Magisterio editorial, Colección Pedagogía e historia, Bogotá, 2003.
- Saenz, J.; Ospina, A.; Saldarriaga, O.; *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Colciencias, 1997.
- Sánchez Uribe, Marcela, « Del cinematógrafo a la televisión educativa: el uso estatal de las tecnologías de la comunicación. 1935-1958 », *Historia crítica*, No.28, Diciembre 2005, p.27-58.
- Safford, Franck, *The ideal of the practical, Colombia's struggle to forma a technical Elite*, Austin and London, University of Texas Press, 1976.
- Vergara, García, Lina, *1830-1930: un siglo en la educación de los colombianos contado en primera persona en diarios y memorias autobiográficas*, Tesis de grado, Universidad de Antioquia, 2006.
- Yepes, Diana Melisa, *Corregir el alma y disciplinar el cuerpo de los niños: trabajo, pedagogía et higiene en la casa de menores de Antioquia (1921-1931)*, Universidad Nacional, Medellín, tesis de pregrado, 2010.

IV. Références sur l'histoire de l'éducation en Amérique Latine et dans le monde

- Arredondo, Adelina, « Heroines in campaign: Women teachers of post-revolutionary México », ponencia en panel magistral, International Standing Conference for the history of Education (ISCHE), Istanbul University, Turkey, June 24, 2015.
- Billorou, María José, « Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior Argentino en la primera mitad del siglo XX », *Anuario de Historia de la educación*, Vol.17, No.2, 2016, p.57-79.
- Chanet, Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

- , « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, No.115, 2007.p.171-193.
- Chamosa, Oscar, *Breve historia del folklor argentino. 1920-1970 Identidad, política y nación*, Buenos Aires, Edhasa, 2012.
- Civera, Cerecedo, Alicia, *La escuela como opción para la vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Colegio Mexiquense, México, 2008.
- CIREMIA, *École et église en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Université de tours-CIREMIA, Série études hispaniques, Vol. VIII-IX, 1988.
- Daryle Williams, *Culture Wars in Brazil: The First Vargas Regime, 1930-1945*, Duke University Press, Durham, 2001.
- Drinot, Paul; Knight, Alan (eds.), *The great depression in Latin America*, Durham, NY, Duke University Press, 2014
- Fradkin Raúl O., « Centaures de la pampa. Le gaucho, entre l'histoire et le mythe », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003/1 58e année, p. 109-133.
- Graham, Richard (dir.), *The Idea of race in Latin America, 1870-1940*, Austin, University of Texas Press, 1990.
- Joseph, G. M.; Nugent, D. (Dir.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Ediciones Era, 2002.
- Larson, Brooke, *Trials of Nation Making: Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004
- Martinez, Françoise, *Régénérer la race. Politique éducative en Bolivie 1898-1920*, Editions IHEAL, Paris, 2010.
- Melenotte, Sabrina, *Caciquisme, résistance, violences : les pedranos et l'État mexicain dans le Chiapas post-révolutionnaires*, Thèse doctorale, Paris, EHESS, avril 2014.
- Ossenbach Sauter, G ; Somoza Rodríguez, J.M (eds), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.
- ; Zuluaga, O.L, (comps.): *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XIX; Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX*, Tomos I y II, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- Palherta, Ugo, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 2012

- Plotkin, Mariano, *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista, 1946-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1993.
- Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), 2007.
- Taylor, X., Arredondo, A., & Padilla, A., « John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural » dans, *Espacio, Tiempo y Educación*, No.3 (2), 2016, p. 33-63.
- Vaughan, Mary K, *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 2000.
- Vom Hau, Matthias, «Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru », dans *Latin American Research Review*, n°44, vol.3, 2009, p.127-154.

CHAPITRE I. La progressive institutionnalisation de l'État éducateur (1903-1946)

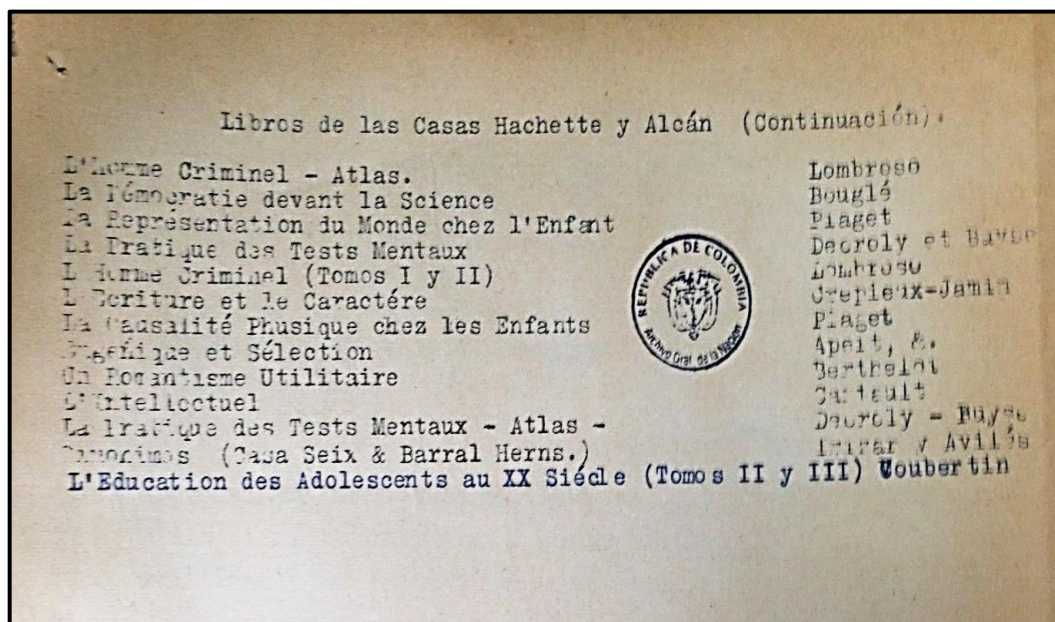
Annexe I. Itinéraire de l'excursion du *Gimnasio Moderno*

Ruta y medios de transporte	
Salida de Bogotá, abril de 1927	
En tren	En tren
Bogotá	Pueblo Viejo
Facatativá	Aracataca
La Tribuna	El Morro
A pie	Santa Marta
Albán	Taganga
Villeta	Santa Marta
Guaduas	En barco
Honda	Colón
En barco	Gatún
La Dorada	Puerto Limón
Puerto Berrio	En tren
Barrancabermeja	Turrialba
Puerto Wilches	Cartago
El Banco	San José
Magangué	Alajuela
En automóvil	Heredia
Corozal	Puerto Limón
Sincelejo	En barco
Sampué	Colón
Chinú	En tren
Sahagún	Ciudad de Panamá
Ciénaga de Oro	Compuertas de Pedro Miguel entre las de Gatún y Miraflores
Cereté	Lago de Gatún
Montería	En barco
Lorica	Buenaventura
Cispatá	En tren
En barco	Cali
Coveñas	En automóvil
Cartagena	Palmira
En automóvil	Buga
Barranquilla	Bugalagrande
En remolcador	El Zarzal
Bocas de Ceniza	En tren
En tren	Armenia
Puerto Colombia	Calarcá
Barranquilla	A pie
En barco	Cajamarca
Ciénaga	Ibagué
	En tren
	La Esperanza
	Llegada a Bogotá, mayo de 1927

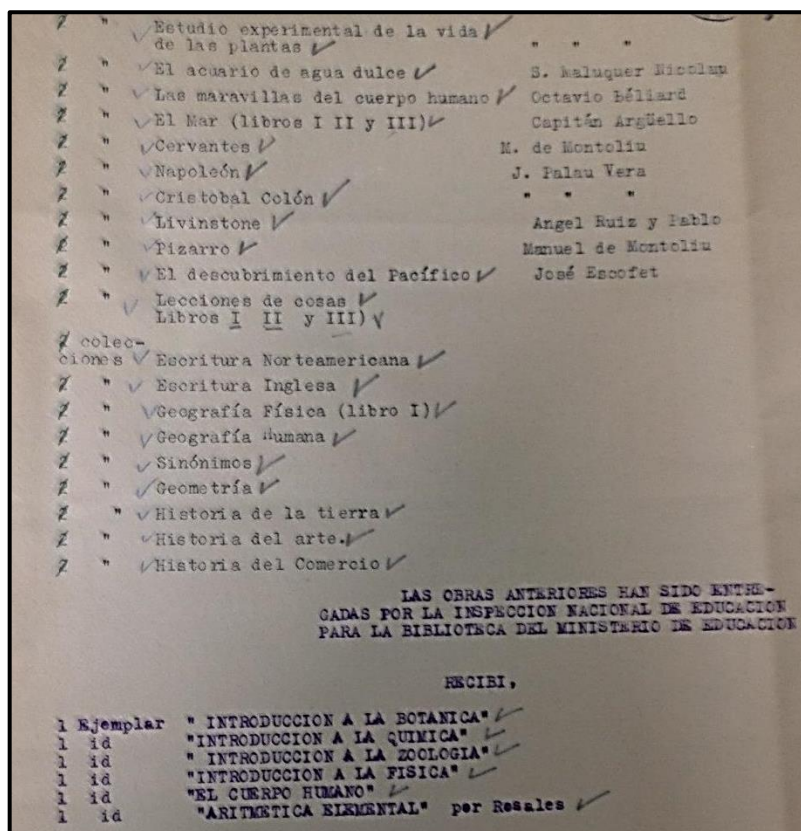
Source: Sanz de Santamaría, Nicolás. *Relato de un viaje por el río Magdalena, Panamá y Costa Rica: excursión del Gimnasio moderno. 1927*, Nascencia, Bogotá, 2011, p.91.

Annexe II. La collection pédagogique de la *Biblioteca Nacional*

Maison Hachette et Alcán



Editorial Seix Barral, Barcelona



Revista Pedagogía madrid

REVISTA DE PEDAGOGIA Madrid, España. FI y Margall, 7.

2	ejem. Fundamentos científicos de la política escolar ✓	E. Spranger
2	" La escuela única ✓	L. Luzuriaga
2	" Un programa escolar en proyectos ✓	M. E. Wells
2	" Aplicación del método Decroly a la enseñanza ✓	A. Rubies
2	" El trabajo individual en la escuela según el plan Dalton ✓	J. Lynch
2	" El sistema de Winnetka en la práctica ✓	J. Comas
2	" El método de la escuela renovada	C. S. Amer
2	" El método de proyectos en las escuelas rurales ✓	F. Sáinz
2	" El método de proyectos en las escuelas urbanas ✓	M. Comas
2	" Guías didácticas ✓	L. Santullano
2	" El niño y el programa escolar ✓	Dewey
2	" El problema de la educación pública	Karschensteiner
2	" La escuela y la psicología experimental ✓	Claparède
2	" Las comunidades escolares libres ✓	Wynken
2	" La función de globalización y la enseñanza ✓	Decroly
2	" La selección de los alumnos ✓	Stern
2	" Ideas generales sobre mi método ✓	Montessori
2	" Esbozo de la ciencia de la educación ✓	Kriek
2	" Filosofía de la educación ✓	Radice
2	" La ley biogenética en la escuela activa ✓	Ferrière
2	" Pestalozzi ✓	L. Luzuriaga
2	" Rousseau ✓	M. L. Navarro
2	" Fichte ✓	J. Xirau
2	" Cómo se enseña el idioma ✓	M. Alpera
2	" Cómo se enseña la geografía ✓	Dantín Cerecela
2	" Cómo se enseña la historia ✓	T. Sanjuán.
2	" Cómo se enseñan las ciencias físico-químicas ✓	M. Bargalló
2	" Cómo se enseñan las ciencias naturales ✓	E. Ríoja
2	" Cómo se enseña el dibujo ✓	V. Masriera
2	" Cómo se enseña el canto y la música ✓	R. Benedito
2	" Cómo se enseñan los trabajos manuales ✓	J. Montúa
2	" Cómo se enseña la economía doméstica ✓	R. Sensat
2	" La libertad y la autonomía en la educación ✓	L. Santullano
2	" El método de proyectos ✓	L. Sainz.

Source: MEN, Publicaciones: informes 1933 Carpeta 5, Caja 2, 1933.

CHAPITRE II. Centralisation éducative et configurations de pouvoir

Annexe I : Recensement 1938. Famille Restrepo

calle	# casa	Nombre	Sexo y edad	Profesión	Estado	Religión	En qué escuela se encuentra hoy?	¿Es?	¿Es?	¿Es?	¿Es?	
Avenida Izquierda	4587	Isaac Restrepo P	x	x	66	x	x	Comerciante	alm. de comercio			
	"	Belen Uribe de Rpo		x	56	x	x	oficio doméstico				
	"	Emilia Restrepo P		x	60	x	x	ninguna				
	"	Sofía Rpo Uribe		x	37	x	x	oficio doméstico				
	"	Carmen Restrepo U		x	30	x	x	" "				
	"	Marta Restrepo U		x	13	x	x	estudiante	colegio "Institución"			
	"	Olivia Restrepo U		x	11	x	x	"	"			
	"	Gabriel Restrepo U	x		34	x	x	Comerciante	almacen de Isaac Rpo P.	x		
	"	León Restrepo U	x		27	x	x	Capellán	colegio "Institución" Capellán			
	"	Octavio Restrepo U	x		26	x	x	Sub-Servite	colegio de niñas Papalpa.	x		
	"	Mario Restrepo U	x		24	x	x	Comerciante	almacen de Isaac Rpo P.	x		
	"	Juliano Restrepo U	x		15	x	x	estudiante	colegio de San Ignacio			
	"	Leona Uribe Londoño		x	27	x	x	serviente	Casa de Isaac Rpo P.			
"	Meneses Palacio Araujo		x	25	x	x	"	"				
"	Carmen Alvarez Bolina		x	49	x	x	"	"				

Censo 1938 (noche del 4 al 5 Julio de 1938)



Source: Archivo FAES, Fondo Jorge Restrepo, Medellín.

Annexe II: Las juntas de padres de familia. Ocaña. 1937.

RESOLUCION # 2

Por la cual se establecen y reglamentan las JUNTAS DE PADRES DE FAMILIA

EL INSPECTOR ESCOLAR DE LA ZONA DE OCAÑA
en uso de sus atribuciones legales y



CONSIDERANDO:

- 1°.- Que es deber de los inspectores escolares orientar y reglamentar las actividades educacionistas en sus respectivas Zonas;
- 2°.- Que el desconocimiento de los métodos modernos de enseñanza y de la organización dada ultimamente a la educación pública es la causa de la resistencia puesta por parte de los padres de familia a las diversas realizaciones de la Escuela Activa;
- 3°.- Que la educación es una obra de cooperación social y es un deber de los maestros hacerle comprender así por parte de los diferentes sectores de la ciudadanía ; y
- 4°.- Que la escuela pública debe mover sus actividades dentro de un vasto plan de transformación social;

RESUELVE:

Art.1°.- Las Juntas de PADRES DE FAMILIA serán consideradas como una actividad ordinaria en la vida escolar y su realización será, por consiguiente, obligatoria para todos los maestros urbanos y rurales de la Zona.

PARAGRAFO 1°.- Las precitadas JUNTAS tendrán por fin hacer conocer profusamente las nuevas orientaciones educativas e ilustrar a los padres de familia sobre tópicos de cultura aldeana y rural.

PARAGRAFO 2°.- Los temas que de preferencia deben tratarse, son más o menos los siguientes: nuevos métodos de educación, Instituciones sociales de la escuela - desnutrición - vivienda higiénica - consecuencia hereditarias de la lepra, alcoholismo, la sífilis y la tuberculosis- deberes y derechos de los hijos y padres de familia - enfermedades tropicales y su prevención - consecuencia funesta de los castigos brutales - educación cívica y espíritu público- organización educativa de granjas - restaurantes y almacenes escolares - economía agraria- cooperativas de consumo y producción - cajas de crédito - selección de razas y semillas - deportes - juego - etc.

Art.2°.- Las reuniones de que trata esta resolución se efectuarán en los locales de las escuelas, de preferencia, los días feriados y por lo menos dos veces al mes.

Art.3°.- En el programa que ha de desarrollarse durante cada reunión se incluirán, además de dos o tres charlas sobre los temas anteriormente citados, la lectura de las calificaciones obtenidas por los alumnos - algunos canticos- revistas de gimnasia- recitaciones- música, ojalá de una murga escolar, y todos aquellos números que hagan el ambiente ameno y atractivo.

Art.4°.- Los maestros urbanos organizarán por turnos las Juntas en referencia y, tanto éstos como los rurales, enviarán a la Inspección de Educación copia del programa, de los trabajos leídos y de las calificaciones dadas a conocer.

(2)



41

Art.5°.- En cada Municipio, un maestro desempeñará las funciones de secretario general que informará a la Inspección de Educación sobre el cumplimiento de las disposiciones contenidas en esta resolución, y dispondrá los turnos a que se refiere el artículo anterior.

Art.6°.- Cuando el Maestro Ambulante esté en el lugar donde se efectúa la Junta, corresponderá preferencialmente a dicho empleado la charla o conferencia sobre tópicos de Cultura Aldeana.
PARAGRAFO.- La copia de la conferencia que dicte el Maestro Ambulante no necesita ser enviada a la Inspección de Educación.

Art.7°.- En defecto del Inspector Escolar de Educación las Juntas estarán presididas por los Alcaldes Municipales, quienes prestarán a esta actividad educativa todo el respaldo posible y harán saber a los padres de familia su carácter obligatorio, como lo establecen las disposiciones sobre matrícula.

Art.8°.- Sométase a la aprobación del señor Prefecto de la Provincia y comuníquese a los Alcaldes y Maestros.

Expedida en Ocaña a 26 de agosto de 1937

El Inspector de Educación,




CHAPITRE III. Le nationalisme culturel de la *Revolución en Marcha*


1934-1938

Annexe I: École active et Lycées pédagogiques

48

Número _____


REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
DIRECCION GENERAL
DE EDUCACION PUBLICA



Cali, marzo 26 de 1938

Señor
Dr. Gustavo Uribe,
Director de enseñanza primaria

BOGOTA.

En mi carácter de inspector departamental de la zona escolar de Cali, me permito hacer a usted la siguiente consulta:

Se trata de la interpretación de los programas oficiales para las escuelas primarias.

Alguno de los maestros de escuela de esta ciudad, sostiene que cada maestro, en la práctica de su respectivo programa, tiene que elaborar un centro de interés de cada uno de los numerales del pensum, en el cual deben entrar todas las materias que corresponden al año de estudios. Más claro; tomando el programa del primer año, debe hacerse un centro de interés con el tema "Lo que es la familia; nombre y número de las personas que lo forman", y así con los demás; de manera que como el primer asunto del programa (punto A) se compone de seis numerales, tendríamos así 6 centros de interés y en todo el año 55.

Yo sostengo, en cambio, esto:

- 1- El maestro no tiene que hacer ni planear centro de interés alguno, porque él está ya planeado en el programa.
- 2- El primer año se compone de un centro de interés que es " El hogar "
- 3- Este , a su vez, está formado de 6 cuestiones señaladas en el mismo programa con letra mayúscula y en tipo negrilla, desarrollados desde los puntos de la observación, asociación y realización
- 4- En consecuencia, en el numeral 1, del año primero, comienza la observación con "lo que es la familia, nombres y número de las personas que la forman"

Se inicia aquí la enseñanza de la aritmética, con el ejercicio básico de contar.

En el segundo punto, sigue la observación con " papel que desempeña el padre etc... Autoridad paterna."

Comienza aquí la enseñanza de la instrucción cívica, con el conocimiento inicial de autoridad.

En los puntos 3 y 4, continuando la observación, intervendrá la educación moral.

En el 5, habrá lugar para hablar de ciertos derechos sociales.

En el 6, aparece la asociación: " la familia no es igual en todas partes (asociación en el espacio) ni en todos los tiempos (asociación en el tiempo).

La realización, a mi juicio, va marchando paralelamente a la observación y a la asociación, puesto que todo hay que realizarlo, por medio del lenguaje hablado y escrito, el dibujo y los trabajos manuales, principalmente.

De manera que en cada numeral, no hay por qué aglomerar, por la fuerza, todas las materias del programa; ellas van apareciendo a medida que se avanza en el desarrollo del centro de in-



REPÚBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Numero _____



Cali,

de 193

terés planeado en el programa, y de ellas tendrá que tratar, en el momento oportuno, aunque el maestro no lo quisiera. Tal la manera inteligente con que están elaborados los programas.

También ha sostenido el mismo maestro, y así lo ha practicado en los trabajos que ha presentado en el liceo pedagógico, que en la asociación entran la instrucción cívica, las ciencias naturales, fisiología, etc.

Yo creo que la asociación pedagógica no es más que la geografía departamental, nacional o departamental, según el caso y la historia. Las demás, pertenecen a la observación, inclusive la geografía local, porque ésta sí puede ser observada.

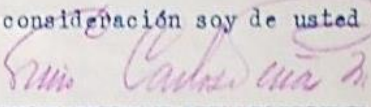
Del estudio detenido que he hecho de los programas y demás publicaciones hechas por el ministerio, he sacado en conclusión las ideas que le dejo expuestas. No sé si estoy equivocado.

Por eso, acudo a usted para que se digna definir el asunto.

Ojalá, la respuesta viniese antes del primero de abril, día en que se reunirá aquí el liceo, o anticiparme, antes de esa fecha, un telegrama oficial en que se sirva anunciarme si yo estoy o no en lo cierto, dejando para más tarde su respuesta a fondo.

Le ruego muy atentamente se digna excusar esta molestia, y anticipadamente, le presento mis más rendidos agradecimientos.

Con toda consideración soy de usted muy atento y seguro servidor,


Luis Carlos Peña M
Inspector departamental educación.

DIRECCION:

Luis Carlos Peña M, inspector departamental educación
CALI.

Dirección genral de educación pública.

Annexe II: Centres d'intérêts, pédagogie active et nationalisme

Centro de interés N°1: La Muerte de Olaya Herrera

BOSQUEJO DE UN CENTRO DE INTERES OCASIONAL

T E M A

MUERTE DEL DOCTOR OLAYA HERRERA

(3r. Año)

O B S E R V A C I O N

La observación en este tema se hará por medio de láminas despertando interés en los alumnos para que ellos descubran por sí mismos lo que representa cada una de las láminas observadas.

A S O C I A C I O N

(En el espacio) Diferentes lugares en donde estuvo el doctor Olaya. Enseñanza geográfica sobre cada uno de estos lugares.

(En el tiempo). Historia de la vida del doctor Olaya.— Su nacimiento.— Sus padres.— Su parentesco con el héroe de San Mateo. Cargos públicos que desempeñó.

Instrucción Cívica.— Al tratar sobre los cargos que desempeñó el doctor Olaya se ofrece oportunidad para asociar la Cívica enseñando lo que es la República.— Clases de gobierno.— Poderes públicos y sus funciones etc.

Religión.—Muerte del doctor Olaya.—Su espíritu religioso.-- Cargo que desempeñaba al morir.-- Su muerte cristiana.-- En estas consideraciones se puede enseñar lo que es la Iglesia.-- Sus ministros.-- Papas, Obispos, etc.-- Enseñanza de los sacramentos.

Aritmética.-- Nociones sobre la unidad del tiempo.-- Edad en que murió el doctor Olaya.-- Aplicación de las nociones de tiempo en problemas sencillos. Diversos problemas relacionados con el tema que estén al alcance del desarrollo intelectual de los alumnos.

Geometría.—Ultimo deseo del Doctor Olaya.-- Como serán conducidos sus restos a su patria.-- Caja mortuoria.-- Diferentes formas de caja mortuoria.- Enseñanza del prisma.- Paralelepípedo.- Cono.-- Rectángulo.-- Trapecio.-- Círculo, etc.

REALIZACION

(Abstracta)

Lenguaje Oral.—Narración de la vida del doctor Olaya.-- Formación de frases sacadas de las láminas observadas.-- Enseñanza del sujeto y del atributo.-- Verbo.-- Sustantivo, etc.-- Aprendizaje de la composición titulada «A OLAYA HERRERA» por Juan Insignares.

Lectura.—Lectura de un escrito referente al tema.

Realización concreta.-- (Lenguaje escrito).

Ortografía.-- Descripción por escrito de algunas láminas observadas.-- Escritura de palabras de dudosa ortografía que se encuentran en el vocabulario del tema.

Dibujo.— Dibujar las diferentes formas de cajas mortuorias.-- Croquis del Departamento de Boyacá y determinar en él algunas de las ciudades principales.

Gimnasia.— Ejercicios de imitación relacionados con los movimientos que se efectuarán en el transporte de la caja, etc.-- Saludos militares, marchas, etc.

Trabajos Manuales.—Recortar y coleccionar en cuadros las láminas que han servido para ilustrar el tema.

Trabajo realizado por la maestra Juana B. de Bornacelli

CENTRO DE INTERES OCASIONAL

TEMA

DESCUBRIMIENTO DE AMERICA (4.º AÑO)

OBSERVACION

La observación en este caso se hará por medio de láminas relacionadas con el tema que se trata de desarrollar.

ASOCIACIONES

Geografía.— Patria de Colón.- Situación de Génova.- Posición de Italia en Europa.- Comparación de ésta con la América, Asia, Africa, etc.- Primeras tierras descubiertas por Colón.- Explicación demostrada de isla, península, etc.- Isla San Salvador, Cuba.- Golfo de Urabá descubierto por Colón en su cuarto viaje.- Principales golfos de Colombia.- Lugar que ocupa Colombia en la América.

Historia.— Investíguese en la «Biblioteca Pública» sobre la vida de Colón.- Compárese la vida de este con la de otros descubridores.- Orígenes de los descubrimientos.- Ventajas de éstos. Tribus que ocupaban el territorio de nuestra patria a la llegada de los conquistadores.- Idioma de los indios.- Diferentes razas traídas de España a nuestra patria.- Nombres que ha tomado Colombia en diferentes épocas y sus causas.

Aritmética. Años transcurridos desde el descubrimiento de América hasta la actualidad.- Unidad de Tiempo.- Número de millas recorridas por los navegantes.- Comparación de la milla marina con el kilómetro y la legua terrestre. Conocimiento y manejo del decámetro.- Cantidad de agua que desplaza un buque según su tonelaje.- Medidas de capacidad.- Problemas.

Religión.— Espíritu religioso de Colón y de los Reyes Católicos.- Los Sacramentos.- Quién instituyó el sacramento de la comunión.- Última cena.- Creencias de los indios.- Sus ritos, sacerdotes, dioses.- Bochica, Bachué.- Leyenda sobre el salto del Salto de Tequendama.- Obra evangelizadora de los sacerdotes de la conquista.- Primera misa celebrada en la altiplanicie.- Explicación sobre el Tedéum. Manera correcta y piadosa para asistir a los oficios y fiestas religiosas.

Lenguaje oral y escrito.— Conversaciones con los niños sobre los distintos puntos observados.- Declamación de los sonetos: «Buscad!», por Rafael Pombo; «Los Conquistadores», por José María Heredia y otros. Conocimiento y uso de los términos nuevos.- Redacciones cortas sobre los puntos observados.

Botánica.— Algas que entorpecieron la navegación a los descubridores en el Mar de los Sargazos.— Estudio sobre estas plantas.— Diferencia entre las algas marinas y las de agua dulce. Reproducción de algas.— Plantas acuáticas de la localidad.

Química.— Sustancias que se extraen de las algas y del mar: Yodo, cloro.— Como se utilizan estas plantas en Medicina.— El Oro.

Zoología. Animales raros encontrados por los navegantes en América. Los guacamayos contribuyeron al descubrimiento de América. Estudio sobre los papagayos. Anécdota sobre el lagarto que llevaron los descubridores a España. Clase a que pertenecen los lagartos. Estudios sobre algunos animales de la localidad. Animales traídos por los conquistadores a nuestro país.

Física. Experimentación sobre la resistencia del agua con los cuerpos que en ella se sumergen. Principio de Arquímedes. Cómo se aprovechó este principio en la navegación. Experimentos para comprobar este principio. Conocimiento y manejo de la brújula.

Higiene. El once de Octubre en la noche los navegantes no durmieron. Necesidad del sueño. Número de horas que debe dormir un niño. Cantidad de aire respirable por persona en los dormitorios. Luz y ventilación en los dormitorios. Colocación de las camas. Manera de respirar durante el sueño. Perjuicios que ocasiona la costumbre de dormir con la boca abierta. Enfermedades típicas de los indios. Modo de curarse. Enfermedades introducidas por los españoles en la América. Medidas preventivas que utilizó el gobierno de esa época para evitar el contagio.

Cívica. Sistemas políticos de los indios. Formas de gobierno introducidas por los españoles en nuestro país. Monarquías, dictaduras, democracias, etc. Gobierno actual de Colombia.

Geometría. Los estudios de Colón lo hicieron creer que la tierra era redonda. Estudio de la esfera, cilindro, círculo, circunferencia, cuadrante, elipse, óvalo, huevo, etc. Ejercicios prácticos con estas figuras.

REALIZACIONES

Cartografía.—Esquema de la América del Sur.—Ruta seguida por los conquistadores en sus cuatros viajes.—Confeción del mapa de Colombia marcando las regiones productoras de oro y otros metales.

Dibujo.—Dibujar masas de agua imitando al mar.—Dibujar las tres carabelas de Colón.

Lectura.—La biografía de Colón de la colección Araluce.

Gimnasia.—Doblar la rodilla imitando el saludo de los indios.

Annexe III: Étudiants boursiers du département de l'Atlántico.

Instituciones d'accueil dans les différentes régions du pays

BECADOS EN LOS DIVERSOS COLEGIOS DE LA REPUBLICA 1938		
Normal Superior	Bogotá	Eduardo Pernet
"	"	Arturo Martínez
"	"	Jacinto Coba V.
"	"	Manuel S. Domínguez
"	"	José L. Pertuz
"	"	Alberto Ripoll
"	"	César A. Santiago
"	"	Edgardo Mastrodoménico
"	"	Manuel Torregroza
"	"	Gregorio Donado
"	"	Hernán Hernández H.
Instituto Pedagógico Nacional	"	Mariana Henríquez
"	"	Margarita Visbal
"	"	Carlota Mercado
Escuela Militar de Cadetes	"	Rafael Vieira Miramón
"	"	Hugo Flores
Escuela d' Medicina Veterinaria	"	Arnulfo Pacheco Thomas
"	"	Julio Cervantes Lagare
Inst. Nnal. de Educación Física	"	Carmen M. Caparoso
"	"	Dolores E. Prieto
"	"	Carmela Guerrero
"	"	Nicolasa Manotas
"	"	Joaquín Balcázar
"	"	María B. Urueta
"	"	Emma Carolina Consuegra
Conservatorio Nnal. de Música	"	Lilia Andrade
Liceo Nacional de Varones	"	Alfonso de la Hoz
"	"	Miguel A. González
"	"	Augusto B. Martínez
Curso para Directores de Grupos Escolares (Normal Superior)	"	Manuel J. Cepeda
"	"	Atenógenes Narváez B.
"	"	Pedro Sarmiento

Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional	„	Germán López
„	„	Manuel Olivares
„	„	Alejandro Hernández
Liceo Nacional Femenino	„	Emilia E. Consuegra
„	„	Olga Paulina Echeverría
Instituto de la Salle	„	Raberto J. Donado Rosales
Cruz Roja Nacional	„	Mercedes M'Caustland
Escuela Nacional de Minas	Medellín	Ciro Rocha
Instituto Agrícola Nacional de Medellín	„	Jesús M. Esmeral
„	„	Juan Fonseca G.
„	„	Carlos C. Cabrera
Instituto Central Femenino	„	Berta Díaz Ll.
Escuela Superior de Agricultura	Cali	Eusebio Zambrano
Escuela de Agricultura	Buga (Dpto. del Valle)	Fernando A. Núñez
Escuela Naval de Cadetes	Cartagena	Otoniel Sabalza
„	„	Agustín Smith
Escuela Normal de Rurales de Santa Marta	Sta. Marta	Rosa E. Peña
„	„	Eloina Arellana
„	„	Graciela G. Orozco
„	„	Gloria E. Maury
„	„	Antonia Rodríguez
„	„	Clara V. Alvarado
„	„	Julia V. Rosillo
„	„	Blanca R. Molina
„	„	Olga V. de Fex
„	„	Paulina Cárdenas P.
„	„	Waldetrudis Escorcía
„	„	Emma C. Peñate
„	„	Teresa Caseres
„	„	María A. Moreno
„	„	Zoila R. García
„	„	Luisa Rodríguez

"	"	Aura Estela Mercado
"	"	María C. Cerje
"	"	Estela I. Galán
"	"	María C. Donado
"	"	Joselina Escolar
"	"	Clara María Roa
"	"	Casilda Niebles
"	"	Delma Blanco
"	"	Celia Pertuz
Escuela Normal del Litoral		
Atlántico	B'quilla	Adolfo L. Bolívar
"	"	José D. Bolívar
"	"	Alvaro Parra T.
"	"	José M. Carat
"	"	Gonzalo Castro
"	"	Nicanor de las Salas
"	"	Hembert Maldonado
"	"	Armando de la Cruz
"	"	Plinio Guzmán
"	"	Rafael Insignares
"	"	Héctor Martínez Baena
"	"	Carlos Márceles
"	"	Antonio J. Pantoja
"	"	Enrique Caballero
"	"	Marco Calderón
"	"	Antonio Comas P.
"	"	Gregorio Rolong
"	"	William Cepeda
"	"	Carlos Delgadillo
"	"	Diógenes Guzmán
"	"	Alvaro Rincón
"	"	Fernando Visbal
"	"	Carlos Angulo
"	"	Luis A. Bula
"	"	Jesús A. Zarco
"	"	Jesús Polo B.
"	"	Renaldo Reales
"	"	Julio Paez P.
"	"	Benjamín Ahumada
"	"	Roberto Ruiz
"	"	Luis Carlos Vargas
"	"	Oscar Rosales
"	"	Carlos Steffens
Instituto Ariano	"	Josefina Fernández
"	"	Yolanda González
"	"	Elida Maldonado

		Ruth Cepeda
”	”	Cristina Gutiérrez
”	”	Amelia T. Matallana
”	”	Yolando Arrázola
”	”	Florinda Rodríguez
”	”	José Guzmán
”	”	Alfonso R. Castro
”	”	
Escuela de Agricultura ⁷ Anexa a la Granja Experimental Algodonera del Atlántico		Francisco Castro
”		Antonio Villarreal
”		Antonio R. Cervantes
”		José M. Bovea
”		Francisco Racedo
”		Luis Luque
”		Gonzalo Peña
”		Guido Nieto
”		Gustavo Nieto
”		Enrique Revollo
”		Rafael Rojano
”		Salomón Rodríguez
”		Brígido Suárez
”		Eliécer Sierra
”		Luis Campo
”		Carlos Perea
”		Francisco Orozco
”		Juan A. Molina
”		Antonio Barandica
”		Wilfrido Camargo
Colegio de Piniños	Mompos	Alberto Amarís
”	”	Arminio Vargas
”	”	José Cabrera
”	”	Luis F. Palencia

Source: Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico, MEN, Imprenta Nacional, 1939, p.41-50.

Annexe IV: Les études de la Comisión de Cultura Aldeana

El departamento del Nariño: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana

Primera Parte: La tierra

1. Aspecto
2. Situación
3. Valor productivo
 - a. Agricultura
 - b. Maderas
 - c. ganadería
 - d. Minería
 - e. Industria
 - f. Consumos
4. Comunicaciones

Segunda Parte: El hombre

1. Caracteres generales
2. Contrastes éticos y generales
3. El problema sexual
4. Virtudes del nariñense
- 5.

Tercera Parte: El hombre y la tierra

1. La pequeña propiedad
2. Las parcialidades indígenas
3. Colonización y comunicaciones
4. Cooperativas agrícolas

Cuarta Parte: El hombre ante la vida

1. Concepto de cultura
2. Concepto de biología humana
3. La escuela
4. El trabajo
5. La economía domestica

Quinta Parte: El apéndice literario

1. Noche de alta en Popayán
2. Paso de Guachicono y el San Jorge
3. Descubrimiento y redención del Nariño
4. Presentación del ñapanga pastusa
5. Historia de un pueblecito
6. Conferencia dictada en el teatro imperial de Pasto

7. El pueblo desnudo
8. Vereda con diálogos de niño
9. La tierra y el hombre
10. Tribulaciones de un viajero
11. Tribulaciones de una industria

El departamento del Huila: estudio de la Comisión de cultura aldeana

1. Breve historia del Huila
2. Informe del perito en agronomía
 - a. Consideraciones generales
 - b. Cultivos en particular
 - c. Monografía agrícola de algunos municipios
3. Informe del perito en salubridad
 - a. Neiva
 - b. Campo alegre
 - c. San Juanito
 - d. Garzón
 - e. Gigante
 - f. El agua
 - g. Agrado
 - h. Pital
 - i. La plata
 - j. Baicol
 - k. Carnicerías
 - l. El departamento en general
4. Informe del perito en educación
 - a. Estudio en general
 - b. Estudio en particular de algunas escuelas
5. Informe del perito en urbanismo
 - a. Las conferencias que dictó
 - b. Sobre vías de comunicación
 - c. Sobre aeródromos
 - d. Sobre planos de poblaciones
 - e. Sobre reliquias arqueológicas
 - f. Sobre arquitectura en el Huila
 - g. Sobre conferencias en educación
6. Anexos: Mapa y cuadro estadístico del Huila

Source: MEN, *El departamento de Nariño: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936. Et MEN, *El departamento del Huila: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

Annexe IV: À la recherche d'une culture nationale.

Questionnaires adressés aux maîtres d'écoles.

INSPECCION NACIONAL DE EDUCACION
VALLE

DIBUJO, PINTURA, PEQUEÑA INDUSTRIA
ARTISTICA

1- ¿Existe alguna afición en el pueblo por el dibujo y la pintura?

2- ¿Hay algunas personas en el Municipio que tengan conocimiento en esas materias, y en dónde los adquirieron?

3- ¿Hay clase de dibujo en las escuelas, quién las da y cómo se dan?

4- ¿Existe alguna pequeña industria artística en la región?
Dar detalles de las que existen, lo más explícitos que se pueda, aun entrando en la parte económica: fabricación, tiempo empleado y precio de venta en el lugar (tejidos, lacas, lojería, talla en madera, hueso, etc.).

no {

no { Mercado que tenga en la región y fuera de ella. Si fuere fácil, datos más o menos aproximados sobre las cantidades que se fabrican en determinado tiempo, de cada uno de los objetos que constituyen la pequeña industria artística. Igualmente interesante sería saber el número aproximado de personas que se ocupan en las industrias artísticas locales, y si emplean métodos primitivos en la fabricación o tienen alguna maquinaria o útiles de trabajo modernos.

— 7 —

Sería de sumo interés recoger un muestrario de los objetos que se fabrican, para formar una sala de exposición permanente en el Municipio o en la capital del Departamento.

Los detalles sobre las pequeñas industrias artísticas de la región tienen para la Dirección importancia excepcional, por lo cual se suplica poner el mayor cuidado en los datos que se den. Una información fotográfica complementaría admirablemente los datos.

5- Los obreros que trabajan en carpintería, albañilería, herrería, etc., ¿tienen nociones de dibujo?

6- ¿Existe algún joven que manifieste disposición excepcional para el dibujo, y en qué consiste esa manifestación?

7- ¿El Municipio ha dado en tiempos pasados algún artista (músico, pintor, escultor) que se haya distinguido en su arte y que haya dejado alguna obra?

no { Dar los datos, si es el caso, sobre el artista y sobre la obra que haya dejado, y enviar, si posible, fotografías de las obras que existan.

¿Existen en la iglesia o en las casas particulares obras de arte que se consideren de valor, y cuáles son tales obras?

no { ¿Qué edificios de importancia colonial, como habitaciones de conquistadores, de virreyes, nobles u hombres distinguidos, conventos e iglesias o ermitas hay en esa población?

¿Están actualmente muy reformadas?

¿Qué monumentos coloniales, como puentes, portadas esculpidas, cruces, etc., hay en el Municipio?

1
No } ¿Qué obras del arte antiguo en pintura, escultura, hierro forjado, oro, plata o madera hay en (iglesias o casas particulares) del Municipio?

¿Se conocen los nombres de sus autores?

Si es posible conseguir fotografías de los rincones típicos de las poblaciones, de las reliquias de la colonia, y aun de los paisajes interesantes de la región.

Igualmente obtener fotografías de los vestidos típicos del lugar, anotando el colorido de las telas, etc.

Complementaría estos datos una información sobre las fiestas populares que se celebren, así como anotaciones sobre la impresión de rudimentario gusto artístico que pueda revelar la vivienda de las campesinos, ya en su interior, ya en el cultivo de las flores que tengan en sus patios, como en los detalles de su vida diaria.

MUSICA

8 - ¿Existe una banda y de cuántos y cuáles instrumentos se compone? ¿Quién la dirige y qué estudios ha hecho su Director?

9 - ¿Los músicos que la componen saben solfeo y teoría?

10 - ¿Qué repertorio tiene la Banda? ¿Hacen estudios diarios y en qué ocasiones tocan en público?

11 - ¿Existen murgas de instrumentos de cuerda? ¿Cuántas y de cuantas personas? ¿Quiénes las componen? ¿Conocen la nota o tocan al oído?

12 - ¿Se reúnen periódicamente a tocar? ¿Ganan algo con la música? Dar datos sobre lo que ganan.

13 - ¿Hay afición a la música en el pueblo?

14 - En las fiestas populares ¿qué papel juega la música?

15 - ¿Qué es lo que más se toca?

16 - ¿Existe algún cantor popular o coplero en el Municipio?

17 - ¿La música que más frecuentemente canta o toca el pueblo es de carácter triste o alegre?

18 - ¿Cuál es el instrumento por el cual el pueblo tiene mayor predilección?

no { Si es un instrumento especial describirlo y si posible enviar fotografías.

19 - ¿En las escuelas se dan lecciones de música? ¿Quién las da, qué conocimientos tiene el maestro y en dónde estudió?

20 - ¿Cómo se dan las clases de canto en las escuelas?

21 - ¿Cree posible organizar un coro de acuerdo con las bases que se dan más adelante?

22 - ¿Hay algún canto, tonada o copla o són peculiar en la región? Si es posible enviar la notación y la letra, cuando sea el caso.

no { ¿Existe algún baile típico? Describirlo.
Impresiones personales del informante sobre el papel que la música juega en la vida del Municipio y, sobre todo aquello que se crea pueda contribuir a fomentarla y hacerla llegar al pueblo.

RADIO - CINE

23 - ¿Posee el Municipio aparato de radio?

24 - ¿Qué transmisiones interesan más?

25 - ¿Sobre qué temas desearían oírse transmisiones?

26 - ¿En qué horas del día o la noche sería más convenient-

te y encontraría mayor número de auditores la radiodifusión?

27 - Si posee radio el Municipio ¿está en lugar en donde pueda ser oído por el pueblo?

28 - ¿Hay cine permanente o se ha dado cine en el Municipio en alguna ocasión?

ARQUEOLOGÍA—ETNOLOGÍA

¿Se encuentran en ese vecindario piedras con inscripciones indígenas, grabadas o pintadas? ¿En qué veredas o haciendas?

¿Se han hallado sepulcros de indígenas, huesos, vasijas, hachas de piedra o figuras esculpidas en piedras? ¿En qué veredas o haciendas?

¿Existe en los alrededores algún núcleo de habitantes indígenas? ¿Cómo se llama el grupo o tribu a que pertenecen, y de cuántos individuos se compone?

¿Se tienen noticias de algunas ruinas o señales de templos, habitaciones o poblaciones de indios o españoles, abandonadas de muy antiguo?

Dar los más minuciosos detalles, y si posible, enviar fotografías o dibujos de los asuntos a que se refiere este capítulo.

¿Existen leyendas o consejas indígenas o de origen español que se hayan venido transmitiendo de padres a hijos? Relatarlas.

¿Existen costumbres típicas, ritos curiosos, ceremonias peculiares a la región? Relatarlos.

¿Cuáles son las fiestas populares de la región, en qué fecha se celebran y en qué consisten los festejos que se llevan a cabo en los días de fiesta?

CUADROS DE BONOS Y BIBLIOTECAS INFANTILES

-----Le envió los cuadros que estoy usando para el control de los bonos y de los lectores de las bibliotecas. En casi todas las escuelas urbanas y en algunas rurales están establecidas las salas de lectura infantil. A dichas salas continúan asistiendo los escolares, de manera voluntaria, durante las vacaciones.

ENSAYOS DE CLASIFICACION MENTAL

-----En el deseo de iniciar un estudio más o menos a fondo de los escolares ocañeros, apliqué el TEST ECONOMICO DE BALLARD usado para niños de 5 a 14 años. En el escaso número de 97 alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Referencias: TEST:ECONOMICO DE BALLARD
BAREMO:DE ANTIOQUIA

CLASIFICACION	NOS. absolutos	Nos. relativos
Profundo Idiotismo	6	6 %
Idiotas	25	26 %
Débiles mentales	4	4 %
Límite poco preciso entre débil y torpe	16	17 %
Torpeza intelectual	14	14 %
Normal	28	29 %
Inteligencia superior	2	2 %
Int. muy superior	2	2 %
Total	97	100 %

Conclusiones: Por debajo de lo normal..... 67 %

Source: AGN, MEN, Anexo II, Inspecciones: informes. Antioquia, Ibagué, Santander, Valle, 1932-9, Carpeta 3, Caja 3, folio 37.

CHAPITRE IV. *La Revolución en marcha* : Une modernisation dans l'ordre

Annexe I. Taux d'alphabétisation par genre. 1918

Cuadro No. 2
TASA DE ALFABETIZACION, SEGUN DEPARTAMENTO Y SEXO,
1918 (%).

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Antioquia	38.3	40.2	39.2
Atlántico	41.0	41.7	41.3
Bolívar	22.5	21.2	21.9
Boyacá	33.0	23.4	28.2
Caldas	45.1	46.4	45.7
Cauca	26.5	18.2	22.3
Cundinamarca	35.6	32.2	33.9
Huila	33.5	24.8	29.2
Magdalena	34.0	31.5	32.7
Nariño	38.0	27.9	32.9
Norte de Santander	34.1	31.0	32.6
Santander del Sur	26.0	21.4	23.7
Tolima	28.7	27.7	28.2
Valle	46.8	45.0	45.9
Arauca y Casanare	27.8	18.7	23.2
Caquetá	19.9	12.6	16.3
Chocó	25.8	21.6	23.7
Guajira	5.3	3.9	4.6
Meta	49.0	31.0	40.0
Putumayo	33.0	21.9	27.5
San Andrés y Providencia	64.1	61.0	62.5
Vaupés	27.7	7.5	17.6
Vichada	19.2	12.2	15.7
TOTAL	34.3	30.8	32.5

Fuente: A partir de Contraloría general, *Censo de población de 1918*, Bogotá, 1927, pp. 406-407.

Source : Helg, Aline, *La educación en Colombia. Una historia económica, social y política, 1918-1957*, Bogotá, UPN, 2001, p.38.

La Novela

Concepto general:

La novela es la narración de una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la pintura de los sucesos o balances interesantes de caracteres de pasiones o de costumbre.

Concepto sano de la novela:

La novela en si es poesía que trata de descubrir dice, lo bello, físico y moral. Es un poema épico, un idilio, un drama en que el autor, para más sencillez o naturalidad, se viste con las modestas galas de la prosa para presentar a vista de la imaginación y el entendimiento, ejemplares perfectos de la belleza ideal, de esa imagen divina que reluce en cada uno de los tipos existentes y aun posible de la naturaleza y de la gracia. Su fin es el mismo que el de la belleza, el de hacer amable y atractiva la verdad, pues la belleza en el plan de dios no es más que la aliciente principal y natural del amor. Por desgracia, el espíritu del mal, ayudado por las perversas inclinaciones de la especie humana se ha esforzado y con más resultado, (en) hermohear y hacer atractivas sus dañados ideales.

La novela corruptora:

Según el padre Ladrón (¿) de Guevara, « En esto de las novelistas, los que más abundan son los malos”. Ha sido el vehículo de todos los vicios y errores, y solo ha sido visto de sus estragos. Se han arruinado los ingenios católicos a manejar un instrumento sobradamente baladí y fútil para su carácter varonil, pero que la experiencia demostraba ser tan poderoso en nuestro siglo para revertir la verdad y satisfacer, es hacer de impresiones que devora a las actuales sociedades. En pros de los Chateaubriand y Wiseman, se han lanzado los Pereda, Colonia, Selgas, Navarro Dilloslada, Tejado, el mismo Luis Veuillot, y después de su conversión los Feval, Coppec, Bourget y Otros. No es esto decir que todas las obras de todos estos escritores sean recomendables; aun la buena novela para ser útil, ha de estar como el traje, acomodada a la edad de los lectores,”. P. Gerardo

Perniciosos efectos de la novela:

En nuestro juicio el pernicioso campo de la novela es perjudicial en todas sus manifestaciones, lo es y en grado concebible la novela cínicamente inmoral descarada propaganda de ideas disolventes e instrumento siempre mortífero de que se sirven la maldad de las sectas y aun los cálculos de la política, con harta más frecuencia. P. Coloma Reprueba este literato la novela en general en atención a los deletéreos defectos de su tendencia al idealismo como son el desgano prematuro, la amarga misantropía, y la mentalidad romanesca que engendra a los lectores. En la magistral obra «los daños del libro” el esclarecido señor López Pelaez refiere los extravíos lastimosos causados por los libros impuros y heréticos, entre la revolución francesa y la literatura irreligiosa y en el influjo particular de Voltaire y Rousseau, en las revoluciones de 1789 y 1830 y advierte que «uno de los orígenes más copiosos de la corrupción intelectual y moral que se extiende por el mundo se halla en esos infames libros que a diario se publican. Cap VII denuncia enseguida la

propaganda de doctrinas denc? (positivismo socialismo anarquismo) etc. que se lleva a cabo por medio de la novela, y señala las consecuencias funestas producidas en ciertas regiones por las biblias protestantes. Tocante a las novelas picarescas españolas dice que, para muchos habrán sido objeto de incitación y escuela de maldad. Respecto de las bandolerescas advierte que no son ni mucho menos tan inocentes como algunos se figuran y repite con vileza que esta literatura ha fomentado el bandolerismo en Andalucía, y en la moderna Grecia. En el capítulo X señala la relación de la novela romántica con la locura, la misantropía, la extravagancia, las revoluciones, varios crímenes contra la moralidad, el suicidio, el tedio de la vida, y el horror al cumplimiento de las acciones. Citemos algunos pasajes «cuando no la locura suelen producir las novelas románticas, una misantropía funesta, una hipocondría maligna, agriando el carácter, sembrando en el gérmenes de descontento, y haciéndole terreno abonado para que arraigue y fructifique”.

Source: Archivo FAES, Fondo Jorge Restrepo, Cuadernos Colegio, Medellín.

Annexe III. Les transformations sociales de normes de genre



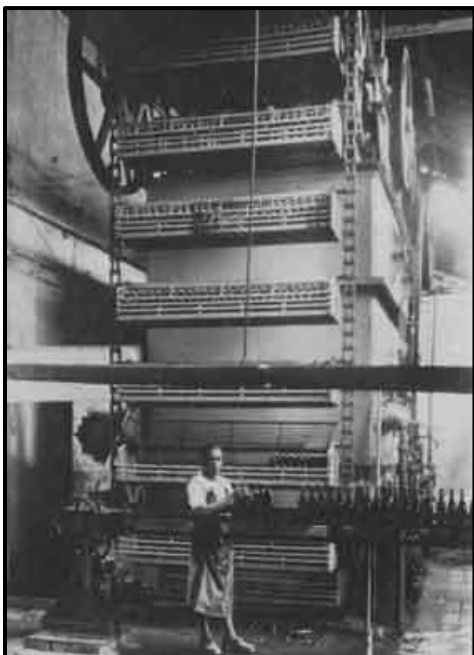
1. *Instituto Central Femenino*. Les étudiantes se baignent dans la piscine de l'établissement. 1938.



2. Equipe de Football de la *Escuela complementaria de Barranquilla*. 1938.



3. Les femmes et les transformations vestimentaires. Publicité. 1944. Medellín.



4. Cevercería Unión. Les femmes et le travail industriel à Medellín. 1932.



5. Coltejer. Les femmes et le travail industriel à Medellín. 1937.

Source: photo n°1, 3, 4 et 5: Fotos Francisco Mejía (1899-1979)

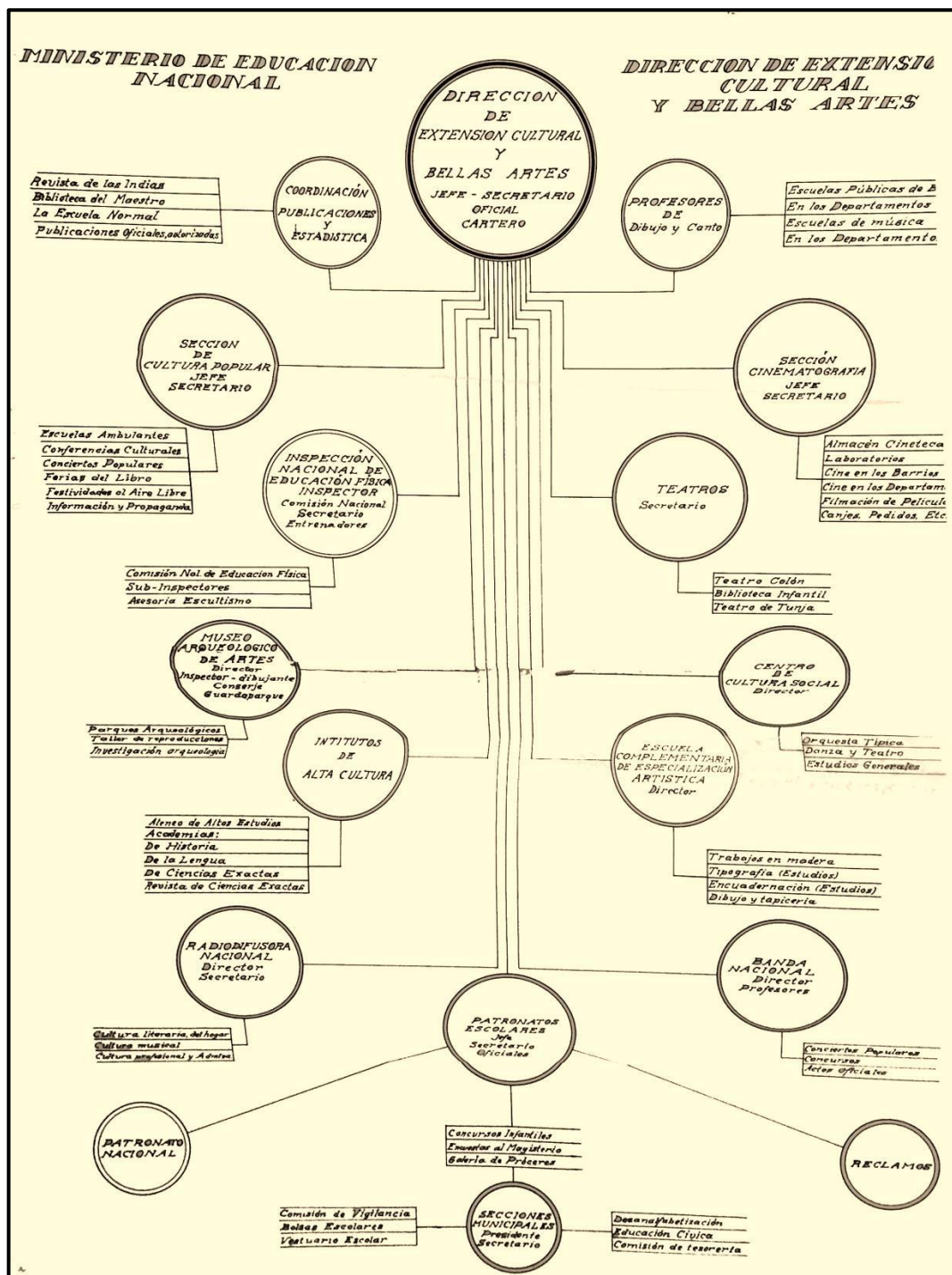
Disponible sur: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/mejia/mejia0b.htm>

[Consulté le 05/09/2016]

Photo n°2: MEN, *Informe que rinde el Director de educación al Gobernador del Atlántico*, Imprenta Nacional, 1939, p.16.

CHAPITRE V. Le retour des libéraux modérés et la débâcle du régime (1938-44)

Annexe I : Organigramme du département d'extension culturelle



Source: BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 582.

Annexe II : Résultats de la Campagne d'alphabétisation. 1941

- 62 -

RESUMEN Y RESULTADOS DE LA CAMPAÑA DE DESANALFABETIZACION

SECCION DE PATRONATOS ESCOLARES. 515

El presente cuadro incluye los datos relativos al año de 1940 a partir de julio, fecha en que se inició la campaña de desanalfabetización como también el año de 1941 hasta el 30 de junio, fecha en que se tomaron los últimos datos.

DEPARTAMENTOS INTENDENCIAS COMISARIAS	POBLACION ANALFABETA mayor de 14 años. Censo 1938.	RESULTADOS EN EL AÑO DE 1940			RESULTADOS EN 6 MESES DE 1941.			RESULTADOS TOTALES Total de analfabetas matriculados, mayores de 14 años.	Porcentaje en relación con la población analfabeta.
		Escuelas Fundadas	Adultos matriculados	Desanalfabetizados	Nuevas escuelas	Adultos matriculados	Desanalfabetizados.		
ANTIOQUIA	191.009	248	3.992	145	29	1.850	344	5.832	3,1
ATLANTICO	50.236	11	954	...	11	376	78	1.330	2,6
BOLIVAR	244.557	66	2.770	52	26	1.852	525	4.622	1,6
BOYACA	261.270	237	4.917	362	50	1.605	600	7.522	2,9
CALDAS	106.303	53	1.609	...	16	1.099	275	2.708	2,3
CAUCA	120.110	26	785	...	20	757	100	1.542	1,3
CUNDINAMARCA	275.794	288	9.626	879	100	3.934	536	13.560	4,9
HUILA	63.823	23	276	71	13	615	213	891	1,4
MAGDALENA	94.167	12	403	...	4	302	136	715	0,7
NARIÑO	124.630	16	1.298	...	31	1.479	115	2.777	2,2
NORTE DE SANTANDER	98.249	21	413	25	12	1.501	814	1.914	1,9
SANTANDER DEL SUR	205.742	132	3.589	46	83	2.859	555	6.447	3,1
TOLIMA	254.182	69	2.177	117	32	1.307	562	3.484	1,3
VALLE	107.006	17	867	98	51	1.736	299	2.603	2,3
INTENDENCIAS	13	1.003	...	11	573	114	1.576	...
COMISARIAS	3	142	...	10	421	42	563	...
	2*197.078	1.235	34.821	1.795	499	22.666	5.308	58.086	2,6

NOTA. Las cifras relativas al porcentaje de individuos mayores de 14 años, se tomó sobre la masa global de asistentes a las escuelas en calidad de matriculados y no sobre el número de desanalfabetizados dada la circunstancia de que no se conocen exactamente las cifras de los que hayan recibido los certificados de desanalfabetización, existiendo, desde luego, una gran cantidad de matriculados que apenas han recibido la instrucción indispensable, se ausentan, sin que pueda registrarse la cifra total.

Source: BLAA, fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 5, folio 575.

Annexe III. Les écoles ambulantes. Tournée 1940

- 35 -

S E C C I O N D E C U L T U R A P O P U L A R.

Resumen general del movimiento de las Escuelas Ambulantes según agrupamiento por actividades desarrolladas durante su primera gira, con indicación del número de conferencias, conciertos, cintas exhibidas, bibliotecas ambulantes y número de espectadores asistentes a ellos.

ESCUELAS AMBULANTES	DEPARTAMENTOS RECORRIDOS	Número de Municipios visitados	Libros dejados	CONCIERTOS		CONFERENCIAS		CINEMATOGRAFIA.	
				Nº	Espectadores	Nº	Espectadores	Nº	Espectadores
ESCUELA AMBULANTE Nº 1	Cundinamarca, Boyacá, Santander y N. de Santander	39	926	80	52.790	142	50.097	236	52.567
ESCUELA AMBULANTE Nº 2	Cundinamarca, Boyacá, Santander y N. de Santander	38	815	76	40.935	170	46.624	257	50.349
ESCUELA AMBULANTE Nº 3	Cundinamarca, Boyacá, Santander y N. de Santander	37	824	79	56.945	185	63.205	202	61.450
ESCUELA AMBULANTE Nº 4	Cundinamarca, Tolima, Caldas, Cauca y Mariño	35	753	62	63.233	100	62.833	132	62.933
ESCUELA AMBULANTE Nº 5	Cundinamarca, Tolima, Caldas, Cauca, Mariño y Putumayo	36	766	68	77.935	125	76.600	191	77.400
ESCUELA AMBULANTE Nº 6	Cundinamarca, Tolima, Caldas, Cauca y Mariño	33	777	69	84.940	84	80.460	188	81.170
ESCUELA AMBULANTE Nº 7	ATLANTICO	7	255	21	15.547	35	19.055	49	19.272
ESCUELA AMBULANTE Nº 8	BOLIVAR	4	89	5	6.750	16	8.750	21	8.750
T o t a l e s	11 DEPARTAMENTOS RECORRIDOS 1 COMISARIA	229	5.205	460	399.075	857	407.624	1.276	413.891

NOTAS: En la columna de Municipios visitados por cada Escuela, hay que entender que varios de tales Municipios fueron visitados hasta por tres Escuelas.

En Cinematografía, los números respectivos se refieren a la cantidad de películas educativas exhibidas, correspondiendo todas ellas a los programas previamente preparados, pero no se expresa el número de funciones dadas.

Source : BLAA, fondo libros raros y manuscritos, FES, Caja 5, Carpeta 5, folio 488.

Annexe IV. Programme d'étude des écoles de métiers (exemple : fonderie)

302

- 9 -

FUNDIDORES .

<u>Pénsun que existía:</u>	<u>Pénsun adoptado :</u>
Idioma Patrio, caligrafía.	Idioma Patrio.
Geografía e Historia Patria.	Ortografía.
Aritmética.	Caligrafía.
Geometría.	Geografía de Colombia.
Elementos de Física y Química.	Historia de Colombia.
Dibujo.	Aritmética.
Ética.	Geometría elemental.
Educación física.	Dibujo técnico.
Música y canto.	Religión.
Dibujo industrial.	Educación física.
Dibujo ornamental.	Dibujo de Modelos.
Tecnología de maderas.	Higiene.
Historia y geografía de Colombia.	Contabilidad y Presupuestos.
Fisiología e Higiene.	Nociones de Metalurgia.
Geografía Económica y Comercial.	Tecnología del Oficio.
Química tecnológica.	Talleres.
Aritmética Técnica.	Nociones de física y química.
Álgebra técnica.	Educación cívica.
Geometría plana.	Elementos de álgebra.
Dibujo de modelos	Legislación Social.
Física.	Complementos de matemáticas.
Laboratorio.	Combustibles.
Geografía e Historia Universal.	
Educación Cívica.	
Aritmética-álgebra.	
Tecnología del Oficio.	
Proyectos de Modelos.	
Geometría del espacio.	
Cinemática.	
Química Industrial.	
Metalurgia y aleaciones.	
Contabilidad y Presupuestos.	
Legislación Obrera.	
Complementos de matemáticas especiales.	
Electricidad.	
Organización y Presupuestos.	

Source: BLAA, Libros Raros y manuscritos, FES, Ministerios varios, Caja 5, Carpeta, 5, Folio 515.

Annexe V. Liste des thèmes du Premier Congrès interaméricain d'éducation

TEMARIO

de la Primera Conferencia Interamericana de Ministros y Directores de Educación

I

FILOSOFIA DE LA EDUCACION Y PROBLEMAS TECNICOS CORRIENTES

- a.—Principios y bases fundamentales que deben servir de norma para la reorganización y la orientación de los sistemas educativos americanos, teniendo en cuenta, especialmente, los problemas de carácter educativo que confronte el Continente como consecuencia de la guerra.
- b.—En función de la estructura económica, política y social de las Repúblicas Americanas.
- c.—En función de los ideales republicanos y democráticos del Continente.
- d.—En función de caracteres históricos, lingüísticos, biológicos etc., propios de los pueblos americanos.
- e.—El estado y la enseñanza privada en relación con los ideales nacionales.
- f.—El método y la radiodifusión en la enseñanza interamericana.
- g.—La educación del adulto.
- h.—Educación indigenista.
- i.—Factores económicos, políticos, sociales y pedagógicos del analfabetismo en América.
- j.—Campaña de alfabetización. Un criterio común que sirva de base para determinar con exactitud el índice de alfabetismo.

II

ACERCAMIENTO ENTRE LOS PUEBLOS DEL HEMISFERIO POR EL INTERCAMBIO CULTURAL

- a.—Estatutos de la Universidad Interamericana.
- b.—Intercambio de publicaciones educativas.
- c.—Fundación de una Ciudad Universitaria Interamericana en Panamá.
- d.—Transferencia de estudiantes entre las Universidades de América.
- e).—Enseñanza de la Historia, la Geografía, la Literatura y las Artes en los pueblos de América.

f.—Fundación de bibliotecas, museos, escuelas, colegios y universidades de cada país, en beneficio de maestros y estudiantes de las Repúblicas de América.

III

EDUCACION ARTISTICA Y COORDINACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS AMERICANOS

- a.—El folklore americano como fuente de inspiración en la composición autóctona del arte musical y las canciones escolares.
- b.—Instituto Interamericano de Música folklórica.
- c.—Conservación y restauración de los monumentos y reliquias arqueológicas. Organización de las instalaciones arqueológicas.
- d.—Adopción de una nomenclatura pedagógica común y de un servicio uniforme de estadística escolar.
- e.—Equiparación de estudios y de títulos académicos profesionales.
- f.—Unificación de planes de estudio y programas de enseñanza hasta donde sea posible y práctico.
- g.—Mejoramiento de medios para obviar las dificultades que ofrecen los idiomas entre los pueblos de las Américas, como estímulo para un mejor entendimiento; sistema de fonética internacional.
- h.—Procedimientos y medios para cumplir el acuerdo tomado en la Conferencia de Montevideo sobre apreciación del contenido de los libros de texto y materiales de enseñanza acerca de temas interamericanos.
- i.—Bureau Interamericano de Educación y Asociación Interamericana de Educación.
- j.—Programa para el desarrollo de exposiciones de materiales de enseñanza en uso en las escuelas de las Repúblicas Americanas: Geografía, Historia, Idioma, Literatura, etc.

Source : *Primera conferencia interamericana de ministros y directores de la educación*, Panamá, Editora Nacional, 1944, p.45-7.

TABLE DES TABLEAUX, CARTES ET PHOTOS

Carte de la Colombie (1950)9

CHAPITRE I.

Tableau n° 1. Configuration du système éducatif selon la Loi Uribe.....58

Tableau n° 2 : Programmes établis par la loi Uribe. Plan Zerda.....78

Photo n° 1 : Dictée sur la Patrie.....79

Photo n° 2: Ovide Decroly et Agustín Nieto Caballero.....82

Photo n° 3 : Cours de gymnastique. École de filles.83

Photo n° 4 : *Cartillas* d'hygiène. Prévention prophylactique et moralisation.....87

Photo n°5 : Quintin Lame et ses compagnons détenus par la police en 1915.....111

CHAPITRE II.

Photo n°1 : Rapport à rendre par les collèves au Ministère.....122

Photo n°2 : Géographie économique de Colombie.....128

Photo n°3: *La Casa del Maestro* à Barranquilla.....161

Photo n°4: Publicité pour *La Biblioteca aldeana de Colombia*.....168

Photo n°5: La Maison de l'enfant à Sopetrán, Antioquia.....176

Photo n°5: Rituauté civique et allégeance au régime.....177

CHAPITRE III.

Photo n°1 : Réforme des programmes scolaires (1935).....191

Photo n°2: *Cancionero nacional* et nationalisme.....194

Photo n° 3 : « Rin Rin à la découverte du pays ».....197

Photo n°4 : Excursions scolaires.....200

Photo n°5 : Etudiants choisis pour *la transhumance*.....211

Photo n°6 : « La caricature du maître ».....221

CHAPITRE IV.

Photo n°1 : Les temps et les espaces d'un écolier240

Photo n°2 : «Je suis un homme de travail ».....243

Photo n° 3: Restaurant scolaire de l'école *Alfonso López Pumarejo*.....247

Photo n°4: «Cédula Escolar».....250

Photo n°5: Brochures techniques pour agriculteurs.....265

Photo n°6: *La granja experimental algodonera del Atlántico*.....270

Photo n°7 : « Jeunes filles, pour vous aussi est destinée l'étude ».....	275
Photo n°9 : La publicité et les modèles féminins modernes.....	278
Photo n°9 : « La fête de la mère ».....	280
Photo n°10 : Éducation moderne vs éducation catholique.....	283

CHAPITRE V.

Photo n° 1 : La distribution des « bons de travaux » scolaires.....	352
---	-----

TABLE DES MATIÈRES

RESUMÉ	1
RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
TABLE DES ABRÉVIATIONS	6
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
I. La République libérale : l’irruption de l’État social.....	13
II. La République libérale : polarisation politique et historiographie	19
III. Une histoire politique et sociale de l’éducation	31
IV. L’État dans son processus de construction quotidien.....	36
V. Dans le dédale des archives ⁴²	
VI. Fils et nœuds de l’écriture	47
CHAPITRE I. L’INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE DE L’ÉTAT EDUCATEUR (1903-1934).....	50
I. L’héritage de la réforme éducative conservatrice : une modernisation catholique ?	52
I.1. La progressive institutionnalisation politique d’un système d’éducation national.....	52
I.1.1. Administration et financement de l’éducation : quelle configuration pour la gestion scolaire?	54
De l’autonomie municipale au pilotage départemental	54
Entre fédéralisme et centralisation: la gestion tripartite de l’éducation.....	57
I.1.2. Une professionnalisation progressive de la gestion scolaire.....	63
La création des Directions d’éducation	63
« Normaliser » la formation des maîtres.....	65
I.1.3. Éduquer en liberté ou la constitution d’un système ?.....	69
I.2. Ordre, catholicisme et modernisation : les paradigmes idéologiques et pédagogiques de l’éducation nationale.....	73
I.2.1. La réforme conservatrice : l’institutionnalisation d’une modernité catholique ?	75
I.2.2. Le débat sur la dégénérescence de la race : hygiénisme et intervention raciale.....	84
II. Le « gouvernement hermaphrodite » d’Olaya Herrera: rupture ou continuité? 89	
II.1. Les politiques éducatives de la <i>Concertación nacional</i>	90
II.1.1. La vocation technique du Ministère pour un interventionnisme accru	91
II.1.2. Un État social réclamé à demi-mot.....	93
II.2. Les sociabilités éducatives: entre revendication, institutionnalisation et autonomie.....	100

II.2.1. La transformation de l'Église catholique: les sociabilités catholiques et conservatrices	100
II.2.2. La mobilisation paysanne et ouvrière et l'éducation populaire	104
II.2.3. La « question indigène »	109
Conclusion.....	113
CHAPITRE II.....	115
CENTRALISATION EDUCATIVE ET CONFIGURATIONS DE POUVOIR ..	115
1934-1938	115
I. L'institutionnalisation de l'État social : une nouvelle acception de l'État éducateur	117
I.1. Le savoir comme mécanisme de gestion : enquête sociale et statistique éducative.....	118
I.1.1. Dissiper l'opacité du social.....	118
I.1.2. Un contrôle administratif renforcé	121
I.1.3. Les « savoirs d'État »: sciences sociales et gestion scolaire	125
I.2. Les stratégies de la présence étatique	129
I.2.1. Juguler et séduire : les mécanismes de financement de l'éducation.....	129
I.2.2. Phagocyter les institutions éducatives régionales.....	132
II. Hégémonie et professionnalisation: le rôle des médiateurs	139
II.1. Les inspecteurs d'éducation : entre médiation et contrôle.....	139
II.1.1. L'Inspection d'éducation nationale.....	139
II.1.2. Les conflits comme signe d'une reconfiguration du pouvoir	144
II.2. La réforme magistérielle	153
II.2.1. Ecoles normales et classification magistérielle.....	155
II.2.2. Conscience professionnelle et rapport à l'État.....	163
III. Ériger des normes sans légiférer : les canaux informels de la réforme	166
III.1. Les stratégies de socialisation de la réforme	166
III.2. Produire de la sociabilité ou instituer le social	174
Conclusion.....	182
CHAPITRE III. LE NATIONALISME CULTUREL DE LA REVOLUCIÓN EN MARCHA (1934-1938).....	185
I. Enseigner la nation... ..	188
I.1. Les sciences sociales à l'école : disciplines scolaires et nationalisme	189
I.2. Pédagogie active et nationalisme : de la Patria chica à la Nation	198
I.3.« Des écoles, des tracteurs et des hôpitaux » pour la colonisation du territoire	202
I.4. La mobilité des maîtres et étudiants	207
II. ... Et la découvrir	213

II.2. L'École Normale supérieure : paradigme d'une articulation	218
II.3. L'institutionnalisation du « maître ethnologue ».....	222
Conclusion	231
CHAPITRE IV. LA REVOLUCIÓN EN MARCHA: UNE MODERNISATION DANS L'ORDRE.....	233
I. « Ciudadanos útiles para una patria grande » : une école pour « apprendre à travailler, à produire et à vivre »	235
I.1. Une école pour apprendre « à travailler, à produire et à vivre »	235
Marcador no definido.	
I.2. Coopératisme et solidarité : l'État social à l'école	243
I.3. Contrôle social et moralité à l'école.....	248
II. Une éducation pour la transformation des moyens de production. L'État régulateur de l'économie	253
II.1. La mise en place d'un ordre industriel par l'éducation.....	254
I.1.1. La formation industrielle et les circulations transnationales	256
I.1.2. La formation industrielle : à la lisière du public et du privé	258
I.1.3. Les rapports de pouvoir et la formation professionnelle.....	261
II.2. De l'hacienda à la petite et moyenne production agricole, des zones de colonisation à la vie de village : Moderniser la campagne, fixer le paysan.....	263
II.2.1.« Décentrer la civilisation à la campagne sans lui ôter sa condition paysanne ».....	263
II.2.2.Moderniser la production agricole par l'école.....	265
III. « L'éducation au féminin » : intégrer les femmes, maintenir les normes sociales de genre ?	273
III.1. L'intégration économique, culturelle et politique des femmes	275
III.2. La féminisation du corps enseignant.....	285
III.2.1. La maîtresse d'école : gage de moralité et reproduction de la structure de genre ?.....	286
III.2.2. La maîtresse d'école : une condition subalterne ?	290
III.2.3. Cultures magistérielles féminines et logiques partisans	293
CHAPITRE V. LE RETOUR DES LIBÉRAUX MODÉRÉS ET LA DÉBÂCLE DU RÉGIME (1938-1944)	298
I. « Rompre l'ancien pacte » : une réorientation de l'éducation populaire?.....	300
I.1. Contrecarrer les tendances « subversives »: l'exemple du Liceo Celedón..	300
I.2. Professionnalisation et classes moyennes	310
I.3. Une réorientation de l'éducation populaire ?	316
I.3.1. L'échec du projet de centralisation de l'éducation primaire	317
I.3.2. Le département d'extension culturelle	326

II. Moderniser et nationaliser: une relecture à l'aune de la Seconde Guerre mondiale.....	338
II.1. Le renforcement de l'éducation catholique	338
II.2.La consécration de l'État modernisateur : l'économie politique à l'ordre du jour.....	345
II.2.1. Le renforcement de l'éducation professionnelle.....	346
II.2.2. « Les bons de travail scolaire » : citoyenneté sociale et économie libérale.....	351
II.3.La « débâcle de la civilisation occidentale » et la redécouverte de soi	355
CONCLUSION GÉNÉRALE	363
SOURCES.....	380
I. Fond d'archives et bibliothèques.....	380
II. Archives digitales.....	381
III. Sources Imprimés	382
BIBLIOGRAPHIE.....	385
ANNEXES.....	396
TABLE DES TABLEAUX, CARTES ET PHOTOS	432
TABLE DES MATIÈRES	434

La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Modernisation et nationalisation pendant la République libérale (1930-1946)

Résumé

Le diagnostic de l'État failli en Colombie a parfois conduit à des analyses téléologiques qui ont eu tendance à présenter ce phénomène non seulement comme inextricable à la société colombienne mais, en outre, constitutif de l'histoire de la construction étatique. Ce travail invite à reconsidérer ces analyses à travers l'étude de cette construction à un moment clé de son histoire. Mettant fin aux anciennes « Républiques oligarchiques », les gouvernements libéraux des années 1930 et 1940 ont cherché à élargir les bases sociales du régime : intégrer le « peuple » paraissait la condition nécessaire à la transformation du pays. Si la modernisation et la nationalisation étaient les anciens horizons des élites politiques, ces concepts sont réinterprétés. Le nationalisme culturel, la régulation de l'économie et du social font irruption dans les discours et les pratiques étatiques. Ils traduisent un nouveau rapport de l'État à la société. Dans ce contexte, l'éducation et la culture ont pris une centralité politique jusqu'alors méconnue dans le pays. Cette thèse analyse la mise en place de la réforme éducative en privilégiant l'expérience quotidienne de sa construction. Cherchant à élucider le déploiement des logiques d'action et de connaissance de l'État, elle intègre les jeux d'échelle du local, du régional et du national. Puisant dans les méthodologies de l'histoire sociale et culturelle, elle donne une place privilégiée aux acteurs de cette construction. Ce travail est donc autant une histoire politique de l'éducation qu'une histoire sociale de l'État éducateur. En ce sens, elle contribue à une réflexion plus large sur les processus de construction étatique et les liens complexes entre culture et politique.

Mots-clés : Colombie, éducation, État, modernisation, nation, République libérale, XX^e.

The construction of Colombian state through the lens of education. Modernization and nationalization during the Liberal Republic (1930 – 1946)

Abstract

Diagnoses of Colombia as a "failed state" have sometimes lead to teleological analyses that present this phenomenon as intricated in Colombia's society, or as constitutive in the history of state formation. This research allows us to rethink these analyses by focusing on state formation at a key historical moment. Putting an end to "oligarchic republics", Colombian liberal governments of the nineteen thirties and forties tried to broaden the social base of their regime (integrating "the people" seemed like the necessary condition to transform the country). International and national political shifts led to the reinterpretation of concepts such as modernization and nationalization. Cultural nationalism, as well as social and economic regulations, irrupted in state discourses and practices, and started a new relationship between the state and society. In this context, for the first time, education and culture became politically central. By focusing on everyday experiences, this dissertation analyses how a state education reform was set up. For a comprehensive explanation of both the logic and the knowledge of the state, this dissertation focuses on local, regional and national scales. Drawing on methodologies of social and cultural history, this work gives a privileged position to the actors who constructed the reform. Therefore, this dissertation is both a political history of education and a social history of the "educational state". In this sense, it contributes to our understanding of the processes of state formation and of the complex links between culture and politics.

Keywords: Colombia, education, State, Nation, modernization, twentieth century, Liberal Republic.