

*École et État*



*L'Université du Chili  
pendant le rectorat d'Andrés Bello  
(1842-1865) :  
un appareil idéologique de l'État chilien*

*«Si queréis ser libres como hombres, es preciso que  
seáis ilustrados;  
de lo contrario, vuestra libertad será la de las fieras<sup>1</sup>».*

**L**A LONGUE GUERRE D'ARAUCANIE a profondément marqué l'histoire du Chili et a donné de lui l'image d'une « Terre de guerre » peuplée d'indigènes sauvages et belliqueux. L'instabilité des frontières et la méconnaissance du territoire intérieur renvoyèrent l'image d'une colonie agricole pauvre dont l'intérêt principal était sa position stratégique à l'Extrême sud du continent américain et le contrôle du Détroit de Magellan, qui ouvrait la voie au commerce de la côte pacifique et l'accès au port de Callao. Ces éléments expliquent pourquoi le Royaume du Chili n'a fait l'objet que tardivement d'une politique de développement. L'instruction était, de fait, réservée à l'élite créole et suivait en général un schéma pré-établi. La première instruction était reçue à domicile par des précepteurs privés qui dispensaient généralement leurs enseignements aux enfants de la famille, qu'il s'agisse de garçons ou de filles. Cependant, l'instruction des jeunes filles était peu développée et se limitait souvent à savoir lire, écrire et compter. À cela s'ajoutaient des enseignements « propres à leur sexe », comme le chant, la musique, la danse, la couture, qui leur permettraient

---

<sup>1</sup> Discours d'inauguration de l'Institut national prononcé par Mariano Egaña, cité par Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago de Chile, Ed. A. Bello, 1970, p. 145.

d'être de bonnes épouses et de briller en société. Les hommes bénéficiaient généralement d'une éducation plus soignée qui les autorisait dans le meilleur des cas à rejoindre une université, dans les premiers temps l'Université San Marcos de Lima ou bien, à partir de 1738, l'Université de San Felipe à Santiago où ils pouvaient obtenir un diplôme d'études supérieures, souvent en théologie ou en droit. À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, les plus aisés d'entre eux partaient ensuite en Europe afin de boire à la source l'esprit de la modernité et des Lumières. Ainsi, les élites coloniales n'étaient pas dépourvues d'instruction ; pour autant, cette dernière n'était pas le fait de l'État colonial même si des innovations furent progressivement introduites à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle.

En 1697, un collège fut fondé à Chillán pour l'éducation des enfants des caciques afin de sceller des liens avec la Couronne d'Espagne et de favoriser la paix. En 1738, un décret royal créa l'Université royale de San Felipe afin d'éviter aux Créoles de se rendre à Lima, d'où ils revenaient rarement. Dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, le *Convictorio carolino* fut créé en remplacement du *Convictorio de San Francisco Javier*, qui ne fonctionnait plus depuis l'expulsion des Jésuites. Enfin, peu avant le début du mouvement d'émancipation, en 1807, *la Academia de San Luis*, une école des Arts et Métiers, fut fondée par Manuel de Salas.

Ainsi, au moment de l'Indépendance, le pays ne disposait que de quelques établissements d'enseignement isolés. Les *Patriotas* chiliens, soutenus par la propagande de *La Aurora de Chile*, prirent le problème en grande considération. En effet, outre le discours conventionnel sur la nécessaire diffusion des lumières, des mesures virent le jour pour créer un système éducatif. Dès 1813, et en dépit du conflit intérieur, les autorités *patriotas* dirigées par J.M. Carrera rédigèrent un règlement de l'enseignement primaire et établirent l'obligation pour les couvents ou les municipalités de financer une école primaire gratuite. Cependant, cette obligation ne fut pas respectée sur l'ensemble du territoire en raison du manque d'enseignants et des réticences de l'Église et des autorités locales. Par ailleurs, en 1813, l'Institut national<sup>2</sup> fut créé à Santiago. Il s'agissait d'un établissement public modèle qui devait dispenser des enseignements du cours préparatoire au niveau supérieur. Dès la *Patria Nueva*, cet établissement de renom<sup>3</sup> domina le système éducatif chilien jusqu'à la création de l'Université du Chili, objet de cet article.

---

<sup>2</sup> Le nom précis de l'établissement était initialement *Instituto Nacional, Literario, Económico, civil i Eclesiástico del Estado* (études civiles et religieuses séparées à partir de 1835). En 1976, le nom de l'établissement fut modifié et devint *Instituto Nacional General José Miguel Carrera*.

<sup>3</sup> Tous les dirigeants chiliens du XIX<sup>e</sup> siècle, à partir de Manuel Montt, furent formés dans cet établissement. <http://institutonacional.cl/icore/viewcore/159879> [consulté le 28/01/2015].

## **Le projet de l'Université du Chili**

Le projet de fondation de l'Université du Chili sera étudié à partir de deux documents : le décret de création, riche en informations sur les objectifs, les fonctions et l'organisation de l'institution, et le discours d'inauguration, prononcé le 17 novembre 1843 par son premier recteur, Andrés Bello.

La création de l'Université du Chili s'inscrit dans un contexte favorable car le pays connaissait alors une période de paix et commençait son expansion économique, en particulier, grâce à la découverte des gisements d'argent de la zone de Chañarcillo. Les finances avaient été assainies et l'État disposait d'institutions imparfaites mais stables. L'Institut national s'était développé et de nouveaux établissements d'enseignement secondaire aussi bien privés<sup>4</sup> que publics<sup>5</sup> avaient été fondés. La création d'un nouvel établissement d'enseignement supérieur s'avérait donc indispensable afin de permettre la délivrance de titres universitaires et l'acquisition d'une indépendance culturelle. Le projet recueillit les faveurs de nombreuses personnalités et bénéficia de l'appui du gouvernement autoritaire mais progressiste de Manuel Bulnes ainsi que de son ministre de la Justice, du Culte et de l'Instruction publique, Manuel Montt.

Le premier article du décret fondateur annonçait les trois fonctions de l'Université, une institution chargée « d'enseigner », de « cultiver les lettres et les sciences chiliennes » et « d'assurer la direction des établissements littéraires et scientifiques nationaux ainsi que l'inspection de tous les autres établissements d'éducation ». Le décret soulignait l'importance de la fonction du recteur qui impliquait outre la direction de l'établissement, la supervision de l'instruction publique en accord avec l'article 154 de la Constitution de 1833.

La première difficulté rencontrée par l'institution fut le manque d'enseignants qualifiés, en particulier dans les disciplines scientifiques. En effet, les seules facultés pour lesquelles les trente membres furent nommés immédiatement furent celles des Humanités, de Droit et de Théologie, ce qui les place dans une tradition antérieure à l'Université du Chili.

Le discours d'inauguration prononcé par le Vénézuélien Andrés Bello justifie les orientations définies par le décret. Il insiste sur l'idée d'une académie du savoir qui pourrait rayonner ensuite jusqu'à atteindre idéalement toutes les couches de la société. Pour lui, point de contradictions dans les choix du gouvernement car créer une institution supérieure permettait aussi de développer, nourrir et vivifier l'instruction élémentaire. La vision de Bello reste aristocratique et s'oppose à la vision plus

---

<sup>4</sup> Le *Liceo de Chile* de J.J. De Mora, le *Colegio de Santiago* de J.F. Meneses et d'A. Bello, celui de J.A. Portès, de Zegers, de J. L. Cabezon furent les plus renommés.

<sup>5</sup> La Serena (1821), Talca (1827), Cauquenes (1837), Concepción et San Felipe (1838).

« populaire » de Domingo Faustino Sarmiento, chantre infatigable du développement de l'enseignement primaire au Chili comme en Argentine.

Bello affirme ainsi l'idée d'une construction des savoirs, de la supervision de l'enseignement primaire et souligne le lien entre université et société : « [...] *La utilidad práctica, los resultados positivos, las mejoras sociales, es lo que principalmente espera de la Universidad el Gobierno* »<sup>6</sup>. Il souligne l'idée que la connaissance recherchée devra concerner principalement le Chili : « [...] *el programa de la Universidad es enteramente chileno : si toma a la Europa las deducciones de la ciencia es para aplicarlas a Chile* ». Il envisage donc l'utilisation de connaissances théoriques européennes mais pour les appliquer dans le champ national : littérature, histoire, étude du territoire, législation.

### **La création de l'identité nationale chilienne**<sup>7</sup>

La nomination de Bello a été motivée par plusieurs éléments. Il était proche du gouvernement conservateur et sans conteste une des personnes les plus érudites du Chili. Le nommer à la tête de l'institution permettait de s'assurer que la volonté du gouvernement serait respectée. Cela revenait aussi à donner une orientation à l'établissement et à reconnaître la suprématie du savoir sur le critère simple de professionnalisation. Enfin, un étranger était chargé du développement des sciences nationales. Cette décision montre le pragmatisme du gouvernement chilien qui reconnaissait les qualités et les vertus des étrangers présents sur son territoire et en faisait bon usage, selon l'idée présente dans les textes constitutionnels dès la *Patria vieja* que « el extranjero deja de serlo si es útil »<sup>8</sup>. La nomination de D.F. Sarmiento à la tête de l'École Normale de Précepteurs alla également dans ce sens.

La création de l'Université du Chili arriva à un moment-charnière de l'histoire culturelle du pays marqué par le renouveau. Le régime politique, autoritaire mais respectueux des lois, incita de nombreux intellectuels des pays voisins, secoués par des luttes intestines, à demeurer au Chili. La mission du recteur fut alors de réunir sous l'égide de l'Université tous les savants et les intellectuels présents au Chili, sans considération de nationalité. Creuset d'intellectuels, l'Université du Chili fut un prolongement institutionnalisé des sociétés savantes et donna un éclat inédit à la république chilienne, en particulier avec la publication régulière, à partir de 1844, des *Anales de la Universidad de Chile*.

---

<sup>6</sup> *Discurso de inauguración de la Universidad de Chile.*

<sup>7</sup> Pour traiter cette partie, j'ai étudié en détail les travaux de recherches publiés dans les *Anales de la Universidad de Chile*.

<sup>8</sup> Nathalie Jammet-Arias, « L'immigration scientifique au Chili au XIX<sup>e</sup> siècle : de l'importation du modèle européen à la création de l'identité nationale », *Ils ont fait les Amériques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2012, p. 129-140.

Cette revue universitaire fournit de nombreux renseignements sur le fonctionnement de l'université, les fonctions qu'elle a remplies et l'état des recherches. En effet, elle publiait en particulier les discours d'incorporation des nouveaux enseignants<sup>9</sup>, les œuvres primées lors des concours lancés chaque année par les facultés, les meilleurs mémoires de recherche<sup>10</sup>.

Les sujets des concours proposés par les facultés témoignent du respect de la mission de construction des savoirs chiliens. En voici un échantillon :

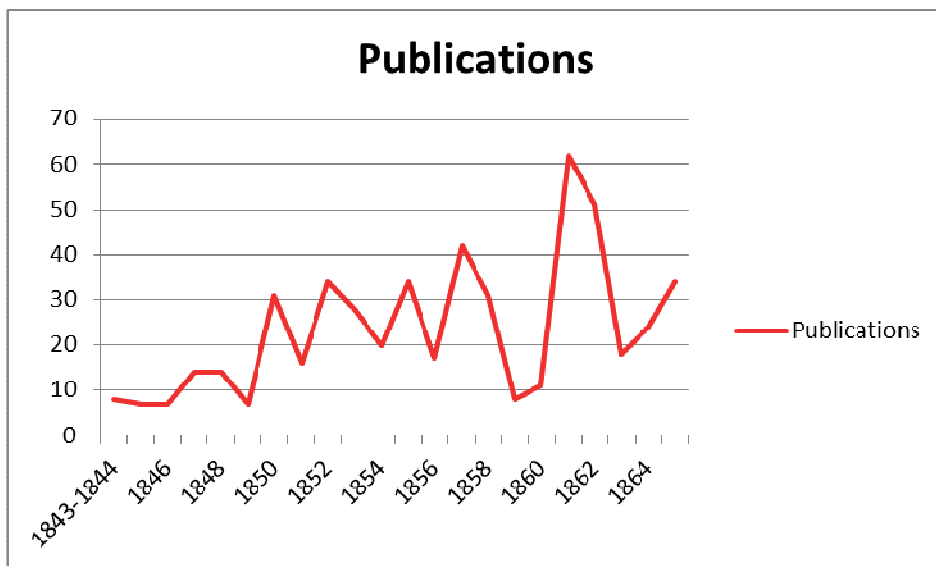
Faculté de Théologie	“Historia eclesiástica del país desde la introducción del cristianismo en él hasta fines del siglo XVII” (1847)
	“ La historia eclesiástica del país desde 1808 hasta la muerte del señor Vicuña” (1852)
	“Una historia de las Misiones de la Araucanía” (1859)
	“Una memoria sobre concordancia de la teología moral con el Código civil en los tratados <i>De contractibus et de Justicia et jure</i> ” (1862)
Faculté de Droit et de Sciences politiques	“¿Cuál es el mejor sistema de organización de tribunales que puede adoptarse en Chile” (1846)
Faculté des Humanités	“Una memoria sobre los años 1813 y 1814, considerados por el aspecto administrativo y político sin olvidar los acontecimientos militares que se verificaron en la República por aquella época” (1852)
	“Una memoria sobre la historia nacional, que comprenda los sucesos ocurridos desde el fin del Gobierno de don Ramón Freire en 1826 hasta la promulgación de la constitución de 1828” (1858)
	“Apreciación crítica de los principales pensadores chilenos, antiguos y modernos” (1862)
Faculté des Sciences	“Una descripción de todos los minerales de plata de Chile” (1852)
	“Alguna aplicación de las Ciencias Físicas y Matemáticas a la Agricultura de Chile” (1859)
	“Mejor sistema de regadío aplicable a los campos de Chile” (1861)
Faculté de Médecine	“Indicar si el término de la vida en Chile es más corto que en otros países de igual topografía, tratar de las enfermedades más graves y frecuentes en Chile, indicar la relación que pueden tener con el clima y costumbres de los habitantes” (1847)

Les sujets montrent une parfaite adéquation entre l'esprit du décret de création, le discours de Bello et la pratique des facultés. L'ensemble de ces études offrit une connaissance inédite du pays.

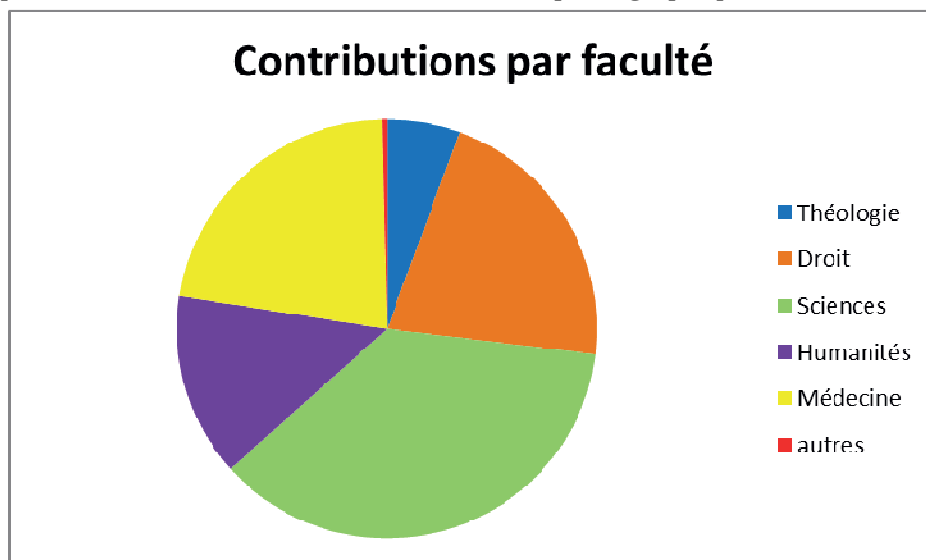
<sup>9</sup> Cette obligation ne fut pas scrupuleusement respectée.

<sup>10</sup> Concernant cette publication, Diego Barros Arana remarquait dans son discours pour le cinquantième anniversaire de l'Université : « Esas publicaciones han dado a nuestros *Anales* una autoridad que nosotros mismos estábamos lejos de esperar. Hoy nos los piden muchas de las academias más célebres del mundo, enviándonos en retorno publicaciones útiles que pasan a engrosar el fondo ya considerable de nuestra biblioteca», p. 305.

La courbe ci-dessous laisse cependant apparaître de fortes variations de nombre de publications scientifiques dans les *Anales* en raison de choix éditoriaux, la revue publiant aussi de nombreux rapports :



On remarquera aussi une grande différence du nombre des publications selon les facultés, comme l'indique le graphique ci-dessous :



Plusieurs éléments expliquent cette répartition déséquilibrée. Le dynamisme, plus ou moins important, des facultés est un élément à prendre en compte. Cependant, les contraintes éditoriales furent aussi déterminantes. En effet, les mémoires de la Faculté des Humanités, souvent très longs, rendaient difficile leur publication. Deux stratégies furent alors



adoptées, ou bien, la publication de résumés ou bien des publications d'ouvrages, en dehors des *Anales*. On voit ainsi que le nombre de publications dans les *Anales* n'est que partiellement révélateur du dynamisme en recherche des facultés.

Le tableau ci-dessous reprend le décompte des publications par faculté, il permet d'avoir un aperçu général mais aussi de pointer l'essor de certaines filières, conséquence directe du recrutement d'enseignants. Cela est particulièrement visible pour la Faculté des Sciences, à partir de 1850.

### **Publication dans les *Anales* pendant le rectorat d'Andrés Bello<sup>11</sup>**

<b>Années</b>	<b>Théologie</b>	<b>Droit</b>	<b>Sciences</b>	<b>Humanités</b>	<b>Médecine</b>	<b>autres</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1843-1844</b>	2	2	0	2	2	0	<b>8</b>
<b>1845</b>	0	4	0	3	0	0	<b>7</b>
<b>1846</b>	2	2	1	2	0	0	<b>7</b>
<b>1847</b>	4	6	1	2	1	0	<b>14</b>
<b>1848</b>	5	5	1	0	3	0	<b>14</b>
<b>1849</b>	0	3	0	0	4	0	<b>7</b>
<b>1850</b>	0	0	22	0	9	0	<b>31</b>
<b>1851</b>	1	3	5	1	6	0	<b>16</b>
<b>1852</b>	0	5	13	9	7	0	<b>34</b>
<b>1853</b>	2	8	11	2	5	0	<b>28</b>
<b>1854</b>	0	0	13	0	7	0	<b>20</b>
<b>1855</b>	1	11	15	2	5	0	<b>34</b>
<b>1856</b>	2	2	5	4	4	0	<b>17</b>
<b>1857</b>	2	10	17	3	10	0	<b>42</b>
<b>1858</b>	1	5	10	3	12	0	<b>31</b>
<b>1859</b>	4	3	0	1	0	0	<b>8</b>
<b>1860</b>	1	2	3	1	4	0	<b>11</b>
<b>1861</b>	2	10	20	17	13	0	<b>62</b>
<b>1862</b>	1	11	21	11	7	0	<b>51</b>
<b>1863</b>	0	5	9	0	4	0	<b>18</b>
<b>1864</b>	1	6	8	6	3	0	<b>24</b>
<b>1865</b>	0	7	13	4	8	2	<b>34</b>
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>110</b>	<b>188</b>	<b>73</b>	<b>114</b>	<b>2</b>	<b>518</b>

On décompte sur la période 1843-1865, 276 auteurs, la plupart (199) n'étant publiés qu'une fois, alors que 45 d'entre eux firent l'objet de deux publications, 12 de 3 et 6 de 4. Rodolfo Philippi, avec 29 publications

<sup>11</sup> Réalisation du tableau et des graphiques : Nathalie Jammot-Arias.

(parfois en collaboration), en géographie, hydrographie et botanique fut de très loin l'auteur le plus publié. Le nombre restreint de publication par auteur s'explique aisément par le type de publication, principalement des discours et des mémoires pour l'obtention du titre de *licenciado*.

La Faculté de Théologie étudia particulièrement les aspects de l'histoire nationale liés à la religion. Cependant, les travaux de recherche furent surtout des discours d'incorporation (22). Les sept autres travaux correspondent à des recherches d'enseignants, à une biographie et à quatre mémoires de *Licenciados*.

La Faculté de Droit publia des études sur le droit chilien concernant des questions d'actualité. Ses publications dans les *Anales* concernaient très majoritairement des travaux présentés par les candidats à la *Licenciatura* (environ 70 % des publications de la faculté), venaient ensuite des discours de nouveaux enseignants, puis des travaux de recherches divers, mémoires, recensions et à partir de 1860, des biographies<sup>12</sup>. Ces éléments sont révélateurs de la vocation professionnalisante de cette faculté, une de celles qui délivra le plus de diplômes et une des mieux organisées. On remarque d'ailleurs une sorte de « glissement » de la Faculté de Droit vers celle des Humanités car de nombreuses personnes diplômées en droit<sup>13</sup> font ensuite des discours d'incorporation à la Faculté des Humanités.

La Faculté de Médecine publia de très nombreux travaux, largement dominés par les apports de deux enseignants, Juan Miquel et Francisco Javier Tocornal. Les recherches portèrent surtout sur les maladies présentes au Chili. Les publications dans les *Anales* ont été constituées des écrits et des mémoires des enseignants mais aussi, à partir de 1855, de très nombreux mémoires d'études, signes du succès croissant des études de médecine.

Une tâche lourde incombait à la Faculté des Sciences car les connaissances dans ces domaines étaient très faibles. Le territoire, surtout intérieur, était encore méconnu, qu'il s'agisse de la topographie, de la météorologie ou de la minéralogie, connaissances nécessaires cependant pour envisager un développement raisonné. Cette faculté fut de très loin celle qui publia le plus grand nombre de travaux de recherches. Il s'agissait généralement de travaux en équipe, surtout des relevés de mesures brutes, qui s'échelonnaient sur plusieurs années. Certains membres de la faculté furent même identifiés à leurs recherches : le savant polonais Ignacio Domeyko pour la minéralogie, le Prussien Rodolfo Amando Philippi pour la botanique, Luis Troncoso pour la météorologie et Carlos Moesta, originaire des États allemands, pour l'astronomie. Ils permirent de révéler les

---

<sup>12</sup> Vers la fin de la période, on remarque la publication par toutes les facultés de biographies d'anciens membres.

<sup>13</sup> L'étude des *Anales* permet de déceler ces transferts car pour certains auteurs, on trouve une publication de mémoire pour l'obtention du titre en droit puis un discours d'incorporation en Humanités. Ce fut par exemple le cas de Benjamín Vicuña Mackenna.

ressources naturelles et les conditions de vie sur le territoire chilien. Au-delà de ces quelques grandes personnalités, les auteurs furent nombreux et de qualités diverses, naturalistes, ingénieurs, militaires. Finalement, à la différence des autres facultés, on remarque que la recherche ne s'appuya pas uniquement sur des scientifiques « académiques » mais bien sur des découvreurs, infatigables voyageurs sur terres, mer et lagunes chiliennes. On distingue dans ce foisonnement de travaux une évolution. Si les premiers portèrent sur des sujets généraux touchant tous les domaines des sciences : géographie, astronomie, météorologie, phénomènes physiques (en particulier les tremblements de terre et les raz de marée), par la suite, ils se concentrèrent sur les ressources minérales du pays et sur les sciences et techniques, ce qui peut s'expliquer par l'importance économique des minerais pour le Chili et par l'essor des travaux de génie civil, en particulier les chemins de fer (tracés, gares, ponts). Ainsi, à la découverte du territoire a succédé son développement ce qui rendit les recherches beaucoup plus appliquées. Concernant les travaux publiés dans les *Anales*, on remarque aisément l'absence presque totale<sup>14</sup> de mémoires de *licenciatura*, dont on peut déduire une relative désaffection des jeunes Chiliens pour une filière qui se constituait difficilement, presque uniquement avec des chercheurs étrangers<sup>15</sup> et dont le recrutement fut accéléré à partir de 1855 et on peut se demander si auparavant la filière n'existait pas que sur le papier.

Le rôle de la Faculté des Lettres fut également essentiel. Elle participa à la création des lieux de mémoires, soudant ainsi un sentiment national encore vacillant. L'historien Barros Arana insista dans son discours du Cinquantenaire sur la nécessité de développer les recherches historiques. Il écrivait ainsi :

*Es menester transportarse en la época en que fue creado el cuerpo universitario para apreciar cuán poco se sabía entonces acerca de nuestro pasado. Una oscuridad casi completa reinaba sobre los tiempos de la conquista y de la colonia; y la historia de la revolución de la independencia, recordada por la tradición relativamente reciente, era de tal manera incierta y había sido de tal modo desfigurada por las preocupaciones sociales y las pasiones políticas, que los escritos de los periódicos en que solían recordarse algunos accidentes de ella, contenían los errores más extraordinarios e inconcebibles.*

Si les travaux furent bien moins nombreux que ceux de la Faculté des Sciences, les contributions étaient plus longues. Quelques chercheurs, dont les frères Miguel Luis et Gregorio Victor Amunátegui ainsi que Diego Barros

---

<sup>14</sup> Je n'ai compté que trois mémoires sur la période. Il est vrai que certains ont pu ne pas être publiés dans les *Anales*. Cependant, la différence est telle par rapport aux autres filières que c'est un indice non négligeable.

<sup>15</sup> La présence de quelques membres de l'aristocratie chilienne comme Aureliano Lastarria ou Federico Santa María parmi les élèves de cette faculté contribua à l'essor de la filière et en particulier des sciences appliquées (sciences de l'ingénieur).

Arana furent les figures de proue des recherches sur la période républicaine. Leurs travaux, de grande qualité, contribuèrent à l'écriture de l'histoire officielle. L'étude des *Anales* renseigne cependant peu sur les travaux effectifs de cette faculté pour les raisons éditoriales préalablement évoquées.

Concernant les Lettres, à part quelques mémoires d'Andrés Bello et des frères Amunátegui sur la littérature espagnole et latino-américaine et quelques traductions, les travaux s'orientèrent principalement vers la rédaction d'ouvrages scolaires, en particulier des manuels d'apprentissage de la lecture et d'étude de la littérature espagnole. Andrés Bello participa à ces travaux qui furent publiés dans *El Boletín de la Instrucción pública*, revue diffusée dans les établissements d'enseignement secondaire.

Le lien constant entre les différents niveaux d'enseignement fut accru par le contrôle du système éducatif assigné à l'Université.

## **Les fonctions de l'Université au sein de l'État chilien**

### ***La supervision du système éducatif chilien***

Selon les textes constitutifs, l'Université du Chili eut un rôle de tutelle de l'enseignement au Chili, laquelle s'exerçait sur deux niveaux : à la Faculté des Humanités incombait précisément la direction des écoles primaires tandis que le Conseil universitaire, composé du recteur, du secrétaire général, des doyens et de deux personnes mandatées par le gouvernement, était chargé du contrôle général de l'enseignement au Chili. Était de son ressort la nomination des enseignants du second degré, des membres du conseil d'instruction départemental, des inspecteurs de écoles de province car les écoles santiaguines, aussi bien publiques que privées, étaient inspectées par les propres membres de l'Université, parmi lesquels ses plus grands noms, comme l'attestent les nombreuses listes publiées dans les *Anales*.

La supervision de l'instruction publique ne se limitait pas aux ressources humaines. En effet, de la Faculté des Humanités et du Conseil de l'Université dépendaient le choix des ouvrages et les méthodes d'enseignement, en relation étroite avec l'École Normale. Le Conseil intervenait pour nommer des élèves brillants de l'École Normale afin de diffuser les nouvelles méthodes d'enseignement sur tout le territoire. Le Conseil de l'Université était aussi responsable du choix et de la modification des programmes d'enseignement. Les programmes devaient ensuite faire l'objet d'un vote au Congrès. Théoriquement uniformes, il y eut cependant de grandes différences selon les moyens et la localisation des établissements. Afin de créer une certaine homogénéité de compétences, les élèves des collèges et lycées de provinces passaient leurs examens devant une commission constituée d'enseignants de l'Institut national et d'au moins un membre de l'Université. Envisageable dans les premiers temps quand le nombre d'établissement était faible, cette obligation devint difficile lorsque

se déploya l'instruction secondaire, en particulier privée<sup>16</sup>. Or, l'obtention effective des diplômes fut de plus en plus exigée pour entrer au service de l'État<sup>17</sup>.

Le Conseil de l'Université étudiait les rapports sur l'enseignement public et privé transmis chaque année par les provinces. Ils déterminaient les récompenses à accorder aux enseignants méritants et désignait les bénéficiaires des bourses. Il était aussi l'interlocuteur privilégié des directeurs d'établissement et des inspecteurs sur des sujets aussi variés que les difficultés financières ou de recrutement des enseignants, le manque d'ouvrages, l'absentéisme des élèves ou le règlement intérieur. Enfin, à la demande du ministère, le Conseil pouvait se saisir de différentes questions liées à l'éducation, au statut des établissements privés, à l'enseignement spécialisé, à l'engagement de professeurs étrangers, à l'envoi d'étudiants chiliens à l'étranger. Il jouit de la considération du gouvernement qui adopta généralement les mesures suggérées<sup>18</sup>.

En réalité, l'Université du Chili, associée à l'Institut National, a disposé du monopole de la gestion budgétaire, pédagogique et humaine des établissements d'enseignement au Chili. Elle définit les grandes orientations de l'enseignement public, et les valeurs communes tout en assurant la gestion courante des affaires.

### ***L'enseignement de la médecine et les tâches des enseignants***

Les attributions de la Faculté de Médecine furent multiples et difficilement conciliables. Les tâches en dehors du cénacle universitaire furent nombreuses et permanentes à tel point que beaucoup s'y perdirent.

Plusieurs membres de la Faculté faisaient aussi partie du *Protomedicato*, sorte de Conseil de l'Ordre avant l'heure. Le médecin Laurent Sazie, figure de proue de la médecine chilienne, devint ainsi président de cette instance tout en participant au développement des structures de santé<sup>19</sup>. Les membres de la faculté assuraient aussi le rôle aujourd'hui imparti au ministère de la Santé concernant les politiques d'hygiène publique. Compte tenu des épidémies répétées et de l'intérêt du gouvernement pour ces questions, les activités furent nombreuses et les recherches souvent tournées vers l'élaboration de politiques publiques. À titre d'exemple, voici le thème retenu en 1853 : « Progresos de la enfermedad venérea en Chile e influjo del clima en su marcha y desarrollo:

---

<sup>16</sup> En 1872, un décret du ministre de l'Instruction publique permit aux collèges privés de délivrer des diplômes, les libérant ainsi de la tutelle de l'État et précisément de celle de l'Institut national. Cela provoqua un conflit avec l'Université du Chili, très liée à l'Institut national, qui aboutit par la suite, en 1888, à la création de l'Université catholique.

<sup>17</sup> Nathalie Jammot-Arias, « De l'abondance à l'absence de lois : le travailleur dans la législation chilienne au XIX<sup>e</sup> siècle », *Les Cahiers ALHIM* n°28, Université Paris 8-Saint-Denis, 2014.

<sup>18</sup> Accord du Conseil du 1<sup>er</sup> décembre 1850.

<sup>19</sup> Il avait fondé l'École d'obstétrique de Santiago en 1833 et s'employait à la faire vivre.

medios profilácticos y administrativos que deben emplearse»<sup>20</sup>. Cet intérêt pour l'amélioration de la santé publique fut accompagné de mesures : campagne de vaccination (également dirigée par un membre de la faculté), amélioration de l'hygiène urbaine, développement des structures de bienfaisance. En outre, les médecins assuraient aussi de nombreuses permanences dans les hôpitaux santiaguins qui manquaient alors cruellement de personnel. Ces éléments expliquent pourquoi la recherche en médecine n'a reposé que sur quelques personnes.

### ***Le rôle de la Faculté de Droit et Sciences politiques et de la Faculté de Théologie***

Les membres de la Faculté de Droit furent aussi largement mis à contribution par les gouvernements. Ils participèrent activement à la révision des codes, civil, pénal, minier. Ils furent souvent les rédacteurs des projets de lois. Le concours proposé par cette faculté en 1858 fut « Organización de los Tribunales, con un proyecto de ley sobre la materia ».

Cependant, l'investissement personnel ne s'arrêta pas aux portes de l'Université. Bien au contraire, les membres de cette Faculté jouèrent souvent un rôle prépondérant dans la vie politique du pays et assumèrent des charges importantes : ministres, députés, préfets, sénateurs. On ne peut que remarquer les liens entre la Faculté de Droit et les grands noms qui jalonnèrent l'histoire politique du pays.

Même la Faculté de Théologie fut mise à contribution car des travaux lui furent commandés dans le cadre du patronage de l'Église catholique dont avaient hérité les autorités politiques indépendantes.

### ***Considérations sur la gouvernance universitaire***

Outre les fonctions de conseil, d'encadrement du système éducatif et de diffusion des savoirs et des valeurs qui font déjà de l'Université un appareil idéologique de l'État, d'autres indices permettent de souligner une proximité, voire une dépendance vis-à-vis du pouvoir.

En effet, l'Université du Chili a été placée sous le haut patronage du président de la République et du vice-président et son autonomie en a été fortement limitée, surtout dans les premiers temps. Par exemple, le recteur était choisi par le président tout comme les doyens<sup>21</sup>, l'aspect collégial ne s'inscrivant que très progressivement dans les pratiques de gouvernance universitaire. Par la suite, les doyens furent élus par leurs pairs mais

---

<sup>20</sup> Cette recherche appliquée apparut aussi dans les concours d'autres années : en 1859, il s'agissait d'étudier «La mortalidad de los párvulos de Chile, comparada con la de las otras capitales de América y Europa, indicando los medios que convendría adoptar para disminuirla» et en 1861 «Investigaciones de las causas de la tisis pulmonar en Chile, en los últimos años e indicación de las medidas higiénicas que convendría emplear para removerlas».

<sup>21</sup> Décret du 19 novembre 1842, articles 4 et 5.

toujours avec l'accord du pouvoir politique car l'article 7 du décret de création prévoyait que « Todos los empleados de la Universidad son amovibles a discreción del patrono »<sup>22</sup>.

En dépit d'un fonctionnement relativement autoritaire, qui est la marque d'une époque, on ne peut que souligner le rôle original de cette institution au sein de l'État. En effet, accorder la gestion effective du système éducatif à l'Université, c'était reconnaître la compétence des chercheurs pour gérer un domaine qui leur était propre et qu'ils maîtrisaient sur le plan scientifique. Ce rôle d'intermédiaires accordé aux facultés, soulignait l'importance que le gouvernement accordait à des spécialistes. Si tel n'avait pas été le cas, les questions d'instruction auraient été traitées par un personnel administratif peu formé et souvent noyé sous les dossiers relatifs à la Justice et au Culte dépendant du même ministère.

Finalement, la multiplicité des tâches des membres des facultés et la faiblesse des fonds alloués à l'Université jouèrent en défaveur de l'enseignement. La mission professionnalisante de l'Université du Chili peina à s'affirmer. Si l'Université a constitué un vivier de savants au service des autorités politiques, elle ne fut pas, à proprement parler, un établissement d'enseignement pendant le rectorat de Bello. Elle encadra l'enseignement supérieur, délivra les diplômes, mais la formation continua d'être assurée par l'Institut National. Le bilan dressé par M.L. Amunátegui, fort élogieux, insiste sur le rôle essentiel de recherche et de vulgarisation de la *Casa de Bello* :

*[...] la Universidad ha correspondido ampliamente a los fines de los fundadores. Ha investigado las necesidades de la instrucción pública y ha propuesto remedios. Ha procurado textos a las escuelas y a los colegios. Ha formado bibliotecas y museos. Ha acopiado datos de todas especies. Ha descrito nuestras costas, nuestros valles, nuestras montañas. Ha estudiado las enfermedades que afligen a nuestra población. Ha comentado nuestras leyes. Ha dictaminado sobre nuestras producciones literarias en prosa y en verso. Ha escrito nuestra historia*<sup>23</sup>.

Les premières années de l'institution furent ainsi profondément influencées par la tradition française des Lumières et la prédominance de l'encyclopédisme au détriment d'une conception plus pratique de l'Université, d'influence prussienne, insistant sur le développement des savoir-faire. En 1863, le thème proposé pour le concours de la Faculté des Humanités,

---

<sup>22</sup> Par ailleurs, les membres de l'Université ne purent se prévaloir des droits dont peu à peu bénéficièrent les employés de l'administration de l'État : sécurité d'emploi, retraite, avancement. Par contre, ce fut le premier corps pour lequel furent introduits des critères de compétences. Cf. Nathalie Jammot-Arias, « De l'abondance à l'absence de lois : le travailleur dans la législation chilienne au XIX<sup>e</sup> siècle ».

<sup>23</sup> M. L. Amunátegui, *Vida de don Andrés Bello*, Santiago de Chile, Impr. Pedro Ramírez, 1882, p. 490.

*Nathalie Jammé-Arias*

« *Definición de la idea de progreso* », amorce une réflexion qui aboutit à une modification des missions accordées à l'Université. Le rectorat d'Ignacio Domeyko, quelques années plus tard, marqua un tournant pour l'institution. L'Université du Chili, pratiquement organe constitutif de l'État, devint un véritable établissement d'enseignement dont l'utilité économique devait être plus manifeste, tandis que la supervision du système éducatif fut confiée au Conseil d'instruction publique, créé par la loi du 9 janvier 1879.

***Nathalie JAMMET-ARIAS***  
***Université Paris Ouest Nanterre La Défense***  
***CRIIA - EA 369***



**Sources :**

ANGUITA Ricardo, 1902, *Leyes y decretos promulgados en Chile desde 1811 hasta 1901 inclusive*, Santiago de Chile, Imprenta nacional, 2 tomos.

*Anales de la Universidad de Chile*, Volumes correspondant aux années 1843 à 1865. [en ligne]. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/issue/archive> [consulté le 30/01/2015].

**Études :**

AMUNÁTEGUI Miguel Luis, *Estudios sobre instrucción pública*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1897-1898, T. 1, 2, 3.

AMUNÁTEGUI Miguel Luis, *Vida de don Andrés Bello*, Santiago de Chile, P. Ramírez, 1882, 672 p.

BARROS ARANA Diego, *Discurso pronunciado en el quinquagésimo aniversario de la Universidad*, 1893, p. 34.

BELLO Andrés, *Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el día 17 de setiembre de 1843*, Caracas: Tipografía americana.

CAMPOS HARRIET Fernando, *Desarrollo educacional (1810-1960)*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1960, 210 p.

JAMMET-ARIAS Nathalie, « La constitution d'une élite républicaine au Chili : un engagement au service de l'Etat », *Les Cahiers ALHIM* n° 19, *Regards sur deux siècles d'indépendance : significations du bicentenaire en Amérique latine*, Paris 8, Saint-Denis, 2010, p. 109-123.

\_\_\_\_\_, « L'immigration scientifique au Chili au XIX<sup>e</sup> siècle : de l'importation du modèle européen à la création de l'identité nationale », *Ils ont fait les Amériques*, Laurent Dornet, Michèle Guicharnaud-Tollis, Michael Persons, Jean-Yves Puyo, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2012, p. 129-140.

\_\_\_\_\_, « De l'abondance à l'absence de lois : le travailleur dans la législation chilienne au XIX<sup>e</sup> siècle », *Les Cahiers ALHIM* n° 28, Paris 8, Saint-Denis, 2014. <http://alhim.revues.org/5029> [consulté le 30/01/2015].

JOBET Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago de Chile, Ed. A. Bello, 1970.

LABARCA Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1939, 399 p.

SERRANO Sol, *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*, Santiago de Chile, Editorial universitaria, 1994.



«Saldrá de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa» :  
*le projet de modernisation de l'Université centrale d'Équateur pendant la période progressiste (1883-1895)*

L'UNIVERSITÉ CENTRALE est la première institution d'enseignement supérieur fondée en Équateur après l'indépendance. Elle est l'héritière de plusieurs établissements d'enseignement religieux créés à l'époque coloniale par les augustins, les dominicains et les jésuites, qui fusionnent en 1786 en une institution unique : l'Université royale de Santo Tomás. Après l'indépendance, cet établissement est connu sous le nom d'Université de Quito ou Université Centrale de l'Équateur. Il a toujours été un lieu de questionnement du pouvoir politique, qui a souvent regardé cette institution avec méfiance, ce qui explique qu'elle ait été fermée à plusieurs reprises au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, y compris trois fois par la dictature militaire de 1963-1966.

Les deux périodes de fermeture les plus longues de l'Université correspondent à deux régimes autoritaires qui précèdent la période progressiste : la première, de 1869 à 1876, sous le régime conservateur de Gabriel García Moreno, puis de 1880 à 1883, sous la dictature d'Ignacio de Veintemilla. Lorsque les progressistes arrivent au pouvoir en 1883, l'une de leurs premières décisions est de rétablir l'Université et de lui redonner son prestige après la période difficile à laquelle elle a dû faire face. Nous montrerons donc comment le régime progressiste tente de moderniser l'Université de Quito et comment cet effort s'inscrit dans son projet politique. Cependant, cette velléité réformatrice se heurte aux difficultés financières de l'État, qui se révèle incapable de tenir ses promesses de modernisation de l'Université. Nous verrons, finalement, que malgré l'élan réformateur, il ne s'agit pas pour les progressistes de rompre le monopole

culturel et idéologique conservateur et cléricale qui domine l'Université depuis les années 1860.

## Rétablir l'Université centrale

### ***Les deux fermetures (1869-1876 et 1880-1883)***

García Moreno, qui domine la vie politique de 1860 à 1875<sup>1</sup>, souhaite prendre le contrôle de l'Université de Quito, considérée comme un foyer de l'opposition libérale qui corrompt l'esprit des jeunes générations. Au début des années 1860, il parvient à remplacer les professeurs libéraux par des enseignants qui lui sont soumis. Mais le président juge cette mesure insuffisante et l'une de ses premières décisions, lorsqu'il reprend le pouvoir en 1869, est de dissoudre l'Université parce qu'il la considère comme un « foyer de perversion des doctrines les plus saines »<sup>2</sup> et comme peu adaptée aux besoins du pays, car elle offre surtout des formations en droit et en philosophie. Le président veut, au contraire, développer l'enseignement technique et scientifique, à la fois pour créer les conditions de son projet de modernisation de l'État et parce que les étudiants des disciplines scientifiques étaient réputés moins politisés que leurs camarades de droit, philosophie et lettres. Pour mettre en œuvre ce projet, García Moreno décide de créer une École Polytechnique à la place de l'Université de Quito<sup>3</sup>. Les cours de ce nouvel établissement sont confiés à des professeurs jésuites, presque tous allemands, venus en Équateur alors que le *Kulturkampf* s'intensifie en Allemagne à partir de 1871.

Après l'assassinat de García Moreno, pendant la guerre civile qui permet à Ignacio de Veintemilla de renverser Antonio Borrero (1875-1876), l'École polytechnique est fermée et l'Université rétablie.

Mais cette institution était sous le contrôle des conservateurs depuis le début des années 1860. Ignacio de Veintemilla, qui prend le pouvoir avec le soutien des libéraux, y voit donc un foyer d'opposition qu'il tente de combattre. Il essaie tout d'abord d'asphyxier financièrement l'Université en réduisant les crédits normalement alloués à l'établissement<sup>4</sup>. Il modifie ensuite la loi d'Instruction publique en 1880 afin de pouvoir nommer et destituer librement les fonctionnaires qui dépendent du ministère de l'Instruction publique, y compris les professeurs universitaires<sup>5</sup>. Quelques jours plus tard, le ministre envoie une communication à l'Université

---

<sup>1</sup> Il est au pouvoir de 1860 à 1865, puis de 1869 à 1875.

<sup>2</sup> *El Nacional*, n° 357, 17 février 1869, p. 2.

<sup>3</sup> *El Nacional*, n° 384, 18 septembre 1869, p. 2.

<sup>4</sup> Veintemilla «largo tiempo tuvo condenada [la Universidad] a la miseria, rehusando el pago de la escasa dotación anual con que, según la ley, debía contribuir a sostenerla el tesoro público», *Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones exteriores del Gobierno provisional establecido en Quito a la Asamblea Nacional de 1883*, Quito, Imprenta de Los Principios, 1883, p. 21.

<sup>5</sup> *Anales de la Universidad de Quito*, n°1, mars 1883, p. 51.

annonçant la décision du gouvernement de nommer Ascensio Gándara, un médecin proche de Veintemilla, recteur et de retirer aux professeurs de l'Université les postes qu'ils avaient obtenus après avoir réussi les concours organisés dans la cadre de la loi d'Instruction publique de 1878<sup>6</sup>. Cette décision entraîne une protestation signée par la plupart des professeurs, suivie d'une seconde signée par de nombreux étudiants<sup>7</sup>. Ceux qui parmi ces derniers ne se dédisent pas sont exclus de l'établissement par le gouvernement et certains enfermés dans le panoptique de Quito<sup>8</sup>. La persécution contre les opposants à Veintemilla s'accroît dans l'Université, qui privée de ses professeurs et de ses étudiants, est, de fait, fermée.

Lorsque Veintemilla tente de garder le pouvoir à l'issue de son mandat, qui devait expirer en 1882, il est renversé par une révolte généralisée qui rassemble à la fois les conservateurs, les progressistes et les libéraux : c'est la Restauration. Il s'agit, en effet, de rétablir l'ordre constitutionnel, l'État de droit, la liberté, mais également l'Université de Quito, qui a été fermée environ dix ans sur les quatorze qui ont précédé. L'une des priorités de la Restauration est donc de rouvrir l'établissement et de lui redonner le prestige dont il jouissait avant la période difficile de 1869 à 1883. Le gouvernement provisoire se donne l'objectif suivant : « *restablecerla a su antiguo auge y lustre* », pour que « *recobre en un todo su merecida nombradía, volviendo a ser el estudio de las ciencias lo que fue en días más propicios a la ilustración de la juventud* »<sup>9</sup>.

### **1883 : la renaissance**

L'une des premières décisions du gouvernement provisoire installé à Quito en janvier 1883 et contrôlé par les conservateurs et les progressistes consiste à rouvrir l'Université<sup>10</sup>. Le ministre de l'Instruction publique du gouvernement provisoire, le nouveau recteur de l'Université, le conservateur Camilo Ponce, ainsi que les professeurs et les étudiants qui se sont révoltés contre Veintemilla, participent à une grande cérémonie de réinauguration, le 18 février 1883. D'après le ministre, « *[se celebró] como una fiesta cívica tan fausto acontecimiento* »<sup>11</sup>. Au cours de la cérémonie surgit l'idée de créer une publication qui permette de diffuser les travaux scientifiques menés au

---

6 *Idem*, p. 52.

7 *Idem*, p. 52-55.

8 *Idem*, p. 55.

9 *Informe del Ministro de lo Interior, op. cit.*, 1883, p. 22.

10 Pendant la guerre contre Veintemilla, trois gouvernements provisoires émergent dans le pays : le pentavirat de Quito, formé par des conservateurs et des progressistes, le gouvernement libéral radical des provinces côtières d'Esmeraldas et Manabí dirigé par Eloy Alfaro, et le gouvernement libéral modéré de Guayaquil créé après la chute de Veintemilla. Les trois gouvernements négocient la constitution d'un pouvoir unique mis en place par l'Assemblée constituante de 1883-1884, qui nomme José María Plácido Caamaño, l'un des principaux chefs de file des progressistes, président provisoire, puis président constitutionnel pour la période 1884-1888.

11 *Idem*.

sein de l'établissement, à la fois dans la population et à l'étranger. Les *Anales de la Universidad de Quito* voient donc le jour et elles seront publiées tous les mois en 1883, puis à nouveau à partir de 1888. Par ailleurs, la plupart des professeurs congédiés par Veintemilla retrouvent leur poste<sup>12</sup>. L'année suivante, les étudiants qui ont signé la protestation de 1880 ou qui ont combattu la dictature sont exemptés de droits d'inscription aux examens pendant deux ans.

L'Université ayant rouvert ses portes, le gouvernement et l'Assemblée constituante de 1883-1884 formulent plusieurs projets ambitieux pour rétablir son fonctionnement et son prestige : la réouverture de l'École pratique d'Anatomie, de la Faculté de Sciences et de l'École d'Obstétrique<sup>13</sup>. Ces mêmes autorités décident également de doter l'Université d'un nouveau siège. Quelques années plus tard, le recteur se montre confiant dans l'avenir : «*Saldrá de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa*»<sup>14</sup>. Cependant, ces projets ne seront très souvent accomplis qu'à moitié à cause des permanentes difficultés financières de l'État pendant la période progressiste.

Malgré la restauration de l'Université et la volonté de réforme affichée par le pouvoir progressiste, les femmes demeurent exclues des formations offertes par l'Université et, *a fortiori*, des activités d'enseignement. La seule exception est l'École d'Obstétrique, au sein de la faculté de Médecine, puisqu'il s'agit d'une formation considérée comme réservée aux femmes. Il n'est pas question que celles-ci étudient, en revanche, la littérature au niveau universitaire, le droit, et encore moins les disciplines considérées comme techniques : médecine, mathématiques, agronomie.

L'éducation universitaire ne devient pas gratuite, bien qu'il s'agisse d'un établissement public. Les étudiants doivent s'acquitter de droits d'inscriptions, de droits d'examens et, à la fin de leur formation, de *derechos de grado*, qui d'après la loi d'Instruction publique de 1892, s'élèvent à 10 sucres pour le *bachillerato*, 48 pour la licence et 96 pour le doctorat<sup>15</sup>. Il s'agit de sommes considérables, si l'on prend en compte que, la même année, le salaire mensuel d'un instituteur, par exemple, est, en moyenne, de 20 à 24 sucres dans les villes et de 12 sucres seulement dans les zones rurales.

---

<sup>12</sup> Par exemple, José María Cárdenas, Ezequiel Muñoz, Rafael Rodríguez, José María Vivar et Lino Cárdenas, professeurs de médecine ; Julio Enríquez, Elías Laso, Carlos Casares et Luis Felipe Borja, professeurs de droit ; Carlos Tobar, professeur de littérature ; Manuel Herrera, professeur de chimie et José María Troya, professeur de physique.

<sup>13</sup> « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones exteriores al Congreso constitucional de 1887*, Quito, Imprenta del gobierno, 1887, s. p.

<sup>14</sup> « XI. Informe del rector de la Universidad Central del Ecuador », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1890*, Quito, Imprenta de la Universidad, 1890, s. p.

<sup>15</sup> *Diario Oficial*, n° 52, 12 octobre 1892, p. 422.

### **La priorité à l'enseignement technique**

De même que pendant la période conservatrice, les autorités équatoriennes, comme le recteur ou le directeur d'études de la province de Pichincha, déplorent le fait que la plupart des jeunes inscrits à l'Université centrale privilégient les formations de médecine et de droit, au détriment des enseignements plus pratiques, ce qui aboutit à une surabondance de médecins et d'avocats qui ne correspond pas aux besoins du pays<sup>16</sup>. En effet, en 1885, par exemple, sur les 310 étudiants que compte l'Université, tous niveaux confondus, 176 sont inscrits dans la faculté de Jurisprudence et 76 dans celle de Médecine, contre seulement 29 pour la faculté de Philosophie et de Littérature et 29 également pour celle de Sciences. Les facultés de Jurisprudence et de Médecine représentent donc 80% des effectifs ; celle de Jurisprudence, à elle seule, plus de la moitié<sup>17</sup>.

Mais, contrairement à García Moreno, les progressistes ne considèrent pas que l'existence de l'Université de Quito soit incompatible avec le développement de l'enseignement technique. Ils rétablissent à la fois l'Université centrale, qui ouvre ses portes le 18 février 1883, et l'École Polytechnique par un décret présidentiel de Caamaño du 22 décembre la même année<sup>18</sup>, alors que les deux institutions n'avaient, jusqu'à présent, jamais existé en même temps. Ce même décret permet le rétablissement de la faculté des Sciences, où est créée une École d'Agriculture. L'École Polytechnique, la faculté de Sciences et l'École d'Agriculture forment le nouvel Institut de Sciences, un établissement indépendant de l'Université, mais qui partage avec elle le même bâtiment dans le centre de Quito<sup>19</sup>. La faculté de Sciences se trouve dans une position ambiguë, puisqu'elle est rattachée à l'Université mais qu'elle appartient également à l'Institut de Sciences. En 1890, le Parlement cherche à lever cette confusion en décidant de dissoudre l'Institut dans l'Université centrale, où sont créées deux nouvelles facultés pour le remplacer : celles de Mathématiques et celle de Sciences naturelles, dont dépend l'École d'Agriculture. La loi d'Instruction publique de 1892 donne, enfin, une plus large autonomie à l'École d'Agriculture, bien qu'elle demeure sous la tutelle de l'Université<sup>20</sup>.

Toutes ces réformes visent à renforcer l'enseignement de l'agronomie, qui devient l'une des priorités de la politique universitaire à partir de 1883, au moins dans le discours. L'importance accordée à cette discipline s'inscrit

---

<sup>16</sup> « Informe del rector de la Universidad Central del Ecuador », *Informe del Ministro de Instrucción pública, Negocios eclesiásticos, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso constitucional de 1894*, Quito, Imprenta del gobierno, 1894, p. 159; et « I. Informe del subdirector de estudios de la provincia de Pichincha », *Informe del Ministro de Instrucción pública al Congreso de 1885*, Quito, Fundición de tipos Rivadeneira, 1885, s. p.

<sup>17</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1885, s. p.

<sup>18</sup> *El Nacional*, n°61, 1<sup>er</sup> janvier 1884, p. 2.

<sup>19</sup> Il s'agit de l'actuel Centre Culturel Métropolitain.

<sup>20</sup> *Diario Oficial*, n° 52, 12 octobre 1892, p. 423.

dans le projet progressiste de modernisation de l'agriculture, considérée alors comme la principale activité productive et source de richesse du pays, autrement dit, comme le meilleur moyen d'intégrer le pays au marché international.

Contrairement aux politiques économiques qui se développent en Équateur et en Amérique latine à partir des années 1930, le projet réformateur du progressisme ne cherche pas à transformer le pays, producteur de matières premières et dépendant d'un modèle agro-exportateur fondé sur le cacao, en une économie industrialisée, capable de fabriquer des produits à haute valeur ajoutée. Au contraire, le développement de l'agriculture semble être la voie que la providence a tracée pour l'Équateur, comme le souligne le sous-directeur d'études de la province de Pichincha : « *Contemplamos impasibles los progresos de otras naciones porque no avanzamos en el camino que la naturaleza nos trazó para prosperidad nuestra: la Agricultura* »<sup>21</sup>. La modernisation de l'agriculture doit même prendre le pas sur tout projet d'industrialisation afin d'assurer la prospérité du pays, comme l'indique Juan Bautista Menten, ancien jésuite allemand et ancien recteur de l'École Polytechnique, consulté par le gouvernement de Flores :

*No puede dudarse sobre la gran importancia que tiene el fomento de la agricultura en un país como el Ecuador, donde la vida interior, y aun la exportación para hacer frente a la importación, depende de los artículos y productos de la agricultura y bajo este respecto es mucho más importante que la industria y las artes*<sup>22</sup>.

L'École d'Agriculture apparaît alors comme le meilleur moyen de développer le potentiel agricole du pays et donc d'assurer sa prospérité sur le long terme.

Il ne s'agit pas uniquement de créer de nouvelles formations techniques, mais également de rendre certains enseignements déjà existants à l'Université plus pratiques, comme en médecine. Cela pousse le gouvernement à rétablir l'École d'Anatomie et à commencer la construction d'un amphithéâtre pour abriter ses cours.

En somme, les gouvernements progressistes donnent la priorité à l'enseignement technique à tous les niveaux, comme le montrent, également, à la même époque, les efforts pour créer des écoles d'Arts et Métiers dirigées par les salésiens dans les principales villes du pays. Mais les projets de réforme des progressistes se heurtent aux difficultés que connaissent les finances publiques pendant toute la période, en raison de la guerre contre Veintemilla qui laisse le pays exsangue, de la lutte contre les *montoneras*<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> « Informe del subdirector de estudios de la provincia de Pichincha », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1894, p. 40.

<sup>22</sup> *Diario Oficial*, n° 9, 20 juillet 1892, p. 70.

<sup>23</sup> Incarnation populaire du libéralisme radical, les *montoneras* désignent en Équateur les guérillas composées de paysans métis de la Côte qui se mobilisent en faveur d'Eloy Alfaro,



*Saldra de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa...*

pendant la présidence de Cammaño (1884-1888) ou de la crise internationale de l'argent de 1894, qui touche gravement l'Équateur, car le pays dispose à l'époque d'un système monétaire bi-métallique, reposant à la fois sur l'or et sur l'argent.

## **Les contraintes budgétaires**

### ***Le manque chronique de moyens de l'Université***

À l'issue de la Restauration, la situation financière de l'État et celle de l'Université de Quito sont dramatiques. L'Université ne dispose pas de ressources propres : les droits d'inscription, d'examen et de *grado*, ne couvrent qu'une infime partie des dépenses de l'Université, d'autant plus que les étudiants qui ont combattu Veintemilla obtiennent des dispenses qui privent l'établissement de ressources précieuses, ce qui nourrit les plaintes du recteur en 1885 : « *en los once meses corridos desde la publicación de la ley [que exonera a los estudiantes], la Universidad no ha percibido más que 840\$ y ha perdido 10 800\$* »<sup>24</sup>.

Pour assurer le bon fonctionnement de l'Université, l'Assemblée constituante lui accorde une subvention de 20 000 sucres à travers la *Ley de gastos* du 10 mai 1884<sup>25</sup>. Mais cette somme est insuffisante. En 1885, malgré cette aide, l'Université doit encore aux professeurs les salaires des années antérieures : « *A los profesores se les debe sueldos desde el año de 1878, pues aunque con el subsidio dado últimamente por el Supremo Gobierno se les ha pagado una parte, todavía se les debe otra muy considerable* »<sup>26</sup>. De plus, l'Université est soumise au bon vouloir du Parlement, qui décide, chaque année, le montant de la subvention, et du gouvernement, qui n'a pas toujours les moyens de verser à l'Université les sommes votées. De ce fait, les recteurs successifs demandent à maintes reprises aux ministres de l'Instruction publique – et ces derniers font de même auprès du Parlement – l'établissement de fonds stables indépendants pour l'Université, comme c'était le cas auparavant, à travers, par exemple, le relèvement des différents droits dont doivent s'acquitter les étudiants ou l'attribution à l'Université d'un pourcentage fixe de l'impôt de la dîme<sup>27</sup>. Cependant,

---

le principal chef de file des libéraux. À l'issue de la Restauration, Alfaro rompt très rapidement avec le régime progressiste et Caamaño. Après quelques mois d'exil, il essaie de prendre le pouvoir par la force en lançant, le 15 novembre 1884, une expédition contre le gouvernement dans les provinces côtières d'Esmeraldas et Manabí. C'est un échec, il repart en exil. Cependant, les *montoneras* demeurent très actives pendant la présidence de Caamaño.

<sup>24</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública*, *op. cit.*, 1885, s. p.

<sup>25</sup> *El Nacional*, n° 105, 20 mai 1884, p. 2.

<sup>26</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública*, *op. cit.*, 1885, s. p.

<sup>27</sup> Le recteur demande des fonds propres en 1885 et 1887, par exemple : *Ibid.*; et « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior*, *op. cit.*, 1887, s. p. De son côté, le ministre fait la même demande au Congrès en 1886, 1887 et 1890 :

aucune loi reprenant ces propositions ne sera votée pendant la période progressiste.

Dans ce contexte, le fonctionnement de l'Université dépend, en partie, de la générosité des professeurs. Grâce à leurs dons, le rectorat peut acheter une imprimerie afin de reprendre la publication des *Annales*, suspendue après quelques mois en 1883 en raison du coût que représentaient leur impression à l'extérieur<sup>28</sup>. Par ailleurs, certains professeurs acceptent de travailler gratuitement à l'Université comme, par exemple, une partie des nouveaux enseignants que la faculté de Philosophie et de Littérature recrute pour la rentrée de 1887, ou le professeur de médecine Ezequiel Muñoz, qui donne des cours gratuitement à l'École d'Obstétrique<sup>29</sup>.

Le manque de moyens de l'Université est le résultat des difficultés financières que connaissent les gouvernements progressistes et qui, pendant la présidence de Caamaño, sont dues, en bonne partie, aux dépenses conséquentes que représente la lutte contre les *montoneras*, comme le rappellent le recteur Elías Laso et le ministre de l'Instruction publique, José Modesto Espinosa<sup>30</sup>.

En tout cas, le budget insuffisant de l'Université empêche celle-ci d'entretenir convenablement le bâtiment où elle est installée. Les toits, en particulier, sont en ruines et menacent de s'effondrer, comme l'indiquent, année après année, les recteurs Elías Laso, Rafael Barahona, puis Carlos Tobar<sup>31</sup>. Les réparations nécessaires ne se feront qu'en 1894.

Cependant, la plus grande difficulté matérielle est le manque d'espace. L'Université et l'École Polytechnique n'avaient jusqu'alors jamais coexisté dans l'histoire du pays ; or, depuis 1883 toutes deux ont été rétablies et partagent le même bâtiment exigu. Si ce dernier peut difficilement abriter l'Université, la présence de l'Institut de Sciences rend la situation encore plus précaire : il arrive, par exemple, que des professeurs se retrouvent sans salle parce qu'elles sont toutes occupées<sup>32</sup>. Depuis 1883, les autorités prévoient donc de doter l'Université d'un nouveau siège plus

---

*Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones exteriores al Congreso Constitucional de 1886*, Quito, Imprenta del gobierno, 1886, p. 19; *Informe del Ministro de lo Interior*, op. cit., 1887, p. 17; *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, op. cit., 1890, p. 22.

<sup>28</sup> « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior*, op. cit., 1887, s. p.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública*, op. cit., 1885, s. p ; « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior*, op. cit., 1887, s. p; et *Informe del Ministro de lo Interior*, op. cit., 1887, p. 17.

<sup>31</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública*, op. cit., 1885, s. p ; « XI. Informe del rector de la Universidad Central del Ecuador », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, op. cit., 1890, s. p ; et « XIV. Informe del rector de la Universidad Central », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, op. cit., 1892, p. 36-37.

<sup>32</sup> *Ibid.*; et « XI. Informe del rector de la Universidad Central del Ecuador », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, op. cit., 1890, s. p.

grand qui réponde à ses besoins, mais ce projet ne verra jamais le jour pendant la période progressiste, bien que les recteurs et les ministres de l'Instruction publique n'aient de cesse de déplorer le manque d'espace dans le bâtiment alors occupé<sup>33</sup>.

Afin d'offrir à l'Université centrale les conditions financières pour obtenir un nouvel édifice, le Congrès, à la demande d'Elías Laso, devenu entretemps ministre de l'Instruction publique, reconnaît, par un décret du 22 août 1888, que l'État doit à l'Université 26 330,67 sucres, qui correspondent aux fonds que le gouvernement de Veintemilla devait verser à l'établissement, mais qu'il a détournés. Le Parlement décide d'ajouter un complément de 10 000 sucres, afin de porter le montant dû à l'Université à 36 000 sucres, destinés à l'achat ou à la construction d'un nouveau bâtiment<sup>34</sup>. Mais ces fonds seront versés par des dividendes mensuels de 2 000 sucres à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1889, car le gouvernement ne dispose pas d'une somme aussi importante<sup>35</sup>.

Néanmoins, les paiements ne commenceront que quatre ans après, à partir de juillet 1892, sous la présidence de Luis Cordero, et ne se poursuivront que jusqu'en janvier 1893, de sorte que seuls 14 000 sucres ont été versés au bout de sept mois<sup>36</sup>. Le gouvernement finit rapidement par suspendre les paiements, faute de moyens, et leur reprise semble s'éloigner lorsqu'éclate en 1894 la crise internationale de l'argent. À la fin de la période progressiste, l'Université ne dispose donc que d'une partie de la somme promise pour son nouveau siège, ce qui, selon le recteur, est insuffisant<sup>37</sup>.

La dégradation des finances publiques à partir de 1894 devient un obstacle à des projets plus modestes. À la fin de l'année, le recteur souhaite que l'établissement achète le fossile d'un mastodonte découvert aux alentours de la ville de Riobamba en échange de 3 000 sucres. Or, l'Université ne dispose pas de cette somme. Le recteur demande donc l'aide du ministre de l'Instruction publique, qui accepte de participer aux frais à hauteur de 2 000 sucres. Mais, « *el pago atentas las angustiosas circunstancias del Erario se hará por dividendos mensuales según lo estime por más conveniente el H. Sr. Ministro de Hacienda* »<sup>38</sup>. L'Université centrale et le gouvernement peinent à réunir 3 000 sucres pour obtenir le fossile et

---

<sup>33</sup> Par exemple, « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1885, s. p ; *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública, op. cit.*, 1890, p. 22 ; *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública, op. cit.*, 1892, p. 36.

<sup>34</sup> *El Nacional*, n° 466, 27 août 1888, p. 1975.

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> « Informe del ministro de Instrucción pública al Excmo. Sr. presidente de la República », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1894, p. 6.

<sup>37</sup> « Informe del rector de la Universidad central del Ecuador », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1894, p. 157.

<sup>38</sup> *Anales de la Universidad de Quito*, n°78, janvier 1895, p. 95.

semblent d'autant moins capables de trouver les fonds nécessaires à l'achat d'un nouveau bâtiment pour l'Université.

### **Le développement de l'enseignement technique en question**

Le manque chronique de moyens est un frein à la mise en place de tout projet de développement de l'enseignement technique, bien qu'il s'agisse d'une priorité pour les gouvernements progressistes.

Le décret du 22 décembre 1883 fonde une École d'Agriculture destinée à développer et diffuser un savoir technique en agronomie. Pour assurer le caractère pratique de cette discipline, le gouvernement de Caamaño promet, à travers ce décret, la création de *fincas modelos* ou *fincas normales* sur deux terrains qui seront attribués par le gouvernement à l'École d'Agriculture, l'un à Quito, l'autre sur la Côte, ainsi que 10 000 sucres annuels pour lui permettre d'aménager et entretenir les *fincas* jusqu'à ce qu'elles soient rentables. Les terrains prévus ne seront, toutefois, jamais cédés ni les sommes promises allouées, en raison de la guerre civile de 1882-1883 qui laisse le pays exsangue et de l'effort financier conséquent qu'exige la lutte contre les *montoneras* pendant la présidence de Caamaño.

De ce fait, le directeur de l'École d'Agriculture, Luigi Sodiro, et le doyen de la faculté de Sciences, Miguel Egas, déplorent en 1892 les conséquences perverses de cette promesse non tenue : les étudiants, incapables de suivre les formations pratiques obligatoires, car les *fincas normales* n'ont toujours pas vu le jour, ne peuvent pas obtenir leur diplôme. Cette situation dissuade, en outre, nombre de jeunes d'intégrer l'École<sup>39</sup>. Sodiro s'impatiente : «*O la próxima legislatura dicta las medidas adecuadas para proveer al establecimiento de lo necesario para su complemento y conservación, o lo suprime del todo*»<sup>40</sup>.

En réaction au courroux du directeur de l'École, le Congrès ordonne au gouvernement d'obtenir un prêt de 70 000 sucres, à travers deux décrets du 14 juillet et du 3 août 1892<sup>41</sup>, afin de créer, non plus deux, mais quatre stations agronomiques, à Quito, Guayaquil, Riobamba et Cuenca. Mais bien que ces deux décrets précisent la manière de financer l'achat des terrains nécessaires<sup>42</sup>, le gouvernement de Cordero se révèle incapable de mobiliser les sommes prévues et l'École d'Agriculture ne dispose toujours pas de ses *fincas normales* lorsque les libéraux arrivent au pouvoir en 1895.

---

<sup>39</sup> « Informe del director de la Escuela de Agricultura » et « Informe del Decano de la Facultad de Ciencias », tous les deux dans *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, *op. cit.*, 1892, p. 61 et p. 64.

<sup>40</sup> « Informe del director de la Escuela de Agricultura », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública*, *op. cit.*, 1892, p. 61.

<sup>41</sup> *Diario Oficial*, n° 9, 20 juillet 1892, p. 69-70, et n° 19, 9 août 1892, p. 153.

<sup>42</sup> « Destinanse exclusivamente para la amortización de este capital y los intereses que causare: el producto anual del impuesto sobre anotaciones y registro en las cuatro provincias beneficiarias, y el 5% del producto, en las mismas, del impuesto sobre timbres fijos, móviles y habilitaciones », *Ibid.*

*Saldra de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa...*

Le recteur explique donc que ce n'est pas le nombre dérisoire d'étudiants inscrits à l'École qui doit étonner (cinq en 1894), mais le fait qu'elle en compte tout de même, malgré l'absence des stations agronomiques<sup>43</sup>.

Mais les difficultés financières de l'État ne sont pas qu'un obstacle à la mise en place de nouvelles formations techniques, telles que l'agronomie. Lorsque le gouvernement rétablit l'Université en 1883, il crée, par la même occasion, une École d'Anatomie, censée rendre la formation de médecine moins théorique. Cependant, la construction de l'amphithéâtre destiné à abriter les cours de l'École avance très lentement pendant la période progressiste. En attendant son inauguration, Elías Laso explique que les cours de physiologie et d'anatomie sont loin d'être ce qu'ils devraient, faute de locaux adaptés<sup>44</sup>. Le doyen de la faculté de Médecine estime, par ailleurs, que le gouvernement doit accepter de construire un nouvel hôpital et rétablir l'ancienne maternité créée par García Moreno à Quito, afin de pouvoir offrir aux futurs médecins et aux futures infirmières obstétriciennes, respectivement, un espace où ils puissent suivre une formation pratique adaptée aux exigences de leur métier<sup>45</sup>. Or ces deux projets ne verront jamais le jour pendant la période progressiste.

Il existe donc un décalage entre le discours et les projets de réforme des autorités progressistes et les moyens financiers disponibles pour les mettre en place. De plus, ce projet de réforme ne se concentre que sur certains aspects, comme les conditions matérielles de l'Université ou le développement de l'enseignement technique, alors que les progressistes ne cherchent pas à rompre le monopole conservateur dans l'établissement.

## **Le maintien du monopole culturel et idéologique clérical-conservateur**

### ***L'influence de l'Église catholique***

Le projet national de García Moreno reposait sur deux principes : la modernisation de l'État, à travers l'impulsion donnée à l'instruction publique et les œuvres d'infrastructure ; et le renforcement des pouvoirs de l'Église catholique, notamment en ce qui concerne l'éducation et la culture, dont le clergé obtient le monopole pendant les présidences de García Moreno, notamment après la signature du Concordat de 1862. Cet effort de modernisation conservatrice sous la houlette de l'Église répond au projet de

---

<sup>43</sup> « Informe del rector de la Universidad central del Ecuador », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1894, p. 179-180.

<sup>44</sup> « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1885, s. p; et « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior, op. cit.*, 1887, s. p.

<sup>45</sup> « Informe del Decano de la Facultad de Medicina », *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública, op. cit.*, 1892, p. 45-46.

la « République du Sacré Cœur », proclamée officiellement en 1873 et qui vise à instaurer la Jérusalem céleste en Équateur<sup>46</sup>.

Les progressistes ne cherchent pas à remettre en cause la République du Sacré Cœur. Ils cherchent simplement à réformer les rapports entre l'Église et l'État, plutôt que les rompre comme le souhaitent les libéraux. Il s'agit uniquement de réduire le pouvoir temporel de l'Église, mais pas son monopole culturel et idéologique. La présence massive de l'Église dans l'instruction publique n'est pas remise en cause, ni même au niveau universitaire.

Pendant la période progressiste, de nombreux professeurs de l'Université de Quito sont membres du clergé et ce, dans différentes facultés, comme Juan de Dios Campuzano, professeur de droit canonique à la faculté de Jurisprudence ou Luigi Sodiro, professeur d'agronomie de la faculté de Sciences. Mais c'est dans la faculté de Philosophie et de Littérature que leur présence est la plus visible car, entre 1883 et 1895, plusieurs membres du clergé y seront enseignants<sup>47</sup>. Cette faculté est, de surcroît, le plus souvent dirigée par des ecclésiastiques, comme Jacinto La Cámara, Federico González Suárez puis Enrique Faura. Comme dans l'ancienne École Polytechnique à l'époque de García Moreno, des jésuites sont également présents – bien qu'en moindre nombre –, y compris à des postes à responsabilités, comme Enrique Faura, doyen de la faculté de Philosophie et de Littérature, ou Luigi Sodiro, directeur de l'École d'Agriculture.

Par ailleurs, les orientations de la politique éducative sont définies, à tous les niveaux, par le Conseil Général de l'Instruction Publique, présidé par le ministre et dont sont membres le recteur de l'Université de Quito et les doyens de ses facultés, y compris donc les ecclésiastiques qui dirigent la faculté de Philosophie et de Littérature. Deux autres membres du clergé sont également présents de plein droit : le délégué de l'archevêque de Quito et le proviseur du collège San Gabriel, qui est un jésuite. L'Église dispose donc d'une influence directe, pendant la période progressiste, sur le Conseil chargé de définir la politique d'éducation du pays, y compris au niveau universitaire. Il ne faudrait pas surestimer, cependant, le pouvoir de ce Conseil, qui se réunit peu en raison des activités de ses différents membres. Mais il joue un rôle important de réglementation afin de mettre en place les réformes éducatives approuvées par le Parlement. C'est ainsi que le Conseil est chargé, par exemple, de rédiger le règlement de l'École d'Agriculture lorsque celle-ci devient autonome en 1892. C'est ce Conseil qui est également chargé de nommer les nouveaux professeurs qui réussissent les concours d'attribution des chaires vacantes dans l'Université.

---

<sup>46</sup> Concernant le projet de la « République du Cœur de Jésus », voir Alexis MEDINA, « La patrimonialisation de la consécration de l'Équateur au Sacré Cœur de Jésus pendant la période progressiste (1883-1895) », *Histoire et sociétés de l'Amérique latine (HISAL)*, vol. 10, 2014, <http://www.hisal.org>.

<sup>47</sup> Par exemple, Vicente María Baca, José María Aguirre, Reginaldo María Duranti ou Federico González Suárez.

*Saldrá de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa...*

Mais l'influence de l'Église est aussi visible dans le contenu des enseignements. L'étude de la religion devient obligatoire pendant les deux premières années de toutes les formations offertes par l'Université à travers un décret législatif de 1888<sup>48</sup>, disposition reprise dans la nouvelle loi d'Instruction publique de 1892<sup>49</sup>. Une chaire de religion est donc créée, mais ni le décret de 1888 ni la loi de 1892 ne la soumettent à un concours, une anomalie par rapport à la norme : l'archevêque de Quito peut donc désigner librement le professeur de religion.

Plus généralement, les autorités universitaires cherchent à ne diffuser au sein de l'Université de Quito que les doctrines qui sont conformes aux enseignements de l'Église, seule manière de garantir durablement le progrès du pays à leurs yeux. Cet effort se concentre, en particulier, dans les formations de droit, sciences politiques et philosophie qui, selon le recteur Elías Laso, doivent se fonder sur la pensée de Thomas d'Aquin et rejeter les principes du « rationalisme et naturalisme » issus des Lumières, la Révolution française ou l'utilitarisme qui commencent à se propager dans le pays<sup>50</sup>. Le meilleur moyen d'éviter la diffusion de toute théorie erronée consiste à se référer constamment aux encycliques papales :

*Los profesores cuidan de atildar y corregir toda doctrina inmoral o irreligiosa que por acaso se encuentra en los textos; y las lecciones orales se pronuncian estrictamente arimadas a los sanos y sabios principios de la Iglesia, en todos aquellos puntos en que la Ciencia se da la mano con la Moral; pero muy especialmente en las sociales y políticas, pues en ellas los Señores profesores cumplen con la obligación cristiana de los Estados, enseñada por el inmortal Pontífice León XIII, en la sabia e inspirada Encíclica Immortale Dei<sup>51</sup>.*

Aux yeux d'Elías Laso, il est essentiel que tout enseignement se rattache à Dieu : « *Los fundamentos de la religión son la base de todo estudio, porque toda ciencia se refiere a Dios y Él es la síntesis de todas ellas por ser la verdad única de la cual se derivan lógicamente las demás* »<sup>52</sup>. Toute théorie contraire à ce principe est donc à proscrire.

### **La domination conservatrice**

Entre 1883 et 1895, les conservateurs dominent l'Université. Lorsque les *Anales* sont mises en place en 1883, le recteur, Camilo Ponce, une des principales figures du courant conservateur, s'efforce de faire preuve

---

48 *El Nacional*, n°461, 18 août 1888, p. 1955.

49 *Diario Oficial*, n° 52, 12 octobre 1892, p. 420-421.

50 « II. Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de Instrucción pública, op. cit.*, 1885, s. p.

51 « Informe del rector de la Universidad de Quito », *Informe del Ministro de lo Interior, op. cit.*, 1887, s. p.

52 *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos e Instrucción pública, op. cit.*, 1890, p. 21.

d'ouverture en invitant des personnalités de différents horizons politiques à contribuer, avec leurs écrits, à la revue. Il invite, par exemple, Julio Matovelle et Juan León Mera, conservateurs ultramontains, José Rafael Arízaga, Ángel Polibio Chaves et Luis Cordero, qui occupent des postes importants dans le régime progressiste<sup>53</sup>, et même des libéraux, tels que le journaliste Juan Benigno Vela ou Francisco Montalvo (frère de l'écrivain libéral Juan Montalvo, qui s'était illustré, entre autres, par son combat virulent à la fois contre García Moreno et Veintemilla, ce qui lui avait valu de longues années d'exil).

Mais ce semblant d'ouverture ne doit pas occulter le fait que les progressistes ne cherchent pas à rompre le monopole conservateur au sein de l'Université, qui se maintient, non seulement par la présence de membres du clergé dans le corps enseignant, mais également par l'attribution des chaires à des professeurs majoritairement conservateurs, notamment dans les disciplines plus susceptibles d'entraîner une politisation des étudiants, comme le droit et la philosophie. L'Université ne comptera pendant la période progressiste qu'un seul professeur ouvertement libéral, Luis Felipe Borja, mais dont la présence est tolérée car il s'agit d'un modéré, et qu'il est considéré à l'époque comme l'un des meilleurs juristes équatoriens. Le gouvernement de Flores (1888-1892) n'hésite pas, d'ailleurs, à faire appel à ses services et le nomme avocat de l'État dans les procès d'arbitrage que l'Équateur ouvre contre les entreprises chargées de construire les principales voies ferrées prévues depuis l'époque de García Moreno et qui n'ont pas respecté les clauses de leur contrat respectif<sup>54</sup>.

Par ailleurs, enseigner à l'Université de Quito semble être un passage obligé pour de nombreux hommes politiques conservateurs, du moins pour ceux qui sont originaires de Quito et, plus généralement, du nord et du centre de la *Sierra*. Le cas le plus emblématique est celui de Camilo Ponce, qui dispose déjà d'un parcours politique conséquent lorsqu'il devient recteur en 1883 (il a été président de la Chambre des députés et ministre de l'Intérieur dans les années 1860). La chute de Veintemilla et son bref passage par la direction de l'Université centrale lui permettent de relancer sa carrière politique : il devient président du Sénat en 1887 puis membre du Conseil d'État, où il apparaît comme l'un des principaux chefs de l'opposition conservatrice au régime progressiste. Il obtient, ainsi, l'annulation par le Conseil d'État des contrats du chemin de fer du sud signés par

---

<sup>53</sup> En 1883, Arízaga et Chaves sont nommés gouverneur de la province d'El Oro et gouverneur de la province de Bolívar, respectivement. Cordero devient membre du pentavirat de Quito en 1883, puis président du Sénat et enfin président de la République en 1892.

<sup>54</sup> Les procédures d'arbitrage concernent le contrat Kelly (1885) et le contrat d'Okksa (1890), qui prévoyaient la construction du chemin de fer du sud, ou chemin de fer transandin, censé relier Guayaquil à la Sierra, ainsi que le contrat du chemin de fer central, qui devait relier le port de Bahía à la zone andine.



*Saldra de esta Universidad una juventud honrada, inteligente y laboriosa...*

Caamaño et Flores (celui de 1885 et celui de 1890)<sup>55</sup>. La notoriété que lui apporte son combat contre ces contrats lui donne la légitimité nécessaire pour se présenter aux élections présidentielles de 1892 en tant que chef de l'opposition, à la tête d'une coalition hétéroclite formée de conservateurs et de libéraux modérés, mais il est battu par Cordero.

L'Université sert de tremplin politique à d'autres professeurs. Elías Laso, ancien recteur comme Camilo Ponce, est nommé ministre de la Justice et de l'Instruction publique par Antonio Flores en 1888 en raison de son expérience en tant qu'enseignant et juriste, bien qu'il soit plus proche des conservateurs. Julio Enríquez, doyen de la faculté de Jurisprudence lorsque l'Université rouvre ses portes en 1883, devient l'un des principaux dirigeants du mouvement conservateur qui tente de s'organiser pendant la période progressiste. Il fait partie de la direction de la Société Catholique Républicaine, organisation instituée en 1885 pour rassembler les conservateurs les plus ultramontains, héritiers de García Moreno. Manuel María Pólit, ancien étudiant de l'Université devenu professeur de littérature étrangère, est élu secrétaire du Sénat en 1885, 1886 et 1887, puis député en 1890, en même temps que son beau-frère, Aurelio Espinosa, professeur d'économie politique.

Le fait que tous ces professeurs soient des figures conservatrices importantes montre que le monopole clérical-conservateur dominant à l'Université se maintient pendant la période progressiste.

## **Conclusion**

En somme, le régime progressiste conçoit un projet ambitieux de réforme de l'Université centrale, afin de rétablir son prestige et de la mettre au service de l'accroissement des richesses dans le pays. Mais ce processus de modernisation de l'Université est largement inachevé en 1895, en raison du manque de moyens constant de l'État. Les gouvernements progressistes ont en tout cas, le mérite d'avoir rétabli de manière durable le fonctionnement de l'Université après sa fermeture par García Moreno et Veintemilla, et ce dans des conditions très difficiles.

Ce projet de réforme n'est pas, sous certains aspects, radicalement différent de celui de la période conservatrice (1860-1875) et de la Révolution libérale (1895-1912). La priorité qui est donnée à l'enseignement technique est en réalité une constante au cours du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle. Les critiques contre la surabondance de médecins et d'avocats, considérée comme une menace au développement économique, sont également présentes dans

---

<sup>55</sup> Voir à ce sujet : Alexis MEDINA, « El ferrocarril transandino como instrumento de la construcción nacional en el Ecuador, 1862-1908 », communication présentée au *X Coloquio Tradición y Modernidad en el mundo iberoamericano* et *XIV Congreso internacional Nuestro Patrimonio Común*, à Cadix, du 2 au 5 septembre 2014 (à paraître).

les rapports des ministres de l'Instruction publique de García Moreno<sup>56</sup> et d'Eloy Alfaro<sup>57</sup>.

Lorsque les libéraux prennent le pouvoir en 1895, l'une de leurs priorités est, comme pour les progressistes à partir de 1883, de moderniser l'Université. Un nouveau recteur, proche des libéraux, est nommé (Ascensio Gándara, qui avait déjà été désigné en 1880 par Veintemilla). Le gouvernement veut donner une nouvelle impulsion aux formations pratiques et procède à la sécularisation de l'instruction publique. Les libéraux souhaitent, eux aussi, doter l'Université d'un nouveau siège<sup>58</sup>.

Mais certains projets devront encore attendre quelques décennies : l'École Polytechnique n'est définitivement rétablie comme institution indépendante qu'en 1935 et l'Université centrale continuera à fonctionner dans le même bâtiment du centre de Quito jusqu'à la construction de la cité universitaire dans les années 1940 et 1950. Les conflits entre l'Université et le pouvoir se reproduiront, sous la période libérale par exemple, lorsqu'en 1907 les étudiants se révoltent contre le gouvernement d'Alfaro, et l'Université sera à nouveau fermée à plusieurs reprises au cours du XX<sup>e</sup> siècle, bien que pour des périodes plus courtes.

**Alexis MEDINA**  
**Université de Paris Ouest Nanterre La Défense**  
**CRIIA - EA 369**

---

<sup>56</sup> *Exposición del ministro del Interior y Relaciones exteriores dirigida al Congreso Constitucional 1871*, Quito, Imprenta Nacional, 1871, p. 28.

<sup>57</sup> *Informe del Ministro de Instrucción pública al Congreso Ordinario de 1900*, Quito, Imprenta de la Universidad central, 1900, p. V.

<sup>58</sup> *Informe del Ministro de Instrucción pública al Congreso Ordinario de 1899*, Quito, Imprenta de la Universidad central, 1899, p. VI.

## *L'introduction de la pensée fröbelienne en Équateur (1900-1908) : révolution pédagogique et révolution libérale*

L'INTRODUCTION DES JARDINS D'ENFANTS en Équateur, en 1901, représente à elle seule une révolution, tant elle vient bouleverser la relation au petit enfant, jusque-là confié aux seuls soins de la mère et confiné, avant son entrée dans le primaire, dans la sphère familiale. Cette rupture est le fruit des incessants efforts déployés par un prêtre équatorien, Luis Vicente Torres, à son retour d'Espagne où il a découvert les jardins d'enfants qui s'y étaient implantés selon le modèle préconisé par Friedrich Fröbel (1782-1852)<sup>1</sup>, modèle développé en Allemagne durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle puis rapidement diffusé dans toute l'Europe. Auteur de plusieurs ouvrages à caractère pédagogique<sup>2</sup>, Luis Vicente Torres voit dans la pensée de Fröbel un vecteur certain de progrès pour l'Équateur. Selon lui, les *kindergartens* fröbeliens contribueraient à former un citoyen honnête et responsable, soucieux du bien général, un esprit curieux, ouvert aux pratiques scientifiques, et une âme vertueuse, sensible au Beau et au Bon, celle du catholique sincère qui observe chaque jour autour de lui les bienfaits des grâces divines.

---

<sup>1</sup> Colmenar Orzaes Carmen, Borderies-Guereña Josette, Luc Jean-Noël, « Les écoles maternelles en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, dossier thématique « L'École maternelle en Europe. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles » (Budde Gunilla-Friederike, Chalamet Myrielle, Savoy Bénédicte, Luc Jean-Noël, coord.), n° 82, 1999, pp. 125-141, en ligne, consulté le 16 septembre 2014, doi : 10.3406/hedu.1999.3070 ; url : [\\_/web/revues/home/prescript/article/hedu\\_0221-6280\\_1999\\_num\\_82\\_1\\_3070](http://web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1999_num_82_1_3070), pp. 133-134.

<sup>2</sup> Luis Vicente Torres est l'auteur de plusieurs traités à caractère pédagogique : *Zoología general para las escuelas de segundo grado*, Quito, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1908 ; *Manual del Kindergarten*, Barcelona, Imprenta Elzeviriana, 1908 ; *La escuela primaria según la Biblia, la Razon y la Historia*, Barcelona, Imprenta Elzeviriana, 1909 ; *Introducción y notas al libro de la mujer o doce mujeres de la Biblia*, Quito, Imprenta Elzeviriana de Borrás y Mestres, 1909.

De retour en Équateur, Luis Vicente Torres s'emploie à diffuser les idées fröbeliennes, à fonder des *kindergartens*, à former les premières « jardinières d'enfant » du pays. Son succès peut sembler mitigé au vu du nombre réduit d'établissements ouverts, en dépit de la postérité de l'expression *kindergarten* – ce terme, introduit en Équateur par Torres, y désigne depuis lors les établissements d'éducation réservés aux moins de 6 ans, qu'ils soient au non fidèles aux théories du pédagogue allemand. Malgré son enthousiasme et une énergie hors du commun, Torres rencontre de nombreux obstacles, alors que triomphe la pensée laïque et que se met en place la séparation entre l'État et l'Église. En effet, de la prise de pouvoir du charismatique leader libéral, Eloy Alfaro, en 1895, jusqu'à son assassinat en 1912, s'opère la sécularisation complète des structures de l'État, transformation d'une ampleur inédite qui jette les bases de l'État-nation moderne.

Torres ne mâche pas ses mots pour condamner l'émission de la Constitution de 1906, qui proclame la séparation de l'État et de l'Église. Pourtant, il reconnaît aussi que ses initiatives n'auraient pu aboutir sans l'appui de plusieurs figures libérales. Il nous semble qu'à bien des égards, en dépit de leurs profonds différends idéologiques, les initiatives de Luis Vicente Torres rejoignent le projet éducatif libéral. Torres, comme les libéraux, considère l'éducation comme le moteur d'une nécessaire modernisation du pays, économique, politique et sociale, à même de faire entrer l'Équateur dans le concert des nations dites « modernes ». En prônant la pensée fröbelienne, il défend non seulement une pédagogie conforme aux sciences de l'éducation telle que le nouveau régime l'appelle de ses vœux, mais une pédagogie capable d'œuvrer à l'édification d'un corps social solidaire et d'une société prospère. C'est sans doute à ces multiples convergences que Torres doit de recevoir le soutien libéral pour ouvrir, en 1901, à Quito, son premier *kindergarten*. C'est aussi en raison de ces appuis qu'il est critiqué par les secteurs conservateurs de la société équatorienne. D'ailleurs, aujourd'hui encore, on lit le concernant la surprenante expression de « cura alfarista »<sup>3</sup>, qui semble relever de l'oxymore lorsque l'on sait la violence des débats qui opposent les défenseurs de l'école laïque et de l'école confessionnelle au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>. L'introduction de *kindergartens*

---

<sup>3</sup> Rodolfo Pérez Pimentel, « Carlos Andrade Moscoso », en ligne, consulté le 12 septembre 2014, <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/tomos/tomo22/a5.htm>. On trouve également l'expression « cura, de ideología alfarista » sous la plume d'Eva Johanna Pautasso Solís, dans « Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador », *Alteridad. Revista de ciencias humanas, sociales y educación*, n° 7, novembre de 2009, pp. 56-64, en ligne, consulté le 13 septembre 2014, p. 60, [http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3560516/v4n7\\_Pautasso.pdf](http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3560516/v4n7_Pautasso.pdf) ; expression reprise sous la forme « el Cura Luis Vicente Torres de filosofía alfarista » par Cristina Pezantes C., Silvia Rojas P., *Estudio del proceso de educación sexual en centros particulares de desarrollo infantil del Cantón Cuenca*, Mémoire sous la direction de William Ortiz Ochoa, Cuenca, Faculté de Psychologie de l'Université de Cuenca, 2011, p. 19.

<sup>4</sup> Emmanuelle Sinardet, « Polémique autour du collège de Tulcán (1896-1898) », *América – Cahiers du CRICCAL*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, n° 20 « Polémiques et manifestes », 1998, p. 265-273.

fröbeliens par un prêtre, en pleine révolution libérale, permet de mieux cerner les relations qui se mettent en place entre l'État et l'Église à partir de 1895.

### **L'introduction des théories de Fröbel en Équateur : une révolution pédagogique**

Friedrich Fröbel est un pionner de l'éducation des moins de 6 ans pour leur avoir appliqué, dans l'école qu'il fonde près de Weimar, « l'Institut général allemand d'éducation » de Keilhau, des théories pédagogiques réservées jusque-là à l'enseignement scolaire. Nous ne reviendrons pas sur les heurs et malheurs de son *kindergarten*, qui a déchaîné les passions, mais il convient d'insister sur les multiples ruptures qu'il implique, car elles signifient autant de bouleversements lors de son introduction en Équateur par le prêtre Luis Vicente Torres.

La rupture tient d'abord au contenu pédagogique. Le programme repose exclusivement sur une théorie originale qui voit dans le jeu « le moyen privilégié d'une confrontation créatrice avec le monde et avec soi. La découverte du jeu comme une modalité, propre à l'enfant, d'appropriation et de prise de possession du monde [...] »<sup>5</sup>. D'où la conception de jouets et de jeux spécifiques, les « dons », qui partent de la balle, de la sphère, du cylindre ou du cube, et que les enfants manipulent pour « découvrir le monde dans ses dimensions concrètes, mathématiques et esthétiques »<sup>6</sup>. À ce titre, Torres n'a de cesse de rappeler le substrat scientifique de la pédagogie fröbelienne, la psychologie mais aussi la connaissance à partir de l'observation et de l'expérimentation quotidiennes. Il s'agit bien de formation culturelle et d'éducation, quoique basées sur l'activité et l'épanouissement personnels.

L'objectif de Fröbel a été de créer une institution pédagogique intermédiaire entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, dotée d'installations et de matériels de jeu spécifiquement conçus pour les enfants âgés de 3 à 6 ans, dont la mission est « d'éveiller » leur intelligence et leur personnalité. Or cela ne va pas de soi en Équateur en 1900. Les enfants de moins de 6 ans sont traditionnellement confiés à la mère, jugée la seule à pouvoir prendre correctement soin d'eux. Il semble incongru, voire dangereux, de confier des enfants considérés comme trop jeunes pour entrer dans le primaire à une tierce personne, étrangère à la famille et, de surcroît, en charge d'autres enfants d'âge préscolaire. Les secteurs conservateurs, protestants comme catholiques, ont d'ailleurs accusé, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, le projet de Fröbel de vouloir détruire les liens de la

---

<sup>5</sup> Gunilla-Friederike Budde, « Histoire des jardins d'enfants en Allemagne », *Histoire de l'éducation*, n° 82, Dossier thématique « L'École maternelle en Europe. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles » (Budde Gunilla-Friederike, Chalamet Myrielle, Savoy Bénédicte, Luc Jean-Noël, coord.), 1999, pp. 43-71, en ligne, consulté le 15 septembre 2014, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu\\_0221-6280\\_1999\\_num\\_82\\_1\\_3067](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1999_num_82_1_3067), p. 48.

<sup>6</sup> *Idem.*

famille. Torres anticipe cette critique en insistant sur les relations qui unissent l'éducatrice et la mère, lesquelles travaillent de concert et dans un respect mutuel constant. Son *Manual del Kindergarten* rappelle que « el kindergarten es auxiliar de la familia »<sup>7</sup>, qu'il ne lui fait pas concurrence ni ne s'y substitue. L'emploi constant de l'expression avenante et rassurante « jardinière d'enfant » en lieu et place du terme technique « institutrice » n'est pas innocent : il rappelle la dimension familiale du *kindergarten*. Le *Manual del Kindergarten*, dans le chapitre XIV « El Jardín y la Escuela », peut alors exposer les bienfaits d'une transition qui prépare en douceur l'enfant à quitter le cocon protecteur de la famille ; sans cette étape, scolariser l'enfant signifierait « lo mismo que tomar a la más delicada de las flores tropicales y exponerla a los hielos de los polos »<sup>8</sup>.

Torres retient également de Fröbel l'idée selon laquelle le jardin d'enfants doit être ouvert à tous les enfants de 3 à 6 ans, quelle que soit leur origine. Il partage avec le pédagogue allemand la conviction que l'éducation publique doit être généralisée pour garantir la diffusion de l'instruction dans l'ensemble de la population, y compris dans les secteurs populaires. Si l'idée est admise s'agissant du primaire, alors que triomphe en 1895 la Révolution libérale qui a fait de l'école publique, laïque, gratuite et obligatoire un des axes de son programme, tel est loin d'être le cas pour l'éducation dite préscolaire, qui se trouve en outre à ses balbutiements en Équateur. Pour Torres, l'Instruction publique doit débiter dès 3 ans, dans des établissements éducatifs qui ne sauraient se contenter d'un simple accueil des moins de 6 ans. Il en va du bien général et du progrès de la nation, rappelle-t-il dans un discours de 1906, un an après la fondation à Guayaquil d'un second *kindergarten*<sup>9</sup>.

Par ailleurs, dans l'Équateur de 1900, il existe déjà des institutions accueillant les moins de 6 ans. Comme Fröbel en son temps, Luis Vicente Torres les juge inadaptées, car elles n'ont pas une vocation éducative mais de protection sociale. Il veille à ce qu'on ne confonde pas ses *kindergartens* avec les institutions d'accueil existantes, *casas cuna*, *escuelas maternas*, *asilos*, *guarderías*. Celles-ci sont encore peu nombreuses en 1900, mais le régime libéral entend les promouvoir au nom de la protection des secteurs populaires ; elles relèvent du *Ministerio de Bienestar Social* et de la mission d'assistance de l'État. Aussi l'une des premières précautions de Torres est-elle de solliciter en 1900 l'aide directe du Ministère de l'Instruction Publique, s'assurant ainsi que son premier *kindergarten* intègre d'emblée le champ éducatif. Il ne s'agit pas de remettre en question l'utilité sociale des institutions de garde et de soins pour les plus jeunes, mais de distinguer, en raison de la formation culturelle qu'il offre, le jardin d'enfants des

---

<sup>7</sup> Luis Vicente Torres, *Manual del Kindergarten*, *op. cit.*, p. 65.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>9</sup> Luis Vicente Torres, « Discurso del Sr. Presbítero Luis Vicente Torres, director del « Kindergarten Guayas », en los actos públicos de este plantel en enero de 1906 », *Ibid.*, p. 235.

institutions d'aide aux familles. Les deux types d'établissements doivent exister indépendamment. En obtenant de créer son premier *kindergarten* sous la tutelle du *Ministerio de Instrucción Pública*, Torres fait de l'Équateur un des premiers pays latino-américains à se doter d'établissements spécifiquement consacrés à l'éducation – et non plus à l'assistance – de la petite enfance, aux côtés du Brésil, du Chili et de l'Argentine.

Il en résulte la nécessité d'un personnel adéquat, spécifiquement formé à l'éducation des moins de 6 ans. Comme Fröbel dans son « Institut général allemand d'éducation », Torres envisage d'emblée le *kindergarten* qu'il fonde comme un lieu de formation professionnelle. Alors que les enseignants sont à peine formés pour le primaire et le secondaire, que l'idée même de corps enseignant est encore récente en Équateur, la notion de professionnalisation de l'éducation pré-scolaire représente une innovation majeure, qui signifie une avancée en faveur de la modernisation de l'enseignement et de l'amélioration de sa qualité.

### **L'action de Torres au service de la modernisation de l'Instruction publique**

L'ouverture à Quito du premier *kindergarten* équatorien en 1901, bien qu'elle résulte de l'initiative privée du prêtre Luis Vicente Torres, accompagne à bien des égards les efforts entrepris par le gouvernement libéral pour créer une Instruction publique moderne. Ce dernier fait de la formation des enseignants un axe clé de sa nouvelle politique éducative, pour moderniser la pédagogie et asseoir les sciences de l'éducation en Équateur. Le ministre de l'Instruction publique Peralta obtient d'Alfaro la création d'Écoles normales d'instituteurs<sup>10</sup> et engage en 1900 l'Américain Thomas B. Wood pour qu'il passe contrat avec 6 autres professeurs<sup>11</sup>. Le 14 février 1901 sont officiellement inaugurées à Quito l'École normale de garçons Juan Montalvo et l'École normale de filles Manuela Cañizares<sup>12</sup>. Peralta, enthousiaste, voit dans les normaliens les agents du progrès devant réaliser l'idéal d'un Équateur moderne, membre du concert des nations civilisées<sup>13</sup>. La mission étasunienne compte en son sein Rosina Kinsman, qui a participé à la création du premier *kindergarten* chilien. L'École normale Manuela Cañizares se dote aussitôt d'un *kindergarten* et entreprend de former des « jardinières d'enfants » dès 1902, si bien que le projet de Torres accompagne la dynamique lancée par le gouvernement libéral.

---

<sup>10</sup> *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario*, Quito, Imprenta de la Universidad Central, 1898-1899, p. XVII-XIX.

<sup>11</sup> *Informe del Ministro de Instrucción Pública, Doctor José Peralta*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1900, p. 26.

<sup>12</sup> *Discursos pronunciados en la inauguración de las Escuelas Normales de maestros de enseñanza primaria y la nocturna de adultos*, Quito, Escuela de Artes y Oficios, 1901.

<sup>13</sup> *Informe del Ministro de Instrucción Pública, Doctor José Peralta, op. cit.*, p. III.

Très vite, il vient même l'épauler. En effet, les Écoles normales peinent à fonctionner, faute de financement suffisant et régulier, mais aussi faute d'élèves. Car elles n'ont pas bonne presse durant leurs premières années d'existence, notamment en raison d'un personnel étranger peu au fait des réalités locales et que l'opposition conservatrice accuse de prosélytisme protestant. Elles ne se consolideront véritablement qu'avec l'arrivée d'une nouvelle mission, allemande, le 22 novembre 1913<sup>14</sup>. Torres s'associe au concert des critiques. Il reproche à Julio Arias, alors ministre de l'Instruction publique, de davantage doter le *kindergarten* du Manuela Cañizares que le sien, rappelant que c'est lui, Torres, qui a cédé à ce *kindergarten* le matériel qui lui a permis de commencer à fonctionner. Il s'en prend à Rosina Kinsman puis à la directrice qui lui succède, qu'il juge incompétentes : « La primera Directora era una señorita que ignoraba el español, y que, nombrada por el Tribunal que examina a nuestras primeras Directoras, apenas supo de lo que se trataba; y después que nosotros le proveímos de libros y material de Kindergarten. Ésta era Yankee; la otra Directora era de Pasto. ¿Cuándo en la capital de Colombia hubo un Jardín de Infantes? »<sup>15</sup>.

Rapidement, il apparaît que l'éducation pré-scolaire n'est pas la priorité du gouvernement libéral, tant les besoins sont par ailleurs criants dans le primaire et le secondaire, comme le soulignent les rapports ministériels successifs : le nouveau régime, qui se stabilise à peine durant les premières années du 20<sup>e</sup> siècle, pare au plus pressé. Les initiatives de Torres contribuent alors à pallier les lacunes, ce qui explique que le prêtre soit un interlocuteur privilégié pour le Ministère de l'Instruction publique. En outre, Torres présente l'avantage d'être Équatorien et de parfaitement connaître la réalité locale. Il ne saurait être accusé de prosélytisme protestant ni d'incompétence. Il peut se targuer d'expériences aux États-Unis et en Espagne – ce qu'il ne manque pas de rappeler – et son établissement fonctionne correctement. Celui-ci dispose d'un local spacieux et parfaitement aéré, d'un petit jardin et d'une cour de récréation ; les enfants y travaillent avec les caisses de « dons » destinés aux exercices fröbeliens, que Torres a fait spécialement venir de New York, et ont à leur disposition un mobilier adapté à leur taille.

Torres s'emploie d'ailleurs à donner des gages de qualité. Dans « Discurso del Director del Jardín de Infantes en la inauguración de su plantel (24 de diciembre de 1901) », il insiste sur la modernité de son équipement : « *El mío [jardín de infantes] es, señores, acaso el primer establecimiento de Instrucción pública – no hablo de los de Instrucción secundaria y superior – que se inaugura con librería pedagógica, museo escolar, y lo indispensable para un gabinetillo antropométrico* »<sup>16</sup>. Tout est

---

<sup>14</sup> *Informe del Ministro de Instrucción Pública Manuel María Sánchez*, Quito, Imprenta y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios, 1914, p. 35.

<sup>15</sup> Luis Vicente Torres, *Manual del Kindergarten*, op. cit., p. 117.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 192.



mis en œuvre pour faciliter les activités des enfants, les jeux et les travaux manuels, jardinage, tressage, découpage, dessin, couture, mais aussi les exercices de gymnastique et le chant. Ils permettent de développer les facultés intellectuelles, esthétiques, physiques et morales des enfants, tout en les nourrissant de connaissances pratiques. Torres a par ailleurs rédigé un document de référence sous la forme d'un *Manual del Kindergarten*. Il a également doté son établissement d'un règlement précis qui régit toutes les activités des petits et leurs horaires, ainsi que les missions et les devoirs des enseignants. Alors même que ces règlements font toujours défaut au primaire et au secondaire en Équateur, il les fait paraître, pour les diffuser plus amplement, dans la revue qu'il a fondée : *La infancia, revista de instrucción infantil y primaria. Órgano de jardín de infantes*<sup>17</sup>.

Enfin, le règlement rédigé par Torres consacre les grands principes hygiénistes qui sont aussi une préoccupation majeure du gouvernement libéral. Les bâtiments adaptés, leur aération, l'oxygénation des petits participent du développement physique harmonieux de l'Équatorien ; ils contribuent à la lutte contre les fléaux qui le frappent, tuberculose en tête<sup>18</sup>. De même, la callisthénie figure parmi les activités journalières. Jusqu'à l'importance des rideaux et de leur couleur fait l'objet de commentaires<sup>19</sup>. Torres multiplie auprès des éducatrices les recommandations hygiénistes, leur fournissant « Datos para la alimentación artificial de las criaturas »<sup>20</sup> et « Preceptos generales para evitar el contagio y propagación del sarampión »<sup>21</sup>. Dans « Antropometría – Práctica del Jardín de Infantes en Quito »<sup>22</sup>, il leur soumet la fiche individuelle à remplir deux fois par an, concernant les mesures des tête, taille, bras, thorax, poids, pouls, vue, cheveux de chaque enfant, en présence du médecin du *kindergarten*.

Les théories qu'appliquent Torres rejoignent encore les préoccupations éducatives du gouvernement libéral en ce qu'elles se revendiquent comme équatoriennes. Car le prêtre a entrepris la « nacionalización »<sup>23</sup> du *kindergarten* fröbelien. Il se défend de reproduire une recette étrangère et exotique dans le chapitre X de son manuel, « Del amor a la patria y la libertad », et chaque numéro de *La infancia, revista de instrucción infantil y primaria. Órgano de jardín de infantes* insiste sur la dimension « nationale » de sa pédagogie. Torres propose, par exemple, des mouvements de doigts accompagnés de comptines, exercices fröbeliens par excellence, qu'il a au préalable adaptés à l'univers culturel des petits Équatoriens. De même, le

---

17 Les 5 premiers numéros de la revue, de mars, avril, août, septembre et décembre 1901, reproduisent les chapitres du manuel qui seront ensuite rassemblés dans un ouvrage publié en 1904, financé grâce à l'aide du ministre des Affaires étrangères Miguel Valverde.

18 *Ibid.*, p. 32.

19 *Ibid.*, p. 75.

20 *Ibid.*, p. 137-140

21 *Ibid.*, p. 141-143.

22 *Ibid.*, p. 144-145.

23 *Ibid.*, p. 34.

contenu des activités porte exclusivement sur l'Équateur. Les travaux d'observation et les « leçons de choses » concernent ainsi le lieu de naissance, l'histoire du pays, sa géographie, ses grands hommes, outre la connaissance des symboles patriotiques, le drapeau et l'hymne, qui doivent susciter très tôt chez l'enfant un sentiment d'identification à la communauté nationale : « *El amor patrio debe comenzar por lo que ve el infante ; y de ahí el que en nuestro plantel la educación cívica, la historia y la geografía comiencen a la vez, y por la ciudad natal y por las glorias comunes a todo el Ecuador* »<sup>24</sup>.

Torres rejoint en cela les orientations que les libéraux prônent pour l'Instruction publique : placer la réalité nationale au cœur de l'enseignement réformé, afin que l'élève accède à la connaissance de son environnement, soit à même d'agir efficacement pour son amélioration et contribue à son développement, au service du progrès général<sup>25</sup>. Les rapports ministériels reviennent d'ailleurs sur l'urgence de produire des supports pédagogiques nationaux, alors que les imprimés et manuels scolaires sont encore importés d'Europe. Torres, à son échelle, propose déjà ses propres matériaux, manuels, textes, chants, comptines, jeux, revue pédagogique, en espagnol et conformes à l'univers culturel local.

L'enjeu est primordial. La Révolution libérale voit dans l'éducation réformée la condition d'un Équateur uni, car culturellement homogénéisé et partout semblable à lui-même, malgré les particularismes locaux et les régionalismes. Elle aspire à fonder une citoyenneté basée sur des valeurs qui doivent être respectées indépendamment des origines, de la situation sociale, de la confession ou de l'appartenance ethnique. Pour les libéraux, la nation doit reposer sur une citoyenneté disjointe des autres appartenances, religieuses en particulier<sup>26</sup>. Aussi l'Instruction publique qu'ils refondent doit-elle œuvrer en faveur d'une désingularisation des individus et au profit de la construction d'une figure homogène et homogénéisante de l'Équatorien. Le sentiment national fonctionne alors comme un creuset identitaire efficace, devant attacher chaque citoyen à la patrie. C'est aussi parce qu'il entend imposer une certaine définition de l'identité civique et nationale que l'État libéral se fait État éducateur et cherche à contrôler l'institution scolaire, le système pédagogique, la formation des enseignants et l'élaboration des programmes. L'école doit diffuser un discours nationaliste qui promeut un ensemble d'allégeances dont témoigne déjà, à son échelle, l'amour de la Patrie cultivé par Torres.

L'adéquation du projet de Torres avec celui du Ministère de l'Instruction publique explique les appuis que reçoit le prêtre des plus hautes sphères du pouvoir libéral. En 1900, Eloy Alfaro consent une subvention de 200

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>25</sup> Ligdano Chávez, « La contribución de la escuela primaria ecuatoriana a la formación de la Nacionalidad », *Horizontes*, n° 20, 1944, p. 31-38

<sup>26</sup> Yves Déloye, *École et citoyenneté*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1994, p. 21.

sucres du *Gobierno supremo* pour pourvoir aux frais d'installation du *kindergarten* de Quito<sup>27</sup>. En 1901, une mensualité de 100 sucres est versée par le gouvernement, une autre de 60 sucres par la Municipalité de Quito, pour contribuer au bon fonctionnement de l'établissement. La *Dirección de estudios de la provincia de Pichincha*, pour sa part, salue officiellement « los esfuerzos patrióticos y la filantropía del Presbítero Señor Luis Vicente Torres »<sup>28</sup>. Durant les premières années de fonctionnement du *kindergarten*, l'appui des autorités ne se dément pas. En 1903, le rapport du Ministère de l'Instruction publique en dresse un bilan particulièrement élogieux :

*No hay en la nación otra escuela infantil, que yo sepa, que la dirigida por el Presbítero Señor Luis Vicente Torres, a cuya iniciativa, empeño y contracción se debe el que hayan recibido tres profesoras, que pronto se habrán de dedicar a esta importante fracción de la enseñanza primaria. Conocidos son de Usted en América y en Europa los beneficios que reportan las escuelas primarias, al recibir en su seno niños cuya inteligencia ha principiado a desarrollar desde su tierna edad en los planteles que con tanta propiedad, se llama "Jardines de infancia"; y no es preciso que yo ponga aquí de manifiesto la necesidad de impulsar esa labor extendiéndola en posible a todo el ámbito de la República »<sup>29</sup>.*

## **La question religieuse**

La formation de l'enfant sur des bases scientifiques n'exclut pas la dimension religieuse selon Torres : « *Desde un principio, eso sí, nuestra educación religiosa ha de ser netamente católica ; y rechazará lejos, muy lejos de sí las palabras huecas y de relumbrón del deísmo de nuestros días »*<sup>30</sup>. Le prêtre qu'est Torres peut aisément adapter la pédagogie fröbelienne et l'envisager comme nécessairement catholique, car la conception de l'enseignement religieux de Fröbel est ouverte et souple : dans la continuité de Rousseau et de Pestalozzi, le pédagogue allemand se réclamait d'une conception romantique de l'enfant, bon par nature et moralement supérieur à l'adulte. Torres reformule la prédisposition naturelle au Beau et au Bon défendue par Fröbel, pour l'inscrire dans une perspective éminemment catholique. Le *Manual del Kindergarten* consacre d'ailleurs un chapitre entier à la question religieuse, « La Religión y el infante », dans lequel Torres expose les principes qui guident son établissement :

1. *El maestro de los niños es Dios;*
2. *No lo alejemos de Él con los ejemplos;*

---

<sup>27</sup> Le document émis par le *Gobierno supremo* est reproduit dans la revue *La infancia. Revista de instrucción infantil y primaria. Órgano del Jardín de infantes*, Quito, Imprenta municipal, Año 1, n° 2, 4 de abril de 1901, p. 31.

<sup>28</sup> *Informe del Ministro de Cultos y Justicia al Congreso Ordinario*, Quito, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1901, Annexes, s. p.

<sup>29</sup> *Memoria del Secretario de Instrucción pública al Congreso Ordinario de 1903, op. cit.*, p. 51.

<sup>30</sup> Luis Vicente Torres, *Manual del Kindergarten, op. cit.*, p. 25.

3. *No violentemos su aproximación a Él exigiéndoles más de lo que exige Dios, ya de inteligencia, ya del corazón, ya de los labios de estos tiernos amigos*<sup>31</sup>.

Or, l'environnement idéologique dans lequel évolue Luis Vicente Torres se radicalise. En 1901, Leonidas Plaza a succédé à Eloy Alfaro ; il accélère le processus de laïcisation. En 1902, le Congrès vote la nouvelle législation sur le mariage civil et autorise le divorce<sup>32</sup> malgré les protestations du Pape ; en 1903, il approuve la Loi du Registre civil<sup>33</sup>. Dans le sens d'une restriction croissante de l'influence de l'Église, en 1904, la Loi des Cultes supprime le noviciat dans les communautés religieuses et retire à ces dernières le droit d'administrer leurs biens. Les hôpitaux et institutions de bienfaisance dépendent désormais d'organismes gouvernementaux. Enfin, cette loi interdit aux membres du clergé l'exercice de charges publiques et exige la citoyenneté équatorienne pour la nomination des évêques et archevêques<sup>34</sup>.

Évidemment, l'éducation, domaine stratégique aux yeux des libéraux, n'échappe pas à la dynamique laïcisante. Dans un premier temps, avec la *Ley de Instrucción Pública* de 1897<sup>35</sup>, les libéraux avaient défini un cadre qui permettait toujours aux écoles confessionnelles de recevoir les ressources publiques et la protection des municipalités, ce dont avait bénéficié le *kindergarten* de Quito à sa création. Or, en 1905, est votée une loi qui substitue l'article 4 à l'article 36 de la Constitution de 1897 : « *La enseñanza es libre, en consecuencia, cualquiera puede enseñar o fundar establecimientos de educación e instrucción, sujetándose a las leyes; pero la enseñanza primaria oficial es esencialmente laica, gratuita y obligatoria. La enseñanza primaria y la de las Artes y Oficio serán costeadas con fondos públicos* ». <sup>36</sup>

En 1906, la nouvelle Constitution proclame la séparation de l'État et de l'Église. Désormais, seuls les établissements laïques peuvent recevoir les subsides de l'État ou des Municipalités. Ce nouveau cadre législatif et institutionnel explique les difficultés financières que rencontre Torres pour assurer le bon fonctionnement du *kindergarten* de Quito. Il complique aussi grandement le projet d'ouverture du second *kindergarten* à Guayaquil. Torres n'a de cesse de solliciter personnellement les autorités locales et nationales pour obtenir des subventions, comme il l'avait fait en 1900. En vain. Il est un prêtre catholique, qui dirige un établissement privé dont l'enseignement présente un caractère nettement confessionnel. En outre, tout en déclarant se soumettre aux nouvelles lois, il s'oppose vigoureusement

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>32</sup> Enrique Ayala Mora, *La polémica sobre el Estado laico (Estudio introductorio por Enrique Ayala Mora)*, Quito, Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, 1980, p. 44.

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> *Informe del Ministro del Culto al Congreso Ordinario*, Quito, Imprenta Nacional, 1905, p. VI.

<sup>35</sup> *Ley de Instrucción Pública*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1897.

<sup>36</sup> *Ley Reformatoria de la Constitución de 1897*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1905.

à la laïcisation de l'éducation : « *La enseñanza sin Dios es peor que el Estado sin Dios; y jamás estaríamos por ella, porque nos persuadiríamos de que no se pueda hablar a cualquier racional de su Criador y de que los hombres seríamos felices amándonos como Él nos manda y practicando lo que no ofende a nadie y puede servir de ejemplo a todos* »<sup>37</sup>.

En 1900, Torres avait reçu l'appui du ministre de l'Instruction publique Abelardo Moncayo et du journaliste Manuel J. Calle, qui étaient intervenus en sa faveur auprès du président Eloy Alfaro, ce qui lui avait permis de fonder le *kindergarten* de Quito. Il leur exprime d'ailleurs toute sa gratitude dans ses lettres et ses discours. De même, en 1904, c'est grâce à l'aide du ministre des Relations étrangères Miguel Valverde qu'il avait pu publier dans son intégralité le *Manual del Kindergarten* et contribuer plus largement à la diffusion des idées fröbeliennes en Équateur<sup>38</sup>. En 1905, en revanche, il déplore publiquement le départ du ministre de l'Instruction publique Luis A. Martínez, un homme « *convencido de que la Religión, que era el abismo entre él y nosotros, era en nuestras manos sólo una palanca poderosa sin comparación para empujarnos al sacrificio por la patria* »<sup>39</sup>. S'estimant victime d'intolérance, il exprime avec amertume ses regrets de ne plus trouver d'interlocuteurs modérés en matière religieuse au sein des institutions publiques.

### **L'adaptation à la nouvelle donne laïque**

Torres poursuit néanmoins ses efforts pédagogiques, prenant acte du nouveau cadre institutionnel. Il recommande à son personnel d'éviter les polémiques idéologiques pour n'œuvrer qu'au bien général à travers la modernisation et la nationalisation de l'enseignement. L'intérêt de la patrie est supérieur aux considérations politiques, affirme-t-il : « *Pues siga nuestro ejemplo. Trabaje, sacrifíquese; y lo demás déjelo a Dios; y todos los ecuatorianos católicos dejen a un lado la política en cuanto no simbolice el amor a la Patria, al progreso positivo, la caridad o amor a todos por Dios; y ya verán cuáles son los frutos de sus labores, por insignificantes que parezcan al principio* ». <sup>40</sup>

Il adopte en définitive, avec un pragmatisme remarquable dans le débat virulent de l'époque, une attitude modérée qui lui vaut, aujourd'hui encore, d'être qualifié de « cura alfarista ». Dans son « *Discurso del director en las clases públicas finales del Jardín de Infantes y los establecimientos anexos a él en el año escolar de 1905 a 1906* », le prêtre se présente comme politiquement neutre, même s'il ne cache pas son désaccord avec la nouvelle Constitution. Il affirme que sa seule politique est de se dévouer pour la patrie en tant que pédagogue, dans le respect des lois. Il entend ne

---

<sup>37</sup> Luis Vicente Torres, *Manual del Kindergarten*, op. cit., p. 119.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 124.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 120.

jamais prendre part à la polémique qui oppose conservateurs et libéraux, « *porque conozco mi puesto y no invado el de las Autoridades; y, por fin, porque mi misión es de paz, y mi carácter no es para hacer mal a un gusanillo, y ni siquiera a la florecilla del desierto* »<sup>41</sup>.

Cette position n'est pas isolée mais s'inscrit dans la stratégie d'adaptation de l'Église équatorienne à la nouvelle donne laïque, sous l'égide de Federico González Suárez, évêque d'Ibarra en 1895 puis rapidement l'unique évêque du pays à exercer ses fonctions. González Suárez défend alors une position doctrinale difficile, car peu conciliable avec la bipolarisation de l'idéologie conservatrice ultramontaine d'une part, et du libéralisme radical d'autre part. En 1900, alors que des troupes ultramontaines sont massées à la frontière colombienne pour envahir le pays et tenter de renverser Alfaro, dans une lettre à son Vicaire général Alejandro Pasquel, Federico González Suárez définit en ces termes l'attitude que le clergé équatorien doit adopter : « *Nuestros sacerdotes se han de mantener por encima de todo partido político. [...] Cooperar de un modo u otro a la invasión colombiana, sería un crimen de lesa Patria: y nosotros los eclesiásticos no debemos nunca sacrificar la Patria para salvar la Religión* »<sup>42</sup>. González Suárez estime que le devoir civique ne saurait être confondu avec la croyance religieuse.

Cette position, qui doit aussi permettre à l'Église de conserver une certaine influence, témoigne de la recherche d'une forme de compromis avec l'État laïque<sup>43</sup>. L'attitude de Luis Vicente Torres illustre à son échelle cette quête d'un *modus vivendi* avec les libéraux. Comme le préconise González Suárez, nommé archevêque de Quito en 1906, au moment même où la séparation de l'État et de l'Église est adoptée, Torres prend soin d'éviter l'affrontement avec les libéraux au pouvoir. Il poursuit son labeur de diffusion de la pédagogie fröbelienne, une pédagogie qu'il a au préalable « catholicisée », nous l'avons vu, mais dans le cadre strict des nouvelles lois, comme il le rappelle lui-même à maintes reprises. Face à l'alternative polarisée conservatisme/libéralisme, et conscient du caractère irréversible des réformes laïques, il représente une position médiane, s'adaptant à la nouvelle donne pour fonder son second *kindergarten*, à Guayaquil.

Privé de subsides publics, Torres cherche alors la protection de sociétés philanthropiques et crée un réseau d'appuis individuels privés. Non sans peine. Dans un premier temps, il a contacté toutes les personnes d'influence de Guayaquil ; sans résultat. C'est grâce à ses contacts de

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 241.

<sup>42</sup> Federico González Suárez, « Carta a su Vicario General, sobre el deber del Clero y los Católicos en la emergencia de una invasión colombiana », *Obras pastorales del Ilmo. Sr. Federico González Suárez*, Quito, Imprenta del Clero, 1927, t. 1., p. 209. C'est nous qui soulignons.

<sup>43</sup> Emmanuelle Sinardet, « El papel educador de los padres de familia : táctica de la Iglesia en la lucha contra las reformas educativas liberales en el Ecuador (1906-1914) », in : Pilar Gonzalbo Aizpuru (ed.), *Familia y educación en Iberoamérica*, México, Colegio de México, 1999, p. 213-222.

Quito, par l'entremise même de ces libéraux qui l'avaient auparavant aidé, qu'il peut convaincre du bien-fondé de son projet plusieurs personnalités guayaquiléniennes, telles qu'Abel Castillo, directeur du *Telégrafo*, Vicente Paz, directeur de *La Nación*, César Borja, León Becerra, Virgilio Dronet et Homero Morla. En août 1905, avec leur appui, Torres crée sa propre association, la *Sociedad Protectora del Guayas*, chargée de veiller au bon fonctionnement du *Kindergarten Guayas* qui ouvre ses portes peu après. Les généreux mécènes en deviennent les « socios protectores »<sup>44</sup>.

Pourtant, quelques mois plus tard, Torres doit de nouveau se rendre à Guayaquil pour sauver le *kindergarten* menacé de fermeture, en raison de la défection de mécènes, notamment du fortuné Homero Morla. Il déploie de nouveau toute son énergie pour négocier le remboursement des dettes accumulées et trouver d'autres sources de financement auprès de personnes privées. Il obtient d'Eduardo Arosemena, le propriétaire de la maison où s'est établi le *Kindergarten Guayas*, qu'il n'exige pas les loyers impayés ; Wenceslao Mazines prête un nouveau local ; Darío Morla fait un don. Le *Kindergarten Guayas* est sauvé. Par la suite, Torres voyage régulièrement à Guayaquil pour s'assurer de nouveaux appuis, comme celui de la famille Tauris qui accueille l'établissement dans un des biens qu'elle possède.

Comme à Quito quelques années auparavant, Torres entreprend à Guayaquil la diffusion des idées fröbeliennes et reçoit l'appui de la presse. Son discours d'inauguration du *Kindergarten Guayas*, où il vulgarise la pensée du pédagogue allemand, est ainsi publié dans *El Telégrafo* du 22 septembre 1905. Preuve d'une meilleure compréhension des nouveaux principes pédagogiques, la revue féminine *La Ondina del Guayas* se fait, en 1909, l'écho des bienfaits de l'enseignement fröbelien<sup>45</sup>.

Rappelons que, de leur côté, tous les libéraux ne se reconnaissent pas dans l'anticléricalisme de certaines positions radicales ; seule une minorité d'entre eux s'affirme athée. De 1895 à la promulgation de la Constitution de 1906, les textes officiels s'accompagnent d'ailleurs de la mention « Dios y Patria ». En outre, avec la Constitution de 1906, la Révolution libérale ne se veut pas anti-religieuse, mais a-religieuse. Le pouvoir libéral est disposé à accepter les établissements confessionnels, tant que le cadre légal est respecté et que l'Église n'intervient pas dans les affaires publiques. Aussi la stratégie médiane de l'apaisement, sous l'égide de l'archevêque de Quito, permet-elle à l'Église équatorienne de conserver une influence certaine sur l'éducation grâce au maintien, dans un contexte pacifié, d'établissements confessionnels désormais privés, qui continuent de susciter l'adhésion des parents sans inquiéter les autorités. L'ouverture, en 1905, du second *kindergarten* de Torres en témoigne. De même, les innovations que le prêtre met en place pour le financer rendent compte de l'adaptation de l'Église équatorienne à l'évolution historique sécularisante.

---

<sup>44</sup> Luis Vicente Torres, *Manual del Kindergarten*, op. cit., p. 126.

<sup>45</sup> *La Ondina del Guayas. Revista femenil mensual de literatura y variedades*, Guayaquil, año, 3 tomo I, n°5, julio de 1909, p. 71.

## Conclusion

Luis Vicente Torres fait véritablement figure de précurseur de l'éducation des moins de 6 ans en Équateur. Non seulement il est le premier à introduire les dernières avancées en la matière sous la forme de la pédagogie fröbelienne, mais il crée les deux établissements qui demeurent des références, à Quito et à Guayaquil. Le pays ne compte en 1907 que 6 *kindergartens* : ceux qu'établissent, non sans peine, dans leur annexe, les Écoles normales, et ceux de Torres<sup>46</sup>. Ils appliquent tous la pédagogie fröbelienne, preuve de l'implantation désormais solide de cette dernière.

Face au désintérêt des autorités pour l'éducation préscolaire, l'action de Torres durant la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle s'avère déterminante. Alors qu'en 1928, le ministre de l'Éducation Manuel María Sánchez a déclaré promouvoir l'éducation pré-scolaire et qu'il a invité une pédagogue allemande pour y former des enseignants, le pays ne compte toujours que 8 jardins d'enfants en 1931<sup>47</sup>. Il faut encore attendre 1938 pour que le Ministère de l'Éducation publique intègre l'éducation pré-scolaire à son cadre institutionnel et légal<sup>48</sup>, puis 1939 pour qu'il la dote d'un *Plan de estudios*. Aussi le Règlement et le manuel rédigés par Torres en 1900 continuent-ils d'être des documents d'autorité dans les années 1910, 1920<sup>49</sup> et 1930. En 1939, il existe désormais 36 jardins d'enfants dans le pays, soit au moins un par capitale régionale<sup>50</sup>. C'est donc presque quarante années plus tard que peut s'appliquer au système éducatif national ce bilan que Torres dressait, en 1901, pour son propre établissement, à Quito : « [el kindergarten] hoy está no sólo formado sino lo que es más satisfactorio, de todo en todo nacionalizado y con bases para la instrucción primaria estrictamente moderna »<sup>51</sup>.

**Emmanuelle SINARDET**  
**Université Paris Ouest Nanterre La Défense**  
**CRIIA - EA 369**

---

<sup>46</sup> *Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge al Congreso Nacional*, Quito, Imprenta Nacional, 1907, Annexes, s. p.

<sup>47</sup> Emilio Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, Quito, Editorial Voluntad, 1981, p. 162.

<sup>48</sup> Ley de Educación Primaria y Secundaria, *Registro Oficial n°151-152*, Quito, 29-30 avril 1938.

<sup>49</sup> Antonio De Bastidas, *Contribución al estudio de la protección infantil en el Ecuador y demografía nacional*, Quito, Imprenta municipal, 1924, p. 42.

<sup>50</sup> Carlos Aillón Tamayo, Marietta Picco de Aillón, *Organización y Prácticas Escolares*, Quito, Talleres de Educación, 1939, p. 22.

<sup>51</sup> Luis Vicente Torres, « Discurso del Director en las clases públicas del Jardín de Infantes quiteño », *La infancia. Revista de instrucción infantil y primaria. Órgano del Jardín de infantes*, Quito, Imprenta Manuel V. Flor, Año 1, n° 3, 4 de agosto de 1901, p. 41.



## *Enseigner à enseigner : une histoire des « Écoles Normales » et de la formation enseignante en Bolivie*

**M**ALGRÉ DES PROMESSES RÉCURRENTES et les essais ponctuels tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle de créer des écoles pour enseigner à enseigner<sup>1</sup>, quand le Parti Libéral bolivien arrive au pouvoir en 1899, il n'existe pas encore, dans le pays, de corps enseignant professionnalisé. Quiconque prétend répondre aux vagues critères de « compétence » et de « moralité » exigés par la loi d'enseignement de 1874 peut s'improviser maître d'école. Cette carence du système éducatif n'est d'ailleurs pas une particularité bolivienne. Ève-Marie Fell<sup>2</sup> et Emmanuelle Sinardet<sup>3</sup> ont souligné les difficultés et dysfonctionnements des premières formations enseignantes péruviennes et équatoriennes : peu de candidats, peu de budgets, et le recours à des intervenants étrangers qui ne restent pas très longtemps. C'est au début du XX<sup>e</sup> siècle que la Bolivie mit en place les réelles conditions d'une formation enseignante nationale, avec la création effective de la première École Normale du pays, à Sucre, en 1909.

Pour analyser les débuts de la formation enseignante et le projet idéologique qui l'a soutenue, nous nous intéresserons tout d'abord aux années qui séparent l'arrivée des Libéraux au pouvoir et l'ouverture effective de l'École Normale de Sucre ; neuf années qui témoignent d'une réflexion politique intense dans laquelle la question de la constitution d'un corps enseignant national se fit de plus en plus pressante jusqu'à déboucher sur la fondation de cette première École Normale.

---

<sup>1</sup> Mentionnons les écoles modèles Simón Rodríguez qui ne durèrent pas ; le *Colegio Normal* de La Paz, ouvert en 1835, qui ne reçut ni fonds ni enseignants ; les Lois et décrets qui se succédèrent (règlement Frias en 1845, disposition de Diego Monroy en 1864, Statut Calvo en 1874) mais restèrent lettre morte.

<sup>2</sup> Ève-Marie Fell, « Avatars de la formation des maîtres au Pérou : l'École Normale de Lima », *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine*, Vol. VI-VII, 1986, p. 473-485.

<sup>3</sup> Emmanuelle Sinardet, *Libéralisme et école primaire publique en Équateur, 1895-1925*, Thèse de Doctorat, Tours, 1997, 842 p.

Celle-ci couronna une première décennie de politique éducative libérale visant à unifier le système éducatif, dans une perspective politique homogénéisatrice. Or, l'idéologie libérale connut une inflexion politique précisément dans les années 1910 qui virent les efforts de constitution d'un corps enseignant unifié céder la place à un corps enseignant segmenté. Ce cheminement nous semble refléter deux perspectives libérales concurrentes et tour à tour dominantes de ce que devait être le maître dans la société et des distances qu'il devait abolir ou préserver.

Nous tâcherons de réfléchir ensuite aux avatars de cette formation enseignante, lors des deux autres grandes réformes éducatives du XX<sup>e</sup> siècle, celle de la Révolution Nationale de 1952 qui a profondément transformé le système éducatif bolivien en prétendant passer « d'une éducation de castes à une éducation de masses » ; puis celle, plus récente, lancée dans les années 1990 par Victor Hugo Cárdenas, prônant la reconnaissance de la diversité linguistique et ethnique, et reformulée, depuis 2006, dans une perspective de « décolonisation » de la société bolivienne, par le gouvernement d'Evo Morales.

### **De la conscience du manque à la création effective de la première École Normale du pays**

Le nouveau Parti Libéral, arrivé au pouvoir en 1899, profondément convaincu, selon les théories en vogue à l'époque, du pouvoir de l'éducation dans la vaste entreprise de modernisation nationale qu'il prétendait engager, plaça l'école au cœur de son programme de « régénération nationale »<sup>4</sup>. Pour la première fois dans l'histoire républicaine de la Bolivie, l'éducation devint une priorité gouvernementale dans les discours et dans les faits. Mais pour moderniser la société et rendre plus productive sa machine éducative, les libéraux avaient besoin d'un corps enseignant au service de leurs ambitions, des « apôtres » laïques de leur idéal politique, car comme le rappelait le ministre de l'Instruction cette même année, « La question de l'éducation est, essentiellement, une question de professorat »<sup>5</sup>.

### ***Un travail de reconnaissance et de valorisation de la profession***

Le premier effort mené fut ainsi celui d'une valorisation discursive de l'enseignant. Si le maître mal formé ou incompetent représentait une maladie pour le pays, à l'inverse le maître « diplômé » en serait le remède car de lui dépendait la réussite de toute réforme éducative. Les discours officiels s'accordèrent à faire des enseignants les nouveaux sauveurs de la

---

<sup>4</sup> Françoise Martinez, *Régénérer la race*, IHEAL-La Documentation Française, 2010.

<sup>5</sup> Juan Misael Saracho, *Memoria de Justicia e Instrucción pública al Congreso Ordinario de 1904*, La Paz : s/e, p. 32.

nation, les rédempteurs du peuple, les « apôtres » laïques du projet libéral<sup>6</sup>. Les rapports annuels d'activité des recteurs de ces premières années renvoient eux-mêmes à une représentation quasi mystique de ce maître, apôtre de la religion moderne du progrès et de la science. Cette image fut diffusée par d'autres autorités éducatives<sup>7</sup> qui attribuaient de façon récurrente à ce nouvel enseignant une « mission rédemptrice ». La maîtresse elle-même put faire l'objet d'une sacralisation semblable<sup>8</sup> quoique plus rare.

Mais à côté de cette valorisation « discursive », différentes dispositions législatives incitatives concrètes furent promulguées<sup>9</sup> comme par exemple : la réforme du versement des salaires (à partir de la loi dite de « centralisation ») ; la mise en place d'un premier système de retraite enseignante (loi du 11 décembre 1905) ; l'officialisation de la liste rendant possible l'identification des agents, de leur statut et de leur ancienneté, et donc la mise en place d'une grille des salaires (*Plan de enseñanza* du 28 décembre 1908) ; les congés payés (à partir de 1908, possibilité de percevoir leur salaire ordinaire sans autre retenue que celle liées aux absences aux activités où leur présence était requise, comme un examen ou une conférence)<sup>10</sup>.

### **Une solution provisoire ? Recruter des maîtres étrangers et faire partir des boursiers boliviens**

Les discours et les mesures précédemment mentionnées visaient la valorisation d'un corps enseignant encore virtuel mais imminent. Dans l'attente de la création prochaine d'une École Normale Nationale, le gouvernement libéral d'Ismael Montes fit en sorte d'importer sans plus attendre ce « professionnalisme » qui manquait au pays, dans un double mouvement de recrutement de professeurs normaliens étrangers et d'envoi de boursiers nationaux à l'étranger. Cinq normaliens chiliens furent recrutés en février 1906<sup>11</sup> pour se charger, en Bolivie, de cette formation

---

<sup>6</sup> Le ministre évoquait ainsi « le noble apôtre qui, plein de foi, d'intelligence et d'amour pour l'humanité, doit réaliser l'œuvre de rédemption du vice et de l'ignorance » (« Discurso del Sr. Ministro de Justicia e Instrucción pública, Juan Misael Saracho en la inauguración de las Conferencias Pedagógicas de maestros », *Revista de Instrucción Pública*, Año I, n° 1, 01/09/1907, p. 5).

<sup>7</sup> Selon le directeur des Conférences Pédagogiques de 1907, le maître, du jour où il était officiellement reconnu comme maître, quittait le statut de simple membre de la collectivité pour devenir un « apôtre de la morale et de la science », in « Discurso del Director de las Conferencias pedagógicas », *Ibid.*, p. 13.

<sup>8</sup> Le journal *La Mañana* après l'avoir qualifiée de mère, tutrice, sœur, missionnaire, médecin et prêtre, et prêtresse de l'art, concluait sur un ton exalté : « Cette figure aussi sainte, aussi élevée, aussi sublime, est la maîtresse », in « Por la instrucción », *La Mañana*, Sucre : Año IV, n°856, 00/09/1908, p. 3.

<sup>9</sup> Nous les avons analysées en détail dans « En attendant Rouma. Les premiers efforts en vue de la constitution d'un corps enseignant professionnel bolivien », *Mélanges en hommage à Ève-Marie Fell*, Université de Tours, 2005, p. 219-230.

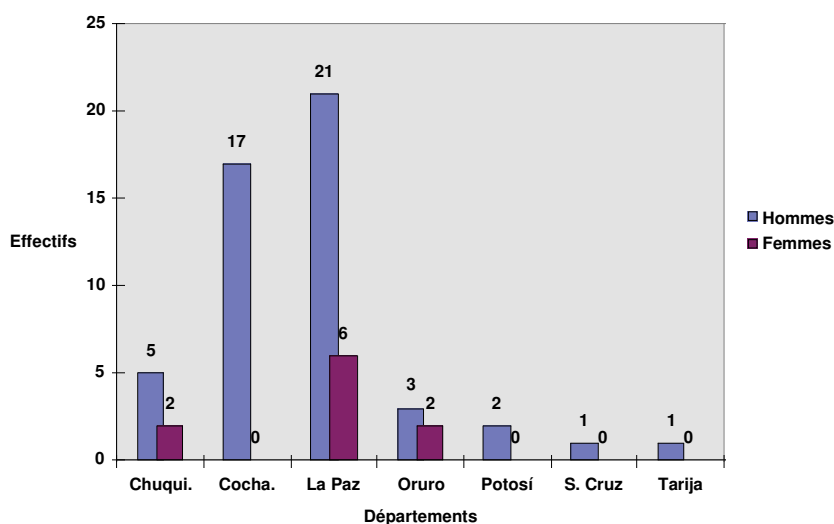
<sup>10</sup> *Anuario de Leyes y Supremas Disposiciones de 1908*, La Paz: Tip. Comercial, 1909, p. 1021.

<sup>11</sup> « Notas del día. Profesores contratados », *La Mañana*, Sucre : Año I, n° 230, 20/02/1906, p. 2.

qu'aucun enseignant national ne semblait en mesure d'assurer. Bien qu'ils aient été présentés dans la presse libérale comme un « nouvel élément civilisateur »<sup>12</sup>, le fort sentiment anti-chilien postérieur à la guerre du Pacifique empêcha sans doute cette importation d'enseignants de se faire à une plus grande échelle.

Dans le même temps le gouvernement mit en place l'envoi à l'étranger d'étudiants boliviens boursiers. Plus d'une centaine partirent ainsi étudier trois à six ans à l'étranger en s'engageant à rendre à l'État bolivien le même nombre d'années de service. La sélection se voulut nationale et y parvint (cf. graphique 1). L'enjeu symbolique était fort : à la fois préserver les susceptibilités régionales et renforcer une conscience nationale par la valorisation d'un corps enseignant professionnel unifié, ni pacénien ni sucrénien – pour reprendre la vieille querelle régionaliste –, mais bel et bien bolivien. Malgré l'effort de représentation nationale, notons que les déséquilibres restent flagrants, tant entre les départements d'origine qu'entre les deux sexes...

**Graphique 1 : Répartition des effectifs de boursiers de 1906 par sexe et par départements d'origine**



Très vite pourtant, les critiques surgirent face à cette politique d'« expatriation pour formation » dont les résultats ne semblaient pas assez probants. En 1909, on considéra que l'expérience n'avait pas donné les fruits escomptés, et cette politique prit fin au début des années 1910. Il faut dire que l'École Normale Nationale de Précepteurs de la République existait enfin et allait concentrer désormais tous les efforts gouvernementaux de formation enseignante.

<sup>12</sup> « Instrucción pública », *La Mañana*, Sucre : Año III, n° 572, 13/07/1907, p. 2.

### **La mission Sánchez Bustamante et la création de la première École Normale nationale**

Cette double interaction avec les pays voisins avait été mise en place notamment grâce à la Commission Daniel Sánchez Bustamante – Felipe Segundo Guzmán, chargée de parcourir successivement pendant trois années le Chili et l'Argentine avant de se rendre en Europe pour observer partout les innovations éducatives qui pouvaient servir à la modernisation du système bolivien<sup>13</sup>. En 1908, en effet, après avoir passé quatre années à parcourir le Chili, l'Argentine, l'Espagne, la France, l'Italie, la Suisse, l'Allemagne, l'Angleterre, la Suède et la Belgique, observant partout les dernières avancées de la pédagogie moderne, les deux hommes firent le point, retenant les points forts de chaque système : ils vantèrent les progrès de l'enseignement chilien et argentin, l'importance du Musée Pédagogique espagnol, les bibliothèques scolaires européennes, l'architecture de certains établissements français et le rayonnement de Bruxelles et de son École Normale dirigée par Alexis Sluys. Ce dernier s'estimant trop âgé pour partir lui-même en Bolivie, à 59 ans, recommanda son disciple, Georges Rouma. C'est ainsi que ce jeune Belge de 28 ans fut recruté comme premier directeur de la première École Normale du pays.



Source :  
Georges Rouma, *Una página de la historia educacional boliviana*, Cochabamba, ed. López, 1928.

Les débats sur le choix du lieu de l'École (dans le centre de Sucre, au coins des rues Pérez et Azurduy), la décision d'ouvrir une école de commerce à La Paz la même année, des écoles de mines à Oruro et Potosí et

<sup>13</sup> « Resolución de 25 de febrero », *Anuario de Leyes, Decretos, Resoluciones y Órdenes Supremas. Año 1905*, La Paz : Tip. Artística de Castillo y Cia, 1906, p. 180-182.

une école d'Agriculture à Cochabamba, témoignèrent à nouveau de la volonté de préserver les susceptibilités régionales. De même, la première promotion de l'École fut pensée comme devant représenter l'ensemble des départements<sup>14</sup>. Enfin, et suivant la même logique, le choix de la date du 6 juin 1909 pour inaugurer l'École, et son maintien, alors même que son directeur Georges Rouma, en route depuis Buenos Aires, n'était pas encore arrivé, nous semble illustrer une double volonté de « nationalisation » de l'événement : d'une part en choisissant une date proche du 25 mai 1909, la création de l'École Normale s'inscrivait dans la semaine des célébrations du premier Centenaire du Cri de Chuquisaca dont elle couronnait les festivités ; d'autre part, le 6 juin n'était autre que la date anniversaire du pédagogue *potosino*, Modesto Omiste, ce qui conférait à l'École une double légitimité symbolique. Jusqu'à aujourd'hui le 6 juin est célébré comme « journée nationale du maître » en Bolivie, la référence étant devenue plutôt, dans la mémoire collective, la création de la première École Normale du pays...

### **Le tournant idéologique des années 1910 et la mise en place d'une formation enseignante duale**

L'École Normale avait marqué le couronnement d'une décennie d'efforts politiques visant à créer un corps enseignant unique, homogène, professionnel et national. Ce modèle fut fortement remis en question lors du passage à la deuxième décennie. En effet, parce qu'elles tendaient vers une homogénéisation culturelle, les réformes éducatives libérales furent jugées dangereuses. Elles mettaient en péril l'hégémonie politique des élites. Elles postulaient en outre que tout individu quelles que soient sa culture d'origine, son appartenance ethnique, son activité professionnelle, pouvait être éduqué selon les mêmes schémas pédagogiques, sans prendre en compte ce que la science anthropologique définissait alors comme les « caractéristiques ethniques propres à tel ou tel groupe indigène ». Une polémique célèbre entre l'intellectuel Franz Tamayo et le libéral Felipe Segundo Guzmán<sup>15</sup> remit publiquement en cause le bien-fondé d'une éducation qui imitait servilement les modèles étrangers sans prendre en compte les « particularités » de l'Indien bolivien. Face au principe d'universalité et d'égalité des apprenants, une vision particulariste ethnicisée se développa, renforcée par les travaux anthropométriques menés dans le pays au début des années 1910, et qui conduisit à deux systèmes de formation enseignante.

---

<sup>14</sup> Daniel Sánchez Bustamante voulait compter sur 25 étudiants provenant des différents départements : 4 de Sucre, 4 de La Paz, 4 de Cochabamba, 3 de Potosí, 3 de Oruro, 3 de Santa Cruz, 2 de Tarija, 2 du Beni (*Circular del 29/03/1909*).

<sup>15</sup> La polémique opposa les articles de presse publiés par Franz Tamayo et ceux publiés en question-réponse par Felipe Segundo Guzmán. Cf. F. Martinez, « Le renouveau du système éducatif en Bolivie au début du XX<sup>e</sup> siècle : la polémique Tamayo/Guzmán, 1910 », *América, Cahiers du CRICCAL* n° 20 « Polémiques et manifestes », Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998, p. 255-264.

## **Deux systèmes de formation enseignante**

L'objectif restait le même, incorporer l'Indien à la nation, mais il semblait désormais pertinent d'instaurer, en milieu rural, une instruction spécifique tendant à « civiliser les Indiens » en développant en priorité leurs « capacités manuelles ou techniques ». Ce virage fondamental dans la politique éducative libérale est très clair si on compare le premier mandat d'Ismael Montes (1904-1908) avec son deuxième mandat (1912-1916). Ainsi, après la tendance unificatrice de la première décennie, les réalisations de la seconde ne laissent aucun doute quant au rôle désormais attribué à l'école : en milieu urbain elle formerait des élites, en milieu rural elle formerait des paysans du XX<sup>e</sup> siècle. En 1915, la *Dirección General de Instrucción* rédigea des programmes spéciaux pour les écoles rurales, avec l'objectif d'apporter aux Indiens les connaissances pratiques qui feraient d'eux des travailleurs ancrés en milieu rural et utiles dès lors qu'ils rempliraient la « mission atavique »<sup>16</sup> de leur race dans leur milieu « naturel ».

En parfaite cohérence avec cette tendance à institutionnaliser peu à peu un système éducatif étatique dual, la formation enseignante unifiée mise en place en 1909, se divisa en deux systèmes. À côté de l'École Normale (urbaine) de Sucre furent créées des Écoles Normales Rurales Ambulantes : à Umala (Département de La Paz, 1913) pour les Indiens Aymaras, puis à Colomi (Département de Cochabamba, 1916) pour les Indiens Quechuas, puis à Puna (Département Potosí, le 3 février 1918) pour former du personnel destiné aux départements de Santa Cruz, du Béni et du Territoire de Colonias. L'école urbaine puiserait ses enseignants urbains à l'École Normale de Sucre tandis que l'école rurale aurait des formateurs issus d'Écoles Normales Rurales. En 1918, l'élaboration de programmes spécifiques fut votée pour les Écoles Normales Rurales de la République<sup>17</sup>. Mais les résultats de ces écoles normales rurales étaient jugés sévèrement. Elles n'avaient pas encore fait face à « la grande œuvre de l'éducation indigène »<sup>18</sup> en donnant une orientation plus agricole et plus pratique à l'enseignement en zone rurale...

Forts d'un constat du manque de connaissances pratiques agricoles du normalien rural, les libéraux travaillèrent alors à la constitution d'un corps enseignant rural lui-même issu du milieu rural : des maîtres indigènes pour des écoles indigènes. L'Indien, connaisseur des compétences et de la psychologie des « siens », allait pouvoir mieux se charger de la mission de « civiliser l'Indien ». Jusqu'à la fin, ce problème d'intégration de l'altérité indigène fut central, et c'est ainsi que le décret du 25 février 1919 établit la création, en milieu rural, d'écoles normales rurales exclusivement

---

<sup>16</sup> L'expression est employée par le ministre de l'Instruction, Claudio Sanjinés, dans une circulaire éducative de 1918 : « Circular n° 142 » in *Memoria y Anexos que presenta el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura Dr. Claudio Sanjines T. al Congreso Ordinario de 1918*, La Paz : Lit. e Imp. Moderna, p. 56.

<sup>17</sup> « Circular de 11 de mayo de 1918 », *Memoria... de 1918*, p. 267.

<sup>18</sup> José Gutiérrez Guerra, *Mensaje de 1918*, p. 61.

destinées à former un corps d'enseignants professionnels pour travailler à « civiliser les Quechuas et les Aymaras »<sup>19</sup>.

### **Un intérêt pour l'éducation secondaire et la mise en place d'un corps enseignant fragmenté**

L'intérêt pour l'école primaire, mis en avant comme prioritaire depuis le début du siècle, se vit concurrencé, à la fin de la période libérale, par un intérêt croissant pour l'école secondaire. La Direction Générale dressa le constat en 1916 que très peu des professeurs des établissements du secondaire avaient reçu une formation pédagogique en Bolivie. Ils étaient en général avocats ou médecins ou avaient suivi une formation à l'étranger.

En parfaite cohérence avec la politique de « l'école différenciée » de la seconde décennie, l'École Normale de Sucre conserva son rôle de formation de « précepteurs » tandis qu'un nouvel établissement fut créé, en 1916, à La Paz, pour former les « professeurs »<sup>20</sup>. Du fait de l'existence de l'École Normale de Sucre, des différentes écoles normales ambulantes, des écoles pratiques d'agriculture, des lycées de jeunes filles et de l'Institut Normal Supérieur, le corps enseignant unique et unifié, idéal de la première décennie, se divisa en une multitude de branches. De même qu'à chacun était assigné un rôle à jouer et une place à tenir dans la société, à chaque enseignant correspondait une formation à recevoir et à dispenser, selon qu'il allait travailler comme maître ambulant, dans des écoles de province, ou à la ville, selon qu'il était homme ou femme, selon qu'il allait vivre dans le département de Cochabamba ou celui de Potosí. Diversité infinie de situations auxquelles semblait devoir répondre, à chaque fois, une préparation particulière.

Georges Rouma eut à nouveau à sa charge les premières années de cet établissement, qui reprit, comme l'École Normale avant lui, le principe de mixité (art. 2). Contrairement à ce qui s'était produit à Sucre où l'École avait fait l'objet d'une violente campagne de diffamation, le principe fut, cette fois, très bien accueilli. La Paz n'était certes pas un centre aussi conservateur que pouvait l'être Sucre, mais il faut dire également que huit années s'étaient écoulées depuis les grandes polémiques provoquées par la presse sucrénienne d'inspiration catholique contre ces « attentats à la morale et au bon ordre ». Avec la fondation de cet Institut Normal Supérieur culmina ainsi le processus de différenciations internes de ce corps enseignant que

---

<sup>19</sup> José Gutiérrez Guerra, *Mensaje de 1919*, p. 40. Avec la révolution de 1920, Bautista Saavedra, qui avait lui-même soutenu l'école différenciée en tant que ministre, fit fermer les Écoles Normales Rurales. En cause : le mauvais fonctionnement des écoles, le poids des *hacendados* opposés au développement de l'école en milieu rural plutôt que celui des indigènes, et la priorité donnée, dans les années 1920, à d'autres secteurs de développement tels que les ouvriers et l'exploitation minière. Merci à Magdalena Cajías pour avoir discuté avec nous ce dernier point.

<sup>20</sup> L'Institut fut créé par la loi du 19/12/1916 et son décret d'application signé le 26/01/1917, in *Anuario de Leyes... de 1916*, p. 846 ; *Anuario de Leyes... de 1917*, p. 88-90.



tous les efforts de la première décennie avaient tendu à constituer en un corps unifié.

### **La législation post-libérale**

La législation éducative des années 1920-1930-1940 témoigne de l'intérêt très limité que l'État conféra désormais à ce secteur. Dans les années 1920, les Écoles Normales Rurales, notamment, furent fermées. Un bilan très sévère pourrait être dressé en 1930 du fonctionnement du système éducatif bolivien, à peine une décennie après la fin de l'ère libérale, s'il n'y avait eu, précisément cette année-là, le vote important du « statut d'autonomie » de l'université bolivienne, approuvé le 25 juillet, et qui permit de laisser aux universitaires un grand pouvoir décisionnel, supprimant ainsi, officiellement du moins, tout recrutement d'enseignants du supérieur au gré de critères politiques. Le corps enseignant, suivant la tendance générale à la montée du syndicalisme dans les années 1920, s'était toutefois organisé comme corporation à l'instar des secteurs sociaux. La guerre du Chaco (1932-1935) ne permit guère aux dirigeants de s'intéresser davantage à l'école, et il n'y eut pas de grand bouleversement si l'on excepte l'initiative pourtant notable de Warisata<sup>21</sup> de 1931 à 1940 et son rayonnement. Elle fut une expérience à part parce que menée par quelques hommes et portée par l'effort d'une communauté du nord de La Paz. Elle fut l'école-*ayllu*, une école implantée en milieu rural, indigéniste, communautaire, dont l'objectif était d'impliquer les Indiens des communautés dans leur formation en « rompant le tabou de l'éducation bilingue »<sup>22</sup>, en prenant en compte leurs conditions de vie et en visant une amélioration de leur quotidien par l'autosuffisance de la communauté (production agricole et confection de produits manufacturés en ateliers). Elle visa à former aussi des maîtres indigènes pour fonder davantage d'écoles pour indigènes. Toutes les décisions étaient prises en commun dans ce qui a été présenté comme une restauration des parlements *amautas* précolombiens où chaque membre de la communauté pouvait s'exprimer et disposait d'un réel pouvoir de décision. L'initiative de Warisata reçut un écho très favorable hors des frontières boliviennes. Elle fut discutée au Mexique. Mais elle effraya dans le pays et l'école de Warisata fut fermée en 1940. Les anciennes orientations furent reprises à partir d'un gouvernement à tendance nationaliste (1943-1946), précurseur du *Movimiento Nacionalista Revolucionario* qui mena, au lendemain de la Révolution de 1952, la deuxième grande réforme éducative nationale du XX<sup>e</sup> siècle.

---

21 Fondée le 2 août 1931 par Elizardo Pérez et Avelino Siñani, l'école sera surnommée ensuite « la première œuvre éducative indigéniste en Amérique latine » travaillant à la libération de l'Indien bolivien par et grâce à la culture et à l'éducation. L'expérience a donné lieu à une abondante littérature mais ne constitue pas une réforme éducative à proprement parler.

22 Entretiens avec Carlos Salazar Mostajo, un des acteurs principaux de l'expérience (février 1999).

## **1952 : la formation enseignante face à la deuxième grande réforme éducative du XX<sup>e</sup> siècle**

Brandissant leurs idées révolutionnaires (suppression de l'État féodal bourgeois par la nationalisation des mines, la réforme agraire, l'application du suffrage universel et l'école pour tous), les dirigeants du *Movimiento Nacionalista Revolucionario* menés par Víctor Paz Estenssoro eurent à cœur de remettre l'éducation au premier rang de leurs préoccupations au nom de plus d'égalité, de liberté et de justice sociale. L'objectif n'était plus de blanchir ni d'occidentaliser mais de diffuser une « éducation populaire »<sup>23</sup> capable d'assurer « l'intégration nationale »<sup>24</sup> de l'ensemble de la population.

### **« D'une éducation de castes à une éducation de masses » : le Code de 1955**

Le M.N.R. se présenta comme le mouvement qui, luttant contre l'exploitation historique des masses populaires, allait répondre à ses besoins et à ses aspirations, en lui permettant de s'intégrer à la vie nationale grâce à une alphabétisation massive et à une éducation primaire matériellement possible pour tous et obligatoire. Ce discours laissait entrevoir un monde nouveau où chacun pourrait exercer ses devoirs de citoyen et jouir de ses droits. La soif d'instruction du peuple et son désir d'égalité des chances et d'intégration semblaient corrélés à sa capacité de s'affranchir de l'*hacendado* ou du patron.

Le projet de généralisation de l'instruction déboucha sur le Code de l'Éducation Bolivienne, rédigé avec la participation d'un certain nombre de maîtres, et promulgué à Sucre, le 20 janvier 1955. Le texte de 329 articles distribué en 43 chapitres reste une avancée législative fondamentale de la période. Il portait des principes suivants : l'éducation bolivienne, suprême fonction de l'État, définie comme « un droit du peuple et un instrument de libération nationale » (article 1) était « universelle, gratuite, obligatoire, démocratique et unique » ; « nationale, révolutionnaire, anti-impérialiste et anti-féodale » ; « active, vitaliste et liée au travail » ; « mixte, progressiste et scientifique ». Une telle réforme doit être comprise dans un contexte général sud-américain où apparaît la nécessité de consolider le capital humain national pour obtenir plus de croissance économique. Pour Victor Paz Estenssoro, tout changement des relations entre classes sociales imposait un renouveau de l'école. Le gouvernement étant désormais entre les mains d'ouvriers, de paysans, des classes moyennes et de la petite bourgeoisie ; le système éducatif devait répondre à leurs attentes et à leurs intérêts, c'est-à-dire « étendre l'accès à l'éducation à la majorité et lui donner une orientation plutôt technique » pour répondre aux « nécessités de l'étape historique

---

<sup>23</sup> Cf. Article I du Code de l'Éducation de 1955.

<sup>24</sup> Cf. Article II, paragraphe 4, du Code de l'Éducation de 1955.

actuelle »<sup>25</sup>. Dans son application, la nouvelle réforme devait se tourner aussi de façon prioritaire vers le monde rural, encore souvent dépourvu d'écoles publiques et de maîtres. La devise politique qui avait déjà fait son chemin en Amérique latine et qu'assuma le gouvernement révolutionnaire et les enseignants qui participèrent à la rédaction du document fut bien de passer « d'une éducation de castes à une éducation de masse »<sup>26</sup>.

### **Une dualité école urbaine/école rurale confortée**

Dans la Bolivie des années 1950 et après la forte volonté libérale de blanchiment et d'occidentalisation, l'ambition d'étendre l'école au plus grand nombre répondait à un autre souci idéologique du MNR : réaffirmer la nation métisse. Pourtant, malgré des efforts incontestables en termes d'écoles créées ou de budgets investis, jamais la dualité entre l'école urbaine et l'école rurale ne sembla plus évidente. Ainsi le ministère dit « *de Educación y Cultura* » se scinda, à partir de 1952, en deux structures administratives clairement différenciées : l'éducation urbaine restait sous la responsabilité du ministère éponyme, tandis que l'éducation en milieu rural relevait désormais du ministère « *de Asuntos campesinos* ». Volonté de cerner au plus près les réalités éducatives du monde rural ? Ou bien volonté de séparer deux secteurs jugés « irréconciliables » ou auxquels étaient assignés des objectifs spécifiques ?

Cette dichotomie administrative était déjà un indicateur qu'à côté des idéaux d'égalité, d'intégration et d'unification, allait être consolidée une éducation qui continuerait à séparer un système scolaire urbain et un autre, rural, différent. Cette dualité se retrouva logiquement dans les modalités de recrutement du personnel enseignant : le premier ministère formait des maîtres urbains dans les Écoles Normales, nommés ensuite par la Direction Générale ; le deuxième ministère formait des maîtres ruraux dans des Écoles Normales Rurales et l'Institut Supérieur d'Enseignement Rural, nommés ensuite par la Direction Générale d'Éducation Fondamentale. Les programmes boliviens de 1962 vinrent confirmer à leur tour qu'après avoir prôné l'école unique pour une nation métisse unifiée, deux systèmes avaient été mis en place avec des objectifs clairement différenciés. L'école primaire en milieu urbain avait pour but de promouvoir le développement de l'enfant qui devait être « intégral », c'est-à-dire biologique, psychologique et social, de 7 à 14 ans pour 6 niveaux précédés d'une année préparatoire. Les écoles rurales, souvent seulement *seccionales* (pouvant dispenser trois ou quatre ans au maximum), avaient des buts spécifiques : 1. développer chez le paysan de bonnes règles de vie et d'hygiène ; 2. l'alphabétiser au moyen d'outils de base ; lui apprendre à être un bon agriculteur ; 3. stimuler ses aptitudes techniques et manuelles pour l'industrie ou l'artisanat de sa région ; 4. entretenir

---

<sup>25</sup> *Discurso del presidente de la República Victor Paz Estenssoro, al dar ejecutoria al Decreto Ley de Reforma Educativa en el Ministerio de Educación, 1956.*

<sup>26</sup> Titre de l'ouvrage de Luis Beltrán Prieto Figueroa se référant à la réforme du système éducatif vénézuélien de ces années, et plus généralement à la nouvelle conceptualisation des problématiques éducatives du moment.

son amour des traditions et du folklore national ; 5. l'amener à lutter contre les vices tels que l'alcoolisme, l'addiction à la feuille de coca, et à se défaire des préjugés et superstitions par une éducation scientifique ; 6. développer enfin chez lui une conscience civique lui permettant de participer activement au processus d'émancipation économique et culturelle de la Nation<sup>27</sup>.

Les années qui suivirent furent celles des contre-réformes éducatives sous les dictatures militaires (1964-1982) avec des transgressions répétées du Code de l'Éducation, et celle de la « décennie perdue » des années 1980, perdue aussi pour l'éducation malgré la rédaction du *Libro blanco* et du *Libro rosado*<sup>28</sup>. Il n'y eut pas pour autant de renoncement officiel à ses principes fondamentaux. Mais quarante ans exactement après la promulgation du Code, les représentants du MNR des années 1990, Gonzalo Sánchez de Lozada et son premier vice-président indigène Victor Hugo Cárdenas, s'accordèrent à regretter précisément la construction d'un système éducatif trop « homogénéisé » dans un pays de grande diversité ethnique et culturelle, et ils lancèrent, en 1994, la troisième grande réforme éducative du XX<sup>e</sup> siècle qui allait donner un nouveau rôle au corps enseignant.

### **1993-2015 : la place du maître dans l'éducation interculturelle (pluriethnique et multiculturelle)**

Dès son arrivée au pouvoir en 1993, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada déclara la Bolivie « multiethnique, plurilingue et multiculturelle ». Cette reconnaissance officielle de la diversité du pays ouvrit la porte à l'approbation, l'année suivante, en 1994, de la loi de Participation Populaire qui mit, elle aussi, l'accent sur les différences ethniques, culturelles linguistiques et régionales de la Bolivie en vue d'opérer certaines décentralisations et réorganisations budgétaires : une loi de Décentralisation administrative ; l'approbation de la loi de la Réforme Éducative qui établit pour l'ensemble du territoire national et pour la première fois, un enseignement interculturel bilingue.

### **La loi 1565 de la Réforme Éducative : interculturalité et bilinguisme au programme**

À l'issue du travail mené par el *Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (ETARE) constitué d'experts en marge du ministère de l'Éducation, recueillant les initiatives d'ONGs, de l'Église et d'organisations représentatives des communautés andines telles que la *Confederación Única de Trabajadores*

---

<sup>27</sup> *Code de l'Éducation, op. cit.*, Art. 120. Unesco, *World Handbook of educational organization and statistics*, Paris 1952 [1951], 469 p. ; *Faits et chiffres. 1955*, Paris, Archives de l'UNESCO ; *Faits et chiffres. 1957*, *Ibid.* ; *Faits et chiffres. 1959*, *Ibid.* *Faits et chiffres. 1960*, *Ibid.*

<sup>28</sup> Le *Libro blanco* (1987) et le *Libro rosado* (1988) défendirent des idées nouvelles telles que la décentralisation administrative, la participation sociale aux différents niveaux de l'éducation etc. Mais les maigres budgets accordés au secteur ne permirent pas de dépasser le stade des constats amers et des projets théoriques...

*Campesinos* (CSUTCB) ou la *Confederación Indígena del Oriente Boliviano* (CIDOB)<sup>29</sup>, la proposition surgit d'une « éducation interculturelle bilingue ». Cette loi dite 1565 de la Réforme Éducative visait à répondre à des revendications récurrentes depuis les années 1970<sup>30</sup> pour que le système éducatif bolivien prenne en compte la multiplicité des groupes ethniques du territoire. L'objectif théorique était de « renforcer l'identité nationale en exaltant les valeurs historiques et culturelles de la nation bolivienne, dans toute leur diversité et leur richesse multiculturelle et multirégionale » et en se positionnant à l'encontre de la soi-disant homogénéisation à l'œuvre depuis 1952. Dès juillet 1994, la loi 1565 se substitua au Code de l'Éducation qui avait prévalu pendant quarante ans ! Avec sa perspective « interculturelle », elle prétendait transformer profondément les rapports de domination existant au sein de la société bolivienne. Indigènes et non-indigènes devaient travailler à construire ensemble un espace plus démocratique où non seulement chaque groupe ethnique pourrait être alphabétisé dans sa langue avant d'apprendre l'espagnol mais où les hispanophones des villes devraient eux aussi connaître les langues vernaculaires comme des outils nécessaires pour vivre et travailler dans le pays. Il fallait « dépasser les distances et *construire* la nation à partir d'une vision interculturelle de la réalité »<sup>31</sup>. La reconnaissance des langues indigènes non seulement comme outils de communication mais aussi comme outils d'apprentissage et de transmission allaient y contribuer grandement. Le projet d'éducation interculturelle bilingue fut lancé dans trois régions sociolinguistiques (quechua, aymara et guaraní) à partir seulement d'une centaine d'écoles. Pour la première fois, les langues « originaires » y étaient tout à la fois la langue apprise et la langue de l'apprentissage en général. Très vite des mesures complémentaires firent passer la durée minimale de scolarisation obligatoire de cinq à huit ans, transformant par conséquent l'organisation des études sur l'ensemble du territoire. La réforme était bel et bien lancée et avait une visibilité.

### **Place, rôle et ressenti des maîtres**

Paradoxalement, ce fut avec la réforme qui mettait le plus l'accent sur la diversité des populations et des territoires au sein du pays, loin de tout paradigme homogénéisateur, par opposition aux réformes antérieures, que fut programmée la disparition progressive des différences entre les Écoles

---

<sup>29</sup> Nombre de propositions de la société civile et des associations indigènes s'y retrouvent comme les revendications de la CSUTCB d'écoles aymaras, quechuas et guaranis, car « nous les travailleurs agricoles, nous n'acceptons pas la volonté du Code de l'Éducation d'effacer notre identité historique, culturelle et linguistique » (Congreso Nacional de la CSUTCB, 1991).

<sup>30</sup> En particulier le Manifeste de Tiwanaku proposa, en 1973, une relecture de la réalité bolivienne en insistant sur la composante ethnique majoritaire du pays. Les revendications ethniques, croissantes depuis la fin des années 1990, débouchèrent sur l'élection du MAS en décembre 2005.

<sup>31</sup> Ces principes ainsi que les notions de participation sociale ou participation populaire à la réforme ont été détaillés dans les écrits des principaux experts de la réforme : Luis Enrique López, Xavier Albó et Amalia Anaya.

Normales rurales et urbaines et qu'une unification administrative de l'éducation urbaine et rurale fut opérée. À côté de ces principes qui pouvaient n'être que des déclarations de bonnes intentions, pour la première fois en 1995, la Bolivie consacra 4,5% de son PIB au secteur éducatif.

Les objectifs de la réforme étaient de rendre possible une démocratisation de l'école et l'implication croissante de la population dans un apprentissage mené à partir de ses propres schémas cognitifs (en respectant ses structures organisationnelles, ses systèmes de pensée et ses ressources linguistiques, sans plus de hiérarchie ni de discrimination entre les différents groupes ethniques). De nouveaux plans, programmes d'études et manuels scolaires furent ainsi élaborés, en espagnol, guaraní, aymara et quechua, intégrant à chaque fois des illustrations et des textes adaptés aux caractéristiques de la vie quotidienne du groupe cible ou de la communauté concernée. Fin 2003, alors que Gonzalo Sánchez de Lozada était à nouveau au pouvoir, la Banque Mondiale publia un bilan chiffré après dix ans de réforme éducative<sup>32</sup>. Ses modalités d'implantation et ses effets sont évalués à travers une série d'indicateurs quantitatifs (nombre de conseillers pédagogiques, nombre d'écoles tests, distribution de livres, formation des maîtres, budgets assignés...) et par une présentation succincte de la modification des programmes scolaires, l'ensemble tendant à montrer la bonne avancée de la réforme. Pourtant une réflexion plus qualitative mit assez vite le doigt sur différents problèmes de communication et sur les sentiments d'incertitude, voire de désarroi des principaux acteurs du système éducatif. La réforme se heurta, en effet, dès le départ, à une opposition féroce du corps enseignant<sup>33</sup> face à une loi jugée « trop libérale » et qui remettait en cause certaines prérogatives professionnelles et syndicales du Code de 1955 (menace des statuts par la mise en place d'une forme de contrôle professionnel, restrictions budgétaires pour les organisations syndicales...). On semblait toucher à la table d'orientation d'un corps enseignant qui n'avait eu de cesse de voir son pouvoir d'achat diminuer en vingt ans. Mais les protestations furent mises en échec<sup>34</sup>.

### **Vers une « décolonisation éducative » ?**

Depuis décembre 2005, c'est le gouvernement d'Evo Morales qui s'est trouvé face au dilemme de poursuivre ou non l'orientation donnée au

---

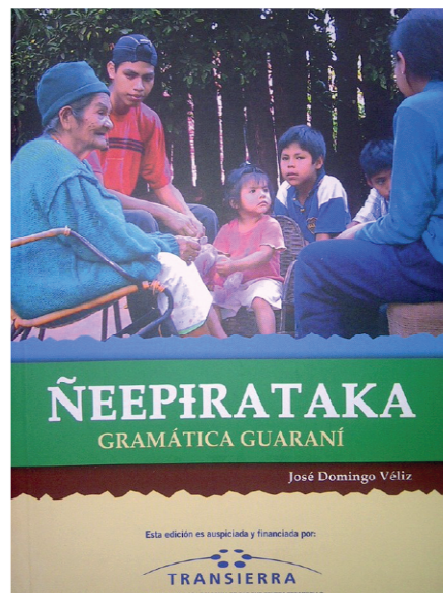
<sup>32</sup> Manuel Contreras et María Luisa Talavera ont fait de ce bilan une publication en espagnol : *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*, La Paz, PIEB, 2004.

<sup>33</sup> Pour les premiers bilans et perspectives et sur la difficulté à parvenir à un pacte qui ne suscite pas d'emblée l'opposition de l'*establishment* éducatif, cf. Manuel Contreras, « Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia », *Revista Ciencia y Cultura*, n° 3, La Paz, jul. 1998.

<sup>34</sup> Nous renvoyons ici à la thèse de doctorat que Cristelle Fontaine a consacré à cette question : *La mise en échec de protestations : les luttes des enseignants boliviens de La Paz contre la réforme éducative (1994-2000)*, Université de Lille III, décembre 2004. Et à María Luisa Talavera, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, en particulier, chap. 6 « La educación pública y las culturas magisteriales salarialistas. 1982-2005 », La Paz, PIEB, 2011.

système éducatif. Félix Patzi, nommé ministre de l'Éducation en 2006 était un des plus sévères critiques de la réforme de 1994 et de contenus éducatifs qui inculquaient toujours, à ses yeux, les paramètres de la culture dominante néo-libérale, en utilisant les langues vernaculaires pour mieux les faire passer<sup>35</sup>. Il revendiqua haut et fort une école « décolonisatrice » (capable de déconstruire des mécanismes de domination sociale et culturelle), « communautaire » (reconnaissant la communauté comme principe de réorganisation de l'État et de sa décentralisation) et « productive » (favorisant une éducation secondaire technique).

C'est ce projet de loi d'éducation nommée « Avelino Siñani et Elizardo Pérez » qui se substitua, en 2006, à la loi de la Réforme Éducative de 1994, en poursuivant de fait ses orientations, mais en l'inscrivant toutefois plus clairement, et au moins symboliquement, dans la continuité de l'expérience de Warisata (dont elle reprit le nom des deux fondateurs). Reprenant le leitmotiv d'« unité dans la diversité », la nouvelle loi revendique une éducation tout à la fois universelle, unique et diverse : universelle car s'adressant à tous les habitants de l'État bolivien, unique quant à la qualité de ses contenus, mais diverse pour ce qui est de son application et de son adaptation à chaque contexte géographique, social, culturel et linguistique. Une telle entreprise éducative passe, à l'instar de la réforme de 1994, par des enseignants capables d'enseigner dans une langue indigène associée à des contenus pédagogiques élaborés à partir des connaissances économiques, politiques et culturelles, propres aux différents mondes indigènes.



Source : Gramática Guaraní, Santa Cruz de la Sierra, 2011

<sup>35</sup> Félix Patzi, « Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa) », in *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, t. 28 (ed. M. Bonilla, F. Martinez, E. Sinardet), 1999, p. 536-559.

De fait, si la négociation des contrats des hydrocarbures ou la gestion des revendications d'autonomie de l'est du pays furent des priorités politiques du premier mandat, la « révolution démocratique et décolonisatrice » profonde qu'Evo Morales prétendait mener à bien impliquait une telle réforme éducative. Il fallait une nouvelle charte constitutionnelle afin de « refonder la Bolivie » en réaffirmant ses bases culturelles et identitaires, et passer « d'un état colonial mendiant à un état plurinational récupérant sa dignité »<sup>36</sup>. Il fallait aussi une réforme éducative permettant d'abolir un sentiment d'infériorité des groupes indigènes, construit par des siècles de colonialisme. Parmi les premiers résultats, la campagne d'alphabétisation, menée sous le ministère de Magdalena Cajías et coordonnée par Pablo Quisbert permit la déclaration du pays « territoire libre d'analphabétisme » en décembre 2007 grâce à de nouveaux maîtres volontaires venus d'ailleurs (cubains, vénézuéliens). La nouvelle Loi Éducative de 2010, a ciblé, plus précisément encore la « décolonisation du pays » et devra compter, une nouvelle fois, sur un corps enseignant partie prenante du processus pour pouvoir être menée à bien.

## **Conclusion**

Trois grands moments ont pu être dégagés dans cette histoire du corps enseignant longue d'un siècle, en analysant la façon dont le pouvoir pensait les utiliser et les attentes politiques face à ces agents majeurs de transformation sociale.

Dans la Bolivie pensée comme nation s'acheminant vers le progrès et la modernité, les maîtres constituèrent l'indispensable rouage d'occidentalisation de la société, de son blanchiment désiré, avec la mission de réduire certaines distances et d'en maintenir d'autres.

Dans la Bolivie prônée comme révolutionnaire et fondamentalement métisse, ils furent les vecteurs du passage d'une éducation de castes à une éducation de masses, quoique de masses toujours différenciées dans les faits.

Dans la Bolivie pensée aujourd'hui comme pluri/multiculturelle, ils sont devenus des agents devant porter (de bon gré ou malgré eux ?) « l'unité dans la diversité », des outils majeurs de la « décolonisation » érigée, désormais, en projet de société.

**Françoise MARTINEZ**  
**Université de La Rochelle**  
**Centre de Recherche en Histoire Internationale et Atlantique**

---

<sup>36</sup> La formule « *de un Estado colonial mendigo, a un Estado plurinacional digno* » fut reprise dans nombre des discours d'Evo Morales prononcés depuis 2012 et reformulée encore dans le discours de prise de pouvoir de janvier 2015 (« *en corto tiempo abandonamos ese Estado colonial, mendigo y limosnero; y ahora tenemos un Estado Plurinacional digno* »).



*Globalización y transformación  
de la Universidad.  
Miradas cruzadas España-Colombia*

**P**ETERS (2005) ASEGURA, partiendo de los trabajos de Bill Readings (1996) y de Lyotard (1984, 1992, 1995), que la universidad de la era moderna está fundada en tres ideas: la razón (de Kant), la cultura (de Humboldt) y la excelencia (de la tecno burocracia). Empero, los discursos que fundaron la universidad moderna, la razón y la cultura, han sido quebrantados por el nuevo discurso sobre la «excelencia», que refleja la lógica del rendimiento impuesta por la globalización y las ciencias de la gestión y del mercadeo. Los nuevos valores impuestos por ellas amenazan permanentemente con cambiar la misión de la Universidad y hacer desaparecer tanto las libertades académicas como la autonomía, las cuales han sido los pilares tradicionales de las universidades liberales.

La Universidad española ha sufrido cambios importantes desde los años sesenta del siglo pasado, pero sobre todo a partir del último cuarto de siglo. Aunque se ha democratizado, es decir accede a ella un número más importante de estudiantes que en épocas anteriores, para algunos, esta democratización es sinónimo de masificación. Los cambios empezaron con la reforma universitaria de 1983, siguieron en los años noventa con la creación de nuevas universidades –muchas de ellas privadas–, continuaron en 1999 con la firma del plan Bolonia y en el 2007 con la reforma de financiación. Luego se siguieron incrementando las transformaciones, pero esta vez para todos con el estallido de la crisis y la globalización.

En lo referente a Colombia, estos factores son igualmente relevantes, aunque el proceso de decadencia empezó antes que en España. En efecto, en Colombia la universidad (y todo el servicio público en general) viene deteriorándose desde los años sesenta como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales impuestas por organizaciones internacionales con la complicidad de los gobiernos de turno.

Para ofrecer una mejor claridad, expondremos de forma separada, en cada uno de los puntos tratados, lo más relevante en España y en Colombia

teniendo en cuenta que las diferencias entre ambos países impiden que se traten los temas exactamente de la misma forma.

## **Panorama del sistema de educación en España y Colombia**

### ***España: el baile de nombres del Ministerio y de sus titulares***

El nombre tan solo del Ministerio del cual depende la universidad y con ella la Educación Superior y la investigación que se realiza en la misma nos da indicios de la importancia que un país otorga a estos temas que, en nuestra opinión, son cruciales para los individuos. Desde la muerte de Franco en 1975 hasta la actualidad, el Ministerio de tutela ha cambiado 12 veces de nombre. La designación no es ni pura denominación, ni anodina, al contrario, ya que según el nombre que se le da, podemos apreciar las tareas que le son encomendadas y la importancia que se le otorga a la ciencia, a la educación, al deporte, a la cultura o incluso a la innovación. Al sustantivo educación que aparece casi siempre en el nombre del Ministerio, se le ha ido añadiendo, la mayor parte de las veces, el sustantivo ciencia, aunque a veces ha sido reemplazado por el de cultura y otras veces por el de deporte. De este modo, el Ministerio que empezó llamándose en 1975 de Educación y Ciencia, actualmente toma los otros dos sustantivos mencionados, cultura y deporte, mientras que la ciencia se ha ido hacia otro ministerio, el de Economía y Competitividad, con una Secretaría de Estado (de menor rango que Ministerio) denominada de Investigación, Desarrollo e Innovación.

El controvertido ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert nombrado por Mariano Rajoy cuando el Partido Popular llegó al poder en 2011, ha sido sustituido por Íñigo Méndez de Vigo hace apenas unas semanas sin demasiados miramientos por quien le nombró. Luís de Guindos sigue con su cartera en el Ministerio de Economía y Competitividad, mientras que Carmen Vela (empresaria e investigadora –no doctora– en bioquímica) está al frente de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. A ella se le debe esa frase algo fuera de lugar teniendo en cuenta el cargo que ocupa, publicada en un artículo de *Nature* escrito por ella misma titulado «*Turn Spain's Budget crisis into an opportunity*» en el que sostenía que «Tenemos que reducir la cantidad de investigadores para mejorar la calidad de los contratos. Tenemos que hacer esto de todos los modos: el sistema español de I+D no es suficientemente grande para justificar el gasto en los actuales investigadores»<sup>1</sup>. Lo más importante para ella es el «gasto» y la «reducción del número de investigadores», no el mantenerlos (son evaluados regularmente por la ANECA –Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación– y otros organismos) en mejores condiciones (contratos más largos o incluso convirtiéndolos en funcionarios).

Después del largo periodo franquista, la Universidad española necesitaba, sin duda alguna, cambios profundos y estructurales. Con la llegada de

---

<sup>1</sup> <http://goo.gl/VveMWT>.

Felipe González al poder, en 1982, el Ministerio cuyo titular era en ese momento Federico Mayor Zaragoza, vuelve a su nombre de origen, Ministerio de Educación y Ciencia. J. M<sup>a</sup> Maravall realiza un paso de gigante al promover la Ley de Reforma Universitaria (25.08.83), llamada «ley Maravall», en la que se otorga autonomía a las universidades, se reestructura la organización docente (se pone sobre la mesa el tema de la endogamia, aspecto recurrente en la universidad española) y se producen cambios profundos en los planes de estudio. Ese mismo año tiene lugar el traspaso de competencias. En 1986, se promueve la Ley de la Ciencia (18.04.1986) para fomentar e impulsar la investigación científica a través de la Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica. Otro paso importante no exactamente para la ciencia en especial aunque sí para la construcción europea, es la puesta en marcha del Programa Erasmus (15.05.1987), que acaba de cumplir 28 años.

Los años noventa, en época de plena bonanza económica, vieron la creación de universidades, tanto públicas como privadas, algunas vinculadas a la iglesia católica, otras al Opus Dei. Mención especial merece la primera aprobada por las Cortes generales, la Universidad Alfonso X el Sabio en la Comunidad de Madrid, fundada en 1993, que se autodenomina la «Universidad de la Empresa» porque explícitamente es un «proyecto empresarial» cuya finalidad es que sus egresados ingresen rápidamente en el mundo laboral. Cuando las Universidades se convierten en empresas a través de su gobernanza y del espíritu competitivo que se crea en ellas para dar más valor al «stock de capital humano» (como así lo denomina el propio Ministerio (ídem, p. 134), su función cambia y se convierten en organizaciones de prestación de servicios con fines lucrativos. Se busca para los estudiantes, la utilidad de la formación recibida en la Universidad para acceder al mercado de trabajo y, para el cuerpo docente, se establece una relación (a veces malsana) entre la productividad científica (los resultados científicos) y las recompensas académicas, como mencionaremos unas líneas más abajo.

La llegada al poder del Partido Popular con José M<sup>a</sup> Aznar como Presidente trae algunos cambios, como el nombre mismo del Ministerio, ya que a la educación se le añade cultura, Ministerio de Educación y Cultura. Los ministros de educación firman, en 1999, el llamado plan Bolonia para la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– con la finalidad de generar un espacio único y armonizar los diferentes sistemas educativos para que haya movilidad entre los estudiantes y puedan realizar sus estudios en cualquier país (de los 47 que componen actualmente el EEES), es decir dotar de transparencia en términos de legibilidad a las universidades (y posteriormente a los empleadores). Otro objetivo es la intensificación de los procedimientos de calidad. Otra de las finalidades del plan Bolonia es el de erradicar que la Universidad viva al margen de las necesidades del mercado de trabajo, se quiere facilitar la empleabilidad de los estudiantes, es decir dotarla de carácter profesionalizador,

en otras palabras la Universidad debe proveer al estudiante un futuro profesional más amplio. No se busca, según fuentes del propio Ministerio, «la adecuación para un oficio concreto sino la adquisición de conocimientos junto con la formación en destrezas como la capacidad de análisis y de síntesis, de resolver problemas o de aplicar conocimientos adquiridos a la práctica en su campo de estudio» (cf. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013: 65). Es sobre todo durante el segundo mandato de José M<sup>a</sup> Aznar con mayoría absoluta, cuando los cambios afectan más la ciencia y se «ficha», en el año 2000, a personalidades que vienen de la empresa como Anna Virulés. Se pretende incrementar, gracias a los buenos resultados económicos que ha obtenido Aznar, la presencia de la empresa (y de sus fondos) en la universidad y seguir situando «España en el mundo como primera potencia» (los grandes sueños de Aznar), aunque España sigue siendo una potencia media. Promueve una ley importante como la Ley Orgánica 6/2001 (21.12.2001) y se crea la Fundación española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT, 27.04.2001).

Con la llegada de José Luis Rodríguez Zapatero, el Ministerio vuelve a ser de Educación y Ciencia, promueve la Ley Orgánica 4/2007 (12.04.2007) y llega otra nueva reforma de financiación. En su segundo mandato, en 2008, va a crear el Ministerio de Ciencia e Innovación que bajo las órdenes de Cristina Garmendia pretende dar un gran impulso a la investigación y a través de ella a la innovación. Una nueva reforma de financiación se lleva a cabo en 2010, mientras una serie de expertos internacionales publican el mismo año, «Audacia para llegar más lejos». En 2011, se promueve la ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: I+D+I que sustituye a la ley de 1986.

La llegada de Mariano Rajoy en 2011 conlleva las medidas anunciadas por él el 19 de diciembre de 2011 y confirmadas en su discurso de investidura (30 de diciembre). Lo principal es la austeridad presupuestaria con medidas urgentes en economía y presupuestos. La competitividad económica está a la orden del día. Rajoy anunció la creación de una Comisión de Expertos para impulsar una profunda reforma del sistema universitario. Reforma que quiere alcanzar tres objetivos: mejorar el rendimiento de los alumnos, fijar especializaciones y lograr una mayor flexibilización de las ofertas para evitar duplicidades. El Presidente y su ministro José Ignacio Wert se preguntaron por qué en España, las «tantas» universidades públicas no ocupan los primeros puestos de los *rankings* internacionales. Una de sus cuestiones recurrentes es ver lo que sobra: campus, alumnos, títulos, profesores, etc. No se preguntan desafortunadamente lo que le falta a la Universidad para ofrecer un servicio de calidad tanto en enseñanza como en investigación.

### **Colombia: un sistema en crisis que reproduce las desigualdades sociales**

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia fue creado mediante la ley 7ª de agosto 25 de 1886 y se ocupa de la definición de políticas y normatividad, de la distribución y seguimiento de recursos financieros, del desarrollo de proyectos, de la asistencia técnica, de la atención de trámites de aseguramiento de calidad en educación superior, y del suministro y divulgación de información. En lo relativo al sistema de educación superior, para comprender el estado de las universidades colombianas en el contexto de globalización actual, es absolutamente imprescindible seguir revisando el sistema de educación básica, secundaria y media del país ya que «el acceso a la educación superior depende de las condiciones de logro educativo de los niveles anteriores» (Sánchez Torres *et al.*, 2002: 46). Para ello, nada mejor que poner de relieve los interesantes datos de un estudio llevado a cabo recientemente por investigadores colombianos (García Villegas *et al.*, 2013) sobre la educación primaria, media y secundaria del país, quienes concluyen que éstos son algunos de los hallazgos y hechos más importantes de dicho trabajo: los padres con mayor educación y, por lo tanto, con más dinero, son quienes tienen acceso a planteles de buena calidad y, por esa razón, el acceso a la educación de buena calidad termina estando restringido para los hogares menos favorecidos.

### **La «lenta desaceleración» de lo público en la Universidad**

#### ***España: privatización y aumento de la precariedad del cuerpo docente***

Hay en la actualidad, curso 2013-2014, 82 universidades de las cuales 50 son públicas y 32 privadas<sup>2</sup>, repartidas en 236 campus a los que hay que añadir 182 sedes no presenciales y especiales. Los centros universitarios suman 1.030, de los cuales 481 son institutos y 47 hospitales universitarios; existen 29 escuelas doctorales (RD/2011 del 28 de enero). Teniendo en cuenta el número de universidades con relación a la población, por cada millón de habitantes hay 1,75 universidades, lo que es un ratio parecido al del Reino Unido. Las tres Comunidades autónomas que presentan mayor número de centros son, en este orden Madrid, Andalucía y Cataluña con respectivamente 156, 151 y 150. Madrid es la comunidad con mayor número de universidades privadas, 9, lo que representa dos veces más que las públicas que son 6. Le sigue Cataluña con 5 ante 7 que son públicas, lo que representa casi la mitad. Andalucía cuenta con sólo 1, mientras que las otras 10 son públicas. España es uno de los países de la

---

<sup>2</sup> Todos los datos están sacados de [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es) [consultado el 28 de junio de 2015] y de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

Unión europea que menos gasta en universidades, ya que sólo les destinó, en 2012, el 0,89% del PIB, lo que ya representó una bajada del -8,9% con relación al año anterior de 2011. Según el Instituto Nacional de Estadística, el gasto de I+D fue en 2012 de 13.391,6 m€ (lo que representó una disminución del -5,6% en relación al año anterior de 2011): 72,5 m€ se destinaron<sup>3</sup> a otorgar 1.018 ayudas a la Formación del Personal Investigador (FPI), mientras que 54,2m€ se destinaron a otorgar 810 ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU) y 309,4m€ a proyectos de investigación. Las primeras, FPI, se otorgaron mayoritariamente a los sectores de la Tecnología y de las Comunicaciones (el 54,2% de los destinatarios eran mujeres), las segundas a Ciencias Sociales y Humanidades (el 29,7% de los destinatarios eran mujeres). Comprobamos por lo tanto el trato diferenciado que reciben las llamadas ciencias (tecnología) y las humanidades y, por otra parte, se pone en evidencia nuevamente dónde se sitúa la feminización universitaria. Se otorgaron 294 ayudas Ramón y Cajal, Juan de La Cierva y otras del mismo tipo (el 42,4% fue atribuido a mujeres). Se dieron 3.176 proyectos de investigación fundamental no orientada, lo que representó 309,4m€ de los cuales 2.356m€ fueron a la Universidad. Casi la mitad del gasto se fue a Cataluña y Madrid con el 22,8% (536m€) y el 21,4% (505m€) respectivamente (Andalucía se llevó el 13,85% con 312m€). Comprobamos, por lo tanto, cómo desde hace algunos años, el presupuesto que se les asigna a las Universidades disminuye año tras año, lo que también pone en evidencia el propio Ministerio en sus informes.

En cuanto al número de estudiantes, habida cuenta de la bajada de la demografía observada en un 8%, se calcula que habrá 1.438.115 estudiantes. La inmensa mayoría son españoles, tan sólo el 2% es extranjero, porcentaje que sigue bajando en relación a años anteriores. Los extranjeros representan la cuarta parte de los estudiantes de máster (exactamente el 27,5%), de los cuales casi la mitad (el 40,9%) procede de América latina y del Caribe. Como era de esperar, un dato interesante surge probablemente con la crisis, ya que en las universidades públicas, para el curso 2013-2014, tanto el número de personal funcionario como contratado sufrió una disminución de -5,1% y de -1,2% respectivamente.

### ***Colombia: crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales***

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, la educación superior a nivel de pregrado está compuesta por tres niveles de formación, que corresponden al técnico, al tecnológico y al profesional. Los programas académicos para estos tres niveles son ofrecidos por instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades. En general, las modalidades de enseñanza ofrecidas son de tipo presencial,

---

<sup>3</sup> El término utilizado por el Ministerio es el de inversión.

aunque algunas instituciones también ofrecen programas bajo la modalidad de educación a distancia.

La tendencia de la educación superior colombiana en los últimos 10 años ha sido el aumento de la oferta de educación privada y debilitamiento de la educación pública, fenómeno que tiene lugar igualmente en España, como se ha visto anteriormente. En este sentido, Melo *et al.* (2014) recuerdan que mientras los recursos de las entidades privadas provienen esencialmente del cobro de derechos de matrícula, los de las instituciones de carácter público se originan en gran parte en transferencias del Gobierno Central y/o de los gobiernos sub-nacionales. En el periodo 2000-2012, el gasto estatal en este nivel de enseñanza representó en promedio el 0,93% del PIB, de los cuales la mitad corresponde a aportes de la Nación y el resto a recursos territoriales y a rentas parafiscales. Los aportes de la Nación están asignados principalmente al financiamiento de las Universidades Nacional, de Antioquia y del Valle que reciben alrededor del 30%, el 10% y el 9% de los recursos, respectivamente. Según Melo *et al. (ibid)*, durante la última década los recursos estatales para educación superior no han mostrado cambios significativos respecto al PIB, lo cual sugiere que el Estado no ha respondido de forma paralela al crecimiento de la demanda por cupos de educación superior. Estos y otros problemas son abordados en la obra *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales* (2012), publicada por el Consejo Nacional de Rectores Sistema Universitario Estatal.

En cuanto a la cobertura, es importante resaltar la prioridad que desde los años treinta del siglo pasado se otorgó a la educación superior con el fin de responder al proceso de urbanización y a las necesidades de desarrollo del país. A pesar del esfuerzo de varios gobiernos por ampliar el acceso de la población a este nivel de formación académica, la tasa de cobertura apenas ascendió del 3,9% en 1970 al 8,9% en 1980 y al 13,4% en 1990. Durante los últimos 20 años, el acceso a la educación superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta del 24,0% en el año 2000 y del 42,4% al final de 2012. Durante este periodo, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 1.841.282 en 2012, lo que significó una ampliación de los cupos cercana al 278%. Vale la pena señalar que gran parte del aumento reciente del número de matriculados tiene origen en aumento de cupos para educación técnica y tecnológica, que pasaron de 183.319 en 2002 a 622.746 en 2012. Este incremento refleja la política de educación superior durante la última década, la cual dio prioridad a este tipo de formación. En efecto, mientras la tasa de cobertura en educación técnica y tecnológica ascendió del 4,8% en 2002 al 14,3% en 2012, en el nivel profesional esta tasa aumentó del 19,6% en el primer año al 28,1% en el último.

Adicionalmente, Melo *et al.* (*ibid*) nos informan de que durante las dos últimas décadas la cobertura en educación superior ha registrado adelantos importantes, especialmente en la formación técnica y tecnológica. No obstante, desde una perspectiva internacional, la tasa de cobertura del país es relativamente baja (42,4% para el 2012), cuando se compara con países desarrollados y con países de América Latina como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Puerto Rico. También se puede destacar el aumento de 844.594 estudiantes matriculados en pregrado entre 2003 y 2012, lo cual significó un crecimiento cercano al 85% entre estos dos años. La variación en el número de estudiantes matriculados se explica en gran parte por el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje, Institución de educación superior técnica, no universitaria), con el 35%, y por la Universidad Abierta y a Distancia con el 5%. Esta última institución contaba hasta 2014 con el mayor número de estudiantes matriculados.

## **Tasas académicas y rendimiento universitario**

### ***España: la equidad nunca encontrada***

Como se ha ido observando en los últimos años y como así lo dijo Mariano Rajoy al llegar al poder, las tasas universitarias debían aumentar. Recordemos que una de las propuestas del Gobierno fue disminuir el número de becas y aumentar las tasas universitarias, lo que hizo. No se hablaba de democratización, sino de transformación de la Universidad mediante la competitividad. Esta se traduce por dinero: a) dinero por alumno para que las universidades compitan entre ellas para atraerlos y b) dinero por actividad científica (recompensas) para que los profesores compitan entre ellos buscando proyectos de investigación a gran escala y publicando los resultados (los famosos *rankings* o las revistas de rango A, en las que el factor primordial es el impacto).

Es interesante mencionar respecto a las tasas académicas, la relación existente entre, por una parte, la tasa de rendimiento según si la universidad es pública o privada y, por otra parte, según se trate de grado o de máster. En el primer caso, el porcentaje de créditos superados en las formaciones de grado es mayor en las universidades privadas que en las públicas (84,5% y 70,2% respectivamente) con una diferencia de casi 15 puntos. En cuanto al porcentaje en las formaciones de máster, es mayor, aunque solo de un punto, en las públicas que en las privadas (respectivamente 87,8% y 86,3%). Tanto en un caso como en otro, los estudiantes presentan un mejor rendimiento (en otras palabras, aprueban) en los estudios de máster (comparándolos con los del grado), aunque hay una diferencia neta en las universidades públicas, en donde el porcentaje llega a casi al 90% (concretamente al 87,8%), mientras que en las formaciones de grado llega a un poco más de los dos tercios, concretamente al 70,2%.



### **Colombia: más cobertura con iguales (o menos) recursos**

Por todo lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que a la universidad colombiana, pública o privada, ingresan principalmente, por un lado, los jóvenes de clase alta y media alta, quienes son formados en los mejores colegios privados de las grandes ciudades y, por otro, los mejores estudiantes de los colegios públicos. Queda pues excluida la mayor parte de los campesinos, los indígenas y los afro-descendientes (Ortiz & Guzmán, 2008), es decir, la población que habita en las zonas más hostiles e inhóspitas del país. Históricamente, estos pueblos han vivido en la periferia del mismo y sufrido el olvido del Estado, la violencia de la guerra y el racismo e indiferencia de muchos de sus compatriotas.

En términos de matrículas, el acceso a la universidad depende de diversos factores, principalmente, del tipo de universidad y del estrato socioeconómico del estudiante. A las universidades públicas ingresa aproximadamente el 10% de los aspirantes y el coste de la matrícula varía en función de los ingresos de los padres del estudiante. Para los estudiantes de estratos 1 y 2, la matrícula es asequible. En cuanto a las universidades privadas, los cupos varían de universidad en universidad y las matrículas comienzan en 1.000 € por semestre y pueden alcanzar más de 6 mil €. Por esta razón, los estudiantes más pobres solo pueden estudiar en estos establecimientos si tienen becas de excelencia (completas). Muchos estudiantes que no pueden ingresar en las universidades (públicas o privadas) porque su nivel académico o económico no se lo permite, deben dirigirse a las instituciones técnicas y tecnológicas públicas y privadas, que son caras y de menor calidad.

Según la OCDE, los motivos de la deserción en Colombia suelen ser de índole económico-financiera, académica, institucional o personal. Por eso, uno de los objetivos importantes de los créditos ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior) del ICETEX es reducir la deserción eliminando o minimizando los motivos económicos subyacentes. Sobre este tema Gómez Campo & Celis Giraldo (2009) apuntan que para las Instituciones de Educación Superior las deficiencias académicas y las restricciones económicas son los factores que generan el rezago académico y la posterior deserción de la mayoría de estudiantes que ingresan en la educación superior, en especial, de los provenientes de los estratos 1 y 2. Para ellos, los créditos no son en absoluto suficientes ya que debe haber también una política de acompañamiento integral.

## **España y Colombia en la era de la «economía del conocimiento»**

### ***España: la tan traída y llevada empleabilidad de los estudiantes universitarios***

Siempre según datos del Ministerio, el índice de paro juvenil en España es 3 veces mayor al resto de los países de la OCDE, incluso antes de la crisis. A los jóvenes les cuesta entrar en el mercado de trabajo; en España este factor toma mayor importancia que en otros países. Pero, ¿se debe esta entrada tardía solo a la falta de experiencia o se debe también a otros factores? Seguramente a varios factores y no sólo a uno. La falta de conocimientos del mundo laboral y el funcionamiento de las empresas es ciertamente uno de ellos, pero no el único. La crisis ha incrementado el índice de paro en 10 puntos para los jóvenes que tienen estudios universitarios, pasando de un índice del 5,4% en 2007 al 15,2% en 2012; también se ha incrementado en aquellos jóvenes doctores, aunque en un porcentaje menor, pasando de un índice del 2,7% en 2007 al 4,7% en 2012. Los egresados no obtienen mejor salario, aunque sí sufren menos del paro que los jóvenes que no tienen estudios o sólo estudios secundarios. En resumen, tener estudios universitarios no conlleva en sí mismo obtener un trabajo, aunque sí está correlacionado con el riesgo menor de sufrir del paro. Este no es un problema de la Universidad, es un problema del mercado laboral español que es estructural independientemente de la crisis, ya que España es uno de los países en los cuales se agudiza la dificultad de crear empleo.

### ***Colombia: crece la economía a la par de la privatización de la educación***

Las «políticas de ajuste estructural» impuestas alrededor del mundo por organizaciones político-financieras como el Banco Mundial, la OCDE y el FMI, los tratados de «libre comercio», el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la política económica basada en el «crecimiento» han obligado a muchos gobiernos a reestructurar sus sistemas de educación a fin de hacerlos rentables y más competitivos en el contexto del mundo globalizado actual, el cual gira en torno a la economía, los servicios y las finanzas. Estos cambios en las políticas económicas y educativas han provocado que la atención y los esfuerzos de los gobiernos se centren en la relación existente entre la educación, el capital humano y la producción de conocimiento. Por ende, dicha relación se ha vuelto imprescindible para todo país que desee aumentar su crecimiento económico, su productividad y su participación en la «economía del conocimiento». Colombia está directamente concernida por esta realidad ya que es un país que desde hace décadas viene reformando su sistema escolar en función de las demandas de los organismos internacionales antes citados (Cruz Atehortúa, 2012).

## **Conclusiones**

Hemos puesto de manifiesto a lo largo del artículo cómo el neoliberalismo y la globalización han impuesto cambios radicales a nivel mundial en las misiones encomendadas a la Universidad. A pesar de que el acceso a ella, tanto en España como en Colombia, es mayor que en otros tiempos, la estratificación, sea ésta social, de origen, de género o de recursos económicos, sigue estando vigente, e incluso se han incrementado las diferencias. Las universidades públicas son numerosas en ambos países y, por ende, a ellas acceden aquellos estudiantes cuyos padres tienen los recursos necesarios para pagarlas. Por otra parte, la Universidad ya ha dejado de ser el lugar por excelencia del conocimiento y de la investigación para convertirse, sobre todo, en un lugar de formación (docencia para el profesorado y aprendizaje a lo largo de toda la vida para el alumnado) que debe dar respuesta a las necesidades precisas pero no de lo que la sociedad pide, sino de lo que imponen los organismos supranacionales como la OCDE, el FMI o la misma Unión Europea con el Plan Bolonia. El cambio de gobernanza consiste pues en profesionalizar, con cánones propios de las empresas, al conjunto del cuerpo docente universitario llevando las técnicas de gestión (de *management*) propias del sector privado a la Universidad.

En el contexto de globalización y de crisis actual, es evidente que España y Colombia deben abrirse al mundo. En el país europeo el movimiento ciudadano de *los indignados* está haciendo mover el ajedrez político tradicional y en el suramericano, el gobierno y las guerrillas han mostrado interés en poner fin a una guerra de seis décadas. Ambos países tienen historias diferentes pero comparten preocupaciones y realidades comunes. Por consiguiente, a los dos lados del Atlántico se deben formar estudiantes capaces de trabajar y competir de manera ética, justa, crítica y consciente en un mundo que cada vez tiene menos fronteras y en el que la brecha entre pobres y ricos es la más importante en la Historia de la Humanidad. No se trata, pues, de cerrarse al mundo ni de negarse a entrar en una globalización en la que ya estamos sumergidos. Empero, para que los niños y jóvenes puedan convertirse en verdaderos ciudadanos-profesionales que salgan a estudiar y a laborar a nivel local o internacional, primero se tienen que resolver los graves problemas de injusticia social que aquejan a ambos países desde hace años, empezando por el acceso de las nuevas generaciones a una educación igualitaria y de calidad en todos los rincones de los dos países. Si los responsables políticos no asumen estos retos, el papel de las instituciones educativas se limitará exclusivamente a instruir y no a educar, como lo pretenden la OCDE, el Banco Mundial y hasta la Unión Europea; a capacitar a los estudiantes en el dominio de las competencias exigidas por una economía que está dirigida por el mercado (Giroux, 2005), lo cual traerá como consecuencia que ambas naciones se pierdan en las sombras de la desigualdad, del individualismo, del exilio y de la guerra, en el caso de Colombia.

**Santiago OSPINA GARCÍA & Mercè PUJOL BERCHE**  
**Université Paris Ouest Nanterre La Défense**  
**CRIIA - EA 369**

## Referencias bibliográficas

- CRUZ ATEHORTÚA, A.L., *El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia*. Simposio Internacional de Pedagogía, Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora. Abril 19 y 20 de 2012, Universidad Autónoma de Occidente, Cali, *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 2012.
- GÓMEZ CAMPO, V.M. & CELIS GIRALDO, J.E., «Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia», *Revista de estudios sociales*, 33, p. 106-117, 2009.
- GARCÍA VILLEGAS, M. & ESPINOSA RESTREPO J.R.; JIMÉNEZ ÁNGEL, F. & PARRA HEREDIA J.D., *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2013.
- GIROUX, H.A., «War talk and the shredding of the social contract: Youth and the politics of domestic Militarization» en G. Fischman, P. McLaren, H. Sünker & C. Lankshear (Ed.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2005, p. 52-68.
- LYOTARD, J. F., *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10), University of Minnesota Press, 1984.
- LYOTARD, J. F., *The Postmodern Explained to Children Correspondence 1982-1985*, Translation and edition J. Pefanis & M. Thomas, Sydney, Power publications, 1992.
- LYOTARD, J. F., «Foreword: Spaceship» en *Education and the post modern condition*, Michael A. Peters (ed.), xi-xx, Westport, Conn., Bergin & Garvey, 1995.
- MELO, L.A., RAMOS, J.E., HERNÁNDEZ, P.O., «La Educación Superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia», *Borradores de Economía (808)*, Bogotá, Banco de la República de Colombia, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, *Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia*, Ministerio de Educación Nacional, 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, *Informe Preliminar sobre la Educación Superior en Colombia*, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Datos básicos del Sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Secretaría general de Universidades, Madrid, 2014.
- ORTIZ, J.A.C., & GUZMÁN, E.C., «Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras», *Cuadernos interculturales*, 6 (10), 2008, p. 62-90.
- PETERS, M. «The Posthistorical University? Prospects for Alternative Globalizations», en G. Fischman; P. McLaren; H. Sünker & C. Lankshear (Ed.),

*Globalización y transformación de la Universidad. Miradas cruzadas España-Colombia*

*Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2005, p. 69-86.

READINGS, B., *The University in ruins*. Boston, Harvard University Press, 1996.

SÁNCHEZ TORRES, F.J.; QUIROS GARZÓN, M.; REVERÓN, C. & RODRÍGUEZ, A., *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública: determinantes y factores asociados*, Universidad de los Andes: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, 2002.

Varios autores, *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*. OECD and the International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2013.

Varios autores, *Education at a Glance 2014*. OECD indicators, 2014.

