

Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines
(CRIIA)

Publications du GRECUN

École, culture et nation

Vol. I

Thomas Gomez (ed.)

Publidix
Université de Paris X - Nanterre
2005

© 2005, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines

N° ISBN : 2 - 85901 - 030 - 0

Service PUBLIDIX

Université Paris X-Nanterre
200, Avenue de la République
92001 NANTERRE Cedex



01.40.97.75.90

Télécopie : 01.47.21.67.44

e.mail : publidix@u-paris10.fr

Illustration :

**École numéro 1, à Vallenar
(Norte Chico, Chili) 1953**

Sommaire

Thomas Gomez	
Introduction.....	5
José Rodríguez Labandeira	
Las escuelas en España durante la dictadura de Primo de Rivera	9
Gius Gargiulo	
D'une éducation catholique à une éducation cathodique. La télévision commerciale berlusconienne comme projet publicitaire et religieux pour la formation du consensus politique en Italie	29
Axel Gasquet	
Escuela y normalización idiomática en la formación de la nacionalidad argentina (1852-1910)	61
Ester Rippa	
La escuela argentina: entre europeísmo e «higiene» nacional (1884-1930)	85
Marietta Gargatagli	
La escena de la instrucción en la literatura argentina.....	103
Sílvia Capanema P. de Almeida	
L'Autre intérieur dans les manuels d'histoire du Brésil et dans la <i>Revolta da Chibata</i> (Rio de Janeiro, 1910) : Articulations sur deux lieux de compréhension	115
Claudia Poncioni	
Éducation et Modernisme dans le Brésil de Getúlio Vargas (1930-1945).....	133
Jorge Enrique González	
La Iglesia Católica y el liberalismo colombiano en el siglo XIX: el <i>Syllabus</i>	161
Alvar de La Llosa	
I ^{ère} partie :	
Les projets éducatifs de l'Alliance pour le Progrès (1961-1971) : la planification de l'éducation au service du développement économique ou des intérêts stratégiques de la Guerre froide ?	175

Introduction

École, culture
et nation dans le monde ibérique,
ibéro-américain et méditerranéen
(GRECUN)

AU TERME d'un peu plus de trois siècles de présence coloniale en Amérique, l'unité impériale espagnole qui avait résisté à toutes sortes d'agressions et de tensions finit par se disloquer. En dépit de la volonté et des projets de certains, notamment Bolivar, pour maintenir l'unité autour d'affinités identitaires et d'intérêts partagés (langue, religion, histoire et culture communes), les forces centrifuges l'emportèrent sur les centripètes : l'Amérique hispanique éclata en une multitude d'États et de formations nationales.

Une fois conquise l'Indépendance, le XIX^e siècle et le début du XX^e furent traversés par des crises incessantes qui virent se dérouler toute une série de tentatives pour réaliser des constructions politiques stables dont le modèle le plus abouti fut l'État-Nation tel qu'il s'était façonné en Europe. Dans le processus de construction des identités nationales différenciées, le rôle dévolu à l'institution scolaire fut essentiel, c'est une banalité que de le dire.

L'école est un espace privilégié de la formation des citoyens dès leur plus jeune âge. Lieu idéal pour inculquer des valeurs et des projets collectifs, espace de cristallisation des consciences identitaires plus ou moins forcées, lieu privilégié de sensibilisation des esprits vierges et malléables, cadre d'acquisition et d'élaboration de connaissances sur le territoire partagé ainsi

que de l'attachement aux symboles et aux mythes fondateurs, lieu de culte d'une mémoire collective et d'une histoire dont le rôle de ciment national n'est plus à démontrer, espace de sociabilité et de solidarité précoces, lieu d'expérimentations diverses, l'école a fait l'objet de toutes les sollicitudes, de toutes les convoitises, exacerbant souvent les passions et débouchant sur des affrontements parfois sanglants (Cf. *La guerra de las escuelas* en Colombie au XIX^e siècle).

L'école, ses formes, ses contenus, ses agents, ses enjeux, les intérêts qu'elle implique, son instrumentalisation ont déterminé le devenir d'individus et de collectivités ; elle a façonné des générations d'êtres humains. Dans la perspective qui nous intéresse, celle de la création culturelle et de la formation de la nation, l'Amérique hispanique offre un extraordinaire champ d'investigation de par la diversité des situations qu'elle présente et l'abondance des sources qu'elle recèle.

Entre un Mexique à la population fortement métissée, un Pérou, un Equateur et un Guatemala aux populations massivement indigènes, une Colombie, un Cuba, un Venezuela et un Brésil à la nombreuse population noire et mulâtre, une Argentine qui s'est massivement peuplée d'immigrants venus de tous les coins d'Europe, un Chili à la « folle géographie », un Paraguay enkysté géographiquement et historiquement et une Bolivie ethniquement éclatée, la diversité des situations est très riche.

Pourtant, tous ces pays, sans compter les autres, moins vastes et plus tardifs comme ceux d'Amérique Centrale, ont mis en chantier des nations dont les fondements juridiques et idéologiques, la solidité et la cohésion paraissent parfois bien aléatoires. On peut même soupçonner que, parfois, le projet national n'a pas dépassé le stade de la construction mentale (Cf. Marie-Danièle Demélas, *Un nationalisme sans nation : la Bolivie au XIX^e siècle*).

Par ailleurs, la pertinence de la problématique *École, culture et nation* déborde largement le cadre de l'Amérique ibérique. On la retrouve aussi en Italie, dont l'unité politique, contemporaine de la formation des États-Nations en Amérique ibérique, date de 1860 et où l'école y joua un rôle de premier ordre. Elle se pose aussi avec une acuité certaine à l'intérieur même de la Péninsule ibérique. Que l'on se reporte aux problèmes soulevés par le transfert des compétences scolaires de l'État espagnol vers les *autonomías*, notamment celles où ce transfert implique un changement de langue comme véhicule de communication et de transmission du savoir : la Catalogne, la Galice, le Pays Basque et la Communauté Valencienne. Nous avons tous en mémoire les polémiques et les dérives que le traitement de l'enseignement du castillan et surtout de l'histoire dans les écoles de ces communautés autonomes ont provoqué ces derniers mois.

À l'heure où un peu partout l'institution scolaire semble faillir à ses missions, alors que l'Europe se construit lentement mais sûrement en obligeant à repenser l'école et alors que simultanément certaines nations

retrouvent pignon sur rue et comptent sur l'institution scolaire et sur la culture pour retrouver une dignité et une légitimité oubliées et pour leur restituer une souveraineté perdue ou usurpée, décortiquer les processus historiques, analyser les enjeux, étudier les choix et les stratégies dans lesquels l'école s'est trouvée impliquée peuvent être d'un grand intérêt à la fois scientifique, culturel, social et politique.

Le Grecun (Groupe de recherche sur école, culture et nation dans le monde ibérique, ibéro-américain et méditerranéen) s'est donné pour mission de travailler dans cet espace de recherche. Depuis octobre 2003, à raison d'un séminaire tous les deux mois, il rassemble des chercheurs de plusieurs universités françaises et reçoit à l'occasion des chercheurs ibériques et ibéro-américains qui viennent exposer leurs travaux. Le Grecun est largement ouvert aux étudiants inscrits en thèse et constitue un espace d'échanges vivant et enrichissant. Le groupe a des relations avec diverses institutions ibériques et ibéro-américaines et a formalisé une convention d'échanges avec la *Universidad Nacional de Colombia* (Bogota).

Le présent volume rassemble les contributions présentées et discutées lors des premiers séminaires. On pourra y trouver des études fort intéressantes sur le rôle de l'école dans la formation sociale et nationale en Argentine (Axel Gasquet, Esther Rippa et Marietta Gargatagli), sur l'école sous deux régimes autoritaires (José R. Labandeira sur l'Espagne de Primo de Rivera et Claudia Poncioni sur le Brésil de Getúlio Vargas), sur la nature des livres d'histoire utilisés dans les écoles brésiliennes et le traitement de certains événements (Silvia Capanema), sur le combat sans pitié entre l'Église catholique et les libéraux pour le contrôle de l'école publique en Colombie (Jorge Enrique González), sur le rôle de la télévision dans l'éducation en Italie sous le régime de Berlusconi (Gius Gargiulo) et sur la politique scolaire et éducative proposée par les États-Unis pour l'Amérique latine à travers l'Alliance pour le Progrès (Alvar de la Llosa).

Pour plus d'informations sur le Grecun, visitez le site du Centre de recherches ibériques et ibéro-américaines (CRIIA) de l'Université de Paris X - Nanterre.

Pour nous contacter : gomez@u-paris10.fr

Thomas GOMEZ
Directeur du CRIIA

Las escuelas en España durante la dictadura de Primo de Rivera

*¡Adiós, mi España, la de mi vida,
adiós, oh madre que no escogí,
te vi desnuda, te vi perdida,
cegué de pena, viéndote así...!*

Miguel de Unamuno,
Romancero del destierro, París, 1927.

LA PROMOCIÓN de la enseñanza elemental nunca figuró entre las prioridades de ningún gobierno en España, ni bajo la Monarquía absoluta del Antiguo Régimen, ni con la Monarquía constitucional implantada por los revolucionarios gaditanos. El inestable liberalismo español decimonónico no fue capaz, debido a acuciantes problemas hacendísticos, de superar la incuria gubernamental en este terreno, aunque, por los menos, intentó poner las bases de un nuevo modelo educativo.

El resultado de semejante política, es un analfabetismo con tasas tan elevadas que resultan escalofriantes. Cuando, por fin, después de una alternancia de situaciones políticas mareante a lo largo del siglo XIX, se estabiliza la situación con la restauración de la Monarquía de los Borbones en 1874, tras el estrepitoso fracaso de la primera República y el correspondiente *pronunciamiento* militar, el analfabetismo imperante era como para echarse a temblar. Las tres cuartas partes de la población no sabía leer ni escribir. La España rural, era un páramo. Es verdad que durante la Restauración (1874-1931), las tasas de analfabetismo fueron descendiendo paulatinamente, pero con una parsimonia y terquedad desesperante. El Censo de 1877 arroja un 71,3 por 100 de población analfabeta y el de 1930, todavía un enquistado 34,5 por 100. Ahora bien, el período intercensal que registra un descenso más acusado del analfabetismo, es el de 1920 a 1930, etapa que se corresponde

con la Dictadura del general Primo de Rivera, última etapa de la Monarquía de Alfonso XIII, que concluye el 14 de abril de 1931 con el exilio del rey y la proclamación de la IIª República. Evidentemente, este descenso más acusado del analfabetismo durante la Dictadura de Primo de Rivera, no se produce por generación espontánea, como luego veremos, después de trazar una visión panorámica del modelo educativo que alumbró la España liberal decimonónica.

La implantación del régimen liberal con la Constitución de 1812, sentó las bases del nuevo modelo educativo. En el artículo 366, la Constitución de Cádiz disponía el establecimiento de escuelas públicas en todos los pueblos de la Monarquía. Pero hasta el Trienio Constitucional (1820-23), no se aprobó el Reglamento General de Instrucción Pública (1821), norma inspiradora de todas las disposiciones posteriores, porque con el restablecimiento del absolutismo monárquico de Fernando VII, «el deseado», entre 1814 y 1820, la Constitución de Cádiz y todo su desarrollo legislativo, fueron declarados nulos e inexistente por este déspota indeseable: *¡Vivan las caenas!*

El Reglamento establece que la enseñanza prestada por el Estado es pública, gratuita y uniforme, y se articula en tres niveles educativos (enseñanza elemental, secundaria y superior), de acuerdo con un plan de estudios elaborado por el Ministerio de Fomento que en el segundo y tercer nivel restringe las disciplinas filosóficas en favor de las físico-matemáticas. Como cabía esperar de un régimen liberal, el Reglamento reconoce la libertad de enseñanza y, por tanto, los centros de enseñanza privados, que coexistirían con la estatal si ésta echara a andar inmediatamente, lo que no fue así, por los consabidos avatares políticos.

El restablecimiento del absolutismo de Fernando VII, de la mano de los Ejércitos del Duque de Angulema que Luis XVIII envió a España con el respaldo de la resolución de la Pentarquía adoptada en el Congreso de Verona, dejó en suspenso la aplicación del modelo educativo liberal, y durante el resto del reinado, la enseñanza primaria volvió a las mismas manos de quienes siempre la habían regentado, las órdenes religiosas. Y con ello, además de los hábitos talaes, fieles a la pedagogía de que «la letra con sangre entra», se reimplantó en las aulas el infalible método de los tirones de orejas, cachetes, coscorriones y azotes que los liberales habían desterrado como contrarios «al pudor, a la decencia y a la dignidad» de quienes «se educan para ser hombres libres» (Decreto de 7 de agosto de 1813).

El pírrico triunfo de los liberales isabelinos sobre el carlismo reaccionario a la altura de 1840, determinó la implantación, por fin, del modelo educativo liberal pergeñado en el Reglamento de 1821, transfiriendo el Gobierno a la Administración local la tarea y la responsabilidad de la educación elemental. Endosada tan ardua labor a unos Ayuntamientos empobrecidos, desde entonces, el Gobierno –moderado o progresista– se

desentendió del asunto y nunca encontró tiempo ni dinero disponible para levantar un auténtico plan de escuela nacional.

El Gobierno moderado de la Unión Liberal presidido por el general Narváez, que sucedió al progresista del general Espartero, sacó adelante la ley de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, que consolidó definitivamente este modelo educativo, porque con leves retoques se mantuvo vigente hasta la caída de la Monarquía en 1931. La citada norma estableció un Consejo de Instrucción Pública en el Ministerio de Fomento para elaborar los programas educativos y los textos oficiales de las escuelas de primera y segunda enseñanza; y el resto, tanto los locales para alojar las escuelas como la contratación y sueldos de los maestros, corría por cuenta de los demás. Las escuelas elementales o «de primeras letras», sostenidas por los Ayuntamientos, dependían del alcalde, asesorado por una Junta local de primera enseñanza. Las escuelas secundarias, ubicadas en las capitales de provincia y costeadas por la respectiva Diputación, quedaron bajo el patronazgo del Gobernador civil, presidente de la Junta provincial de instrucción pública.

Ni la administración local ni la provincial andaban sobradas de dinero, lo que significa que invariablemente, el capítulo presupuestario dedicado a educación en ambas instituciones estaba siempre infradotado y era visto por los gestores como una pesada carga que muchos, además, consideraban de rentabilidad dudosa.

Evolución del analfabetismo en España (1877-1930)

Censo	población analfabeta	% de analfabetos
1877	10.112.568	71,3
1887	9.998.298	66,6
1900	9.756.596	60,9
1910	9.449.602	55,2
1920	8.639.623	46,4
1930	7.071.630	34,5

Fuente: Censos de Población (excluidos los menores de 6 años).

A principios del siglo XX se creó, por segregación del Ministerio de Fomento, el Ministerio de Instrucción Pública, y ocupando esta cartera el conde de Romanones en el gobierno liberal de Sagasta (1901), emprendió la

reforma de la ley de 1857 que, como hemos señalado, asignaba a los ayuntamientos la responsabilidad de establecer escuelas «de primeras letras» en relación con su población y el sostenimiento de los correspondientes maestros. Ni el número de escuelas previsto por la ley Moyano –al menos, una escuela por cada dos mil habitantes– se había cumplido, ni los maestros cobraban jamás puntualmente el sueldo miserable que les asignaban los Concejos. Ayuntamientos había que contrataban a quienes ni siquiera tenían título para ejercer la docencia, les pagaban poco y tarde y, a veces, ni cobraban, porque para ahorrarse el sueldo le encomendaban esta misión al cura párroco del lugar.

Todos sabían de qué pie cojeaban los maestros y, por eso, en el medio rural las familias le allegaban algún presente en especie, de cosecha propia, para hacer más llevadera la situación que descarnadamente describe el dicho de «pasar más hambre que un maestro de escuela».

El Real Decreto de 26 de octubre de 1901, convalidado por las Cortes con vehemente oposición conservadora, aduciendo el peregrino argumento, esgrimido por Silvela, de que atentaba contra la autonomía municipal, asignó al Estado el pago de los salarios a los maestros. Ni siquiera Silvela, adscrito a las tesis regeneracionistas, presidente de un gobierno llamado de «regeneración nacional» tras el desastre del 98, y hombre tan estudioso y amante de la cultura que siempre cazaba con un libro a mano, estaba dispuesto a costear la escuela con fondos estatales. Lógicamente, con esta reforma del gobierno liberal, los maestros incorporados a la plantilla de Ministerio, que no fueron todos, quedaron encantados. Siguieron con sueldos ínfimos por las consabidas dificultades hacendísticas, porque el Gobierno de turno destinaba el poco dinero recaudado por el Estado a otras prioridades donde la instrucción se impartía marcando el paso, pero por lo menos empezaron a cobrar más o menos regularmente.

Al aligerar de peso la carga presupuestaria que para los Ayuntamientos significaba el sueldo de los maestros, como en las capitales y pueblos más importantes, las disponibles eran a todas luces insuficientes para cubrir las necesidades de la población en edad escolar, los más sensibilizados con esta labor continuaron financiando el sostenimiento de escuelas privadas, subvencionando los locales donde se alojaban las escuelas y la casa de los maestros. El Ayuntamiento de Córdoba, por ejemplo, subvencionaba anualmente una veintena de escuelas privadas en los diferentes barrios de la capital, unas regentadas por religiosas, y otras, por maestros y maestras particulares, como consta en el correspondiente Presupuesto Ordinario de ingresos y gastos que anualmente aprobaba la corporación (Archivo Municipal de Córdoba, L. 4900).

Los locales que ocupaban las escuelas, tanto las oficiales como las privadas subvencionadas, y el material didáctico, siguieron dependiendo de las escuálidas arcas municipales, a las que el Estado ayudaba reintegrándoles un

16% de los gastos. Pero como les costaba lo suyo gastarse el poco dinero disponible en estos menesteres tan poco rentables electoralmente, lo que hicieron los ayuntamientos fue vestir de mal paño y alquilar los peores locales de cada pueblo para meter las escuelas. Por lo general, no sólo iban a lo más barato, sino que, además, muchos se rezagaban o no pagaban el arriendo, con lo que a la primera ocasión se quedaban sin local y se encontraban en la situación que corresponde a quien tiene acreditada fama de mal pagador.

En la España rural, pueblos había donde el maestro impartía clase en el atrio de la iglesia, y en otros, la escuela compartía local con dependencias del cementerio, con el calabozo o con establos. Así los niños estaban «calentitos» en invierno, porque la calefacción alternativa era el tirón de orejas, el coscorrón o el palmetazo para que siguiera cumpliéndose a rajatabla el viejo y conocido aforismo que los liberales revolucionarios habían soñado con desterrar. Y los maestros, cuando llegaban al pueblo, se las entendían como sabían y se cobijaban donde podían.

Por eso, la sensibilidad y los medios que muchos ayuntamientos no tenían, ocasionalmente se encontraban en un nuevo rico o persona hacendada que se lucía en su pueblo construyendo de su propio peculio un flamante edificio para albergar la escuela. Y a lo largo y ancho de la geografía española, muchas siguen en pie; algunas, dedicadas ahora a otros menesteres, a pesar de que los responsables de su mantenimiento poco o nada hacían para conservarlas.

Pero es que, además de locales inhóspitos y material didáctico prácticamente inexistente, en el medio rural los hijos de los campesinos tenían que supeditar la asistencia a la escuela a la colaboración en las tareas y labores agrícolas, con una asistencia tan irregular que en regiones como Andalucía y Extremadura daba como resultado que las tres cuartas partes de los obreros agrícolas no supieran leer ni escribir a principios del siglo XX (Instituto de Reformas Sociales: Resumen de la información acerca de los obreros agrícolas en las provincias de Andalucía y Extremadura, Madrid, Minuesa, 1905).

Locales inadecuados, desmotivación salarial de los maestros, modelo de «escuela unitaria», donde unos hacían garabatos mientras otros cantaban la tabla de multiplicar, y absentismo escolar por la pervivencia de una estructura social-agraria anacrónica, daba como resultado lo que las cifras cantan. No es extraño que ante este panorama desolador y con las disponibilidades presupuestarias y la predisposición municipal señalada, a pesar de los esfuerzos de los maestros, los índices de analfabetismo en España, en pleno siglo XX, provocaran un doloroso escalofrío, y que en su pretensión regeneradora del País, el Directorio Militar se planteara como «una necesidad imperiosa, la creación de Escuelas Nacionales de primera enseñanza» (Real Orden de 6 de noviembre de 1923), tras el *pronunciamiento* que, de la mano de Su Majestad, llevó al Poder al general Primo de Rivera, un personaje que en pocas palabras retrató magistralmente M. Fernández Almagro, historiador que

vivió tan trascendente acontecimiento: «El mismo tipo de sus costumbres alegres si no le ganaba respetabilidad a Primo de Rivera, le hacía simpático entre las genes que bullían. Primo de Rivera era mujeriego y jugador; generoso, franco, fatuo, antojadizo y resuelto. Hombre corrido, creía en sus propios recursos y en el suplemento que le proporcionase a su incultura la experiencia del mundo».

Al general, como buen vividor, no le gustaban los libros, aunque no llegaba a tanto como el rey, que los despreciaba olímpicamente porque lo suyo eran los deportes, especialmente la caza, y como no podía ser menos, tenía que ser «la primera escopeta nacional». Don Celedonio, jefe del gabinete de Censura de la Dictadura, tenía su parte de razón cuando dijo, a toro pasado, que el general «era hombre de lecturas desordenadas». La tendría toda, si las cuantificara. Pero que leyera poco, no significa que no fuera sensible a los graves problemas de la educación nacional.

Por su parte, el estrafalario y genial escritor gallego Valle-Inclán, también contemporáneo, en una de las obras que conforman la trilogía *Martes de Carnaval*, recurriendo al esperpento, parodió incisivamente tanto la técnica del golpe como las pretensiones regeneradoras de tan insólito general, en la escena VI del *Esperpento de la hija del capitán* :

El Capitán.- ¡Mi General, hay que decidirse y montar a caballo!

El General.- Redactaré un manifiesto al país. ¡Me sacrificaré una vez más por la Patria, por la Religión y por la Monarquía! Las figuras más ilustres del generalato y los jefes con mando de tropas celebramos recientemente una asamblea... Faltó mi aquiescencia. ¡Con ella ya se hubiera dado el golpe!

El Capitán.- El golpe solo puede darlo usted.

El General.- Naturalmente, yo soy el único que inspira confianza en las altas esferas. Allí saben que puedo ser un Viva la Virgen, pero que soy un patriota y que solo me mueve el amor a las Instituciones. Eso mismo de que soy un Viva la Virgen prueba que no me guía la ambición, sino el amor a España. Yo sé que esa frase ha sido pronunciada por una Augusta Persona. ¡Un viva la Virgen, señora, va a salvar el Trono de San Fernando!

El Capitán.- Mi General, usted, si se decide y lo hace, tendrá estatuas en cada plaza.

El General.- ¡Me decido, Chuletas! ¡Estoy decidido! Pero no quiero perturbar la vida normal del país con una algarada revolucionaria. No montaré a caballo. Nada de pronunciamientos con sargentos que ascienden a capitanes. Una acción consciente y orgánica de los cuadros de jefes. Que actúen los núcleos profesionales de la Milicia. ¡Hoy no puede contarse con el soldado ni con el pueblo!

El Capitán.- ¡El soldado y el pueblo están anarquizados!

El caso es que todo marchó sobre ruedas. No se disparó un solo tiro, ni se llenaron las cárceles. Nadie movió un dedo y no fueron pocos los que se alegraron. Por un régimen oligárquico y caciquil como el imperante, totalmente desacreditado, en un país subdesarrollado, pobre, inculto, voluble

y miserable, nadie estaba dispuesto a dar la cara ni poner de su bolsillo un duro. La inmensa mayoría, hastiados de ser simples objetos de poder o *mandaos* de una clase política estéril y corrupta, estaban ya hartos.

Aupado por *real decreto* al Poder, tras el *pronunciamiento* perpetrado en Barcelona un plácido 13 de septiembre de 1923, como Presidente del Directorio Militar el general, a golpe de Gaceta y en un santiamén, no dejó títere con cabeza: ni Cortes, ni partidos, ni sindicatos, ni huelgas. Toda España, en estado de guerra, que se prolongó hasta 1925, en que el Directorio Militar se transformó en Directorio Civil, y en vez de libertades formales lo que el general le ofreció a los españoles, tolerantes con el régimen, fue la «política del despilfarro»: obras públicas a destajo para que todos tuvieran trabajo. Dispuesto a encarnar el papel de «el cirujano de hierro» vaticinado por Joaquín Costa, lo primero que acometió inmediatamente fue operar un «descuaje completo del caciquismo» en su madriguera favorita, destituyendo de un plumazo todos los ayuntamientos para, a su debido tiempo, asumir también su cometido regeneracionista, resumido en el eslogan «escuela y dispensa». Abordemos, pues, el tema de la escuela, y en otra ocasión, la manera de satisfacer el apremiante materialismo estomacal de los españoles.

Aunque el dictador tenía la fijación de acabar con el despilfarro presupuestario, en su pretensión regeneradora se propuso desde el primer momento abordar la construcción de Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza. Al amparo de la R.O de 6 de noviembre de 1923 citada, algunos ayuntamientos recién establecidos *manu militari* a primeros de octubre, espoleados por los delegados gubernativos, solicitaron de la Dirección General de Primera Enseñanza la construcción y dotación con fondos públicos de nuevas escuelas para atender decorosamente este descuidado capítulo y desterrar el bochornoso analfabetismo que, según el Censo de población de 1920, superaba los 8,6 millones de personas que no sabían leer ni escribir, con lo que, prácticamente, la mitad de los españoles eran analfabetos.

En su política de construcción de escuelas, la Dictadura apostó más por el medio rural que por el urbano; quería acabar con las escuelas ubicadas en locales de mala muerte arrendados, para situarlas en edificios públicos de nueva construcción; y empezó a pagar más puntualmente a los maestros, que además obtuvieron un paulatino incremento salarial y la correspondiente ayuda para casa habitación por parte de los Ayuntamientos.

Los delegados gubernativos, especie de comisarios políticos de uniforme puestos al frente de cada partido judicial para fiscalizar la labor de los ayuntamientos a comienzos del año 1924, recibieron orden de supervisar la enseñanza impartida en las escuelas, las condiciones de los locales y, de paso, tomar buena nota del «maestro inepto o mal cumplidor» para ponerlo de patitas en la calle, porque en lo sucesivo, además de los rudimentos de la lectura, la caligrafía y la aritmética, tenían que inculcarle a los alumnos el amor

a la patria y el respeto por las instituciones con recurrentes «charletas» de Historia, en las que se ensalzara el heroísmo y se resaltaran las gestas y glorias de España, el amor al árbol y al pájaro, que practicaran gimnasia y que le perdieran el miedo al agua por las mañanas. Los párrocos, al menos una vez por semana, arrimaban el hombro y colaboraban impartiendo doctrina cristiana. Los boticarios, médicos, veterinarios y abogados, también soltaban de vez en cuando su perorata.

Por recomendación del Presidente del Directorio y las correspondientes ordenes de Gobernación, los delegados gubernativos no podían escatimar esfuerzos en esta «labor espiritual» con tal de «despertar el alma de la raza», para que «pueda decirse que el Ejército ha salvado la Patria» (Prevencciones que... deben tener presentes los Delegados gubernativos, en Archivo Histórico Nacional, Gobernación, legajo, 17).

En cualquier caso, por si estas «Prevencciones» no fueran suficientemente explícitas o los delegados desatendieran este cometido, se ordenó a los inspectores de Primera enseñanza que en sus giras examinaran los libros de texto utilizados «y si no estuviesen escritos en español o contuvieran doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo». No sólo tenían que expurgar los libros, sino examinar a los niños «sobre la instrucción que en estas materias hayan recibido» y si necesario fuera hacer las correspondientes pesquisas en la localidad sobre «la conducta que los Maestros observen» en su vida privada, para evitar que algunos «lleguen a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos» (R.O. de 13 de octubre de 1923. Colección Legislativa de Instrucción Pública, 1925, p. 569).

La enseñanza impartida en las escuelas quedó estrechamente supervisada por los inspectores y por los delegados, que se preocuparon más por mantener el control ideológico que por mejorar los métodos pedagógicos y los contenidos educativos. En realidad, en la escuela unitaria rural, de niños o de niñas, continuó utilizándose lo de siempre. El *Silabario* para aprender a deletrear; el *Catón*, para soltarse y leer de corrido; y la *Cartilla* o catecismo para aprender de memoria y repetir como un papagayo la doctrina cristiana. Con la pizarra y el pizarrín, los niños hacían palotes y garabatos antes de empezar con los números y las «cuatro reglas» aritméticas, y cuando tocaba *dictado*, tan importante como no fallar ni una letra, era no echar un borrón, cosa materialmente imposible porque se escribía con tintero y plumín. Las innovaciones más importantes, fueron: las recurrentes «charletas» de Historia sobre los Reyes Católicos, forjadores de la unidad de España; Carlos I de España y V de Alemania, «martillo de herejes»; y Felipe II y «el imperio donde nunca se ponía el sol». Otra, empeño de los delegados que muchos maestros

no compartían, la gimnasia y los deportes; y todavía otra, la insistente recomendación del maestro, impuesta por los delegados, de que los chavales le perdieran el miedo al agua y se lavaran la cara todas las mañanas.

Tomadas estas precauciones, toda vez que la falta o inadecuación de locales, sobre todo en las zonas rurales, en relación con la población en edad escolar, era una realidad apabullante, en general los delegados gubernativos promovieron y apoyaron entusiastamente las iniciativas municipales de solicitud de nuevas plazas de maestros y la construcción de nuevos edificios escolares, a pesar de que en la exposición de motivos del real decreto que creó este novedoso cargo se indicaba que sus iniciativas no debían implicar «aumento del gasto» (R.D. de creación de los delegados gubernativos de 20 de octubre de 1923).

Cuando nieva en el valle, qué no hará en la montaña. A pocos kilómetros de la capital del reino el espectáculo que ofrecía un pueblo como Colmenar Viejo (Madrid) era tan lamentable como que más parecía propio de una cabila marroquí, según su alcalde. Con el padrón de 1924 en la mano, de una población de 6.857 habitantes, más de la mitad —exactamente, 3507— eran analfabetos. El ayuntamiento, para una población en edad escolar que alcanzaba los 1500 alumnos, venía sosteniendo a sus expensas los locales de dos escuelas de niños, otras tantas de niñas y una de párvulos. En cada uno de estos locales inhóspitos se hacinaban «trescientas criaturitas» de promedio, lo que al nuevo alcalde que alumbró la Dictadura, le parecía la cosa más natural del mundo. Pero cuando dimitió, «por no convenir a sus intereses seguir en el desempeño» del cargo, quien le sustituyó fue mucho más sensible a este tema. A iniciativa de un vecino, catedrático de instituto y persona muy bien relacionada con los hombres del Directorio, y con el apoyo del delegado gubernativo, el ayuntamiento aprobó una partida de 20.000 pesetas, lo que suponía casi del 20% del presupuesto de gastos, y el ofrecimiento del correspondiente solar para colaborar en la construcción de nuevas escuelas, que el segundo alcalde de la Dictadura, Pedro Carmona, solicitó de la Dirección General de Primera enseñanza nada más acceder al cargo el 13 de noviembre de 1924. La solicitud no tuvo respuesta inmediata y, con el advenimiento del Directorio Civil, una comisión municipal consiguió una entrevista con el ministro de Instrucción Pública, D. Eduardo Callejo, que con tiempo y paciencia dio su fruto. En la *Gaceta de Madrid* del 8 de Enero de 1927 apareció publicado el R.D. por el que se aprueban los proyectos «para la construcción de edificios de nueva planta con destino a escuela graduada para niños y niñas en Colmenar Viejo (Madrid) por los presupuestos de contrata importantes 418.621, 95 ptas». Un dineral, entonces, pero la Dictadura quería dejar en los pueblos huella imborrable de su obra regeneradora.

A la subasta pública para la adjudicación de las obras de los dos grupos escolares, uno para escuela de niños llamado «El Lavadero», presupuestado en 210.191, 52 ptas, y otro para niñas, presupuestado en 208.430, 43 ptas que

finalmente se ubicó en el lugar llamado «Pozo Calderón», publicada en la *Gaceta de Madrid* el 15 de marzo de 1927, concurren varios contratistas, alguno tan importante como «Fomento de Obras y Construcciones», que quedó en tercer lugar. Las obras le fueron adjudicadas al contratista madrileño Angel Palacio Bernard porque resultó el mejor postor. Su pliego de condiciones en sobre cerrado ofrecía una rebaja sobre lo presupuestado del 10,77%, el segundo del 10,34% y el tercero del 9,38% (Archivo General de la Administración, Educación, 31, caja 4333).

El Ayuntamiento tenía que aportar 80.000 ptas y los solares, pero como surgieron discrepancias en el gobierno municipal sobre cuál era el lugar adecuado para la construcción de uno de los edificios, las obras adjudicadas al contratista no podían comenzar. Menos mal que al tener noticia de estos escollos municipales una rica hacendada del lugar donó un solar y las obras comenzaron el 23 de octubre de 1927, tras la dimisión del alcalde Carmona, que se quitó de en medio aduciendo que había obtenido plaza de veterinario titular en otra localidad próxima. A finales de 1928 se remataron los soberbios edificios, construidos con piedra berroqueña, de los llamados *Grupos Escolares*, nombre con que designó la Dictadura las escuelas públicas graduadas construidas de nueva planta con una arquitectura inconfundible por sus ventanales de arcada. Uno, llamado de «El Lavadero» porque se construyó en este solar municipal, y otro levantado en el lugar llamado «Pozo Calderón» que ahora lleva el nombre de quien donó el solar donde se construyó, «Soledad Sainz».

El 7 de enero de 1930 se dotaron las correspondientes plazas de maestros y el domingo 26 de enero, día de frío glacial, con redoble de campanas, balcones engalanados y caramelos a granel para los niños, el mismo ministro de Educación que había autorizado su construcción, inauguró pomposamente la obra realizada. Fue su broche de gloria porque a los dos días, el martes 28, caía la Dictadura del general Primo de Rivera, quien hizo las maletas y se exilió en París.

Los *Grupos Escolares* eran un motivo de orgullo para los vecinos y de envidia para los forasteros. Si la inauguración de los de Colmenar Viejo (Madrid) puso el broche de gloria del ministro de Instrucción Pública de la Dictadura, el construido en Carballiño (Orense) fue en realidad el primero en el medio rural y el que sirvió de referente para todos los demás. El proyecto fue aprobado por R.O. de 18 de mayo de 1925, cuando Calvo Sotelo, que había sido elegido por primera vez diputado a Cortes por este distrito en 1919, era Director General de Administración, antes de ocupar la cartera de Hacienda con el Directorio Civil. Para su financiación se adoptó la fórmula de que el Estado cubriera un 80% del coste del proyecto con cargo a los ejercicios de 1924-25, 1925-26 y 1927 por un total de 160.843,97 ptas, y el 20% restante (53.614,65 ptas) las aportara el ayuntamiento. La obra le fue adjudicada por R.O. de 20 de julio de 1925 al contratista Francisco Gómez

González por 214.458,62 ptas, descontado el 8,54% que ofreció el adjudicatario en la subasta sobre el precio de salida. Pero éste no fue el contratista que ejecutó la obra, porque debido a su enfermedad obtuvo la pertinente autorización y se la cedió a José Cerdeira Pinal, quien en escritura otorgada en Brués el 24 de mayo de 1926 ante el notario de Boborás Sr. Fernández, a su vez, se la cedió con previa autorización del ministerio a los contratistas que finalmente remataron el edificio a finales del año 1928, Ramón Cerdeira Pinal y Adolfo Otero Landeiro (A.G.A., Educación, 31, caja 1171), quienes también construyeron posteriormente el magnífico templo de la Vera Cruz en esta villa, proyectado con su inconfundible estilo por el arquitecto Palacios.

La solicitud del grupo escolar firmada por el alcalde de la localidad, a la sazón, Gregorio Gulías Ogando, no escatimaba esfuerzos. Y es que por exceso de entusiasmo, en sesión celebrada el 8 de febrero de 1924 y presidida como de costumbre por el delegado gubernativo del partido, capitán Carracedo, el ayuntamiento había acordado por unanimidad «adquirir el compromiso de cooperar a la construcción del mencionado edificio con un cuarenta por cien de su coste total, consistente el veinte en metálico y el otro veinte en materiales acopiados al pie de la obra», además del solar municipal de «Las Tablas» que fue necesario ampliar mediante compra de parcelas colindantes para alcanzar los 2.193 metros cuadrados del proyecto.

El entusiasmo del ayuntamiento por dotar al municipio de escuelas dignas y nuevas plazas de maestros para poder «proporcionar alimento espiritual a más de trescientos niños de ambos sexos que hoy se ven privados de la instrucción primaria y andan errantes por las calles de este pueblo», contaba por supuesto «con el beneplácito del Sr. Delegado Gubernativo», pero lo que no tenían era dinero para afrontar la cuantía del compromiso (Libro de Actas del Ayuntamiento: 1923-1924, fol. 37-39).

A Calvo Sotelo, que conocía de sobra las estrecheces municipales, le pareció demasiado esfuerzo y rebajó la aportación del ayuntamiento al 20%, criterio que luego sirvió de referencia para los demás casos cuando se reguló por R.D. la construcción de grupos escolares. El mismo día que firmó la R.O. aprobando el expediente instruido para la construcción del grupo escolar, Calvo Sotelo se lo comunicó personalmente por telegrama al alcalde, Adolfo Hugalde, quien en la sesión del sábado 11 de octubre de 1924, dio cuenta de ello a la corporación municipal. El ayuntamiento en pleno decidió entusiastamente por unanimidad festejar la noticia a bombo y platillo. El secretario mandó imprimir inmediatamente una hoja suelta invitando al comercio a cerrar al día siguiente y al vecindario «a que adorne con colgaduras los balcones y ventanas de sus casas». Una banda de música recorrió las calles por la mañana y por la tarde otra amenizó el baile «en la plaza hasta la puesta del sol», momento en que los pirotécnicos pusieron con fuegos de artificio el

remate de una jornada festiva (*Libro de Actas del Ayuntamiento: 1924-1926*, fol. 21).

Frente a la tradicional «escuela unitaria» (un maestro o maestra por escuela), este modelo de «escuela graduada», con distintos cursos impartidos por maestros diferentes, pero en un mismo centro o grupo escolar, ya existían en las grandes ciudades. Este modelo de escuela, pedagógicamente más eficiente, había sido aprobado y puesto en marcha por R.D. de 23 de septiembre de 1898 y durante las dos primeras décadas del siglo XX se habían creado 641 escuelas graduadas, la mayoría alojadas en edificios preexistentes, porque en el mismo período el estado no construyó más de 216 edificios escolares (R. López Martín, *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera*, ed. Universitat de Valencia, 1994, p. 92). Pero lo que hizo el Directorio Civil, después del referente señalado, fue llevar este modelo a los pueblos y villas más importantes de cada provincia.

Los *Grupos Escolares* eran, normalmente, los edificios de más envergadura, calidad y comodidad de cada pueblo, incluyendo además de un aula amplio y diáfano, biblioteca, sala de profesores y visitas, servicios higiénico-sanitarios y patios de recreo para juegos, por lo que se convirtieron en un símbolo del progreso de los pueblos de la España rural auspiciado por la Dictadura.

El precedente de Carballiño, que se presuponía en buena lógica bien apadrinado en las altas esferas del Poder (Calvo Sotelo fue reconocido, tras su asesinato, «insigne benefactor de esta villa»), fue inmediatamente secundado por otros ayuntamientos del partido judicial que se preciaban de su labor y querían también desterrar los locales de mala muerte en que se hacinaban los alumnos, pero no todos llegaron a puerto a su debido tiempo. El de Maside, en el término municipal colindante, adjudicado por R.O de 20 de enero de 1927 al contratista Vicente Martínez Teijeiro en 200.820,29 ptas, y cuya primera piedra colocó el propio Calvo Sotelo, no pudo ser rematado antes de la caída del régimen, y el también próximo de San Cristóbal de Cea ni se pudo empezar. El alcalde de este pueblo famoso por su pan, Carlos Villarino, había solicitado también «la mayor subvención posible para la construcción de un grupo escolar». La solicitud, dirigida al Director General de Primera Enseñanza el 31 de julio de 1924, contaba con la recomendación del delegado gubernativo del partido de Carballiño, el ya conocido capitán Carracedo, quien la redactó en los siguientes términos: «Reconociendo la perentoria necesidad de que las Escuelas nacionales de la villa de Cea, estén instaladas con las condiciones higiénico-pedagógicas que demandan los nuevos cánones de la popular cultura, informo gustoso a V.E. en el sentido de que procede se atienda a los deseos laudables del Ayuntamiento y Junta local de 1ª Enseñanza de San Cristóbal de Cea.»

El Ayuntamiento tomó también el acuerdo de colaborar con un 40% del coste total de las obras, de la siguiente forma: un 12% en metálico y el

28% restante en «materiales acopiados a pie de obra». Tras la pertinente tramitación, se aprobó el proyecto sin ninguna modificación y en la *Gaceta de Madrid* de 4 de febrero de 1928 se convocó, por fin, la subasta para la adjudicación, por un importe de 278.991,15 ptas, que recayó como mejor postor en el contratista Estanislao Díaz Hernández. Pero las obras no pudieron comenzar porque el ayuntamiento no cumplía lo acordado y el contratista finalmente solicitó la rescisión del contrato y una indemnización porque llevaba esperando casi dos años y los materiales no llegaban a pie de obra (A.G.A. Educación, 31, caja 4333). Tenían más ilusión que dinero en las arcas municipales.

Otros, lo que no tenían era intención de cumplir los compromisos de sus predecesores cuando dio la vuelta la tortilla. Es el caso del ayuntamiento de Ribadavia, un pueblo cabeza de partido donde las piedras hablan y el vino del Ribeiro es seña de identidad, que siguió también los mismos pasos para dotarse de un grupo escolar. En sesión celebrada el 27 de junio de 1925 acordó solicitar su construcción con el compromiso de cooperar al coste de las obras con un 20% en metálico y el solar. Acto seguido, el alcalde, Manuel Meruéndano Feroso, compró varias parcelas por 10.500 ptas próximas al campo de la feria, en Santo Domingo, y como pasaba el tiempo y del Ministerio de Instrucción Pública no había respuesta, el Ayuntamiento decidió en sesión del 12 de abril de 1927 reforzar su propuesta aumentando la aportación municipal en un 10%. Así las cosas y tramitado el expediente con todos los parabienes, por fin Eduardo Callejo lo llevó al Consejo de Ministros del 25 de febrero de 1928 y en la *Gaceta* del día 6 apareció el R.D. de 5 de marzo de 1928 aprobando el proyecto de construcción por un importe de 196.913,08 ptas. La cantidad de 137.839,16 ptas, que es el 70% que le corresponde aportar al Estado, se satisface con cargo al vigente Presupuesto Extraordinario, 60.000 ptas en el ejercicio económico en curso y el resto con cargo al ejercicio de 1929. Por su parte el Ayuntamiento tenía que ingresar el 30% de su aportación, que ascendía a 59.073,92 ptas, en la Caja General de Depósitos antes de comenzar las obras, sacadas a concurso público por R.O. de 19 de mayo de 1928 y adjudicadas en subasta celebrada ante notario el 5 de abril de 1928 al contratista de Vigo Emilio Salgado Urtiaga porque resultó mejor postor al ofrecer en su pliego de condiciones en sobre cerrado una reducción del 19,20% del presupuesto de salida. Pero con ser tan alta su reducción, en realidad había otra que le superaba. Un listillo de Soria había descubierto una fórmula infalible para ser siempre el mejor postor y quedarse con la obra, al ofrecer «una rebaja del 0,5% más bajo que la proposición más baja». Lógicamente, fue derechita a la papelera.

El 19 de febrero de 1929 el Ayuntamiento ingresó el dinero correspondiente y el contratista se puso inmediatamente manos a la obra, pero advirtió formalmente al Ministerio que «al practicar la apertura de zanjas de cimientos del referido inmueble se presenta el terreno removido y falto de

las debidas condiciones de seguridad». El arquitecto escolar de Orense, Antonio Alonso Vargas, comprobado personalmente «la mala calidad de aquel terreno, faltar en absoluto de consistencia», propone ampliar y reforzar la cimentación, para lo que elaboró el 4 de octubre de 1929 un presupuesto adicional de 16.945,68 ptas, en el que incluía sus honorarios. El contratista siguió adelante con la obra a todo meter y todos tan contentos, hasta que el 2 de julio de 1930 el ministerio remitió al Ayuntamiento el proyecto adicional de las obras, requiriéndole el ingreso de las 5.083,70 ptas. correspondientes a su participación en los gastos de construcción. Pero como la Dictadura había caído, la *dictablanda* del general Berenguer que le sucedió se tambaleaba y la obra estaba casi terminada, no se dieron por enterados porque en buena lógica pensaron: que siga la obra, que de pagar siempre hay tiempo. Y hete aquí que, de la noche a la mañana, se encontraron con que se paró la noria. La burocracia es lenta pero inexorable. El contratista recogió sus bártulos y abandonó las obras, que paralizadas siguieron hasta que el 14 de abril de 1931 se proclamó la República, cambió la corporación municipal y del ministerio volvieron a reclamarle el dinero pendiente. El nuevo alcalde, Santiago García Rey, cogió la pluma y en escrito dirigido a Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública en el gobierno provisional, se despachó a gusto contra la Dictadura a ver si así la República le perdonaba la deuda y le entregaba el edificio. Porque según él, «la perniciosa Dictadura que todos sufrimos en su deseo de obrar aparatosamente» fue la que llevó a la ruina a las Haciendas locales, mientras los contratistas «lograron aumentar fantásticamente sus patrimonios particulares a costa del general de la Nación». Y por si este argumento general no resultaba suficientemente convincente, descendió a lo concreto afirmando paladinamente que el recurso al presupuesto adicional era el «sistema seguido en el régimen caído por los contratistas de obras públicas para hacer elevar las bajas que hacían en las subastas para que le fuesen adjudicadas» (Escrito del alcalde al ministro de Instrucción Pública de 29 de julio de 1931, A.G.A., Educación, 31, caja 4320). Sin pruebas de ningún tipo, la especie cundió, lo que no quiere decir que no pudiera tener su parte de razón porque las obras públicas siempre han sido una ubre muy apetitosa. El edificio se remató rápidamente porque estaba casi terminado y la República se lo entregó al Ayuntamiento el 4 de abril de 1932 y así se cumple el dicho de que unos llevan la fama y otros cardan la lana.

Muchos de los *Grupos Escolares* proyectados y construidos por la Dictadura los inauguró la República. Y en pie siguen cumpliendo su función porque se hicieron bien, aunque como es sabido, lo bueno es caro, y a muchos le puede parecer «un despilfarro». La mayoría carece de toda inscripción que haga referencia a la fecha de construcción o a los hombres de la Dictadura que la promovieron.

Además de los casos señalados, y dejando de lado las capitales de provincia, en las que también se levantaron estos sólidos, amplios y

confortables edificios, alguno tan imponente como el de Córdoba capital, se construyeron grupos escolares para escuelas graduadas en muchos otros pueblos, como, por ejemplo, el de Buendía (Cuenca), Elorrio (Vizcaya), Guardo y Baltanás (Palencia), Pola de Allande y Pravia (Oviedo), San Asensio (Logroño), Fuente del Maestre y Quintana de la Serena (Badajoz), Monforte de Lemos (Lugo), Bullas, Cieza, Calasparra y Librilla (Murcia), San Ildefonso y El Espinar (Segovia), Agreda, Berlanga de Duero y San Esteban de Gormaz (Soria), Reinosa (Santander), Cuntis y Villagarcía de Arosa (Pontevedra), Cazalla de la Sierra (Sevilla), etc., etc. En total, entre 1923 y 1930, la Dictadura construyó, de acuerdo con el modelo de proyecto oficial realizado por el arquitecto Antonio Flórez, 150 *Grupos Escolares*, la mayoría de ellos en los pueblos más importantes de cada provincia. Pero como en todo hay excepciones, tanto en las capitales como en los pueblos, en algunos de los edificios levantados no se respetó ni el alzado ni la planta del modelo oficial. En algún caso, como el construido en el Campo de la Merced de Córdoba, inaugurado con toda pompa en la primavera de 1929, para mejor, porque el Ministerio echó la casa por la ventana y se dotó, incluso, de gimnasio y piscina; y en otros casos, para peor, sin que por ello saliera la cuenta más barata.

En todo caso, la construcción de los *Grupos Escolares* en los pueblos, no fue una iniciativa del gobierno, porque no respondía a ningún plan orgánico previamente trazado, sino respuesta a la solicitud de los ayuntamientos, que desde el R.D. de 8 de agosto de 1928 que lo reguló tenían que comprometerse formalmente a colaborar con un 20% como mínimo a la financiación del proyecto y hacerlo efectivo en la Caja General de Depósitos antes de comenzar las obras, lo que también se aplicaba a la construcción de edificios más modestos para alojar «escuelas unitarias» en aquellos ayuntamientos que lo solicitaron, como es el caso, entre muchos otros similares, de Alginet (Valencia), que después de la acometida de agua potable, nuevos lavaderos, alcantarillado y fuentes públicas, quisieron rematar la «obra de engrandecimiento del pueblo», construyendo una escuela más digna, pero sin pretensiones (A.G.A., Educación, 31, legajo 19479).

Aunque desde el primer momento el presidente del Directorio Militar tenía la fijación de acabar con el despilfarro, considerado uno «de los males agudos» que había que remediar apretándose todo lo posible el cinturón, como la construcción y dotación de nuevas escuelas la consideraba también «una necesidad imperiosa», en el primer presupuesto que elaboró el Directorio, el de 1924-25, se destinaron a este cometido las siguientes cantidades: construcción de nuevos edificios destinados a escuelas graduadas y Normales, 2.430.000 ptas; construcción de escuelas unitarias, 3.000.000 de ptas; grupos escolares, 1.000.000 ptas; y destinados a terminación de grupos escolares en construcción, 2.000.000 de ptas. (A.G.A., Educación, 31, caja 1158).

Superada la etapa de austeridad en el gasto del Directorio Militar, con la aprobación del Presupuesto Extraordinario por Real Decreto-Ley de 9 de julio de 1926, empeño personal del ministro de Hacienda, Calvo Sotelo, el Directorio Civil aumentó notablemente la partida de gasto del Ministerio de Instrucción Pública destinada a construir nuevos edificios para escuelas, pasando de 7,5 millones de ptas en 1926 a 18 millones en 1927 (Memoria del presupuesto Extraordinario para el año 1927. A.G.A., Educación, 31, caja 1158).

Una vez construidas las escuelas, graduadas o unitarias, se dotaban las correspondientes plazas de maestros de ambos sexos. El número total de plazas de maestros dependientes del Ministerio en 1922 era de 28.934 y en el momento de proclamarse la República alcanzaba la cifra de 37.599 maestros, con lo que la Dictadura y su epílogo creó exactamente 8.665 nuevas plazas de maestros, unas mil plazas por año. Como la población total de España en 1930 era de 23.563.867 habitantes, la proporción alcanzada fue de 1,59 maestros por 1000 habitantes, relación todavía muy insuficiente que la República mejorará sensiblemente, creando otras 13.000 nuevas plazas, en números redondos, durante el tiempo que duro el nuevo régimen. Pero, curiosamente, mientras que la República se volcó en la dotación de plazas, sobre todo, en el medio urbano, la Dictadura lo había hecho en el medio rural, de tal manera que antes del 14 de abril de 1931 las provincias que contaban con un número proporcional mayor de plazas de maestros en relación con su población eran, por este orden, las siguientes, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Las provincias según su número relativo de maestros en 1930

Maestros por 1000 habitantes.

Soria: 4,17
 León: 3,63.
 Burgos: 3,55.
 Álava: 3,36.
 Huesca: 3,30.
 Guadalajara: 3,22.
 Segovia: 3,18.
 Palencia: 2,85.
 Orense: 2,74.
 Ávila y Salamanca: 2,69.

Evidentemente, el orden de prelación de las provincias atendiendo al número absoluto de plazas de maestros y maestras en las mismas fechas, tiene que ser diferente, al tener en cuenta además de las escuelas unitarias de los

pequeños pueblos de provincias rurales las que corresponden a la población de grandes capitales, como Barcelona, Madrid o Valencia.

Las provincias según su número absoluto de maestros en 1930

Oviedo: 1886	25. Cáceres, 662
León: 1605	26. Guadalajara, 654
Barcelona: 1443	27. Soria, 651
Madrid: 1408	28. Teruel, 630
Burgos: 1262	29. Sevilla, 618
Coruña: 1241	30. Toledo, 618
Orense: 1170	31. Málaga, 616
Pontevedra: 1150	32. Valladolid, 597
Valencia: 1065	33. Ávila, 594
Zaragoza: 1063	34. Córdoba, 592
Lugo: 965	35. Palencia, 592
Salamanca: 914	36. Gerona, 589
Santander: 856	37. Tarragona, 566
Lérida: 810	38. Cuenca, 555
Huesca: 801	39. Segovia, 534
Granada: 783	40. Vizcaya, 494
Navarra: 782	41. Ciudad Real, 492
Badajoz: 777	42. Albacete, 462
Almería: 764	43. Logroño, 446
Zamora: 740	44. Las Palmas, 421
Castellón: 737	45. Cádiz, 389
Murcia: 730	46. Baleares, 381
Jaén: 685	47. Huelva, 375
Alicante: 663	48. Guipúzcoa, 316
	49. Tenerife, 150
Total: 37. 599	

(Fuente: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Secretaría Técnica, Estadística de los maestros nacionales existentes antes del 14 de abril de 1931 y en la actualidad, Madrid, 1935).

Esto de coger un lápiz (antes) o la calculadora (ahora) y empezar a echar números y cogerle el gusto, viene a ser como lo de rascar, que todo es cuestión de empezar. Así que, aunque sólo sea para matizar el consabido tópico de los «sueños de hambre», vamos a ver ahora cómo estaban organizadas las plantillas y cuánto cobraban los maestros nacionales con el Presupuesto de 1930 delante.

Sueldos de los maestros. Presupuesto de 1930 (ptas)

A) Plantilla del Primer escalafón.

Cat.	Maestros	Maestras	Total	Sueldo anual	Total sueldos
1 ^a	123	123	246	8.000	1.968.000
2 ^a	194	194	388	7.000	2.716.000
3 ^a	392	392	784	6.000	4.704.000
4 ^a	604	604	1.208	5.000	6.040.000
5 ^a	918	918	1.836	4.000	7.344.000
6 ^a	1.703	1.703	3.406	3.500	11.921.000
7 ^a	-----	-----	18.879	3.000	56.637.000
Totales				26.749	91.330.000

B) Plantilla del Segundo escalafón.

Categoría	Maestros y Maestras	Sueldo anual	Total sueldos
8 ^a	3.000	3.000	9.000.000
9 ^a	1.519	2.500	3.797.500
10 ^a	5.414	2.000	10.828.000
Totales		9.993	23.625.500

(Fuente: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Memoria y Presupuesto de 1930, A.G.A., Educación, 31, caja 1158).

Mucho o poco, esto es lo que hay y, como dice el dicho, con estos bueyes hay que arar. A unos les parecía poco para retribuir su valía; otros se conformaban con lo que tenían, y tampoco faltaban los que pedían respetuosamente del ministro del ramo que les aumentara la paga porque le resultaba insuficiente para vivir; pero de todas las reclamaciones que llegaron al ministerio la aspiración más común, razonable y razonada, era cobrar el sueldo de la 8^a categoría, 3.000 ptas, evaluado en la época como un sueldo digno dentro de la austeridad que caracterizaba a los sueldos de los funcionarios dedicados a la docencia. Por lo tanto, de una plantilla total en activo de 36.680 maestros, eran unos 6.000 los que realmente estaban mal pagados. Pero —con permiso de los economistas— como en este asunto de los cuartos cuenta mucho, además, si uno mira hacia arriba o hacia abajo, pongamos primero los ojos en las alturas y después a ras de suelo. El sueldo presupuestario del ministro no llegaba a las 45.000 ptas anuales. Un jornalero se daría con un canto en los dientes con 5 ptas diarias, y no trabajaban como promedio más de 200 días al año.

Por lo que acabamos de ver se puede concluir que, con los medios que arbitró, la Dictadura consiguió rebajar en casi 10 puntos la tasa de analfabetismo en España, lo que sin embargo no garantizó que los que aprendieron a leer entendieran lo que leían, ni siquiera que leyeran; y si leían periódicos y los entendían, los leían censurados y con *Notas oficiosas* del Dictador, que tenía una sintaxis endiablada. El régimen mantuvo en pie hasta el final la censura previa para todas las publicaciones periódicas, con un militar al frente del negociado, Don Celedonio, que como «militar liberal» que se consideraba, podaba siempre con pena, según confesión propia, los artículos de periódicos; pero a los libros no los tocaba, porque el Dictador sabía que las masas no los leían, y no se censuraban. Por eso se pudo publicar, en 1927, cuando la Dictadura estaba en su apogeo, el esperpento de Valle-Inclán que caricaturiza al propio Dictador, quien, curiosamente, después de escribir tanto como cualquier escritor de tomo y lomo con su sintaxis retorcida, murió solo y plácidamente en un modesto hotel de París, mientras sus familiares asistían a misa, tumbado en la cama con un libro abierto en las manos y con las gafas puestas. Genio y figura, hasta la sepultura.

José RODRÍGUEZ LABANDEIRA
Universidad Autónoma de Madrid

*D'une éducation catholique
à une éducation cathodique.
La télévision commerciale berlusconienne
comme projet publicitaire et religieux
pour la formation du consensus politique en Italie*

ÉDUCATION ET LAÏCITÉ sont des concepts « qui vont très bien ensemble » car le premier présuppose le second et vice versa, mais dans la pratique on les trouve souvent séparés et conditionnés dans un flou tantôt idéologique tantôt religieux.

L'avènement de la société des médias et notamment de la télévision même si elle a contribué à transformer la Planète en village global et à favoriser la globalisation et la diffusion de l'*infotainment* propre à la culture télévisuelle, a transformé la façon de penser le réel et par conséquent les modalités d'instruction. Il suffit de lancer des logiciels d'apprentissage des langues sur CD qui sont conçus comme des récits en situation interactive selon des modalités narratives proches de la grammaire narrative télévisuelle commerciale. En politique, la vitesse du changement se mesure en décennies ; en revanche, l'application dans la vie quotidienne des inventions technologiques les plus importantes au cours des cent dernières années a changé de rythme. Un siècle pour la photographie, cinquante ans pour le téléphone, dix ans pour la télévision, trois pour le transistor. Aujourd'hui, il faut trois, huit, neuf mois pour que les dernières nouveautés soient produites et distribuées sur les marchés.

Dans la plupart des cas, la réflexion pertinente traduite en réponse culturelle et politique, à ces innovations arrive en retard et mal ciblée. Le cas d'Internet et du web tantôt diabolisés tantôt mythifiés à cause d'une ignorance concernant leur fonctionnement, représente un exemple paradigmatique. Ce

retard fait en sorte que parfois la technologie soit perçue de plus en plus chez le public, comme une magie envoûtante qui se présente, avec la complicité de la publicité, sous l'aura d'une nouvelle mythologie, ou religion, séparée de la philosophie scientifique axée sur le travail de recherche qui l'a générée.

La prise de pouvoir soudaine de Berlusconi avec son gouvernement cathodique risque de faire école car ses méthodes et son usage sans scrupules de la télévision ont pris de vitesse la classe politique et les institutions étatiques (Parlement, tribunaux, écoles, universités) en les transformant en spectacle télévisuel. Dans le cas italien, la télévision, ce « cold medium » (médium froid, selon la définition de Marshall McLuhan), est « le message » mais devient aussi le « massage »¹ pour les consciences des citoyens accoutumés à un continuum de spots publicitaires qui sillonnent : talk shows, quiz, fictions et romans photos en soap-opéras de milliers d'épisodes, journaux télévisés-comptes rendus de la lutte du bien (berlusconien) contre le mal (les anti-berlusconiens), matchs de football, jolis seins « siliconés » et fesses postmodernes des soubrettes de variétés. Images du Pape souffrant roulant sa bosse et de cardinaux rubiconds heureux de passer à l'écran. Politiciens parlant comme des chefs de rayon de grandes surfaces, professeurs universitaires de sciences humaines bavards comme des publicitaires et dynamiques comme des PDG, présentant leur dernier livre côte à côte avec une porno star bouddhiste qui explique la philosophie de son dernier spectacle hard core en style new age en compagnie d'un cycliste accusé de dopage. Bonnes sœurs qui prêchent aux footballeurs qui ont égaré le chemin du but et leur donnent de nouvelles recettes de cuisine. Lofteurs stressés par la cohabitation devant les caméras. Tous couverts d'un tonnerre d'applaudissements télécommandés en sorte d'entracte. Les rarissimes programmes de télévision qui réussissent à s'éloigner de ce niveau pour proposer des réflexions destinées au public qui veut se faire une opinion ont moins de succès immédiat. Bref, un grand flou communicationnel dans lequel seulement la télévision commerciale fait autorité, certifie l'existence de ce qui passe à l'écran, imposant son éducation aux enfants et aux jeunes, véhiculant la bonne nouvelle d'une religion cathodique. Cet exposé vise à expliciter les composantes de cette nouvelle forme de télécratie italienne sous un angle d'approche, multilinéaire : celui de la sociologie des médias, de la sémiotique, de la politique de l'éducation et de la religion afin de décrire pertinemment ce phénomène à plusieurs facettes.

En Italie, l'information, la culture et le spectacle sont dominés par une télévision de la publicité. Le chef du gouvernement règne sans partage sur l'offre publicitaire et ses bénéfices en chiffre d'affaires concernant un bien collectif, les fréquences disponibles, d'ailleurs fort limitées et partagées à 90%

¹ Cf. Marshall McLuhan - Quentin Fiore - Jerome Angel, *The Medium is the Massage : An Inventory of Effects*, New York, Bantam, 1967.

entre le duo-pole (Rai et Médiaset), c'est à dire Berlusconi premier ministre avec sa main mise sur la Rai et Berlusconi propriétaire du groupe privé Médiaset. En 2002, an II du règne berlusconien, le système télévisuel a récolté 3 milliards et 951 millions d'Euros soit 53,3% du total, la tranche la plus importante du gâteau publicitaire, tandis que la Rai, financée, grâce à la redevance publique sur l'audiovisuel, affiche en recettes publicitaires 1 milliard 242 millions d'Euros et les autres 80 télévisions locales à peine 119 millions d'Euros. Médiaset, par contre, affiche 2 milliards 589 millions d'Euros, le plus gros du lot. Au cours des quatre premiers mois de 2003, en période de crise économique et donc de diminution des recettes publicitaires, la RAI a subi une énième diminution de son chiffre d'affaires de 5,8%, par contre Médiaset de Berlusconi a conservé le quota stable, avec une diminution de 1% par rapport à la tendance du marché (-2,2%). (Source : Base de données «la Repubblica on line» www.repubblica.it/mediaset/rai/htm).

D'après les dernières recherches de l'Observatoire sur les télévisions de l'Université de Pavie, Berlusconi en tant que leader politique totalise 40% de passages sur ses chaînes et entre 15% et 20% sur les chaînes publiques de la RAI et son nom est cité, dans les journaux télévisés, 5 fois plus que tout autre homme politique. Le tycoon milanais a même fait renvoyer de la RAI les très rares journalistes : Enzo Biagi, Marco Santoro et Daniele Luttazzi, qui ont osé lui adresser des critiques à l'antenne². La composante la plus importante de la culture de masse en Italie est caractérisée par la télévision qui à pris une place démesurée dans l'imaginaire, dans la formation-éducation des citoyens-spectateurs et dans les différents domaines de la vie sociale et politique italienne. Notamment, dans le cadre des transformations sociales de l'Italie entre la fin de la première république issue de l'après guerre de 1945 et celle de la seconde (issue de la fin de la guerre froide) avec la chute de la « nomenklatura » politique liée à la démocratie chrétienne de Giulio Andreotti et Arnaldo Forlani, et au parti socialiste de Bettino Craxi en 1992³. Pareillement, le temps passé par les Italiens devant l'écran de télévision a augmenté rapidement et est passé d'une moyenne de 2 heures 35 minutes par jour en 1988, à 3heures 35 minutes en 1995 comme l'indique le tableau ci-dessous⁴.

2 Cf. Alexander Stille, «Berlusconi & Co : visti da fuori», dans *La Rivista dei Libri*, Novembre, 2003, www.larivistadeilibri.com/2003/11.stille.html.

3 Il s'agit de changements profonds occasionnés par l'enquête *Mani pulite* (Mains propres) contre la corruption et les pots-de-vin versés aux partis politiques par les entreprises, le fameux Tangentopoli.

4 Paul Ginsborg, *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società, stato (1980-1996)*, Turin, Einaudi, 1998, pp. 575-576.

RAI	MEDIASET ⁵		AUTRES	TOTAL
1988	82	65	26	173 ”
1995	103	92	20	315 ”

Regarder la télé représentait pour la majorité des Italiens la seule activité culturelle et souvent l'unique source d'information quotidienne étant donné que les ventes de la presse écrite concerne quelques millions de lecteurs habituels et peu exposés à l'info-spectacle télévisuel⁶.

L'historien Paul Ginsborg voit une continuité avec le passé dans la prise du pouvoir de Berlusconi à cause des interférences de la politique dans les médias italiens. Pendant les années cinquante il n'y avait qu'une seule chaîne publique : RAI 1 dominée par la Démocratie Chrétienne⁷. Dans les années soixante fut créé une RAI 2 sous l'emprise des socialistes et dans les années soixante-dix même le Parti communiste avait obtenu sa chaîne : RAI 3. Une décision « historique » de la Cour Constitutionnelle du 28 juillet 1976 élargit l'autorisation des télévisions locales commerciales ou « alternatives » (plusieurs centaines) par voie hertzienne. Des réseaux nationaux de télévision commerciale apparaissent parmi lesquels s'imposent les trois contrôlés par Berlusconi en 1984. Ginsborg souligne l'ouverture de la société italienne grâce à la diffusion graduelle de la radio et de la télévision. Par contre - remarque-t-il - l'ancien monopole a été remplacé par un duo-pole par les trois chaînes de la RAI et les trois de Berlusconi, qui empêche pratiquement la concurrence et l'information pluraliste. D'après l'historien anglais, l'élément central de la vie italienne est caractérisé par le « familisme amoral » expression créée en 1958 par l'anthropologue américain Edward Banfield pour décrire le comportement des citoyens d'une petite ville du sud de l'Italie où les normes et les conventions au sein des familles l'emportaient sur celles émanées de l'autorité de l'Etat⁸. Berlusconi avant de se médiatiser comme patron et chef du gouvernement, se présente comme un « paterfamilias » chez qui

⁵ Mediaset qui regroupe les activités télévisuelles du groupe Fininvest de Berlusconi est l'une des deux filiales stratégiques dont l'autre est la maison d'édition Mondadori qui représente le pôle presse.

⁶ Cf. Gius Gargiulo, «WWW.KATAWEB.IT. Il portale di informazione su Internet del gruppo Espresso-Repubblica, tra servizi di comunicazione multimediale e “business”, nel panorama dei media italiani del 2000». dans *Italie Années 90 - Presse, média, publicité, opinion publique* (numéro thématique) n. 20, Décembre 2000, Centre de Recherches Italiennes C.R.I.X, p.279-333.

⁷ Paul Ginsborg, historien anglais qui enseigne à l'Université de Florence et travaille depuis trente ans en Italie, auteur d'une histoire, parmi les meilleures, de l'Italie contemporaine, est un chercheur méticuleux. Bien que politiquement orienté à gauche, il évalue objectivement les documents et les témoignages recueillis dans son dernier livre : cf. Paul Ginsborg, *Italy and Its Discontents : Family, Civil Society, State, 1980-2001*, New York, Palgrave Macmillan, 2003. Il s'agit de la mise à jour de son précédent livre sur la politique et la société italienne publié en 1998 : Cf. Paul Ginsborg; *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, stato*, Turin, Einaudi, 1998.

⁸ Cf. Paul Ginsborg, «The Patrimonial Ambitions of Silvio B» dans *New Left Review*, January 2003, éd. Italienne citée *Berlusconi. Ambizioni patrimoniali in una democrazia mediatica*, Turin, Einaudi, 2003.

l'affectivité du lien familial avec tous les Italiens est soudée à travers l'offre d'*infotainment* de ses télévisions commerciales.

Le succès de Berlusconi, en tant que leader de la télévision commerciale, se fonde sur quatre points ou, comme il a l'habitude de le répéter, sur la métaphore des « quatre pieds de la table » : 1) production propre des programmes, ou achat direct à l'étranger ; 2) collecte autonome de la publicité (Publitalia) ; 3) conception d'une grille de programmation (tableau d'ensemble des émissions programmées par une chaîne pendant une période donnée) ; 4) couverture de tout le territoire national, c'est-à-dire des programmes dans toute l'Italie ⁹.

Appartenance télévisuelle vs appartenance étatique

Pendant les années 80-90 s'est produit en Italie un phénomène social inédit concernant un besoin de re-définition du territoire national au niveau des communautés régionales contre la centralisation administrative représentée par Rome la capitale, notamment après les scandales et le procès de corruption liés à la connivence entre pouvoir politique et composantes du monde économique. Il s'agit d'un besoin d'appartenance qui n'affectait pas les différences dues aux caractéristiques historico-géographiques entre le Nord et le Sud, mais plutôt celles entre le Nord-Est et le Nord-Ouest. Les zones « blanches » de l'Italie du Nord-Ouest (bassin traditionnel du vote catholique démocrate-chrétien) : Lombardie orientale, Vénétie centrale et septentrionale et Frioul, grâce au dynamisme des petites entreprises et ses « districts » industriels spécialisés et flexibles où se concentrent les PME, avaient affirmé leur différence non seulement vis à vis du pôle industriel historique du Nord-Ouest (Piémont, Ligurie et Lombardie occidentale) mais aussi face à l'Italie du Centre-Sud¹⁰. Cette différence porte sur les valeurs du capitalisme sauvage axé sur les entreprises familiales, le monde de proximité, sur le marché libre, le patriarcat, le conformisme et sur une identité padane fondée et revendiquée contre le reste de l'Italie et notamment anti-étatique contre le gouvernement central et ses fonctionnaires à Rome. Dans le cadre du capitalisme italien unifié, trois Italies géo-économiques coexistent. Le politologue des médias, Ilvo Diamanti, souligne que les votes au gouvernement cathodique

⁹ Cf. Vincenzo Di Dario, «La televisione italiana : cronica di un cinquantennio», in A. Grasso (sous la direction de), *Enciclopedia della Televisione*, Garzanti, Milano, Garzanti, 1996, p. 908.

¹⁰ L'économie du Centre-Sud ou « Mezzogiorno », est caractérisée par un nombre excédentaire de fonctionnaires et par des nombreuses subventions gouvernementales, par une économie latifondiaire et touristique, avec des industries peu développées technologiquement, à faible intensité de main-d'œuvre et de ressources naturelles. En toile de fond la traditionnelle économie mafieuse et souterraine. Dans le Centre-Sud, le nombre de travailleurs en situation irrégulière est estimé à 30% de la main d'œuvre employée dont 4,3% dans l'industrie, 21% dans les services et 80% dans l'agriculture. Source : chiffres 1999, OCDE citée par Pierre Musso, *cit.*, p. 168.

berlusconien expriment plutôt un « sentiment d'appartenance télévisuelle »¹¹. La télévision n'est pas un simple instrument de manipulation alors qu'elle est vécue d'abord comme rapport social, comme lien entre une communauté et la représentation de ses mondes possibles culturels, chapeautant et endiguant les sentiments d'appartenance territoriale, religieuse et sociale.

Un mythe veut que jadis, quand parler était tout ce qu'il y avait à faire à la maison, la conversation ait été le pivot de la vie familiale. Le repas de famille était au cœur de cette aventure. Souvent, manger à la même table était presque l'équivalent d'un rituel religieux célébrant le fait d'être et de se sentir ensemble. Comme l'affirme le sociologue et historien oxfordien Théodore Zeldin, en réalité, bien des pères goûtaient le silence auquel la terreur qu'ils faisaient régner réduisait la famille, ou préféraient discuter au café avec les copains plutôt qu'avec leur femme et leur progéniture. Les jalousies et les révoltes familiales étaient cause d'autant de silences que la télévision aujourd'hui, tantôt en famille, ou au café avec les copains¹². Le bavardage à bâtons rompus sur les faits divers, les potins ou les interminables dissertations « footballistiques et « footballeuses » à gogo au bistrot, ont cédé la place et la « parole », comme à la maison, à la télévision qui fait autorité en la matière, placée, dans la plupart des familles italiennes, dans la cuisine et/ou dans la salle à manger. La néo-télévision commerciale berlusconienne devient ainsi une amie de famille, une confidente, avec ses talk shows où l'on dévoile les problèmes personnels en public, ou une *baby-sitter* ou parfois une tutrice qui fait partie de la famille créant dans chaque foyer un sentiment d'appartenance télévisuelle.

Carlo Freccero, sémiologue des médias et directeur de la deuxième chaîne de la RAI, affirme que la télévision, comme l'indique le succès de l'émission du journaliste et *anchor man* Bruno Vespa, intitulée « Porta a Porta » où défilent régulièrement, et viennent s'exprimer les leaders du gouvernement et de l'opposition, prend de vitesse le système politique en lui imposant ses contraintes thématiques. La télévision fournit « la matière de l'immatériel »¹³. Souvent les sujets abordés tout au long de l'émission sont repris et débattus au Parlement italien. Dans ce schéma, le politique est instrumentalisé par l'entrepreneur de télévision et non l'inverse. Néanmoins, la réduction du phénomène Berlusconi à l'effet de la vidéocratie due uniquement à la possession des trois chaînes de télévision commerciale et à celles de la télévision publique en tant que chef du gouvernement s'avère simpliste. C'est

¹¹ Ilvo Diamanti « La politica come marketing » *Micro Mega*, février 1994, pp. 72-73.

¹² Cf. Theodore Zeldin, *Conversation*, London, Penguin, 1998, ed. fran. cit. *De la Conversation*, Paris, Fayard, 1999, p. 52-55.

¹³ Cf. Carlo Freccero, « La matière de l'immatériel », dans *Television, Culture, Society, Rethinking Television-Repenser la télévision*, abstract du colloque international tenu à Paris, Maison de la Chimie, Paris, Association télévision et culture, 1995, vol. II. p. 198.

par contre la régie Publitalia, cette force stratégique organisée et puissante au cœur du dispositif de Mediaset, pour la conception et la réalisation des campagnes publicitaires, notamment les spots, qui a permis à Berlusconi une maîtrise sans faille de la télévision commerciale et le moment venu, la constitution de son parti politique.

L'Italie, « vieux pays mais jeune nation » est caractérisée par la cohabitation et par les interférences, en matière de politique sociale et d'éducation scolaire, d'un état religieux et planétaire comme le Vatican sous l'empreinte de l'autorité morale et indirectement politique de la papauté et d'une administration étatique centralisée comme la romaine encore jeune et dépourvue des rouages nécessaires au fonctionnement de la machine bureaucratique complexe à la manière des états nationaux historiquement les plus expérimentés comme la France ou le Royaume Uni et notamment les Etats-Unis. Ces derniers représentent pour l'Italie une sorte de modèle idéal de développement étatique, administratif, économique et culturel, à cause de la grande émigration italienne vers l'État nord-américain et des liens militaires et politico-économiques remontant à l'époque du plan Marshall et de la guerre froide. D'ailleurs, Gianni Agnelli, patron de Fiat, Alfa, Lancia, Maserati et Ferrari, déclarait souvent : « J'ai toujours regardé ce qui se faisait aux Etats-Unis en pensant qu'on pouvait faire aussi bien et même mieux, mais non pas différemment »¹⁴.

De la paléo-télévision pédagogique à la néo-télévision commerciale

Pour situer le parcours de Berlusconi en tant que manager de l'entreprise de communication télévisuelle, il s'avère nécessaire de fournir au lecteur une série de coordonnées socio-politiques concernant l'évolution du panorama télévisuel italien.

De 1950 à la fin des années soixante, dans la panorama télévisuel italien, avait dominé le monopole de la RAI (radio-televisione italiana) comparable à la situation française de l'ORTF, comme pour la plupart des pays européens de l'après guerre. La télévision de la Péninsule était fortement contrôlée surtout pour les programmes d'informations et de variété par la Démocratie Chrétienne et par ses alliés, les autres partis politiques de centre gauche au pouvoir. C'est ce que le philosophe du langage et sémiologue des médias, Umberto Eco a nommé comme la période de la « paléo-télévision »¹⁵, une télévision publique, à vocation pédagogique et catholique. Nombreuses sont les émissions hebdomadaires consacrées à l'interprétation des évangiles au quotidien avec des prêcheurs bien médiatisés comme le célèbre Père Mariano, véritable proto-star du petit écran, aux voyages et aux encycliques des pontifes

¹⁴ Cf. Cité par Eugène Saccomano, *Berlusconi. Le Dossier vérité*, Paris, Éditions n°1, 1994, p.152

¹⁵ Cf. Umberto Eco, *La guerre du Faucx*, Paris, Grasset, 1985, pp.196-220.

Jean XXIII ou Paul VI, au Concile Vatican II, ou bien à la divulgation culturelle et aux programmes d'éducation scolaire dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme, problème évident en particulier dans le Sud du Pays, avec un espace réduit, dans la grille de programmation, pour les spots publicitaires et pour les émissions de quiz, de fiction et de plaisanteries. Il ne faut pas oublier que grâce à la télévision des années cinquante-soixante les italiens ont appris à parler, à côté des dialectes régionaux une langue italienne standard pour la première fois de leur histoire culturelle nationale. La « paléo-télévision » est, à l'époque, considérée comme un instrument de contrôle de la formation de l'opinion publique. Le monopole public est contesté à partir de « l'automne chaud » de 1969 équivalent du « Mai 1968 » français, selon l'équation formulée par le mouvement social des étudiants et des ouvriers d'après laquelle le monopole public était le signe du monopole politique des partis de centre gauche au pouvoir. L'Italie audiovisuelle connaît alors une longue période sans réglementation de 1974 avec la fin du monopole et l'autorisation par la Cour Constitutionnelle des TV locales par câble en 1990. Durant cette période Berlusconi peut construire son pouvoir télévisuel axé sur la « néo-télévision » commerciale populaire dont la grille de programmation est dominée par les fictions truffées de spots, par les plaisanteries et notamment par les talks shows où l'animateur tient une place essentielle afin d'établir une relation spéculaire de type émotionnel entre le téléspectateur-consommateur et son « alter ego » au delà du miroir télévisuel avec publicité pré-insérée pour financer cette industrie du rêve. L'ennemi de Berlusconi dans cette phase demeure la RAI et en toile de fond le secteur public, l'État, l'impôt, la bureaucratie et les partis politiques traditionnels. Cette néo-télévision commerciale autoréférentielle se caractérise comme une télévision de la relation, émotionnelle, qui remplace le message, selon la définition proposée par Umberto Eco¹⁶. Elle accompagne la vie quotidienne des Italiens et notamment des femmes au foyer, les *casalinghe*, cible privilégiée des messages subliminaux pour la consommation à travers les fictions découpées par les spots, comme jadis elles tenaient lieu de destinataires principaux du message conservateur de l'Église catholique, axé sur les valeurs « sacrées » portant sur l'unité de la cellule familiale. Cette télévision prépare et accompagne aussi les sentiments d'hostilité des Italiens à l'égard de la partitocratie romaine, d'envoûtement et d'acceptation de l'Église comme guide spirituel médiatique et mystique et surtout la fascination pour le spot publicitaire comme transformation de la vie quotidienne familiale en fable ou en « exemplum » édifiant commercial, où au récit du prêcheur de la tradition catholique moyenâgeuse visant au salut éternel se substitue, sans contradiction apparente, l'achat d'un article comme style de vie et possibilité de réaliser une

¹⁶ Cf. Umberto Eco, *Il pubblico fa male alla televisione*, in Umberto Eco, *Dalla periferia all'impero*, Milano, Bompiani, 1985, pp. 125-126.

sorte d'appartenance à un modèle séduisant pour la réussite individuelle sur terre. Un rêve axé sur le modèle de la *télenovela*, en construisant un lien étroit entre divertissement et désir de satisfaction marchande, cette dernière étant vécue comme histoire d'amour du consommateur pour l'objet à acheter.

Le passage suivant, presque logique est représenté par la réalisation d'un échange de places entre la représentation politique en débâcle à la fin de la première république italienne et l'*exemplum* édifiant pour la satisfaction marchande, avec publicitaires, spécialistes des sondages, footballeurs, chanteurs et animateurs de télévision qui deviennent ministres pour le premier gouvernement d'un pays occidental totalement issu de l'écran de la télévision commerciale¹⁷. D'ailleurs Berlusconi annonce sa candidature aux élections législatives dans une vidéo selon les techniques de la communication publicitaire diffusée sur ses trois chaînes nationales¹⁸. Parce qu'il s'agissait pour ses créateurs de vendre le parti¹⁹, les techniques du marketing sont omniprésentes. Outre les études de marché et les enquêtes d'opinion réalisées par l'institut de sondages de la Fininvest *Diakron*²⁰, une commande a été passée à l'agence parisienne Design Strategy où le sémioticien Jean Marie Floch a supervisé une étude sur les attentes des Italiens. Les sondages « maison » servent à cibler l'électorat, à rectifier les messages puis à lancer une vaste campagne d'opinion. La *Diakron* annonce dès la mi-décembre des sondages triomphants pour Berlusconi « leader politique préféré des Italiens ». Avant même d'être officialisé, le nouveau parti est crédité de 16% des intentions de vote. A compter du 15 janvier, les chaînes berlusconiennes et des dizaines de chaînes locales diffusent massivement les spots de « Forza Italia », campagne publicitaire calquée sur le modèle des produits de grande consommation. L'enrôlement des présentateurs vedettes de la télévision dans la campagne de promotion du candidat Berlusconi s'inscrit dans une vaste mobilisation des salariés du holding. Ils ponctueront leurs émissions de

17 Cf. Alberto Abruzzese, *Elogio del temo nuovo. Peccé Berlusconi ha vinto*, Gênes, Costa & Nolan, 1994 et Pierre Musso, *Berlusconi, le nouveau prince*, Paris, Édition de l'aube, 2003, pp.106-108. Toutefois les causes majeures de l'entrée en politique de Silvio Berlusconi en 1993 sont : l'accumulation de graves difficultés financières dans le développement de son groupe, la crainte d'une victoire possible aux élections législatives à venir des Démocrates de gauche (PDS) ex-communistes, orientés à remettre en cause l'intégrité de Médiaset et le nouveau mode de scrutin électoral adopté par le parlement italien qui vise à une bipolarisation de la vie politique à travers des coalitions et donc à une personnalisation de la vie politique à travers la visibilité médiatique de véritables leaders à l'américaine.

18 Cf. Pierre Musso, cit., pp. 61-70.

19 « Les procédés appliqués à la fabrication des problèmes passionnant l'opinion, puis de la volonté populaire dans chaque cas d'espèce sont exactement similaires à ceux mis en œuvre par la publicité commerciale », Joseph Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, 1990, p.347.

20 Il s'agit d'une innovation de Berlusconi dans le panorama politique. Dès octobre 1993 il crée un institut d'études de l'opinion publique et des intentions de vote, la *Diakron*. Les innovations les plus importantes sont la réunion des intellectuels autour de l'entreprise et la création de l'institut Diakron. Il s'agit de produire des idées et de tester immédiatement leur impact dans l'opinion pour les ajuster et les reformuler sur le modèle de la programmation télévisuelle commerciale. Cf. Emanuela Poli, « Forza Italia. Structure, leadership e radicamento territoriale », dans *Modern Italy*, n.3, 1998, pp. 271-279.

divertissement d'appels électoraux en faveur de leur patron, interventions qui participent d'une sorte de stratégie charismatique²¹.

Le parti *Forza Italia* a été construit *ex novo* par plusieurs groupes de hauts managers du holding. Les dirigeants et les « chasseurs de tête » de *Publitalia* se sont mobilisés en vue de sélectionner les candidats, ceux de *Programma Italia*, une société de vente de contrats d'assurance et de produits financiers, ont mis sur pied le réseau de clubs *Forza Italia* qui, localement, vont servir de comités électoraux et de « base »²².

L'éducation comme enjeu politique médiatique

Afin de donner un exemple de la stratégie de la coalition de centre-droite et du gouvernement de Berlusconi en matière d'éducation nationale, il est pertinent d'évoquer et d'analyser l'affaire de révision des manuels scolaires d'histoire et sa réforme controversée pour rapprocher l'école de l'entreprise. Le 9 décembre 2000, la région du Latium a voté une initiative sur la révision des manuels scolaires d'histoire concernant le fascisme et la résistance italienne antifasciste. La région du Latium est présidée par Francesco Storace, l'un des dirigeants du parti « *Alleanza Nazionale* » autrement dit « post-fascistes » de droite, allié à celui de Silvio Berlusconi « *Forza Italia* » dans la coalition du Pôle des Libertés²³. Théoriquement, il devait en avoir le droit car la réforme portant sur l'autonomie des régions, notamment en matière d'enseignement, avait été adoptée par le gouvernement de gauche, au pouvoir à l'époque, comme attendu, à l'automne 2000²⁴. Il faut rappeler qu'on ne peut pas éditer un livre scolaire, dans la pratique, sans une connivence avec la commission chargée de les contrôler au ministère de l'éducation nationale, tout simplement parce que le délai officiel de publication des programmes et

21 Cf. Hervé Rayner, *Sociologie des scandales : Tangentopoli et le bouleversement du jeu politique italien*, Nanterre, Université de Paris X - Nanterre (Thèse de Doctorat, 2003), p. 669-673.

22 Plusieurs observateurs les ont comparés aux clubs de supporters du Milan AC (environ un millier de clubs répartis sur la péninsule avec 300 mille adhérents), Cf. Nicola Porro, « L'innovazione conservatrice. Fininvest, Milan club e Forza Italia », *Quaderni di sociologia*, XXXVIII-XXXIX, 9, 1994-95, p. 6-18.

23 La coalition hétérogène de centre droit chapeauté par Berlusconi « *Casa delle libertà* » (Maison des libertés), qui a gagné les élections du 13 mai 2001, regroupe les partis politiques suivants : 1) *Forza Italia* (Allez l'Italie), le parti-entreprise médiatique créé par Silvio Berlusconi le 25 novembre 1993, emprunte son nom au cri que lancent les supporters dans les stades de football pour soutenir leurs équipes « *Forza Milan*, *Forza Napoli* », 2) *Alleanza Nazionale* (Alliance Nationale) parti de droite issu du parti d'extrême droite, le *Movimento Sociale Italiano* (Mouvement social italien) *MSI*, dont le leader est Gianfranco Fini, 3) *La Lega Nord Padania* (Ligue du Nord) parti régionaliste de droite dirigé par Umberto Bossi, et 4) le *Centro Cristiano Democratico* (Centre chrétien démocrate) *CCD*, parti de centre droit issu de l'éclatement de la Démocratie Chrétienne en 1994, chapeauté par Gian Franco Casini et Rocco Buttiglione.

24 Cette réforme de gauche, votée environs 6 mois avant les élections politiques de juin 2001 gagnées par la coalition de Silvio Berlusconi, par la suite était destinée à court-circuiter une partie des revendications de la droite italienne, libérale et fédéraliste. Toujours est-il que la réforme votée par la gauche accorde de substantielles avancées à la décentralisation, et notamment dans les domaines de l'école, de la sécurité, de la santé publique et de la protection sociale.

celui de la rédaction et de la fabrication des manuels l'interdisent. En tout cas, pour la rentrée 2004-2005, chez les éditeurs, les manuels d'histoire révisionnistes n'ont pas remplacé les anciens. Dans le numéro thématique bilingue de la revue de géopolitique *Limes* qui renferme de nombreuses contributions, consacrées à la politique en Italie sous le titre « À quoi sert l'Italie », l'essayiste Giovanni Orfei, dans un chapitre intitulé « Comment on apprend l'Italie à l'école », note : « Dans nos manuels souffle encore le vent de l'antifascisme militant, qui, même remis à jour, relève plus de la condamnation morale que de la critique historique »²⁵. Par contre, *L'Osservatore Romano*, organe du Vatican pointe les nombreux exemples de sectarisme des manuels scolaires italiens sympathisants de l'idéologie et des « mensonges historiques du communisme »²⁶. Il s'agit d'une polémique captieuse vu que l'omniprésence des symboles du catholicisme : le crucifix, les saints, le pape, engendre chez les Italiens une acceptation indifférente ou résignée. Car l'emprise de l'Église sur la vie des citoyens commence à la naissance avec le baptême, se poursuit à l'école où les livres scolaires ne manquent pas de références à Dieu et à la religion et les salles de classe affichent le crucifix, pendant l'adolescence avec les interdits relatifs à la sexualité et à la contraception, pendant la vie d'adulte avec les questions liées à la vie en couple. La bourgeoisie libérale, toujours minoritaire en Italie face aux démocrates chrétiens centristes et aux communistes et aux socialistes à gauche, n'ayant pu constituer un véritable parti laïque, conservateur modéré, comme on le voit en France, s'est livrée à une pratique de tractations et de marchandages permanents entre groupes politiques pour maintenir au pouvoir des coalitions formant un « noyau dur » positionné au centre de l'échiquier politique. Par contre, elle a dû se soumettre à la priorité de type électoral des leaders politiques de gauche comme de droite, plus soucieux de plaire aux électeurs catholiques que de défendre la laïcité de l'État²⁷. D'ailleurs, comme le disait Sartre, on était tous catholiques même si l'on n'entretenait aucun rapport avec l'institution religieuse. L'armature de toutes

25 Giovanni Orfei, « Comment on apprend l'Italie à l'école », Michel Korinman et Lucio Caracciolo (sous la direction de), *A quoi sert l'Italie*, Paris, La Découverte/Limes, 1995, p. 96.

26 Jean-Michel Demetz, « Manuel scolaires et révisionnisme » dans *L'Express*, 16/08/2001, p. 36.

27 S'il est vrai que la présence ubiquitaire de l'Église catholique et ses privilèges croissants sont rendus possibles par le Concordat avec l'Italie fasciste et avec la République italienne de Bettino Craxi et Giulio Andreotti soixante ans après, il est tout aussi vrai que c'est le manque total d'opposition de la part des décideurs et des leaders politiques de gauche comme de droite, plus soucieux de plaire aux électeurs catholiques que de défendre la laïcité de l'État, qui explique leur étendue. D'ailleurs, l'exemple vient d'en haut : le Président de la République, Carlo Azeglio Ciampi, celui qui a affirmé à maintes reprises la valeur de la laïcité, mentionne Dieu et le « Saint Père » dans son discours de Nouvel An adressé à tous les citoyens. De plus, le président du premier parti de la gauche, Partito Democratici di Sinistra (Parti des démocrates de gauche) (DS) ex-Parti communiste italien (PCI), Massimo D'Alema, ancien premier ministre de la coalition de centre gauche (l'Olivier) s'est rendu Place Saint-Pierre au Vatican lors de la canonisation d'Escrivà de Balaguer, fondateur de l'organisation de *l'Opus Dei*, dont nombreux adhérents figurent parmi les influents conseillers de la politique conservatrice du pape Jean-Paul II, notamment en matière de sexualité et d'éducation.

les institutions étatiques, en Italie comme en France : État, école, justice, est démarquée du modèle de l'Église moderne. La laïcité s'est construite contre l'Église mais elle s'est fondée en reproduisant, en pérennisant un modèle institutionnel calqué sur l'Église; une organisation centralisée, hiérarchique, verticale, multipliant les médiations entre les individus et le sommet et, qui plus est, cet État laïque et républicain s'est pensé lui-même comme devant se substituer aux fonctions de l'Église, un État moral et enseignant. Aujourd'hui, ce soubassement culturel est en train de s'ébranler, de vaciller définitivement²⁸. *La Repubblica*, journal de centre gauche clairement et fortement critique, vis à vis du gouvernement berlusconien, vise à débattre du problème des manuels d'histoire d'une façon académique au dessus de la mêlée²⁹. À maintes reprises le quotidien remarque qu'aucune faille n'est apparue dans cette affaire des manuels au sein de la coalition berlusconienne. D'autre part, elle insiste sur le fait que l'initiative du Latium est rejointe par trois autres régions qui sont la Lombardie, la Sicile et les Pouilles. La possibilité d'obtenir une visibilité politique en proposant de re-écrire l'histoire dans un sens nordiste ou sudiste, catholique ou post-fasciste-révisionniste, visait essentiellement à capitaliser un consensus à l'occasion de l'échéance électorale de mai 2001. Or, Silvio Berlusconi, chef du parti « *Forza Italia* », apparemment « super partes », s'est si peu désolidarisé de la polémique sur la révision des manuels d'histoire, qu'il a choisi un Congrès fort peu politique, celui de la Fédération professionnelle de l'hôtellerie à Gênes le 12 novembre 2000 (six mois avant les élections qu'il aurait gagnées), pour réaffirmer sa volonté d'une profonde réforme scolaire impliquant « la remise en cause du monopole marxiste et philo-communiste sur les manuels ». Il s'agit en réalité, pour le tycoon milanais, de ressusciter un simulacre de guerre idéologique comme à l'époque de la guerre froide avec une jeune Amérique kennedienne opposée à la gérontocratie réactionnaire et totalitaire du Kremlin, statufiée

28 Cf. Danièle Hervieu-Léger, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Paris, Bayard, 2003.

29 Il faut souligner pour supplément d'information que l'ère du refoulé s'achève même pour l'histoire récente de l'Italie. Le XXe siècle, le siècle court, selon la définition de l'historien Eric J. Hobsbawm, est terminé, les nouvelles générations issues de l'école de masse post-soixante-huitarde, sont curieuses sur les faits concernant leur passé récent. Il y a aujourd'hui, en Italie, un débat sur la nature du communisme et du fascisme. Les premières fissures dans la condamnation brute du « Ventennio », les deux décennies où, entre 1922 et 1943, Mussolini exerce le pouvoir - ont été provoquées, il y a près de trente ans, par les travaux de l'historien Renzo De Felice, maintenant disparu. Cet historien universitaire, intellectuel de gauche a, le premier, rompu avec l'orthodoxie, qui avait sacralisé la résistance italienne antifasciste, étendue à la vaste majorité du peuple. A rebours, De Felice a souligné l'extraordinaire consensus dont a bénéficié le régime fasciste, probablement jusqu'aux premières défaites, où il apparaît alors que l'Axe (Allemagne, Japon, Italie) ne gagnera pas la guerre. Il met en pièces le mythe d'une opposition de masse, rappelle qu'au moment de la guerre d'Éthiopie, en 1936, même la gauche applaudit le régime. Des exilés reviennent. Contre ceux qui dépeignent le fascisme comme le sommet de l'inculture, De Felice rétorque que le père du futurisme, le poète Filippo Tommaso Marinetti, a été fidèle au Duce jusqu'après sa chute, cf. Renzo De Felice, *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso (1929-1936)*, Turin, Einaudi, 1980, Vol. VI. Dans les milieux universitaires, l'historien est alors violemment attaqué : on l'accuse de légitimer l'ancien régime. Deux décennies plus tard, cette relecture de l'histoire est pour une bonne part passée dans le grand public et admise, en partie au moins, par la plupart des historiens.

dans la structure du parti omniprésent. Il s'agit de présenter, comme à l'occasion de la première victoire de la coalition berlusconienne aux législatives des 27 et 28 mars de 1994, l'affrontement électoral comme confrontation symbolique à l'usage de la télévision, entre Berlusconi l'« Américain », et Achille Occhetto le « Soviétique ». De même, pour la campagne victorieuse du 13 mai 2001 où la manipulation de l'histoire comme mémoire collective est utilisée en confrontation télévisuelle symbolique contre la menace d'une domination de la culture communiste de facto inexistante à cette époque dans le pays. Qui plus est, la tendance de la culture italienne, à l'aube du millénium, apparaît plutôt dominée par le mysticisme, le retour aux traditions et par le neo-spiritualisme, révisionniste et « new age » sur les bords. Le pape est omniprésent sur les trois principales chaînes de télévision privées et les trois chaînes publiques RAI. Les programmes sont remplis de rappels à l'identité chrétienne de l'Italie, de miracles, de madones larmoyantes, de prêtres guérisseurs présentés au même titre qu'une grève ou qu'un tremblement de terre. Récemment, la RAI a ouvert un site web consacré à la seule religion catholique : www.religionecattolica.rai.it. La ligne de démarcation entre l'Église catholique et l'État ne fait que s'estomper³⁰. En présentant en 2003 sa réforme controversée de l'éducation scolaire, la ministre berlusconienne de l'éducation Letizia Moratti, ancienne dirigeante de la RAI, a déclaré que : « *le monopole public sur l'éducation ne doit plus exister* ». Elle a nommé un conseiller moral auprès de son ministère en la personne d'un cardinal et institué un système de coupons que les familles peuvent dépenser soit auprès des écoles publiques soit auprès des écoles privées (à 95% catholiques), alors que la Constitution italienne n'autorise l'existence d'écoles privées qu'à la condition qu'elles ne comportent « aucune charge pour l'État »³¹. Bref, les accords concordataires avec le Vatican priment sur les lois italiennes. En tout cas, il est important de rappeler que, dans son programme des 100 premiers jours de gouvernement, s'agissant de la jeunesse à l'école, Berlusconi a donné la priorité, dans ses déclarations officielles et dans les slogans à travers la télévision à la notion d'*employabilité*. Berlusconi dit tout haut ce que les autres gouvernements européens font tout bas. Il demande par exemple que soient renforcées la connaissance de la langue anglaise, celle de

³⁰ Cf. Vera Pegna, « Italie : le poids du Concordat : l'emprise de l'Église », dans *Espace de libertés*, Bruxelles, juillet 2003, p. 25-28.

³¹ Il est impossible de calculer, ne serait-ce que de façon approximative, les montants que l'État italien dans toutes ses articulations (collectivités locales, provinciales, régionales, instituts divers) verse à l'Église catholique et à son système satellitaire composé d'écoles, maisons de retraite, hôpitaux, instituts de bienfaisance, etc. Les seuls chiffres certains sont ceux de l'impôt d'église, appelé « huit pour mille ». Dans sa déclaration des revenus, chaque citoyen peut attribuer huit pour mille de ses impôts soit à une des églises reconnues par l'État, soit à l'État même. La moitié des contribuables n'exprime aucune préférence mais, d'office, huit pour mille de leur impôt est également prélevé et réparti au prorata du huit pour mille de ceux qui ont indiqué un destinataire. En 2002, 87% de la moitié des Italiens qui ont exprimé un choix l'ont fait en faveur de l'Église catholique, laquelle reçoit donc le double de la somme que les contribuables lui ont nommément attribuée, c'est-à-dire plus d'un milliard d'euros. Cf. Vera Pegna, *op. cit.*, p. 26.

l'informatique et l'ouverture sur l'entreprise. Pour présenter la réforme de la ministre Letizia Moratti à l'école primaire et secondaire en 2003, il a mis en avant trois points appelés d'une manière médiatique : le programme des 3 "i" (trois i en italien : inglese, internet, impresa) : anglais, internet, entreprise. Mais si on passe des slogans à la réalité factuelle, cette réforme des 3 "i", annoncée avec tambours et trompettes, manque d'une réelle couverture budgétaire tandis que la ministre Letizia Moratti a dû annoncer une réduction des heures d'anglais de cinq à trois par semaine au collège, déchaînant la grogne et les grèves des syndicats des enseignants de langues et des organisations étudiantes, qui ont dénoncé cette réforme comme une pure et dure opération de marketing politique lors de la rentrée 2003-2004. Le dispositif à mettre en place selon la loi 53/2003 révèle que les heures d'anglais, non seulement ne seront pas augmentées à l'école primaire, mais encore réduites presque de moitié au collège comme l'indiquent les tableaux ci-dessous.

Tableau 1 :

Total des heures consacrées à l'enseignement de la langue anglaise avant et après la Réforme du ministre Moratti (décret ministériel de la loi 53/2003) Source : LEND (Lingua e Nuova Didattica) de Bergamo, Udine, Padoue, Vérone, Turin, Milan.

Avant la Réforme Moratti	Après la Réforme Moratti
<p>École Primaire 297 heures en 3 ans à partir de la troisième année (3 heures par semaine) + un quota horaire additionnel (variable et facultatif) dans la première et la deuxième classe pour un total d'heures, calculé sur 5 ans, jusqu'à 429 heures.</p>	<p>École Primaire Un total de 297 heures en 5 ans à partir de la première classe (1 heure par semaine en première ; 2 heures par semaine dans les classes suivantes).</p>
<p>Collège 132 heures annuelles (distribuées dans l'après-midi "tempo prolungato" – 4 heures par semaine) 99 heures annuelles (horaire traditionnel– 3 heures par semaine).</p>	<p>Collège 54 heures annuelles (1 heure et 38 minutes par semaine).</p>

b) On apprendra la deuxième langue étrangère durant un nombre d'heures inférieur à celui établi dans les classes où l'apprentissage de la deuxième langue est en œuvre depuis des années.

Tableau 2 :
Heures d'enseignement de la deuxième langue étrangère

Avant la Réforme Moratti	Après la Réforme Moratti
Collège 297 heures au total en trois ans (3 heures par semaine), ou de 240 heures environ (80 heures par an environ) pour les classes adhérant au Progetto lingue 2000 (Projet langues 2000).	Collège 66 heures par an (2 heures par semaine).

La situation est plus grave en ce qui concerne les ordinateurs et les connexions Internet dans les ateliers d'informatique des lycées, avec un poste PC connecté à Internet pour 60 étudiants en moyenne (source : rapport CENSIS, 2003 : www.censis.it). Que l'École soit intégrée dans le système économique n'est pas en soi une nouveauté. Elle l'a toujours été mais selon des modalités diverses. Les modes d'organisation de l'enseignement en Europe correspondent encore pour une bonne part à l'organisation antérieure de type fordiste de l'économie où la centralisation et le rôle régulateur de l'État ou des États étaient primordiaux. De ce fait, le rôle de l'École a souvent été idéalisé et perçu comme coupé de la réalité économique et sociale. Aujourd'hui, la transformation du mode de production caractérisé par l'apparition de nouveaux métiers et de nouveaux profils professionnels, la mondialisation du capitalisme et donc avec la disparition à terme du rôle des États font que l'École se trouve stratégiquement au centre d'un re-positionnement concernant la philosophie de formation, la professionnalisation des enseignants et intervenants extérieurs, à l'heure de la troisième révolution industrielle multimédia électronique d'Internet et des nouvelles technologies. En Italie, ces dernières années, les mutations sociales profondes intervenues dans le pays, l'instabilité politique, les déséquilibres énormes d'une zone à l'autre du pays, la faible reconnaissance sociale, et économique du rôle des enseignants et du monde de l'école dans le développement global de la société a ouvert la crise de l'ensemble du système formatif qui vit dans toutes ses ramifications un niveau élevé de difficultés. C'est dans ce cadre et dans la phase de transition actuelle qu'il faut situer les réponses données par les autorités centrales sur l'innovation. Sur le plan de l'organisation, l'innovation a été, ces dernières années, présentée comme devant passer à travers un

processus de « libéralisation » de l'école et d'autonomie des instituts scolaires. La crainte de nombreux travailleurs de l'éducation est que cela porte à un démantèlement partiel de l'école publique et non à son renouvellement.

Silvio Berlusconi, à travers la réforme des 3 "i", veut rapprocher l'école du monde de l'entreprise mais selon le philosophe Umberto Galimberti cette réforme voudrait faire de l'école une entreprise productive³². Mais l'école, d'après le philosophe, ne peut être que le simulacre d'une entreprise productive. La raison en est très simple : l'école est un lieu où la culture se produit, non un endroit où elle s'injecte, comme lorsqu'on parle de culture d'entreprise. Voilà donc l'école condamnée par cette réforme à rester à cheval entre le monde de l'entreprise et celui de l'intérêt général. On veut faire de l'école une entreprise de formation qui n'a plus pour objectif l'homme, mais seulement ses compétences. La formation de la personnalité, la confiance en soi, la reconnaissance, toutes ces valeurs sans lesquelles les jeunes ne peuvent pas se construire une identité solide, sont balayées par la réforme scolaire parce que ce sont des valeurs qui appartiennent à une autre économie que celle de l'entreprise. Une économie qui place l'homme et la culture au cœur de ses préoccupations³³. Il faut préciser que cette réforme ne fait pas l'unanimité dans les entreprises. Luca di Montezemolo chef des industriels italiens, a plaidé pour un véritable plan pluriannuel sur l'éducation et la recherche, qui survive « *aux éventuelles alternances politiques* ». Sa priorité pour relancer l'industrie italienne tient en un mot : « *innover* ». L'État doit investir dans la recherche. Il faut dépasser 1% du produit national brut, a-t-il souhaité. L'Italie est parmi les derniers dans ce domaine. Or, les pays en déclin ne sont pas ceux qui perdent quelques grandes entreprises, affirme Montezemolo, mais ceux qui n'investissent pas dans la recherche³⁴. Pour résumer, Berlusconi semble donner aux problèmes liés à l'éducation, dans le sens traditionnel du terme, une importance relative et subordonnée à celle que la télévision peut assurer en tant que système de consensus et en tant que connexion idéale entre le domaine symbolique du catholique et celui du cathodique.

32 Dans le vocabulaire Treccani (Dizionario della lingua italiana, della fondazione Treccani), considéré comme l'outil sémantique officiel de la langue italienne, le terme « réforme » est défini comme « la modification substantielle, réalisée sans heurt, d'une institution ou organisation », en réponse à diverses nécessités mais surtout à des exigences de renouveau et d'adaptation au temps. Par innovation, le vocabulaire Treccani, entend « toute modification, nouveauté, transformation qui change radicalement ou provoque de toute façon le rajeunissement d'une institution ».

33 Cf. Umberto Galimberti, « Una scuola liofilizzata », dans *la Repubblica*, 5-11 juin 2003, p. 14.

34 Cf. Luca di Montezemolo, *Discorso di investitura agli industriali*, discours téléchargeable sur le site de l'Association des industriels italiens : www.confindustria.it.

L'éducation selon la télévision berlusconienne

Berlusconi se montre beaucoup plus à l'aise quand il s'agit d'éduquer les jeunes citoyens à travers les principes pédagogiques émanant de sa télévision commerciale.

Les enfants à travers la télévision *baby sitter* conditionnent les choix des parents concernant les programmes à regarder où le divertissement l'emporte sur le reportage et les programmes de divulgation culturelle et scientifique. On préfère la spontanéité et la vraisemblance au dramatique et à l'hyperréalisme comme l'indiquent des recherches menées en Italie³⁵. Le problème abordé vise à identifier la télévision comme unique forme d'expérience pour le spectateur. L'école et les institutions éducatives peuvent choisir l'intégration dans ce processus pédagogique à dominante télévisuelle ou réagir. De toute manière la façon d'apprendre des jeunes et surtout leur manière d'exposer à été modifiée par la télévision indépendamment de ce qu'ils ont appris à l'école³⁶.

D'après le sémioticien de la télévision, Gian Paolo Caprettini, les caractéristiques les plus importantes du conditionnement de la néo-télévision sur les jeunes téléspectateurs sont les suivantes :

1) Communication sans contenu visant au consensus provisoire du consommateur comme minimum nécessaire pour effectuer l'achat du produit.

2) Opinions transformées en informations. Dans les journaux télévisés les analystes et opinionistes ont un espace grandissant sur les plateaux faute de moyens essentiels pour avoir des journalistes assurant une information directe des événements

3) L'effet sondage, nécessaire pour les statistiques de l'Auditel, l'Audimat italien afin d'évaluer le nombre de téléspectateurs qui regardent les émissions (généralement match de football, fiction, variété et talk shows) et ainsi fixer le prix pour le passage à l'antenne des spots publicitaires des annonceurs. Après la prise du pouvoir de Berlusconi, les mêmes méthodes de marketing ont été transvasées dans la communication politique pour laquelle le téléspectateur-électeur doit rapidement se faire une opinion à partir des images qu'on lui montre à l'écran en défilement rapide, visant à produire des réactions émotionnelles grâce aux commentaires des conducteurs des programmes. Ces derniers ont un rôle stratégique formant une véritable caste d'intouchables, des « anchor men » manipulateurs du consensus car ils ont le pouvoir de choisir de faire passer ou pas à l'écran certaines informations ou

³⁵ Cf. Francesco Casetti, (textes réunis par) *L'ospite fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1995, p. 30-33 et Piero Bertolini e Mario Manini, *I figli della Tv. Una ricerca sui bambini e televisione*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

³⁶ Cf. Giovanni Franchi e Tommaso Segantini, *La scuola che non ho. Per una politica di piena scolarità*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

certains personnages. Bref, une manipulation de l'information antipédagogique car elle vise à orienter l'interprétation de la complexité des contenus véhiculés par les émissions à travers un commentaire factieux. Le débat politique s'aplatit sur la quotidienneté banale.

4) Une structure anxiogène de la communication à cause des manipulations indiquées ci-dessus. Cet effet vise à créer une difficulté à développer une opinion critique autonome sur les événements. Il s'agit d'une télévision qui montre et qui explique notre vie.

5) La grammaire de la langue télévisuelle. Les chercheurs ont mis en évidence comment la langue italienne qu'on parle sur les plateaux télé est une langue lexicalement et grammaticalement appauvrie « une langue qui se voit » capable d'éloigner les adolescents de la lecture et de la créativité linguistique. De plus, la première personne du pronom personnel singulier domine les énoncés dans les constructions phrastiques. On répète le concept d'une manière simplifiée et souvent, même dans la communication quotidienne, comme à la télé, il faut recommencer dès le début l'exposé car la durée de l'attention des interlocuteurs ne dépasse pas en moyenne quelques minutes, comme pour les spots publicitaires³⁷. Les nouvelles ont une valeur de dimension narrative universelle³⁸. Berlusconi bien avant d'être « le roi des Italiens » comme représentation de riche et tout puissant homme à succès qui, avec ses activités, pèse sept milliards d'euros³⁹, est le roi des romanciers dans la mesure où il est le chef de file le plus attiré de cette idéologie auto-promotionnelle ou de *self-marketing* axée sur la mise en scène narrative tous azimuts. Tous racontent des histoires élogieuses dont leur ego est le protagoniste. Berlusconi a illustré ce type de narration auto-promotionnelle à travers son roman-photo électoral *Una storia italiana* où le pivot de la narration est le héros qui a réussi⁴⁰. Comme l'a souligné Alessandro Amadori, Berlusconi a porté le marketing en politique⁴¹. Il a poursuivi dans le champ de la représentation politique, une démarche axée sur le marketing qui consiste à répondre à l'attente des électeurs traités en tant que consommateurs pour construire leur désir de rêve pour l'Italie. Ce rêve coagule des référents multiples issus de l'entreprise, de la réussite sociale et notamment de la néo-télévision ou télévision référentielle commerciale généraliste, dont les chaînes

37 Cf. Gian Paolo Caprettini, *cit.*, p. 15-33.*

38 Cf. Mauro Wolf (textes réunis par) *Tra informazione ed evasione. I programmi televisivi di intrattenimento*, Rome-Tourin, Eri, 1981.

39 Pour la précision la fortune de Berlusconi s'élève à 7.221, 1 millions d'Euros (évaluation du 9 août 2004, +12% par rapport à 2003) selon la revue *Milano Finanza*, août 2004. Cf. Andrea Greco e Bruno Persano « Berlusconi sbanca piazza Affari », dans *la Repubblica*, 14 août 2004, p.31.

40 Cf. Renato Nisticò, « Berlusconi e la letteratura », dans *la Rivista dei Libri*, XIV, n. 6, juin 2004, p. 9-12.

41 Cf. Alessandro Amadori, *Mi consenta. Metafore, messaggi e simboli. Come Silvio Berlusconi ha conquistato il consenso degli italiani*, Milan, Scheiwiller Libri, 2002, p.96.

berlusconiennes en sont l'épitomé, avec ses stars et ses personnages du sport et des spots publicitaires qui sont le principal vecteur pour la construction de ces « mondes possibles » narratifs qui séduisent les instincts de réussite individualiste des Italiens qui ont voté pour lui et pour son parti. D'ailleurs, il s'agit d'une adaptation à l'italienne du rêve américain qui habite toujours l'Italie. Dans la Péninsule les grands « tycoons » ne sont pas nombreux et pour la plupart ils sont issus de la tradition de l'aristocratie du capitalisme familial ou « old money » comme disent les anglo-saxons (Agnelli pour Fiat, Pirelli pour les pneumatiques, Piaggio pour les motos, Falk pour la sidérurgie). Berlusconi est le seul avec Benetton, à pouvoir se vanter d'avoir construit son empire de toute pièce, *ex novo*⁴². Ces rêves sont incarnés par Berlusconi narrateur enchanteur avec les stars qui l'entourent sur les stades de foot et surtout sur le petit écran, comme l'explique bien dans son livre, le politologue-communicologue Pierre Musso. Dans cet ouvrage dont je partage l'approche méthodologique et qui représente l'un des points de repère basiques de mon exposé, on ouvre des nouvelles pistes de réflexion sur la « gestion ménagériale de l'imaginaire » des Italiens à l'heure du sémio-capitalisme ou de l'économie immatérielle, de la part de Berlusconi en tant que première figure de manager intellectuel néofordiste opérant dans la communication et les médias comme manipulateur de symboles⁴³. En effet, le public aime qu'on lui montre des célébrités. Or, les célébrités qui doivent leur popularité auprès du public à des performances authentiques sont trop peu nombreuses pour satisfaire la demande pour peupler suffisamment les écrans des innombrables chaînes de télévision qui opèrent 24 heures sur 24. Les grands artistes dont les productions sont capables de toucher un grand public ou des savants responsables d'inventions ou de découvertes médiatisables est encore plus réduit. De plus, de grands sportifs pratiquant des sports médiatisables et médiatisés ne sont pas légion. D'où l'idée de fabriquer à bon compte des célébrités dont la visibilité n'est fondée sur aucun mérite particulier et dont le stock est par suite pratiquement inépuisable. D'après le sociologue Raymond Boudon, tel est le coup de génie qui a présidé à la naissance de la télé-réalité⁴⁴. La sociologie et la philosophie constatent l'éclatement de la « production culturelle », la diversification des lieux de fabrication des produits culturels, l'invasion démocratique caractérisant la culture, elles insistent justement sur le fait que cette situation complique considérablement la fonction de transmission de la « culture » traditionnellement dévolue à l'école ; elles reconnaissent après Simmel, que la « culture » se compose de « produits »

42 Cf. Eugène Saccomanno, p. 141.

43 Cf. Pierre Musso, p. 125-135 ;

44 Cf. Raymond Boudon, *Pourquoi les intellectuels n'aiment pas le libéralisme*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 171-173.

auxquels le « consommateur » ne peut avoir accès qu'à l'issue d'un investissement plus ou moins prolongé⁴⁵.

Le recours aux chaînes thématiques culturelles peu visibles médiatiquement en Italie ne semble pas la panacée. Elles risquent d'être perçues comme manifestation d'une suffisance intellectuelle par les téléspectateurs et surtout les téléspectatrices avec un faible niveau d'alphabétisation. Le sociologue des médias, Dominique Wolton, qui étudie depuis des années la télévision et son influence sur l'espace public, après avoir constaté combien ce média est soumis aux conformismes critiques, ballotté entre les idéologies techniques, politiques et communicationnelles, plaide pour une télévision généraliste contre une télévision thématique, enfermant chaque groupe de citoyens dans le ghetto de sa spécialité, atomisant le corps social. Dans une société moins menacée par la standardisation que par la cohabitation polie de communautés indifférentes les unes aux autres, la télévision constitue un des liens sociaux les plus forts. Il développe également une paradoxale théorie de l'insatisfaction : c'est parce qu'on ne peut jamais se contenter d'une télévision généraliste, sans pouvoir cependant s'en passer, que d'autres modes de communication gardent toute leur légitimité. Wolton passe au crible deux illusions de l'analyse critique : la télévision culturelle et la télévision européenne – apartheid inefficace pour la première, mythe technocratique pseudo-unificateur pour l'autre- avec, pour les deux, le risque majeur de susciter des rejets agressifs et un repli dangereux sur des valeurs individualistes et nationalistes⁴⁶.

L'un des problèmes les plus épineux pour notre société de médias, en théorie de la fiction est celui des critères permettant de distinguer la fictionnalité de la non-fictionnalité (articles journalistiques, récits historiques, etc.). On connaît bien les solutions d'orientation pragmatique : sont fictionnels les textes où l'engagement de sincérité de l'auteur est levé⁴⁷, où l'énonciation apparemment référentielle constitue en fait un acte de langage indirect⁴⁸.

Il peut sembler étrange d'entreprendre une réflexion collective sous le signe des « frontières de la fiction » à l'heure où la fiction et ses cousines plus ou moins proches (la fabulation, les simulacres, les *reality shows*, la réalité virtuelle, etc.) semblent envahir tout le champ de la culture, si ce n'est celui de la pensée contemporaine. L'effritement de la réalité paraît surtout celui des frontières qui distinguent celle-ci de la fiction. La rectitude politique

45 Cf. Georg Simmel, *Philosophie des Geldes*, Leipzig, Dunker & Hubolt, 1900 ; tr. fr. *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF, 1987, p. 173.

46 Cf. Dominique Wolton, *Éloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*, Paris, Flammarion, 1993.

47 Cf. John R. Searle, « Le statut logique du discours de la fiction », dans *Sens et expression*, trad. de Joëlle Proust, Paris, Minuit (coll. « le sens commun »), 1982 [1975], p. 101-119.

48 Cf. Gérard Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil (coll. « Poétique »), 1982.

berlusconienne, en effet, ne reconnaît aucune spécificité aux genres du discours. Pour elle, publicité, articles de journaux ou séries télévisées constituent un vaste terrain indifférencié où les contenus n'importent pas, mais où la représentation discursive (ou plus largement sémiotique) est censée prendre le relais de la représentation politique.

Madame Bovary comme modèle pour une « éducation passionnelle » cathodique

Pour expliquer, à travers une analogie révélatrice, les modalités de la fascination de l'univers télévisuel commercial, nous pouvons évoquer les émotions que madame Emma Roualt, épouse Bovary, éprouve pendant le dîner au château de la Vaubyessard, à la vue du vieillard qui avait été l'amant de la reine Marie-Antoinette.

C'était le beau père du marquis, le vieux duc de Laverdière, l'ancien favori du comte d'Artois... et qui avait été, disait-on, l'amant de la reine Marie-Antoinette entre MM. De Coigny et de Lauzun. Il avait mené une vie bruyante de débauches, pleine de duels, de paris, de femmes enlevées, avait dévoré sa fortune et effrayé toute sa famille. Un domestique derrière sa chaise, lui nommait tout haut, dans l'oreille, les plats qu'il désignait du doigt et bégayant ; et sans cesse les yeux d'Emma revenaient d'eux-mêmes sur ce vieil homme à lèvres pendantes, comme sur quelque chose d'extraordinaire et d'auguste. Il avait vécu à la cour et couché dans le lit des reines !⁴⁹.

Nous retrouvons la phénoménologie du bovarysme dans les yeux d'Emma, qui ne parviennent plus à se détourner de la scène qui attire son imagination : « sans cesse les yeux d'Emma revenaient d'eux-mêmes sur ce vieil homme »⁵⁰. Dans le récit, où se mêlent l'histoire factuelle que rapporte le narrateur, et les attitudes subjectives de l'héroïne, on remarque que le duc de Laverdière, quoique présenté dans la grotesque régression infantile de sa sénilité, conserve et accroît, aux yeux de la « spectatrice », Madame Bovary, l'aura de son passé d'élégant play-boy de l'époque pré-révolutionnaire, une aura radieuse qui jette une nouvelle lumière sur le cadre scintillant de luxe aristocratique que la réception au château représente.

L'héroïne de Flaubert possède les caractéristiques passionnelles (la passion est le point de vue de ceux qui sont touchés et transformés par rapport à une action) d'une spectatrice-consommatrice de variétés et des faits divers du show-biz de la télévision :

⁴⁹ Gustave Flaubert, *Madame Bovary. Mœurs de province*, préface et notice de M. Nadeau, Paris, Gallimard, 1972, p. 79-80.

⁵⁰ *Ibidem*, p.80.

1) privée d'expériences et de culture solide, elle rêve de vivre dans un monde modélisé par d'autres, capable de certifier ses connaissances sans le remettre en cause.

2) Son attitude mentale consiste à fonder sa propre connaissance du monde sur la connaissance schématique, fortement réductrice et séductrice que propose le *Journal Parisien de Mode*, ou la vitrine d'un grand magasin.

3) Elle a une vocation bien marquée de consommatrice, séduite par la valeur des marchandises en tant qu'affirmation psychologique et sociale. Du reste, Charles revêt à ses yeux ce même sex-appeal, quand elle imagine sa future carrière, à travers laquelle elle pourra se réaliser en tant que femme. Pour la même raison, elle oublierait son mari à la première occasion venue, si l'étiquette et la discrétion le permettaient. Intriguée par le personnage dont elle aimerait s'approprier le monde, elle serait même prête à vivre une liaison avec le vieux duc (naturellement si celui-ci était encore en mesure, tout au moins intellectuellement, de saisir les vibrations que la femme lui envoie par son regard insistant).

4) Par conséquent, elle tend vers une osmose immédiate entre individus et objets séduisants, dont elle ne peut détourner les yeux. Comme on le sait, cet aplatissement de la perspective lui sera fatal puisqu'elle ne parvient pas à proportionner la portée complexe du monde désiré avec la faiblesse de ses moyens personnels (tempérament, ténacité, stratégies). Bref, Madame Bovary est prête à accueillir une société post-moderne faite de promotions télévisées, dominée par les tendances existentielles que règle la publicité, par la couleur des cartes de crédit et par la néo-télévision du XXI^e siècle, une télévision osmotique justement, car elle efface toute distance entre le quotidien et le monde au-delà de l'écran cathodique. Le véritable drame de la jeune femme du roman, c'est que Charles, Léon et Rodolphe sont encore trop ancrés dans le XIX^e siècle, trop peu féminisés dans les formes multiples du désir par la société de consommation. En outre, pour son malheur, la Normandie du XIX^e siècle était cruellement privée de cette télévision commerciale qui décrète le triomphe du bovarysme. Bref, comme le répète souvent Umberto Eco, un excès de télévision nuit aux personnes cultivées et imaginatives en abaissant leur niveau intellectuel ; en revanche, il fait du bien aux individus de culture moyenne, dépourvus, comme notre malheureuse dame d'une imagination articulée.

Berlusconi, après l'effondrement des idéologies et des églises alimente la dernière utopie, la plus amplement partagée : vivre comme un consommateur perpétuel. Il gère le passage suivant, comme le synthétise Pierre Musso, « du caddy à l'isoloir, via le petit écran », en traitant le citoyen électeur comme un téléspectateur consommateur⁵¹.

⁵¹ Cf. Pierre Musso, p.112.

La religion cathodique en perspective sémiotique

Dans le film *Bienvenue Mister Chance* (*Being There*) du réalisateur nord-américain Hal Ashby⁵², Peter Sellers joue le rôle de Chauncey Gardiner, un homme analphabète et un peu simplet qui ne s'est jamais aventuré hors de la propriété d'un multimillionnaire ermite dont il est le jardinier. Son expérience du monde extérieur se résume à ce qu'il a vu à la télévision, son passe-temps favori. Le propriétaire décède et Chauncey part à l'aventure dans le vaste monde de Washington, emportant avec lui quelques vêtements, un parapluie et la télécommande de son téléviseur. En effet, il essaie d'échapper à une bande de voyous qui l'observent d'un air menaçant, à l'aide de la télécommande comme s'il s'agissait de changer de chaîne-télé pour s'éloigner d'une expérience désagréable. Chauncey se retrouve alors devant une vitrine où sont exposés plusieurs téléviseurs. En zappant avec sa télécommande, il déclenche les caméras de sécurité, tous les écrans s'éteignent, sauf un grand écran trônant dans la vitrine, sur lequel apparaît sa propre image grandeur nature. Chauncey croit voir son image dans un miroir. Il part vers la droite, mais s'arrête brusquement : son image s'est mise en marche dans la direction opposée. Il essaie de partir de l'autre côté, mais son image fait aussi demi-tour et refuse de l'accompagner. Il secoue son parapluie en l'air, et le Chauncey de l'écran lève son parapluie, lève son bras non pas avec le bras qui fait face au bras levé de Chauncey, mais avec l'autre. L'aventure de Chauncey avec la télévision échangée pour un miroir nous permet d'explicitier la représentation de la télévision comme expérience perceptive presque mystique en tant que fondement d'une religion que j'appelle de crédulité cathodique⁵³. La télévision que Chancey est en train de voir sur le grand écran trônant dans la vitrine, sur lequel apparaît sa propre image grandeur nature c'est une télévision à l'état pur, c'est à dire un équipement en circuit fermé comme dans les supermarchés ou dans les banques, avec une camera immobile filmant en permanence ce qui se passe en un endroit donné. Il s'agit pour la télévision d'une image *para-spéculaire*, qui nous montre exactement ce qui se passe au moment où cela se passe (même si ce qui se passe est une mise en scène)⁵⁴. Un phénomène différent du cinéma et de la photographie ou même du

52 *Bienvenue Mister Chance*, titre orig. *Being There*, Pays : USA, année : 1979, réalisateur : Hal Ashby, parabole satirique tirée d'un roman de l'écrivain américain d'origine polonaise Jerzy Kosinski. Interprètes : Peter Sellers est Chance ('Chauncey Gardiner'), Shirley MacLaine est Eve Rand, Melvyn Douglas est Benjamin Turnbull Rand, Jack Warden est President 'Bobby', Richard A. Dysart est le Dr. Robert Allenby, Richard Basehart est Vladimir Skrapinov, Ruth Attaway est Louise.

53 Afin d'éclaircir ce concept, en perspective sémiotique, il s'avère très utile de résumer une expérience sur le rapport entre perception d'un événement à travers une chaîne de miroirs et un événement vu à la télévision, analysée et décrite par Umberto Eco. Cf. Umberto Eco, *Kant e l'orintorinco*, Milano, Bompiani, 1997, ed. fran. cit. *Kant et l'ornithorynque*, traduit par Julien Gayraud, Paris, Grasset, 1999, p.380-385.

54 *Ibidem*.

théâtre (même si les spectacles qui ont eu lieu sur scène, comme les films, peuvent occasionnellement être retransmis à la télévision) dont les images sont toujours considérées comme des indices du fait qu'il y a eu mise en scène, c'est à dire un processus structuré de communication codifiée⁵⁵. Bref, nous savons que l'objet que nous avons sous la main est en fait quelque chose d'autre. Par contre, nous traitons les images photographiques et cinématographiques comme des signes. Face au grand écran trônant dans la vitrine, sur lequel apparaît sa propre image grandeur nature, Chauncey a eu évidemment une expérience de type spéculaire, au sens où il peut se voir de face ou de dos (comme lorsque nous nous trouvons entre deux miroirs parallèles) et il voit sur l'écran ce qu'il est en train de faire au même instant. Du point de vue de la réception consciente, il y a aussi très certainement des différences entre l'image spéculaire et l'image télévisée : les images télévisuelles, comme on l'a vu pour Chauncey sont inversées, elles ont une définition réduite et une dimension différente par rapport à celle de l'objet ou de la scène et il ne peut pas regarder du côté intérieur de l'écran comme il le fait avec un miroir. Chancey a donc affaire à une prothèse, même si l'image à l'écran apparaissait amoindrie et non à un phénomène de signification. Des stimuli perceptifs déterminés, même affaiblis, convenablement traduits en signaux électroniques, parviennent, décodés par une machine, aux organes perceptifs du destinataire. Tout ce que Chancey, comme n'importe quel destinataire, pourra faire de ces stimuli (les refuser ou les interpréter) est identique à ce qu'il pourrait faire s'il voyait directement ce qui se passe. La télévision apparaît à Chancey comme un miroir électronique qui lui montre à distance ce qui se passe en un lieu que son œil ne pourrait pas rejoindre autrement. Comme le télescope ou le microscope, la télévision représente un exemple de prothèse « démultipliante » capable lorsqu'il faut, d'être intrusive. Donc l'observateur appréhende l'image télévisuelle para-spéculaire avec cette même confiance que l'on accorde à l'image spéculaire.

Le concept fondamental de la télévision intégré par le plus grand public est celui de tournage en direct et en circuit fermé (sans quoi le concept de télévision ne serait pas « pensable », en tant qu'il s'oppose à celui du cinéma et du théâtre). Et ceci explique la confiance avec laquelle on s'approche de la télévision, une télévision face à laquelle la suspension de l'incrédulité ne semble pas absolument nécessaire. C'est de là que nous vient notre tendance à consommer une grande partie des programmes comme s'ils se déroulaient en direct et en circuit fermé, c'est à dire en sous-évaluant les stratégies interprétatives dues aux positions et aux mouvements de caméra et aux mises en scène pro-télévisuelles⁵⁶.

55 Cf. Gianfranco Bettetini, *Produzione del senso e messa in scena*, Milano, Bompiani, 1975.

56 Umberto Eco, *Kant et l'orinbtorynque*, cit., p. 384.

Nous voici parvenus au cœur de la notion sémiotique de la sacralité qui fonde la religion de la télévision et son pouvoir de faire exister les choses qu'elle montre. La notion autoreférentielle de la néo-télévision généraliste des « reality shows » et des spots publicitaires affirme son adhésion à cette double ontologie dans laquelle le niveau sacré (cathodique) s'articule autour de l'univers profane de la réalité extérieure⁵⁷.

Selon le philosophe et historien des religions Mircea Eliade, les formes de sacré, qui se manifestent chez l'homme sont innombrables comme par exemple Yahvé qui s'est manifesté aux Hébreux sous la forme d'une nuée ardente. L'histoire de toute religion peut s'envisager comme une succession de hiérophanies du grec *hieros* : sacré et *phanein* : révéler. La révélation est une modalité du sacré. Les hiérophanies, avec leurs successions, marquent l'histoire des religions marquées à leur tour par des stades médians : le symbole qui prolonge une hiérophanie et permet à l'homme d'entrer en contact avec le divin, le mythe, une histoire exemplaire « symbolique », qui fournit des modèles de conduite, le rite, qui a pour effet de confier une fonction sacrée à des objets, des temps, des individus⁵⁸.

Les structures saillantes du religieux ont depuis toujours fourni le noyau ontologique des conceptions religieuses du monde. Comme les analyses de Max Weber, Rudolf Otto, Roger Caillois, Mircea Eliade et Peter Berger l'ont montré à maintes reprises : la mentalité religieuse divise l'univers en deux régions qualitativement différentes. L'espace est partagé en régions sacrées, dotées de réalité dans le sens le plus fort du terme, et endroits non sacrés instables.

Par contre l'église catholique, consciente du risque de l'idolâtrie due aux suggestions des images, avait pertinemment réglementé la pratique de l'adoration des simulacres sacrés à l'aube de son histoire millénaire. Les délibérations du Concile de Nicée de 787 avaient établi que le fidèle pouvait adresser une salutation affective aux simulacres sacrés et donc une vénération interprétée et vécue en tant qu'honneur à attribuer à un objet qui rappelle la divinité mais non pas témoin d'une vénération authentique de la foi chrétienne, laquelle était destinée uniquement à la nature divine. Ensuite, les théologiens de Charlemagne avaient pertinemment observé que dans la traduction latine des actes du Concile de Nicée on avait utilisé le terme « adoratio » à la place des deux mots qui étaient censés désigner et distinguer tantôt le culte des images tantôt celui authentique destiné à la divinité. En

⁵⁷ Cf. Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, pp.76-77; Max Weber, *The sociology of Religions*, Boston, Bacon Press, (1922) 1963, Rudolf Otto, *Le Sacré*, Paris, Payot, 1923, Roger Caillois, *L'Homme et le sacré*, Paris, Gallimard, 1950, Peter Berger, *The sacred Canopy; Elements of a Sociological Theory of Religions*, Gargen City, Doubleday, 1967, Mircea Eliade, *Le Sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1957.

⁵⁸ Cf. Mircea Eliade, *Images et symboles : essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 1952.

effet, les théologiens soulignaient la différence entre monde spirituel et monde matériel car l'image en tant que représentation extérieure de la chose représentée ne peut pas être la chose en soi comme monde spirituel authentique. Bref, une sorte d'approche néoplatonicienne entre copie imparfaite de l'idée et idée achevée archétypale en soi comme *eidos*, pure forme. Par contre, plus la représentation de la copie à l'égard s'avérait fidèle, plus elle était trompeuse au regard du spectateur. L'image n'était pas une idole mais grâce à cette pratique incorrecte et, bien entendu, à la complicité et à la maîtrise technique des artistes, les images inspirées des évangiles risquaient de prendre la place du monde spirituel auquel elles se referaient. Le problème est actuel car les réactions passionnées aux films de Martin Scorsese et de Mel Gibson sur la vie du Christ ont montré l'attitude de l'homme moderne à l'égard du monde médiatique qui n'est plus perçu comme représentation fidèle ou aberrante de la chose mais comme la chose authentique, une forme laïque d'idolâtrie⁵⁹.

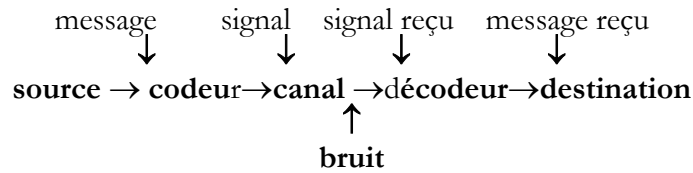
Un bruit démocratique pour neutraliser la religion cathodique

Pour expliquer la notion de bruit sémantique qui permet de comprendre le phénomène concernant l'interprétation altérée du contenu d'un message télévisuel selon celle qu'Umberto Eco appelle « guérilla sémiologie » ou « guérilla de type sémiotique », il faut évoquer les principes de la théorie de la communication de Shannon et Weaver. La théorie mathématique de la communication a été élaborée par Claude E. Shannon et Warren Weaver⁶⁰ mais ce modèle « télégraphique » désormais est utilisé en sciences sociales et a inspiré pendant plus de trois décennies la plupart des approches de la communication, le schéma émetteur/message/récepteur devenant la référence obligée pour toute approche en sociologie des médias⁶¹.

⁵⁹ Cf. Umberto Eco, « Il ritorno degli Idolatri », dans *L'espresso*, 10 mai 2004, p. 215.

⁶⁰ Cf. Claude E. Shannon et Warren Weaver, *The mathematical theory of communication*, Urbana, The University of Illinois Press, 1949.

⁶¹ Cette théorie, qui fait des emprunts manifestes à la biologie du système nerveux, a constitué un point de ralliement pour des disciplines aussi diverses que la physique, les mathématiques, la sociologie, la psychologie, la biologie moléculaire et la linguistique qui l'a adapté à la communication humaine grâce à Jacobson. Ce modèle est composé de six facteurs : le destinataire, le message, le destinataire, le contexte, le code, le contact. Cf. Roman Jakobson « Linguistic and Poetics » dans Thomas Sebeok (éd.) *Style in Language*, Cambridge, Mass. MIT Press, 1960, p. 350-377.



Ce diagramme montre la façon dont le message provenant d'une source d'information peut être reproduit à une destination donnée grâce à un processus de communication⁶².

La grande idée de Shannon est de séparer le problème de la communication en deux parties distinctes : d'un côté le codage des informations, de l'autre les mécanismes de transmission.

Le cadre conceptuel de sa théorie repose ainsi sur les éléments suivants : une source d'information, qui produit un message (la parole au téléphone, par exemple),

- une **source** ou **émetteur**, qui transforme à travers le **codeur**, le **message** en **signal** (le téléphone transformant la voix en oscillations électriques⁶³).

- un **canal**, qui transporte les signaux (câble téléphonique),

- un **récepteur** ou, **décodeur** qui reconstruit le message à partir des signaux,

- une **destination**, qui est la personne ou la chose à laquelle le message est envoyé. Claude Shannon inclut cependant la possibilité de parasitage par interférence d'un **bruit** à différentes étapes de la transmission. Il n'y a pas d'interaction, il y a simple transmission. Ainsi, selon ce modèle, l'information en elle-même n'a que peu d'importance - le système par lequel une information est transmise, représente la clef de la communication. Les rapports du signal, du canal et du bruit sont particulièrement intéressants dans la communication en sociologie des médias. En effet, dans tout processus de transmission et de communication, il est malheureusement caractéristique que certains éléments qui n'étaient pas voulus par la source s'ajoutent au signal. Le bruit sémantique (ou semantic noise) n'est pas facile à analyser comme celui télégraphique mais il représente le problème plus complexe dans l'étude de la communication humaine. Il peut se rapporter au niveau des connaissances linguistiques et culturelles des destinataires, (par rapport à celles des émetteurs appartenant à une culture hégémonique) à leur expérience et préjugés qui modifient le sens du message décodé.

⁶² Dan Spencer-Deidre Wilson *Relevance Communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, éd. fran. cit. *La Pertinence. Communication et cognition* Paris, Éditions de Minuit, 1989, p. 15.

⁶³ Claude Shannon et Warren Weaver qui ont recréé cette représentation sous forme mathématique, vers la fin des années 40 travaillaient, en tant que ingénieurs aux Bell labs, les laboratoires de recherche de la Bell Telephone Company, afin de mesurer les conditions de transmission des messages. Il leur fallait un instrument de mesure et d'évaluation de la fiabilité des lignes de transmission.

La communication télévisuelle en Italie, montre d'une manière plus complexe cette notion de bruit sémantique.

Une génération de *baby boomers*, grandie devant la télévision pédagogique et catholique à partir des années cinquante, s'est découverte gauchiste ou révolutionnaire en 1968, contre les valeurs du mariage et de la famille, distillées quotidiennement à travers les émissions de deux chaînes disponibles dans le menu de l'époque à gauche comme à droite.

Aux États Unis par contre les publicitaires de gauche on mis en place la première guérilla contre les médias du gouvernement. Constatant qu'un Américain moyen passe de trois à cinq heures quotidiennement devant son poste de télévision, des publicistes de gauche fondèrent en 1980, une singulière agence publicitaire appelée *Laudspeaker* (haut-parleur) en souvenir des mégaphones des « manifs » héroïques du temps de la contestation contre la guerre du Vietnam. Avec leurs tracts électroniques ils pratiquaient une sorte de « guérilla télévisuelle ». Leur flashes publicitaires tranchaient l'atmosphère en rose des spot traditionnels par leur ton à contre-courant. Ils défendaient, avec une efficacité que les grandes firmes leur enviaient, des causes écologistes, des minorités ethniques⁶⁴. Le sociologue Ignacio Ramonet souligne comment les spots en politique sont de plus en plus importants. Les conseillers à la communication sont devenus interchangeables, leurs techniques peuvent être employées au service de n'importe quel objectif, peu importe le programme du candidat⁶⁵.

La « guérilla sémiologie » réalisée à Madrid

Jorge Lozano professeur de sémiotique et de théorie de la communication à l'Université Complutense de Madrid, confirme, après les réactions de l'opinion publique espagnole aux révélations médiatiques du gouvernement d'Aznar sur les attentats de Madrid, attribués aux indépendantistes basques, la théorie élaborée par Umberto Eco, Pier Paolo Giglioli et Paolo Fabbri, pendant un séminaire de 1965 organisé à Pérouse à la suite de celui de New York de 1957, sur les effets imprévus des interprétations du message télévisuel de la part du public⁶⁶. Pendant ce séminaire on soumettait à une révision critique le concept clé qui portait sur le constat que la télévision et les mass média de l'époque, en général, étaient considérés comme un instrument de contrôle et de la formation de l'opinion

64 Cf. Ignacio Ramonet, *Propagandes silencieuses*, Paris, Folio Gallimard, 2003, p.85 n.

65 *Ibidem*, p. 88.

66 Cf. Umberto Eco, «Il pubblico fa male alla televisione», dans *L'Espresso*, 10 mai 2004, téléchargeables sur le site <http://www.espressonline.it/eol/free/jsp/detail.jsp?m1s=o&m2s=null&idCategory=4789&idContent=479137>. En espagnol : «El público le hace mal a la tv» "Espresso/The New York Times/La Nación. > Argentina, foro independiente de opinión e información - 2160 Días online - Miércoles, 15 septiembre 2004, page web: <http://iblnews.com/foros/view.php3?id=193174>.

publique à travers ce qu'on appelait les « messages » transmis dans les programmes d'éducation scolaires, pédagogiques et d'information (notamment les journaux télévisés) dans les grilles des programmations. Par conséquent, l'analyse de ces messages aurait permis de mettre en évidence les modalités visant à influencer les opinions des destinataires pour forger, à la limite, les consciences. En peu de mots, un message vise à produire certains effets mais, ici résidait la nouveauté de l'approche séminariale, il peut se heurter aux situations locales contextuelles, aux craintes et aux dispositions peu favorables psychologiquement au message de la part de ceux qui doivent le dé-coder et interpréter en produisant un effet « boomerang » pour les émetteurs. C'est ce qui s'est passé en Espagne. Les messages réitérés et sans laisser place au doute du gouvernement à travers les médias, visaient à convaincre l'opinion publique que l'attentat criminel de Madrid avait été préparé et exécuté par l'ETA, mais la plupart des destinataires, face à cette offensive médiatique a commencé à soupçonner que le gouvernement « avait peur » de dévoiler qu'en réalité les responsables de l'attentat étaient les terroristes d'Al Quàida. Un autre phénomène s'est produit à partir de cette première impression de lecture différente des contenus des messages gouvernementaux de la part du public, une sorte de « guérilla sémiologique » à travers une série d'interventions réalisées non pas à la source où le message est transmis mais à la destination afin de pousser les destinataires à l'analyser et à le critiquer. Pendant les années soixante cette guérilla était conçue d'une manière archaïque par des élites qui communiquaient à travers des tracts et des hauts-parleurs dans la rue ne pouvant pas passer à la télévision officielle. La nouveauté qui a donné plus d'efficacité à cette guérilla en Espagne était la diffusion d'Internet et des téléphones mobiles avec leurs *textos* qui ont créé un effet bouche à oreille spontané de citoyen à citoyen où la présence de leaders ou d'une élite d'activistes de la contre-information n'était pas nécessaire pour déclencher le phénomène. D'après Lozano et Eco, ce qui a mis en crise le gouvernement d'Aznar a été un tourbillon de communications particulières qui se sont répandues comme phénomène collectif. Les Espagnols n'ont pas gardé une attitude passive face aux médias. Ils regardaient la télévision, lisaient les journaux mais en même temps, parallèlement, chaque personne avait la possibilité de communiquer avec les autres pour se poser la question concernant la vérité des déclarations du gouvernement. Internet permettait de lire la presse étrangère, de participer à des forums *on line*, les nouvelles étaient comparées et débattues. En quelques heures une opinion publique qui ne partageait pas ce que disait et voulait faire croire la télévision officielle venait de se former grâce à l'usage intégré d'anciens et nouveaux médias électroniques.

Conclusion

Depuis deux décennies, nous sommes entrés dans une nouvelle phase : les produits de grande consommation incorporent de plus en plus de valeurs immatérielles liées à l'information, aux loisirs et au style de vie. Plutôt que des biens, des produits de première nécessité, ce sont les symboles d'un style de vie, chemin moderne allant du corps à l'âme à devenir nécessaires. Les besoins sont créés pour absorber l'offre des industriels qui mettent leurs produits directement sur le marché, grâce au conditionnement, à la promotion et à la publicité télévisuelle où videocratie des spots selon le sociologue américain Benjamin Barber, ancien conseiller culturel du Président Clinton⁶⁷. Cette évolution estompe la distinction traditionnelle entre les produits et les services et produit un nouveau type d'intellectuel manager comme Silvio Berlusconi dirigeant d'un grand groupe de communication axé sur la télévision et le premier à devenir un chef du gouvernement. Ayant déjà assimilé et transformé tant d'autres idéologies, le capitalisme postmoderne n'hésite pas à utiliser la religion : voir Madonna se livrant à des jeux érotiques avec un crucifix, ou bien à recruter Jésus comme « manager ». Dans le livre, devenu une référence incontournable chez les meneurs d'hommes de l'autre côté de l'Atlantique et en Italie, *The Management Methods of Jesus* (Des leçons de leadership données par Jésus), écrit par l'homme d'affaires américain Bob Briner, ancien président de ProServ Television et actif militant chrétien dans l'industrie de la télévision⁶⁸, l'auteur fait la liste des caractéristiques de leadership que Jésus démontrait⁶⁹. Par exemple, parmi les principales leçons à retenir pour conduire l'entreprise selon les enseignements du Christ, on trouve celle d'« avoir un plan ». C'est surprenant de constater, d'après l'auteur, que si peu d'entreprises et d'individus se sont fixés des buts à court, moyen et long termes. Jésus savait où il allait et rien ne pouvait l'arrêter. Il faut « être prêt ». Jésus s'est préparé pendant 30 ans. Nous, on n'a pas autant de temps, mais afin d'atteindre le maximum d'efficacité nous devons nous engager dans une bonne préparation. Il est nécessaire de savoir « choisir ses associés ». Les outils les plus importants pour un gestionnaire, ce sont les hommes qui travaillent avec lui. Jésus a choisi ses propres disciples. Même si l'un de ces 12 l'a trahi, le Christ a choisi les bons collaborateurs 11 fois sur 12. Et, si on comprend son plan, on réalise que même Judas, le traître, faisait

⁶⁷ Cf. Benjamin. Barber, *Jihad vs. Mc World. How globalism and tribalism are reshaping the world*, New York, Ballantines Books, 1995, éd. Fr. *Jihad vs. Mc World. Mondialisation et intégrisme contre la démocratie*, Paris, Hachette, 1996.

⁶⁸ Cf. Pierre Musso, p.154.

⁶⁹ Cf. Bob (Robert) Briner, *The Management Methods of Jesus. Ancient Wisdom for Modern Business*, New York, Harper Perennial, 1996, éd. Suisse. *Diriger selon Jésus : un modèle pour responsables d'aujourd'hui*, Genève, La Maison de la Bible, 1999, éd. ital. cit., *Gesù come manager. Gli insegnamenti di Gesù per il business di oggi*, trad. de. C. Magagnoli, Milan, Petite bibliothèque Oscar Mondadori, 1997, (2004, Sixième édition).

partie du plan d'ensemble. Moralité de l'évangile selon Briner : choisissez soigneusement votre équipe, afin de faire un grand pas vers la réussite. Une autre leçon capitale insiste sur le fait de ne pas négliger de regarder chez les concurrents pour trouver la meilleure personne. Saül de Tarse, qui devint plus tard le grand apôtre Paul, était le concurrent principal de Jésus. Il se trouvait sur la route de Damas lorsque Jésus le précipita littéralement à terre et l'aveugla d'un éclair venu des cieux. Jésus se présenta et expliqua à Saül ce qu'il devait faire. Voilà une façon particulièrement musclée de recruter quelqu'un, explique Bob Briner. Il s'agit là d'une des décisions de recrutement les plus réussies qui aient existé dans l'histoire : Paul devint à son tour, un recruteur hors-pair, un leveur de fonds exceptionnel, un bâtisseur de nouvelles succursales, quelqu'un qui dissémina le message de l'Évangile de façon fidèle et féconde. Paul était l'exemple même de « l'homme clef ». La leçon est explicite. Quand la personne qu'il vous faut provient de la concurrence, vous fortifiez votre propre entreprise et vous affaiblissez le concurrent. En tout cas, l'enseignement clé, d'après Briner, reste celui d'enseigner : « imitez Jésus, enseignez pour réussir » pour réaliser projets et programmes ⁷⁰. Ce livre, publié en 1996 dans la collection des Oscars Mondadori, maison d'édition de Berlusconi, est en syntonie avec les modèles conjugués et imposés par les magnats milanais à partir de la néo-télévision commerciale : une sorte de management de l'entreprise de communication, sous le signe de la tradition catholique placée au cœur d'une modernité américaine de type californien et notamment hollywoodien, toujours dans le respect de l'ordre établi. Le catholique et le cathodique harmonisés pour l'avènement d'un messie médiatique, racontant des « paraboles » sous lesquelles se cache un enseignement « publicitaire » de télé-évangélisme politique conservateur, émotionnel et compassionnel, diffusé à travers les antennes-télé « paraboliques », de préférence à couverture planétaire⁷¹. Un Berlusconi pape, père, seigneur et néo-intellectuel de la « Renaissance » télévisuelle italienne, expression latine du tycoon qui devient chef d'un parti politique, en tant qu'aberration marchande postmoderne et compassionnelle du prince machiavélique.

Pour faire face à cette situation de déséquilibre médiatique caractérisée par la domination démesurée de la télévision commerciale et d'un gouvernement médiatique dans la vie de la nation italienne, il faut se souvenir de la leçon de Madrid avec sa « guérilla sémiologie » à travers l'usage intégré d'anciens et nouveaux médias électroniques et de la lecture des quotidiens et

⁷⁰ Bob (Robert) Briner, *Gesù come manager. Gli insegnamenti di Gesù per il business di oggi*, cit., p. 26-27.

⁷¹ Pour le concept du messianisme médiatique pour des élocutions sans révolutions dans la société occidentale du capitalisme post-moderne : cf. Ignacio Ramonet, *La Tyrannie de la communication*, Paris, Galilée, 1999.

des livres (60% des Italiens ne lit pas un seul livre pendant l'année⁷²) pour l'analyse correcte et démocratique de l'information. L'école, en tout cas, peut avoir son rôle stratégique en préparant tout élève à la conception philosophique et sémiotique sous-jacente de cette guérilla. La compétence de l'enseignant ne doit pas se limiter à la connaissance des médias et à la capacité de manier le contenu des matières d'enseignement, mais elle concerne surtout la capacité d'utiliser ces connaissances des médias intégrés à des fins éducatives par l'exercice authentiquement laïc de « l'esprit expérimental » qui implique une recherche permanente de soi comme enseignant au niveau des méthodes et de la didactique pour favoriser l'apprentissage.

Gius GARGIULO
Université de Paris X - Nanterre

⁷² Cf. Gius Gargiulo, « WWW.KATAWEB.IT. Il portale di informazione su Internet del gruppo Espresso », *cit.*, p. 304.

*Escuela y normalización idiomática
en la formación
de la nacionalidad argentina
(1852-1910)*

EN EL PERÍODO MODERNO y a lo largo de todo el siglo XIX, en occidente se impuso la idea según la cual todo Estado-Nación toma cuerpo en la unidad férrea de un territorio y una lengua. El más conocido promotor de esta identidad fue el filósofo Johann G. Herder¹. Desde entonces, los grandes estados del viejo mundo y los incipientes del nuevo, han hecho de este principio un credo. Esta *verdad* se convirtió en evidencia para la conciencia media de los pueblos de occidente. La identidad nacional se funda en una cultura asociada a una lengua. Algunos estados no participaron —por razones diferentes— de este espíritu; citemos especialmente a los Estados Unidos y a la Confederación Helvética. El primero nunca creyó necesario establecer para el Estado una lengua oficial. El segundo decidió adoptar tres. Estos modelos son más bien excepcionales en el concierto de naciones de la época.

La manifestación del multilingüismo en la literatura argentina nos ha llevado a reconstruir sus diferentes aspectos históricos y culturales desde una perspectiva genética. Desde luego, el papel desempeñado por la expansión del sistema escolar es central a esta problemática. Dicha preocupación orientará este trabajo.

¹ Johann Gottfried von Herder, filósofo y teólogo protestante alemán. Nació el 25 de agosto de 1744 en Mohrungen (Prusia oriental) y murió el 18 de diciembre de 1803 en Weimar. Formado en Königsberg con Kant, fue amigo de Goethe y participó del movimiento romántico *Sturm und Drang*. Entre sus obras más conocidas se encuentra *Abhandlung über den Ursprung der Sprache (Sobre el origen del lenguaje)* de 1772, y *Filosofía de la Historia para la educación de la humanidad* (1774), Buenos Aires: Losada, 1959.

La elección del período 1852-1910 no es arbitrario: en 1852 nace el Estado argentino moderno y 1910 es la celebración del Centenario de la independencia argentina, cuya conmemoración supuso la consagración del modelo de integración liberal de los inmigrantes mediante la instrucción pública. La expresión política de esta alfabetización será el ascenso de Yrigoyen al poder en 1916, el primer presidente radical, representante de los nuevos sectores sociales medios. Entre estos dos hitos, 1884 corresponde a otra fecha clave, de importancia insoslayable para nuestro estudio: en aquel año se aprueba la Ley 1420 (ley de educación obligatoria, gratuita, gradual y neutral).

I. El debate en torno a la emancipación de la lengua

La política en torno a la lengua en la Argentina, desde 1852 en adelante (año del derrocamiento de Rosas por Urquiza), estuvo impregnada por este axioma que ataba la identidad nacional del Estado-Nación a la identidad lingüística. En este sentido, el caso argentino no es excepcional: la Constitución de 1853, preveía el castellano como idioma oficial. Subsisten sin embargo varias particularidades: el debate sobre la lengua no sólo nunca fue homogéneo, sino estuvo incluso caracterizado por una especie de esquizofrenia o discurso bifacético entre las élites, sobre el que volveremos más adelante. Otra característica es que desde muy temprano existió una voluntad explícita de los criollos por diferenciarse idiomáticamente de la ex metrópoli.

Recordemos para ilustrar esto último las declaraciones de Juan María Gutiérrez en el Salón Literario de 1837: «Nula, pues, la ciencia y la literatura española, debemos nosotros divorciarnos completamente con ellas, emanciparnos a este respecto de las tradiciones peninsulares, como supimos hacerlo en política, cuando nos proclamamos libres. Quedamos aún ligados por el vínculo fuerte y estrecho del idioma; pero este debe aflojarse de día en día, a medida que vayamos entrando en el movimiento intelectual de los pueblos adelantados de Europa. Para esto *es necesario que nos familiaricemos con los idiomas extranjeros, y hagamos constante estudio de aclimatar al nuestro cuanto en aquéllos se produzca de bueno, interesante y bello*»². Muy poco después, otro joven romántico del mismo grupo, Juan Bautista Alberdi, bajo la pluma irónica de 'Figarillo', insiste sobre la misma idea en un artículo de 1838 publicado en el periódico *El Iniciador*: «¿Queréis escribir vuestro idioma? No escribáis el idioma que habla vuestro país porque vuestro idioma, no es vuestro idioma. Vos debéis escribir como nadie habla ni escribe aquí: y si escribís como se habla y escribe aquí, no sabéis escribir. Es cierto que la literatura debe ser la

² Juan María Gutiérrez, «Fisonomía del saber español: cuál debe ser entre nosotros», in Félix Weimberg, *El Salón Literario de 1837*, Buenos Aires: Hachette, 1977, pp. 153-154. El subrayado es nuestro.

expresión de la sociedad; pero eso es para otras partes. La literatura nacional debe ser la expresión de la sociedad española, porque nuestra sociedad no tiene boca todavía ni tiene nacionalidad, es pupila y debe hablar la España por ella»³. Poco antes, el mismo Alberdi había dicho en tono serio: «Pero si es necesario abandonar la estructura de la lengua española que hablamos, y darle una forma americana y propia, ¿cuál pues debería ser esta forma? Ella no está dada como tampoco está dada la forma de nuestra sociedad: lo que sabemos es que a quien toca darla es al pueblo americano y no al pueblo español»⁴

Estas ideas no son nuevas en el joven Alberdi. En su primer libro, *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, de 1837, considera necesario incluir en el Prefacio un apartado para abordar el problema de la lengua argentina. Demás está decir que sus opiniones están teñidas de un flagrante herderianismo: «La lengua argentina —dice— no es pues la lengua española: es hija de la lengua española, como la nación argentina es hija de la nación española, sin ser por eso la nación española. *Una lengua es una facultad inherente a la personalidad de cada nación, y no puede haber identidad de lenguas, porque Dios no se plagia en la creación de las naciones*»⁵.

De estas declaraciones se desprenden varias ideas motoras. Primero, ya lo dijimos, una clara voluntad de emancipación idiomática. Esta empresa emancipadora era una tarea difícil y estos jóvenes intelectuales románticos lo sabían. Sería exagerado reclamar para estos intelectuales un persistente antiespañolismo, como muchos críticos han querido observar. La generación romántica de 1837 estaba muy influenciada por Espronceda y sobre todo por Larra. «Recórranse las páginas de los periódicos que ellos redactaron —dice Weimberg— y se encontrarán hermosas y cálidas semblanzas biográficas de Meléndez, Quintana, Larra, Zorrilla, y se verá el cariño que trasuntan»⁶. La adopción del pseudónimo Figarillo por parte de Alberdi establece una filiación directa con Larra y se quiere un homenaje al crítico español. En su madurez y tras haber batallado toda la vida por legitimar un idioma nacional, Alberdi finalmente aceptó ser miembro correspondiente de la Argentina para la Real Academia Española. Segundo, la estrategia de independencia lingüística se alcanzaría, según las premisas de Gutiérrez, por una política doble: el aprendizaje sistemático de idiomas extranjeros, y la aclimatación de un idioma nacional que fundiese en el habla y la escritura los mejores elementos de las lenguas extranjeras. Aquí vemos esbozada la política bifacética aludida más arriba, que germinará décadas más tarde.

3 Juan Bautista Alberdi (Figarillo), «Enseñanza del idioma», *Escritos satíricos y de crítica literaria*, Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1986, p. 220.

4 Juan Bautista Alberdi, «Emancipación de la lengua», *Escritos satíricos, op. cit.*, p. 225.

5 Juan Bautista Alberdi, *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Buenos Aires: Ciudad Argentina, 1998, p. 46. El subrayado es nuestro.

6 Félix Weimberg, *op. cit.*, p. 67.

Otro paso en esta dirección lo realiza Domingo F. Sarmiento, cuando en su exilio chileno realiza un intento de reforma gramatical profunda para el castellano americano, que debía aplicarse en la instrucción pública del estado transandino. Cuando Manuel Montt, entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública, nombra por decreto a Sarmiento Director de la Escuela Normal. Son conocidas sus proyectos de 1842 y 1843, en donde propone una gramática ajustada al hablar americano: la supresión de las letras "k", "z", "x", "h", "q", "ph", "v", la sustitución de la conjunción "y" por la "i" latina, la modificación fonética de la "c" (sonido *que*), la "g" (sonido *gue*), la "x" se descompone en "cs" o "gs", etc.⁷ Retoma casi en los mismos términos los conceptos de Alberdi y Gutiérrez: «Los idiomas —dice Sarmiento—, en las migraciones como en la marcha de los siglos, se tiñen con los colores del suelo que habitan, del gobierno que rigen y las instituciones que la modifican. El idioma de América deberá, pues, ser suyo propio, con su modo de ser característico (...) Una vez dejaremos de consultar a los gramáticos españoles para formular la gramática hispanoamericana»⁸. Sin embargo, por cuestiones de táctica política, Sarmiento busca minimizar la innovación propuesta por su reforma, sustentándola en las propuestas de gramáticos como Nebrija, el poeta Andrés Bello, García del Río en Londres, o el canónigo Puente en Chile. Sarmiento adopta el precepto establecido por Nebrija en su célebre *Gramática castellana*: «Tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escribimos», sentencia. Esta reforma gramatical estará en vigor en Chile hasta 1855.

II. La educación hasta 1880

A. La República dividida (1852-1862)

El período de reorganización política abierto tras la derrota de Rosas en 1852 es por demás particular: durante diez años, la provincia más rica de la nación, Buenos Aires, se organizará en un Estado autónomo de la Confederación Argentina, que reunía a todas las otras provincias. Esta experiencia se cierra con la batalla de Pavón que reunifica la nación en un mismo Estado; el primer presidente de la República será Bartolomé Mitre.

Los dos grandes mentores intelectuales de este período son Alberdi, cuya obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (1852) constituyó la piedra angular de la Constitución de 1853 votada por el Congreso Constituyente de la Confederación, y Sarmiento, que

⁷ La reforma ortográfica de Sarmiento es atentamente estudiada por Paul Verdevoye, *Domingo F. Sarmiento, educar y escribir opinando (1839-1852)*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1988, pp. 197-208.

⁸ Citado por Angel Rosemblat, «Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua», *Estudios dedicados a la Argentina*, tomo IV, Caracas: Monte Ávila, 1984, p. 103.

trabajó para el Estado de Buenos Aires. Sarmiento estaba convencido de que Buenos Aires era la única porción del territorio nacional que escapaba a la barbarie, de ahí que considerara su propia colaboración con el gobierno autónomo como una forma de proveer al afianzamiento de la civilización, que debía irradiar y derramarse sobre las provincias atrasadas.

La Confederación adoptó la expansión de la instrucción pública como una prioridad nacional, pero esto se hizo con enormes dificultades: las desigualdades entre las diferentes provincias eran enormes, por lo que la organización educativa quedó librada a la holgura rentística de cada provincia y a la dinámica personal de quien fuese elegido para llevar a cabo dicha misión. Provincias como Corrientes, Entre Ríos, Salta, Jujuy, Córdoba y Tucumán, instauraron medidas y leyes tendientes a crear una base institucional educativa sólida. Otras como Mendoza, San Juan, Catamarca y Santiago del Estero, prolongaron el profundo marasmo del período rosista. Buenos Aires vivió durante los primeros años, de 1852 a 1856, una fase de restauración cuyo único fin fue reconstruir el sistema educativo de Rivadavia, anterior a Rosas, sin darse cuenta que la época había cambiando profundamente y requería nuevas y enérgicas medidas.

De 1856 hasta 1861 Sarmiento asume como Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, y realiza lo que fuera el comienzo de la revolución educativa en la Argentina. Amén de construir numerosas escuelas en todo el Estado, se propuso crear las condiciones para que el sistema educativo perdurase: atribuirle recursos propios, y fomentar la creación de escuelas normales para suplir la enorme carencia de maestros capacitados en técnicas pedagógicas modernas. La instrucción estaba hasta entonces casi exclusivamente en manos privadas y no existían programas unificados. La cuestión de la renta destinada a la educación era un problema central: sin una asignación de recursos regulares no había proyecto educativo posible. Curiosamente, los primeros recursos Sarmiento los obtiene mediante una ley del 21 de julio de 1857 que, habiendo declarado a Rosas «reo de lesa patria», le confisca sus bienes para destinarlos al sostenimiento escolar del Estado⁹. Pero Sarmiento batalla también para que el Estado asigne recursos regulares en la elaboración del presupuesto anual, lo que hasta entonces era impensable. Habiendo creado la primera escuela normal de toda sudamérica en Chile, Sarmiento intenta imponer la fundación de una Escuela Normal de Maestras en Buenos Aires, sin lograrlo. A la par de estas medidas comenzó a unificar los planes de estudios y a editar los primeros libros de textos escolares oficiales. Pero este esfuerzo no podía mantenerse sin una fuerte campaña propagandística tendiente a ejercer presión sobre los padres para que mandasen a sus hijos a las escuelas públicas. Para este fin funda la primera publicación pedagógica argentina: *Anales de la Educación Común*, órgano que

⁹ Manuel H. Solari, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 118.

centralizaba todo el debate en torno a la educación, animada por los propios maestros con sus experiencias.

Existían básicamente tres categorías sociales: 1) las familias populares consideraban que enviar a sus hijos a la escuela era un lujo oneroso y una pérdida de tiempo, prefiriendo que sus hijos trabajasen desde edad temprana; 2) las familias pudientes enviaban a sus hijos a establecimientos particulares sin tener garantía alguna sobre la calidad de la enseñanza impartida; 3) los inmigrantes europeos se reagrupaban en Sociedades de Beneficencia por nacionalidades y enviaban a sus hijos a escuelas comunitarias administradas por estas mismas sociedades. El desafío que se presentaba a Sarmiento para inculcar en los hábitos sociales la escuela pública era triple: debía captar sectores sociales previamente no escolarizados, reacios o refractarios a toda escolaridad; debía convencer a los nativos pudientes sobre la conveniencia de las instituciones públicas frente a las privadas; y debía arrancar a la masa de inmigrantes de las escuelas comunitarias para llevarlos a la estatal (cuya calidad era a menudo dudosa). En su primera etapa, las armas de que dispuso Sarmiento para ganar semejante desafío eran desiguales. Pero sus éxitos relativos le alcanzaron para colocar en pocos años al Estado de Buenos Aires como poseyendo el mejor modelo de instrucción pública de la Argentina y de Sudamérica. Su empeño ejerció un influjo cierto sobre las provincias de la Confederación. El combate por la consolidación de un sistema escolar público se anunciaba largo.

En cuanto a los estudios superiores, la Universidad de Buenos Aires (fundada en 1821) relanza sus actividades académicas y científicas sobre nuevas bases con la nominación de Juan María Gutiérrez como rector en 1861. Gutiérrez hace todo por reformar la casa de estudios con un criterio moderno, rompiendo con el modelo universitario de tipo moral (teológico y jurídico) legado de la colonia. Para él, la universidad debe ser la principal protagonista en la divulgación científica, y cumplir una misión cultural. Su mandato estuvo marcado por la obtención de la autonomía universitaria, que finalmente fue integrada a la Constitución provincial en 1873. Según Gutiérrez, la legitimidad científica y académica requerida para dispensar títulos profesionales, sólo podía garantizarse mediante la plena vigencia de la autonomía política, administrativa, docente y financiera de la universidad.

B. La República unificada (1862-1880)

Con Mitre en el poder, la política educativa cobra nuevo impulso: en sus conceptos, «la educación es un servicio que la sociedad debe a los miembros que la componen», siendo la herramienta más preciada para la construcción de una sociedad democrática, «emancipando al hombre y mejorándolo física y moralmente». Sus prioridades fueron afianzar la educación primaria y fomentar la secundaria. Considerando que la instrucción

primaria dependía exclusivamente de los esfuerzos provinciales, Mitre subsidió a las provincias más atrasadas para que creasen escuelas básicas. Sarmiento, que entretanto había asumido como gobernador de San Juan, da cuenta en 1863 del estado calamitoso de la educación en su provincia: «de 15.531 niños en edad escolar sólo 643 asistían a clase»¹⁰. Mitre financia esencialmente la creación de Colegios Nacionales, siendo el primero el de Buenos Aires, en agosto de 1863; otra miríada de colegios nacionales seguirán en las provincias: «por decreto del 9 de diciembre de 1864 —dice Solari— se crearon colegios nacionales en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, determinándose que sus cursos durarían cinco años y se ajustarían 'al programa de estudios que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires, que servirá de base, así como su reglamento para el régimen interno'». En 1865 se crea la Inspección de Colegios Nacionales, cuya misión era velar por la homogeneidad de los programas impartidos en el secundario, y garantizar un funcionamiento armonioso.

La guerra del Paraguay interrumpe durante varios años este notable esfuerzo en materia educativa. Sarmiento, que se encuentra como embajador en los Estados Unidos desde 1865, regresa a Buenos Aires en 1868 convertido en presidente de la República. Su gobierno asignará nuevamente al sistema escolar un papel central en la construcción de la nación moderna: funda nuevos colegios nacionales en las provincias, crea la Escuela Naval y el Colegio Militar, crea la Academia de Ciencias (dando así impulso a las ciencias naturales y exactas), la primera Escuela de Minas, realiza el primer censo escolar de la República, y crea bibliotecas populares por todo el país. Contrató a numerosos profesores y pedagogos norteamericanos a fin de crear (fue su vieja añoranza) Escuelas Normales para formar futuros maestros, inculcándoles el espíritu de la educación popular pestalozziana¹¹. En materia didáctica impuso y divulgó el método silábico de aprendizaje del idioma en oposición al método tradicional del deletreo heredado de la colonia. También procuró resolver el problema del presupuesto educativo mediante la creación de un fondo escolar especial.

La presidencia de Nicolás Avellaneda prosiguió la política educativa de Sarmiento, realizando al final de su mandato el siguiente balance: «Bajo mi ministerio se dobló el número de los colegios, se fundaron las bibliotecas populares, los grandes centros científicos como el Observatorio, se dio plan y organización a los sistemas escolares y provinciales que encontré, como La Rioja, sin una escuela y sin un alumno, y que llevaron tres o cuatro mil a la

¹⁰ Citado por Manuel H. Solari, *ibidem*, p. 142.

¹¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo nacido en Zurich. Traspuso a la práctica educativa las ideas de Rousseau, que aplicó en su escuela de Yverdon (1805). Su método consiste en el aprendizaje mediante la actividad y los objetos y no sólo por las palabras.

formación del censo»¹². En 1885 también se aprobó la primera Ley Universitaria, conjunto de normas legales que regían el funcionamiento administrativo de las universidades, regulando el vínculo con los poderes públicos.

III. La modernización conservadora

El período inaugurado en 1880 durante la primera presidencia de Julio A. Roca es extremadamente dinámico y complejo. Desde el punto de vista demográfico, la estructura poblacional y social argentina estaba cambiando a ritmo acelerado. Los frutos del empecinamiento liberal comenzaban a ser observables tanto en la ciudad de Buenos Aires como en las provincias. El país vivía un período de auge económico en su integración al mercado mundial que apenas dejaba presagiar el desplome financiero de 1890. La década comienza con una gran asignatura pendiente de la vida institucional argentina: la federalización de la capital de la nación; en 1880 la ciudad de Buenos Aires salió definitivamente de la jurisdicción provincial bonaerense. El positivismo ambiente de la década anterior cristaliza definitivamente en una fe ciega por el progreso y la ilustración. Buenos Aires dejó de ser la “Gran Aldea” descrita por Lucio V. López y se convirtió abruptamente en gran capital, recibiendo diariamente en sus entrañas su lote de inmigrantes. El sueño de Alberdi y Sarmiento comenzaba a realizarse: brazos europeos para poblar el desierto arrebatado a los indios, inmigrantes que aportaban sus hábitos de civilización y de *savoir-faire* industrial. La capital y la pampa gringa se presentaban como una Babel moderna. Una gran parte de estos inmigrantes permanecen refractarios al sistema escolar estatal. Prefirieron fundirse en las escuelas e institutos comunitarios, en los que se enseñaba en su propio idioma de origen. Rafael Gagliano se pregunta «¿Qué oponer ante esa fuerza babélica de tradiciones, lenguas, rostros y culturas extrañas, distantes y heterodoxas?»¹³ La nación argentina que apenas comenzaba a salir del caos quiere y debe presentar a la multitud de inmigrantes una imagen homogénea y sin fisuras. Esta imagen debe amalgamarse en una tradición que es la historia común, y esta historia es la biografía de los próceres que, hasta hace poco, luchaban entre sí. La Historia de la nación Argentina se convierte en una historia moral. «El vínculo con el pasado —insiste Gagliano— se diluye en una suerte de evangelio laico, aderezado historiográficamente en las memorias o archivos de Mitre o de López, y sus repetidos ecos en manuales y

¹² Citado por Manuel H. Solari, *op. cit.*, p. 164.

¹³ Rafael S. Gagliano, "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario", in Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación en la Argentina (Vol II), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna, 1991, p. 283.

textos al uso. La influencia es tal que se logra, sin proponérselo, el precepto comtiano que los muertos gobiernan a los vivos»¹⁴.

El Estado argentino inventa su propia historia a fin de crear un pueblo a su imagen y semejanza. La forja de ese pueblo debe realizarse mediante la instrucción pública. El espíritu positivista de la época estaba fundado en la convicción propalada por Augusto Comte de que existen tres estadios en la formación de la personalidad: el niño es religioso hasta la adolescencia, luego predomina su carácter metafísico, y en la madurez prevalece su espíritu positivo. Este credo (catecismo positivista) impregna los escritos de Raimundo O. Bunge, uno de los mentores ideológicos de la educación popular. A su regreso de un viaje por Europa y los EE.UU. en 1869, Raimundo O. Bunge había sacado una serie de conclusiones sobre la educación positiva: «La educación que se desea en los Estados Unidos no es la misma que en Europa. Aquí (los EE.UU.) se proponen hacer conocer al niño ante todo aquello que le produzca interés, en una palabra todo lo que tenga una relación con el comercio y la industria. Hoy sabemos que el comercio y la industria son la riqueza de las naciones y en el siglo del positivismo que vivimos debemos imitar ese ejemplo, formando buenos especuladores antes que otra cosa»¹⁵. El hijo de Raimundo Bunge, Carlos Octavio, fue un notable pedagogo y gran publicista de la educación pública, preocupado esencialmente por la integración de la masa de extranjeros: «El hecho de que el pueblo de la República Argentina provenga en buena parte de la inmigración de elementos pertenecientes a las más variadas nacionalidades —declara—, da singular importancia al cultivo del nacionalismo. Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y las glorias de la patria, para que la reverencien y la amen. Descuidar este aspecto de la educación podría implicar los más graves perjuicios para el porvenir»¹⁶. A la escuela se le asigna la misión de formar futuros ciudadanos, inculcándoles a los alumnos un sentimiento patriótico y una honda sensibilidad nacionalista. Esta será la consigna oficial aplicada por el Estado, que implementa una serie de iniciativas institucionales y legislativas que los especialistas designan como el período del “poder normalizador”, con la creación del Consejo Nacional de Educación y la aprobación de la Ley 1420.

El Consejo Nacional de Educación fue creado por decreto del Presidente Julio A. Roca el 28 de enero de 1881 y debía regular la institución escolar en los territorios federales de la república (es decir, en la Capital y los territorios que no eran estados provinciales). Su primer director fue Sarmiento, pero el CNE no pudo funcionar por disensiones internas. Del

14 *Idibem*.

15 Raimundo Octavio Bunge, *Viajes por Europa y América*, Vol. II, Buenos Aires: Imprenta Coni, 1882, p. 268.

16 Carlos Octavio Bunge, *La educación (Tomo II). La educación contemporánea*, Madrid: La España Moderna, 1901, Cap. VII, p. 58. Prólogo de Miguel de Unamuno.

Consejo se pasó entonces a la Comisión Nacional de Educación (CNE), que convocó en 1882 a un Congreso Pedagógico (CP) en el que participaron maestros, profesores y especialistas nacionales y extranjeros. Del CP debía salir un proyecto de ley educativa para ser discutido por el Congreso Nacional¹⁷. Éste último formuló conclusiones acerca de los puntos abordados en el CP, que referían a la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la enseñanza, el problema de las rentas escolares, la formación de magisterios, el gobierno escolar, la educación de la mujer, la sanidad escolar, la construcción de infraestructuras educativas, los programas escolares, la abolición de los castigos corporales, métodos didácticos, etc. La mayor parte de estas conclusiones fueron incorporadas a la Ley 1420 de educación nacional, sancionada el 8 de julio de 1884. Ésta organizó y unificó definitivamente la educación pública en todo el territorio nacional.

La Ley 1420 estuvo en gran medida inspirada por la ley de educación provincial de Buenos Aires promovida en 1875 por Sarmiento y en la ley de educación francesa de 1881.

Sus principios son cuatro:

a) *Obligatoriedad de la educación primaria*: la instrucción debe ser impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños en edad escolar. La misma puede cumplirse en cualquier tipo de establecimientos: públicos, privados, o incluso en el hogar familiar.

b) *La gratuidad* es consecuencia de la obligatoriedad, procurando asegurar la difusión de la enseñanza primaria como un derecho democrático que debe ser puesto al alcance de todos.

c) *La gradualidad* impone una educación progresiva en materia de contenidos educativos.

d) *La neutralidad del Estado en materia religiosa*. La ley no impide la enseñanza religiosa, pero la limita a los niños que ya tienen una religión determinada y la pone a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos, sin intervención del cuerpo docente. La enseñanza religiosa debe darse fuera de las horas de clase, sin considerarse incluida entre las asignaturas ordinarias de la escuela.

Este último principio de neutralidad representó en su época una solución de compromiso intermedia entre dos posiciones irreconciliables en el seno de la sociedad argentina: los que buscaban desterrar todo contenido confesional de la enseñanza pública, y los que defendían la incorporación de la fe católica a la escuela pública. La posición fijada por el Estado en la Ley 1420 se quiere conciliadora y defiende la neutralidad. Por esta razón el cuarto principio de neutralidad confesional no adscribe al concepto de laicidad, sin por ello defender o promover la enseñanza religiosa.

¹⁷ Ver Roberto Marengo, "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación", in Adriana Puiggrós, *op. cit.*, pp. 71-175.

Esta solución de compromiso supuso entonces un enfrentamiento mayor del Estado con las facciones "católicas". Si bien los bandos se definieron en la antinomia "Estado docente" contra "Iglesia docente", es erróneo pensar que los conservadores encarnaban la facción católica y los liberales la oposición laica. El grupo católico reunía tanto a conservadores como liberales, y el grupo de los laicos contaba también con militantes conservadores¹⁸.

Pero este enfrentamiento fue de segundo orden comparado con el problema de la integración social y política de la masa inmigrante a una nación que se encontraba en un proceso inconcluso de formación nacional e identidad ciudadana. Al mismo tiempo, muchos inmigrantes europeos eran originarios de países que vivían un proceso nacional semejante. La sociedad argentina se encontraba atravesada por este doble proceso de gestación nacional, a la vez interno y externo.

El temor de la oligarquía patricia no era mero reflejo conservador. Europa se encontraba en plena fase de expansión colonial en África y Asia y empleaba a menudo el argumento de la anexión como consagración del derecho natural allí donde existían importantes 'colonias' de conciudadanos. El país, poseyendo una población reducida, podía verse fácilmente asfixiado por la marea inmigratoria puesto que era el segundo destino inmigratorio mundial después de los EE.UU. La amenaza de la disgregación nacional pesaba en las discusiones políticas. La resistencia de los inmigrantes adultos a adoptar la ciudadanía argentina fue vista como sospechosa. Peor, muchos se oponían a que sus hijos nacidos en suelo argentino fuesen nacionalizados de oficio como ciudadanos argentinos. Otro argumento de los inmigrantes fue que no querían ser enrolados militarmente bajo bandera argentina. La fuerza centrífuga de las distintas comunidades de inmigrantes alentaron en parte la desconfianza conservadora y patricia. La creación de escuelas comunitarias que impartían clases en el idioma de origen, con programas y material didáctico extranjeros fueron vistas como una amenaza aún mayor por el Estado. En tiempos en que no se advertían señales claras de integración, estas escuelas comunitarias alimentaban la fobia criolla del extranjero al tiempo que redoblaban los esfuerzos oficiales de normalización (y homogeneización) de la instrucción pública con orientación nacionalista.

En los años 1880 la viabilidad del proyecto político nacional liderado por la elite liberal se sentía amenazada por la presencia extranjera. El diputado Estanislao Zeballos advertía hacia 1887 con alarma esta situación: «...puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente. Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios, las sociedades, llenas de retratos e

¹⁸ Ver Ricardo Horacio Iglesias, "Los católicos-liberales durante la década del '80", in Adriana Puiggrós, *op. cit.*, pp. 257-279.

insignias extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos extranjeros, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, por que no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente». Concluyendo poco después que «ha llegado el momento de que el Congreso se preocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero que se asimile en esta tierra sea afecto a la nacionalidad argentina»¹⁹. Los sucesivos gobiernos se aplicarán con ahínco a promover la nacionalidad argentina por diversos medios: a) la nacionalización por la lengua con el impulso de la escuela pública, para que al menos los hijos criollos de los inmigrantes se educaran en el idioma del país; b) la promoción de las fiestas patrias en los espacios públicos, con toda la publicidad institucional del gobierno, y la homologación de los símbolos patrios; c) la promoción de gestas deportivas entre los jóvenes estudiantes como modelo de integración, y d) el otorgamiento de los derechos políticos reclamados por los extranjeros a cambio de la naturalización.

De estas cuatro medidas políticas, la nacionalización por la lengua, que comprometía a la institución escolar, era a mediano y largo plazo la pieza clave del dispositivo, junto con la última, la adquisición de los derechos políticos. El desarrollo de la escuela pública implicaba, al mismo tiempo, cercenar el crecimiento educativo de enclaves de nacionalidades extranjeras, cuya existencia hasta entonces no había sido considerada como problemática. La *corrupción de la lengua* fue una de las preocupaciones centrales de la CNE. Un inspector de escuelas reconocía en 1884: «los alumnos de las escuelas apenas si conocen nuestro idioma en su inmensa mayoría». El idioma fue el primer desafío serio a la imposición de la escuela pública. Otro desafío fue garantizar la obligatoriedad y estrangular la deserción escolar, que durante los primeros 15 años alcanzó niveles alarmantes [Cuadro 1]²⁰. Los padres consideraban que a sus hijos les bastaba saber deletrear, sumar y restar, sacando a sus vástagos de la escuela al cabo de uno o dos años, sin concluir el ciclo escolar obligatorio de seis años. A la par, se debían mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas. Las consecuencias iniciales de las campañas higiénicas fueron desastrosas: los padres retiraron masivamente a sus hijos cuando se impuso la primera campaña de vacunación forzosa hacia 1886 (cabe recordar que en 1884 el cólera assolaba los puertos europeos). Otros desafíos fueron: la armonización de los programas con un sentido

¹⁹ Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 21 de octubre de 1887.

²⁰ Sólo disponemos de estadísticas concretas para la deserción escolar a partir de 1906, pero todos los informes y especialistas coinciden en que esta fue endémica entre los años 1870 y 1900. La deserción es persistente aún a comienzos de siglo XX. En el Cuadro 1, la diferencia entre los alumnos inscriptos y la asistencia media nos da una pauta de la importante deserción escolar entre 1906 y 1915. Cf. Informe Ramos, *El Monitor*, Buenos Aires, 1917. En este cuadro y los subsiguientes, bajo el rubro de las escuelas fiscales, CNE remite a las escuelas bajo tutela de la Comisión Nacional de Educación, MIP refiere a las escuelas del dominio municipal, y las Prov. A aquellas bajo control provincial. El conjunto de las tres subcolumnas constituye el total del sistema educativo público, denominadas escuelas fiscales.

nacional, la mejora en la formación de maestros (de baja eficiencia en las primeras camadas). La promoción de la escuela pública llegó a extremos paradójicos: en Buenos Aires, el consejo educativo del distrito XI, para estimular la concurrencia, dispuso imprimir en 1888 carteles en español e italiano.

A. El caso de las escuelas italianas

Hacia 1885 Italia había comenzado a desarrollar una política exterior que aspiraba a erigirla como gran potencia: es la época de las grandes campañas militares que dieron con la ocupación de Abisinia y Eritrea, y la política de presión hacia Albania y Libia. En ese mismo año se produjo la Conferencia de Berlín, que selló definitivamente el destino colonial para el continente africano y parte de Asia; las potencias europeas se distribuyeron los nuevos territorios trazando fronteras artificiales.

En ese contexto preciso, Crespi, primer ministro italiano, procura utilizar a la enorme masa de emigrados italianos por el mundo como un instrumento de esa política de gran potencia. En enero de 1888 Crespi aconseja, a través de una circular, a sus compatriotas residentes en la Argentina estrechar sus relaciones y vivificar el amor para con la patria natal. La “conservación de la lengua” fue el instrumento mayor de este sobresalto patriótico. En diciembre de 1888 Crespi hace sancionar una ley sobre la emigración que buscaba tutelar o encuadrar a los emigrados. En diciembre de 1889 una nueva ‘Ley Crespi’ estableció las modalidades para el subsidio y desarrollo de las escuelas italianas en el extranjero, con vistas a nacionalizar las masas de emigrados. A los cónsules les cupo las responsabilidades del control político de estas iniciativas y la administración de los fondos destinados a los subsidios. Las escuelas beneficiadas debían comprometerse a enviar informes regulares cada tres meses.

Entre tanto, en abril de 1888 estalló un conflicto en la *Società Unione e Benevolenza* que terminó por desatar una grave polémica internacional entre Italia y Argentina. Durante la asamblea general del 15 de abril, la delegación escolar propone modificar los programas escolares, introduciendo las asignaturas de literatura e historia argentina. El proyecto fue rechazado por un grupo importante de socios, «a cuya cabeza se encontraban los maestros y ex maestros intentando rebelarse a sus superiores»²¹. Los periódicos italianos tomaron vivo partido a favor de las escuelas italianas, defendiendo la idea de que los italianos en la Argentina formaban “colonias” libres, como prolongaciones de una gran Italia, y que por lo tanto era legítimo que se

21 Società Unione e Benevolenza, "Ai Signori Soci della Società Unione e Benevolenza" (circular), Buenos Aires, 2 de mayo de 1888. Citado por Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 66.

defendiesen contra las «infiltraciones del elemento local». *L'Operaio Italiano* argumentó el derecho a educar «italianamente». La prensa argentina respondió a esta provocación «inadmisibile». El diario *La Prensa* contra argumentó: «los hijos de italianos en el suelo de la República, son argentinos y deben ser educados bajo los sentimientos de su patria única, que es ésta (...) La República no reconoce la ciudadanía de origen, es decir, la ciudadanía de los padres (...) y no admite que los extranjeros estén desde aquí dando ciudadanos o súbditos a sus patrias lejanas (...) ¿Se medita, por ventura, un propósito de conquista o apropiación de este país, por argentinos mistificados por su primera educación?»²²

Esta polémica puso en evidencia que la educación afectaba con mucho a la definición de la nacionalidad. La importancia de las escuelas en la formación de la conciencia nacional era determinante para dejarla librada a una política educativa errática. Desde ese momento el Estado no pregonará más una política de coexistencia con las escuelas comunitarias, defendiendo vigorosamente el predominio de las escuelas estatales. Además, nos dice Lilia Ana Bertoni, «la cuestión se sobredimensionó también al convertirse la escuela en ámbito de resonancia de la preocupación más general sobre los derechos políticos de los extranjeros y el cuestionamiento del criterio de nacionalidad»²³. Aunque la Ley 1420 había puesto en 1884 las escuelas particulares bajo control e inspección directa de la CNE, en la práctica la resistencia fue ardua por parte de las instituciones comunitarias. A medida que el número de escuelas públicas fue aumentando, los costes de las escuelas particulares fueron incrementándose hasta resultar inviables para los nuevos inmigrantes. A fines del siglo XIX el desequilibrio entre escuelas públicas y comunitarias se incrementó y para 1915 resultó abrumador. En 1880 había una escuela particular cada 3,3 escuelas públicas, mientras que en 1915 la proporción se había casi duplicado: 1 escuela particular cada 5,75 públicas [Cuadro 2]. La calidad de enseñanza, que hacia 1860-1870 era claramente superior en las escuelas particulares, en la década de 1890, con el mejoramiento de la formación en los magisterios, fue declinando a favor de las instituciones públicas. Podemos observar la deproporción numérica entre los docentes de instituciones particulares y aquellos salidos de las magisterios y escuelas normales [Cuadro 3]²⁴. La expansión del sistema educativo público en los términos citados, es lo que se define como proceso de normalización escolar [Cuadro 4]²⁵.

²² La Prensa, Buenos Aires, 18 de abril de 1888. Citado por Lilia Ana Bertoni, *op. cit.*, p. 66.

²³ *Ibidem*, p. 67.

²⁴ En 1880 poco más de un tercio del total de docentes pertenecían al régimen de enseñanza particular. Hacia 1915 esta proporción se redujo a menos de una quinta parte del total de docentes. Cf. Informe Ramos, *op. cit.*

²⁵ Se observa la progresión geométrica de la escolarización a nivel nacional y global a lo largo de 35 años en el Cuadro 4. En cifras absolutas, de 108.319 alumnos en 1880 se pasó a 909.979 alumnos en 1915. En otros

B. Otros casos de educación foránea

Los hechos relatados arriba constituían, sin duda, la punta del iceberg. Por todo el país se reproducirán casos semejantes hasta mediados de 1890. En provincias cuya importancia estaba dada por los asentamientos de los nuevos colonos, como en Santa Fe y Entre Ríos, por ejemplo, el enfrentamiento se expresa de modo radical. Ocurre que las pequeñas colonias agrícolas estaban constituidas por grupos de extranjeros homogéneos, que a su vez se diseminaban de modo parcial por distintas porciones del territorio. Estas colonias vivían aisladas y en relativa autarquía, oponiéndose a todo intento de normalización externa, del gobierno provincial y/o nacional. La región mesopotámica estaba colonizada por alemanes, o judíos de Europa central u oriental. En 1894, el diputado por Salta Indalecio Gómez, presenta un proyecto de ley sobre la exclusividad del idioma nacional en todo tipo de escuelas. «Allí —nos dice—, en escuelas de extranjeros maestros extranjeros enseñaban en italiano, en alemán, a niños argentinos que no llegaban a aprender el castellano ni a saber que eran argentinos. ‘Interrogué al niño Guillermo Migg, de nueve años de edad, nacido en Esperanza, de padres alemanes, respecto de su nacionalidad y contestó: ¡soy alemán! Nacido en Esperanza’. En las escuelas de Humboldt, Progreso, Providencia, María Luisa, Grutly, Pilar, San Jerónimo, Rafaela, Susana, Clusellas y San Cristóbal se observaron casos semejantes»²⁶.

La denuncia de Indalecio Gómez no era un caso aislado. Delegados de Chubut, en Patagonia, señalaban condiciones semejantes «dentro y fuera de las escuelas»: «Todo es galense allí y las autoridades argentinas son como huéspedes en aquel territorio»²⁷. Lo mismo ocurría en Entre Ríos, Santa Fe o Buenos Aires con las colonias agrícolas judías desarrolladas por el Barón Hirsch, donde la lengua de uso corriente era el yiddish²⁸. Cabe mencionar de paso que el escritor Joseph Kessel era nativo de Esperanza, de familia judía rusa, antes de embarcarse rumbo a Francia y convertirse en la personalidad literaria que todos conocemos. El alegato del diputado salteño a favor de una ley por el idioma nacional, termina con la siguiente conclusión: la educación impartida en tales escuelas arroja «niños extraños a nosotros: salen alemanes, ingleses, franceses, suizos; pero argentinos, no; ni saben que lo son». Pues «no

términos, el total de alumnos matriculados aumentó de 850% en 35 años. La expansión del sistema educativo público en 1915 fue mayor a 8 veces su volumen inicial de 1880. En el mismo cuadro aparece discriminada la relación entre alumnos de instituciones particulares y aquellos de las escuelas públicas. Se confirma una fuerte caída del porcentual de alumnos particulares: de 19% del total en 1880, pasan al 12,7% en 1915. Esta tendencia al crecimiento de la enseñanza pública continuará aún durante varias décadas. Cf. Informe Ramos, *op. cit.*

26 Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 17 de septiembre de 1894, p. 813. Citado por Lilia Bertoni, *op. cit.*, pp. 189-190.

27 *Ibidem*, p. 314.

28 Ver Rita Gardiol, *The Silver Candelabra & Other Stories. A Century of Jewish Argentine Literature*, Pittsburgh: Latin American Literary Review Press, 1997, pp. xvii-xxx.

hablan ni quieren aprender nuestro idioma, que ignoran y no estudian nuestra historia, que no conocen ni aman nuestros prohombres, que no sienten orgullo de nuestras glorias, que no comparten con nosotros el entusiasmo de nuestras victorias ni festejan nuestras fiestas cívicas»²⁹. Para Gómez las colonias agrícolas de la pampa constituían pequeñas naciones. El diputado compartía el credo herderiano de que existe una identidad indisoluble entre la nación y la cultura propiamente nacional. Defendía una idea de nación que se apoyaba en el origen étnico, la raza, la lengua y la tradición, sin tener una idea muy precisa de qué representaba cada una de estas cosas. Su proyecto de Ley, tras varios años de encendido debate, no llegó a aprobarse en la Cámara.

Esta posición de repliegue idiomático defendida por el diputado Gómez, aunque dominante, no era la única voz. Otros diputados como Emilio Gouchón defendían posiciones cercanas a las constitucionalistas de Juan B. Alberdi, cuando afirmaba que la «patria no es el suelo. [Sino] la patria es la libertad, es el orden, la riqueza, la civilización organizadas en el suelo nativo»³⁰. Gouchón trataba de persuadir a la clase política criolla del aporte benéfico encarnado por la inmigración, dando un voto de confianza a las masas extranjeras y al futuro de la nación en gestación: «No temáis tampoco que la nacionalidad se comprometa por la acumulación de extranjeros, ni que desaparezca el tipo nacional (...) No temáis, la confusión de razas y de lenguas. De la babel, del caos saldrá algún día brillante y nítida la nacionalidad sudamericana»³¹. También el diputado por Córdoba Ponciano Vivanco defendía esta concepción anti-herderiana pregonada por los tratadistas norteamericanos: la lengua «no es un elemento esencial —decía— (...) la nación es una agrupación de individuos que tienen leyes comunes que regulan sus relaciones, que ocupan una extensión de territorio, y con un gobierno propio e independiente de otro». Otro diputado, Francisco Barroetaveña, consideró el proyecto de Gómez anticonstitucional, pues «tras la unidad del idioma se pedirá la unidad de la fe, la unidad de la raza». Semejante ley era considerada como una ofensiva de la «vanguardia oscurantista y reaccionaria». Basándose en Ernest Renan, Barroetaveña sostenía que la nacionalidad era una construcción histórica y la lengua sólo un medio de comunicación, lo primordial era «la garantía de la libertad a todos los habitantes»³².

Para la inmensa mayoría de la clase política, en cambio, la pluralidad idiomática correspondía a una realización nacional frustrada, en cuyo horizonte se vislumbraba la fractura política. El modelo a imitar no era Suiza, sino Prusia. La lengua nacional era el signo distintivo de la independencia.

²⁹ Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 17 de septiembre de 1894, p. 814.

³⁰ Juan B. Alberdi, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República argentina*, Buenos Aires: Plus Ultra, 2000, p. 87.

³¹ Citado por Lilia Bertoni, *op. cit.*, p. 193.

³² *Ibidem*.

IV. Hacia el Centenario

A fines del siglo XIX el debate se centró en torno a la polifonía cultural e idiomática que el país era capaz de absorber. «¿Cuánta diversidad —se interroga Beatriz Sarlo— admite una nación cuyo pasado no es ni tan rico ni tan extenso como para garantizar la unidad de las diferencias? ¿qué lugar tiene la voz del otro en la cultura que todavía no ha terminado de organizar el mito de la voz propia?»³³. La opinión pública fue afirmándose a favor de la importancia de la lengua nacional para constituir la nacionalidad, junto al desempeño irremplazable que en esta tarea tenían las escuelas. Esto se tradujo en un rápido desprestigio público de los idiomas y acentos extranjeros hablados por los inmigrantes —y a menudo por sus hijos—. Es el período de la afirmación cultural criollista, cuyo intento más acabado culmina con la canonización del *Martín Fierro* de José Hernández y de la poesía gauchesca por parte de Leopoldo Lugones en 1913³⁴. Este fenómeno es bastante paradójico: en el momento de mayor flujo migratorio, el país se sume en pleno fervor criollista. Confrontada a la opción cosmopolita, la República se repliega en el tradicionalismo gauchesco (por otra parte exclusivamente literario porque socialmente el gaucho fue acorralado y asimilado al bárbaro).

Esta paradoja tiene sus razones: el criollismo fue un importante elemento de integración. Punto de encuentro de los tres sectores determinantes de la sociedad argentina de entonces. Para los inmigrantes el criollismo representó un atajo en su busca de identificación con una sociedad que los discriminaba. Para los nativos provincianos, encarnó la posibilidad de recuperar un tono y una imagen social que consideraban como propia, elemento de afirmación frente a las hordas extranjeras. Para los sectores patricios, aunque por razones diferentes a los de los provincianos, el criollismo también fue una afirmación frente al flujo extranjero.

Sin embargo, entre la elite letrada, el fenómeno es más complejo. Recordemos la estrategia reclamada décadas antes por Juan María Gutiérrez para alcanzar la independencia idiomática: el aprendizaje sistemático de lenguas extranjeras, junto con la aclimatación del habla popular, que debía integrar los mejores elementos de las lenguas foráneas. Esta estrategia condujo a la elite patricia del 80 a desplegar cierta política esquizofrénica: los inmigrantes europeos debían civilizar la nación con sus aportes culturales, pero eran asimilados en el discurso dominante como neobárbaros a quienes se les exigía abandonar sus lenguas. En dicho contexto, para la elite el criollismo no alcanzaba como factor de diferenciación cultural frente al extranjero, pues era insuficiente como elemento de jerarquización social

³³ Beatriz Sarlo, «Oralidad y lenguas extranjeras», in Carlos Altamirano y Betariz Sarlo, *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires: Ariel, 1997, p. 269.

³⁴ Cf. Leopoldo Lugones, *El Payador, Hijo de la Pampa*, Buenos Aires: Otero y Cia., 1916.

frente a los sectores populares autóctonos. La aristocracia nativa adopta como signo distintivo de clase el manejo impúdico de idiomas extranjeros (con particular predilección por el francés, el inglés y el alemán).

Este es el verdadero proceso de nacionalización de la cultura argentina, en sus dos acepciones: primero, porque la cultura nacional se confundía con la historia y el destino de las familias patricias de antaño; y segundo, porque la nacionalización cultural pasaba necesariamente por el aprendizaje de idiomas extranjeros.

La jerarquización era doble: despreciaban a los inmigrantes porque desconocían el idioma nacional, y despreciaban a las clases populares incultas porque sólo hablaban el idioma nativo. El cosmopolitismo lingüístico era un pequeño club cerrado. Miguel Cané y Lucio V. Mansilla representaron la exasperación de este modelo entre los hombres de la generación del 80. Durante el Centenario, encontramos este mismo fenómeno entre personalidades defensoras del criollismo y la hispanidad como Ricardo Rojas, Enrique Larreta, Ricardo Güiraldes o Manuel Gálvez. Este último, siendo uno de los escritores nacionalistas más fervorosos por su pluma y su verba de la primer mitad del siglo XX, se enorgullecía que su novia y futura esposa, Delfina Bunge, le escribiese en privado cartas en francés, o publicase sus primeros libros de poemas en la lengua de Montaigne³⁵.

En resumen: la homogeneización idiomática sólo funcionaba para las clases populares. Las elites patricias afirmaban su superioridad mediante el uso corriente de varias lenguas. Víctor Mercante realiza, poco después del Centenario, el balance de la política educativa desplegada desde 1880: «De esta suerte tenemos una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es tan sólo obra de constituciones sino de convicciones... Harto nos ha costado esta prueba que no estemos seguros hoy más que nunca del valor cohesivo del lenguaje y de las ideas, cuando los hombres quieren lo mismo, piensan lo mismo y hablan lo mismo... para emprender esta homogeneización del instinto y del pensamiento que otros y en otras épocas realizaron a lanza y espada»³⁶.

La tarea insignia de la homogeneización idiomática celebrada por Mercante, fue producto directo de la extensión del sistema escolar y de las sucesivas campañas de alfabetización. La unificación del habla figuraba en el *haber* de las tres décadas de política educativa de la República liberal, y fue percibido como la consagración del esfuerzo emancipador en materia idiomática que durante tanto tiempo había desvelado a los prohombres de la patria. Pero esta certeza con regusto de triunfo durará poco. Los idiomas

³⁵ Delfina Bunge de Gálvez publica dos libros en francés: *Simplement*, París: Lemerre, 1911, y *La Nouvelle moisson*, Buenos Aires: Cooperativa Editorial, 1918.

³⁶ Víctor Mercante, *Sarmiento en la educación primaria. Problemas que quedan por resolver*, Monitor de Educación Común, Buenos Aires, N° 458, 1911, pp. 249-250. Citado por Rafael S. Gagliano, *op. cit.*, p. 295.

extranjeros se fundirán definitivamente en el habla popular creando otro idioma y otro código cultural que cambiará la cara del criollismo. Acababan de nacer el tango y el lunfardo.

Axel GASQUET
Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand

Cuadro 1

**Totales en la República Argentina
Inscripción y Asistencia Media de Alumnos**

Años	Escuelas dependientes del CNE		Escuelas dependientes del MIP		Escuelas provinciales		Escuelas particulares		Total en toda la República	
	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes
1906	120.230	94.728	10.322	9.195	324.884	247.376	180.775	79.752	567.211	431.051
1907	140.075	112.699	13.411	12.265	326.770	245.033	116.947	91.820	597.203	461.317
1908	151.025	124.570	13.937	12.761	337.608	256.686	114.857	92.412	618.227	486.420
1909	171.029	138.046	16.738	15.216	364.976	274.650	126.046	103.041	678.889	530.953
1910	207.688	166.690	22.176	19.332	373.362	283.630	120.881	101.449	724.107	571.101
1911	251.864	204.658	22.567	20.480	366.560	277.774	121.157	100.059	762.148	602.971
1912	267.982	220.717	21.493	19.409	374.667	290.247	119.648	98.964	783.690	629.337
1913	280.072	228.407	23.978	22.084	414.040	311.639	124.845	100.104	842.935	665.134
1914	289.398	233.372	25.753	23.730	428.846	318.742	119.293	101.260	863.290	677.104
1915	305.843	252.974	27.111	25.068	460.575	388.185	116.450	100.528	909.979	744.755

Fuente: “Informe Ramos”, *El Monitor*, 1917, parte I, p. 158.

Cuadro 2:**Totales de Escuelas en la República Argentina**

ESCUELAS						
Años	Fiscales				Particulares	Total Escuelas
	CNE	MIP	Provinciales	Total		
1880	-	-	-	1.279	554	1.883
1890	-	-	-	2.418	475	2.893
1900	-	-	-	3.269	1.183	4.452
1901	-	(35)	(2.900)	3.298	1.240	4.538
1902	-	(34)	(2.911)	3.306	1.035	4.341
1903	-	(34)	(2.984)	3.392	1.298	4.690
1904	-	(34)	(3.076)	3.438	1.441	4.879
1905	-	(35)	(3.304)	3.696	1.540	5.236
1906	665	31	3.468	4.164	1.465	6.629
1907	773	43	3.618	4.434	1.459	5.898
1908	814	45	3.621	4.478	1.478	5.956
1909	959	49	3.949	4.957	1.638	6.595
1910	1.424	62	3.915	5.401	1.437	6.838
1911	1.859	62	3.783	5.704	1.397	7.101
1912	1.879	67	3.822	5.768	1.354	7.122
1913	1.871	77	3.996	5.944	1.295	7.239
1914	1.934	69	4.225	6.228	1.347	7.575
1915	1.985	71	4.218	6.274	1.321	7.595

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.

Cuadro 3:**Totales de Docentes en la República Argentina**

DOCENTES						
Años	Fiscales				Particulares	Total Docentes
	CNE	MIP	Provinciales	Total		
1880	-	-	-	2.107	936	3.043
1890	-	-	-	5.800	1.343	7.143
1900	-	-	-	8.635	3.101	11.736
1901	-	(416)	(6.157)	8.732	3.174	11.906
1902	-	(423)	(6.369)	9.073	3.346	12.419
1903	-	(410)	(6.568)	9.285	3.396	12.681
1904	-	(385)	(6.840)	9.323	3.917	13.240
1905	-	(400)	(7.314)	10.054	4.033	14.087
1906	3.007	364	8.238	11.609	4.217	15.826
1907	3.881	495	8.253	12.629	4.604	17.233
1908	4.353	497	8.476	13.326	4.677	18.003
1909	4.857	569	9.947	15.373	4.746	20.119
1910	5.904	970	9.840	16.714	4.784	21.498
1911	7.021	880	10.346	18.247	4.951	23.198
1912	7.507	996	11.250	19.753	4.681	24.434
1913	7.727	1.049	11.696	20.472	5.060	25.532
1914	8.006	1.133	12.358	21.497	5.192	26.689
1915	8.537	1.101	12.274	21.912	4.962	26.874

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.

Cuadro 4:**Totales de Alumnos Inscritos en la República Argentina**

ALUMNOS INSCRITOS						
Años	Fiscales				Particulares	Total Alumnos
	CNE	MIP	Provinciales	Total		
1880	-	-	-	86.724	21.595	108.319
1890	-	-	-	203.721	37.786	241.507
1900	-	-	-	368.822	82.425	451.247
1901	-	(11.655)	(285.943)	374.964	85.279	460.243
1902	-	(11.240)	(290.715)	390.242	82.183	472.425
1903	-	(11.326)	(307.850)	407.614	86.886	494.500
1904	-	(11.912)	(324.954)	426.671	94.719	521.390
1905	-	(12.916)	(339.326)	443.094	98.342	541.436
1906	120.230	10.322	324.884	455.436	108.775	564.211
1907	140.075	13.411	326.770	480.256	116.947	597.203
1908	151.925	13.937	337.508	503.370	114.857	618.227
1909	171.029	16.738	364.976	552.743	126.146	678.889
1910	207.688	22.176	373.362	603.226	120.881	724.107
1911	251.664	22.567	366.560	640.991	121.157	762.148
1912	267.982	21.493	374.667	664.142	119.548	783.690
1913	280.072	23.978	414.040	718.090	124.845	842.935
1914	289.398	25.753	428.846	743.997	119.293	863.290
1915	306.643	27.111	460.575	793.529	116.450	909.979

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.

La escuela argentina: entre europeísmo e «higiene» nacional (1884-1930)

A FINES DE 1845, Sarmiento, exiliado en Chile, inicia un viaje por Europa, «con el objeto de ver por mis ojos y de palpar, por decirlo así, el estado de la enseñanza primaria, en las naciones que han hecho de ella un ramo de la administración pública»¹.

En ese documento extraordinario y minucioso que son los *Viajes*, la mirada, en algunos casos, más que descubrir, constata. Es así en el caso de España y también de Francia.

Aún antes de pisar suelo español, Sarmiento ya sabe que España es para él un contra-modelo. En una carta que envía a Vicente F. López desde Montevideo, fechada el 25 de enero de 1846, expresa lo siguiente:

En la imaginación española no entra el progreso rápido, súbito, que transforma en los E.E.U.U. un bosque en una capital, un eriazó en una provincia que manda dos diputados al congreso. Lo que antes fue, será siempre, y tienen razón; el rey y la

¹ Sarmiento, Domingo Faustino, Prólogo a *Viajes I. De Valparaíso a París*, Talleres gráficos argentinos L.J. Rosso y Cía, Buenos Aires, 1922, colección «La cultura argentina».

Sarmiento, Domingo Faustino (1811-1888): Pedagogo y político argentino. Nacido en San Juan, exiliado en Chile durante la dictadura de Rosas, fundó, en 1842, la primera escuela normal al otro lado del Atlántico. En 1855 volvió a Buenos Aires e inició su etapa de vida pública: ejerció la dirección de la Instrucción pública, fue senador (1856), gobernador de San Juan (1862), ministro plenipotenciario en los Estados Unidos (1865-1868) y presidente de la República (1868-1874). Durante su presidencia se llevó a cabo la más completa reforma de la enseñanza, se construyeron numerosos edificios para escuelas, se crearon escuelas normales, se organizó un plan de estudios nacional, se fomentaron las bibliotecas populares, se fundaron la Academia de Ciencias Exactas y el Observatorio Astronómico.

república, la libertad y el despotismo, todos pueden pasar sobre los pueblos españoles, sin cambiarles la fisonomía árabe, berberisca, estereotipada indeleblemente².

Muy distinta es la actitud con respecto a Francia. Como sus coetáneos, adhiere con entusiasmo a la cultura de la Ilustración. En otra carta transmite cómo ha sido su primer contacto al llegar a Rouen:

«Avisé usted a los míos, mi buen amigo, que he tocado tierra en Europa, que he abrazado, más bien dijera, esta Francia de nuestros sueños. Puedo permitirme tal hipérbole con usted, que apenas conoce el español como se escribe en España (que es *du reste*, como debe escribirse) a fuerza de no pensar ni sentir, sino como nos ha enseñado a pensar y sentir la literatura francesa, única que usted y yo llamamos literatura aplicable a los pueblos sudamericanos. Y no le pese a usted de aquélla su ignorancia. ¡Ay! De los que han habituado sus ojos desde temprano a la luz fosforescente reflejada de aquella luna europea llamada la España, de aquellos autores que sólo brillan donde hace noche oscura, y poniéndoles lo hueco de la mano en torno, para que el aliento no disipe su fugaz e incierta luz. ¡Cuán pocos son los que más tarde pueden mirar de frente venir las ideas, sin cerrar los ojos lastimados y sin volverles el rostro!»³.

En España, por otra parte, no se limita a la observación crítica, sino que desgrana con irritación y desdén su enfrentamiento a las posturas académicas españolas:

«He venido a España con el santo propósito de levantarle el proceso verbal, para fundar una acusación que, como fiscal reconocido ya, tengo de hacerla ante el tribunal de la opinión en América; a bien que no son jueces tachables por parentesco ni complicidad los que han de oír mi alegato. Tráeme, además, el objeto de estudiar los métodos de lectura, la ortografía, pronunciación y cuanto a la lengua dice relación... Imaginaos a estos buenos godos hablando conmigo de cosas varias y yo anotando: no existe la pronunciación áspera de la v, la h fue aspirada, fue j, cuando no fue f; el francés los invade; no sabe lo que se dice este académico, ignoran el griego; traducen y traducen mal lo malo. A propósito, una noche hablábamos de ortografía con Ventura de la Vega y otros, y la sonrisa de desdén andaba de boca en boca rizando las extremidades de los labios. ¡Pobres diablos de criollos, parecían disimular, quién los mete a ellos en cosas tan académicas! Y como yo pusiese en juego baterías de grueso calibre para defender nuestras posiciones universitarias, alguien me hizo observar que, dado caso que tuviésemos razón, aquella desviación de la ortografía usual establecía una separación, embarazosa, entre la España y sus colonias. Éste no es un grave inconveniente, repuse yo, con la mayor competencia y suavidad; como allá no leemos libros españoles; como ustedes no tienen autores, ni escritores, ni sabios, ni economistas, ni políticos, ni historiadores, ni cosa que lo valga; como Uds. aquí y

² Viajes I, op.cit., p. 103.

³ Carta al Sr. Don Carlos Tejedor, del 9 de mayo de 1846, en *Viajes I, op. cit.*

nosotros allá traducimos, nos es absolutamente indiferente que Uds. escriban de un modo lo traducido y nosotros de otro. No hemos visto allá más libro español que uno que no es libro, los artículos del periódico de Larra; o no sé si Uds. pretenden que los escritos de Martínez de la Rosa son también libros. Allá pasan sólo por compilaciones, por extractos, pudiendo citarse la página de Blair, Boileau, Guizot, y veinte más, de donde ha sacado tal concepto, o tal idea madre que le ha sugerido otro desenvolvimiento⁴.

4 En Carta al Sr. Don Victorino Lastarria, Madrid, 15 de noviembre de 1846, *Viajes II, op. cit.* En la misma carta, la diatriba crece y finalmente abarca las manifestaciones culturales en su conjunto. Así: «Necesito establecer algunos antecedentes, para explicar las sensaciones que el teatro español me ha producido. Desde luego, yo no acepto la distinción muy recibida de literaturas y civilizaciones distintas en los pueblos civilizados de hoy, ni aún para la España, que es la nación que menos puede pretender a nada suyo propio en materia de trabajos de la inteligencia, porque el atraso no es una civilización, ni produce una literatura. El espíritu humano ha llegado a cierta altura en nuestro siglo, y es preciso que para ser aceptado un producto literario esté a esa altura. Ahora basta seguir el rumbo que ha tomado la novela, el folletín, verdaderas epopeyas de nuestro siglo, para comprender cuál ha de ser el teatro. Acción complicada, multiplicidad de personajes, expresión de sentimientos en imitación de la vida, de la realidad, tanto más perfecta cuanto más a lo vivo pintan la manera habitual que conocemos a esos sentimientos. De aquí viene la revolución que experimenta el teatro en Francia, en París, donde este espectáculo ha tocado a su apogeo... Esta comedia o este drama no puede ser en verso; porque el verso nunca puede expresar las pasiones con su verdadero lenguaje, sin estudios, sin alifonías visibles, como son las asonantes y consonantes; y contra las reglas conocidas, la comedia o el drama moderno, es una acción, un suceso en prosa. Víctor Hugo, obedeciendo a esta nueva inversión de las reglas, el primer poeta en prosa, como Dumas, como todos, porque no pueden evitarlo, aunque de vez en cuando aparezcan composiciones en verso. Esto supuesto, el teatro español viene arrastrándose todavía, veinte o treinta años atrás del arte actual. ¿Qué decir de una poesía de ocho sílabas, que más ligero que una péndula, está martillando al oído, su eterno *alumbra, encumbra, deslumbra, herrumbra* y todos los consonantes que puede dar un idioma? ¿Qué puede hacer un actor que tiene que repetir estas majaderías, una por segundo? Es preciso tener muy viciado el juicio para asustarse de ver a un marido que quiere asesinar a su mujer, apostrofándola en verso». Y luego: «La más breve alusión a los *extranjeros* en las piezas de teatro suscitaba tormentas de aplausos, bien entendido que la alusión debía serles desfavorable. Este pueblo está enfermo de orgullo quebrantado, y se desahoga maldiciendo a los extraños. Afortunadamente, para el español no hay más habitante del mundo que el francés y el inglés. Cree en la existencia del ruso; el alemán es ya algo problemático; pero eso de suecos o dinamarqueses, son mitos, fábulas, invenciones de los escritores que de ellos hablan. El francés basta por sí solo para llenar todas las cavidades hondas del corazón español. ¡Qué odio!, pero qué digo, ¡qué desprecio tan soberano! Un francés debe ser una especie de saltimbanquí, peluquero de profesión, bailarín por carácter, o cuando menos, pastelero. Hombre con seso no hubo jamás en Francia, si bien tienen la manía de escribir libretos, sin son ni ton, dotados como están de aquella superficialidad característica al francés. Su industria es perfumería y papel pintado; y sus glorias, las que ellos mismos se dan, porque, eso sí, para ponderar y alabarse y exagerar y mentir, ahí está el francés. Y, sin embargo, francés es en Madrid el pastelero donde se pueden tomar confituras aseadas; francés, el fondista o dueño de café, donde la gente elegante come o se reúne; francés el cochero y el mueblista; francés el que vende efectos nuevos, que son *nonveautés* francesas; francés el que construye guantes; francés el partido *moderado*, porque así lo inventó Luis Felipe; el *progresista*, porque en Francia no está de moda el nombre estropeado de liberal; ...y en cuanto a literatura, Gonzalo Morón ha hecho un ensayo titulado *Historia de la civilización en España*, que huele de lejos a la *Historia de la civilización* de Guizot, pero que de cerca sabe a tocino y chorizo; esto es, al mal gusto nacional de violentar la historia para darse aires de ser algo, porque en la Edad Media fueron mucho. Juzgad por esto si tengo razón de creer que allí el pensamiento está muerto. En los días de mi residencia en Madrid se publicaba la historia de Carlos V, traducida del inglés de Robertson, que escribió a mediados del siglo pasado; la de los Reyes Católicos, por Prescott, norteamericano; la de las conquistas de Méjico y Perú, por el mismo autor; la historia de la literatura española, por Sismondi, italiano; por Viardot, francés, que ha hecho la estadística de la España; por no sé qué otro autor alemán; por todo el que intente decir lo que es o fue la literatura española, excepto por un español, si no es Martínez de la Rosa, que ha producido un adefesio de poética de Boileau en el momento en que el drama se transformaba, las unidades pasaban a mito, y la novela tomaba la delantera a todos los otros géneros de composición poética. El lenguaje mismo se resiente de esta influencia, aunque no sea sino por las resistencias que oponen a ella. Leeréis libros que no sabríais a qué siglo de la literatura española atribuirlos, tanta frase anticuada, tanto vocablo vetusto y apollado encontraréis en ellos, que el arcaísmo no podría

Como si buscara desembarazarse de un lastre opresivo y tomar distancias respecto a una realidad educativa y cultural muy alejada de sus ideales, Sarmiento concentra en España su crítica demoledora. A medida que se desplaza por otros países europeos, la mirada se vuelve más interesada y, en algunos casos, admirativa: «*El sistema de instrucción pública de la Prusia es el bello ideal que pretenden realizar otros pueblos...*». En Roma, elogia la política de Pío IX, por haber sustraído a la arbitrariedad de los gobiernos la sanción de la religión, por propugnar el libre arbitrio en materia religiosa y, en definitiva, el Estado no confesional, así como por su oposición a los gobiernos despóticos. Pero es sin duda en los Estados Unidos en donde encuentra el modelo de nación que satisface todas sus aspiraciones. En carta a Valentín Alsina del 12 de noviembre de 1847 expresa lo siguiente:

«¿Por qué la raza sajona tropezó con este pedazo de mundo que tan bien cuadraba con sus instintos industriales, y por qué a la raza española le cupo en suerte la América del Sur, donde había minas de plata y oro e indios mansos y abyectos, que venían de perlas a su pereza de amo, a su atraso e ineptitud industrial?»

«...como nación, los E.E.U.U. son el último resultado de la lógica humana. No tiene reyes, ni nobles, ni clases privilegiadas, ni hombres nacidos para mandar, ni máquinas humanas nacidas para obedecer. ¿No es este resultado conforme a las ideas de justicia y de igualdad que la cristiandad acepta en teoría? El bienestar está distribuido con más generosidad que en pueblo alguno; la población se aumenta según leyes desconocidas hasta hoy entre las otras naciones; la producción sigue una progresión asombrosa».

«La inmigración europea es allí un elemento de barbarie, ¡quién lo creyera! El europeo, irlandés o alemán, francés o español, salvo las excepciones naturales, sale de las clases menesterosas de Europa, ignorante de ordinario, y siempre no avezado a las prácticas republicanas de la tierra. ¿Cómo hacer que el inmigrante comprenda de un golpe aquel complicado mecanismo de instituciones municipales, provinciales y nacionales, y más que todo, que se apasione como el yankee por cada una de ellas?»

«En Boston se dictó aquella famosa ley de educación pública general y obligatoria en 1676, que ha preludiado a la habilitación del género humano. [...] De Boston salen esos enjambres de colonizadores que llevan al Far West las instituciones, la ciencia y la práctica del gobierno, el espíritu yankee y las artes manuales que presiden a la toma de posesión de la tierra»⁵.

El modelo de progreso era, pues, decididamente anglosajón; un hecho que llevará a los proyectistas de la generación del 37 a buscar en los industriales países del Norte de Europa, no sólo las ideas para la construcción de la nación, sino también el capital humano necesario. En términos generales, la clase política argentina, desde su posición periférica

caracterizar superficialmente; y estas buenas gentes que de puristas se precian, por huir del galicismo, acabarán por hacer un idioma de convención que sólo ellos se lo entiendan, cosa que, a decir verdad, no ha de traer grave daño al mundo intelectual».

⁵ Cfr. Sarmiento, Domingo F., *Viajes III- Estados Unidos*, Talleres gráficos argentinos, L.J.Rosso y Cía, Bs.As., 1922 – colecc. «La cultura argentina».

con respecto a Europa, ejercerá una especie de «droit de regard» sobre los procesos económicos, políticos y educativos de los diferentes países y, con una actitud no exenta de arrogancia, intentará poner en práctica lo que estima ser su derecho: seleccionar lo más conveniente, tanto en lo referente a modelos para importar, como en lo referente a los hombres en quienes se habrían de aplicar tales modelos.

Alberdi había explicitado en sus *Bases*, en 1852, que la llamada al trabajo y al capital extranjero constituía el mejor instrumento para el cambio económico acelerado que la Argentina necesitaba. Y Sarmiento, en su *Facundo*, publicado en 1845, proclamó las ventajas de la inmigración como motor de progreso y civilización.

Así pues, los sucesivos dirigentes políticos se inspiraron en el proyecto «civilizador» de los pensadores de la Organización nacional como Alberdi y Sarmiento y abrieron el país a la Europa de la revolución industrial.

El proceso inmigratorio se inició cuando se logró la pacificación nacional y se puso fin a las luchas intestinas entre unitarios (partidarios de un gobierno central) y federales (quienes luchaban por la autonomía de las provincias). En 1853, con la derrota de Rosas, se estableció la unidad nacional y se federalizó la ciudad de Buenos Aires. Entre los años 1860 y 1880, se efectuaron, en dos movimientos convergentes, la unificación del mercado mundial al que la Argentina se integraría, y la unidad de la sociedad política nacional. La industrialización de los países europeos y su especialización creciente en la industria manufacturera abrieron, gracias a la mejora de los transportes, los mercados europeos a los productos alimenticios procedentes de los países de clima templado de ultramar. El movimiento internacional de capitales adquirió, a partir de 1875, una amplitud desconocida hasta entonces, así como un ritmo acelerado y continuo.

En consonancia con los imperativos económicos del momento, los dirigentes argentinos se dieron como tarea principal alentar la inmigración, a fin de dotar al país de los recursos humanos necesarios para responder a esos imperativos⁶.

La propaganda gubernamental difundida en los diversos países europeos prometía a los candidatos a la inmigración la propiedad de la tierra que se les adjudicaría, según las leyes de 1862 y 1876. Hasta la crisis de 1890, el ofrecimiento de tierras públicas del gobierno argentino buscó atraer al campesino europeo. Sin embargo, después de la campaña del desierto de 1880, el gobierno otorgó las grandes extensiones de tierra conquistadas a unos

6 Entre 1861 y 1870, el país recibió 160.000 extranjeros; entre 1881 y 1890, el número de inmigrantes ascendió a 841.000 y llegó a 1.764.000 entre 1901 y 1910. En total, entre 1857 y 1930, la Argentina recibió 6.330.000 inmigrantes. Dado que en esta cantidad se incluyen trabajadores temporarios y que muchos inmigrantes regresaron a sus lugares de origen, quedó un saldo neto de 3.385.000 inmigrantes. Hasta 1914, gracias a la afluencia de inmigrantes, la población argentina se duplicaba cada 20 años. (Cfr. Rouquié, Alain, *Pouvoir militaire et société politique en République Argentine*, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, Paris, 1978)

pocos privilegiados. La consecuencia directa de esa política que bloqueó el acceso a la propiedad de la tierra fue el que la población inmigrante se concentrara de forma creciente en las ciudades. De ese modo, Buenos Aires se convirtió en la gran «cabeza de Goliat» de la que habló Martínez Estrada⁷.

La conjunción del movimiento inmigratorio y del vuelco de la Argentina hacia la exportación impulsieron una gran reestructuración e importantes trabajos de obras públicas. Sarmiento dio impulso al proyecto de construcción del puerto de Buenos Aires para facilitar, tanto la acogida de los contingentes inmigratorios como la integración de la Argentina en el orden económico internacional, con la exportación de carne y cereales. Entre las obras públicas que se realizaron en Buenos Aires y en el resto del país durante su gobierno, de 1869 a 1874, hay que citar la separación entre los espacios del matadero y del cementerio, que hasta entonces estaban confundidos; separación que se llevó a cabo con el objeto de salubrificarlo.

La necesidad de salubrificarlo era un gran imperativo, ya que una serie de epidemias asolaron Buenos Aires entre 1867 y 1871. En 1867 empezaron las epidemias de cólera que culminaron con la epidemia de fiebre amarilla de 1871.

El fenómeno inmigratorio, los brotes epidémicos y la necesidad de salubrificarlo los espacios fueron factores que se conjugaron para que el higienismo adquiriera un papel de primer orden en las preocupaciones gubernamentales de la época, coincidiendo con el gran prestigio mundial que adquirió esta disciplina entre 1875 y 1885 gracias a los descubrimientos de bacterias y vacunas realizados por Lister y Pasteur.

Por otra parte, la afluencia masiva creciente despertaba ansiedad y temores de diversa índole en la sociedad argentina.

Un factor que contribuyó a alimentar un sentimiento de incomodidad y rechazo en la sociedad criolla argentina fue el hecho de que la mayor parte del contingente inmigratorio proviniera, no de los industrioses países del Norte – como habían deseado los proyectistas-, sino de las regiones atrasadas de Europa. Aproximadamente un 80% de los extranjeros que se establecieron en el país eran italianos y españoles. Entre 1857 y 1936, los italianos constituían el 47,4 % de los inmigrantes y los españoles, el 32,3 %.

Progresivamente, la imagen ideal, desencarnada, del inmigrante europeo laborioso sufriría modificaciones con las olas inmigratorias sucesivas. En 1845, en el *Facundo*, obra clave del liberalismo, Sarmiento había identificado la civilización con la ciudad cosmopolita, y la barbarie, con las montoneras de gauchos y sus caudillos provinciales, así como con los indios⁸. Pero en uno de

⁷ Martínez Estrada, Ezequiel, *La cabeza de Goliat*, Secretaría de la Nación, en cooperación con Editorial Losada, Buenos Aires, 1994.

⁸ Sarmiento, D.F., *Facundo*, Eudeba, Buenos Aires, 1961.

sus últimos artículos hizo, a propósito de los inmigrantes, los comentarios más desencantados:

Lo más atrasado de Europa, los campesinos y gente ligera de las ciudades, es lo primero que emigra. Véalo en el desembarcadero... El labriego español, irlandés o francés, viene a Santa Fe a saber lo que es maquinaria agrícola, y a aprender a manejarla, porque en su país y en su comarca deja todavía el rudo implemento primitivo... Pero lo que la emigración europea no nos trae es educación política, de que carecen las masas en general, aunque en Inglaterra esté difundida y comience a generalizarse en Francia, Alemania, etc...⁹

La desilusión de Sarmiento coincidió con la del otro gran artífice del proyecto inmigratorio: Alberdi, quien explicitó sus puntos de vista opuestos a la inmigración que se hacía efectiva:

Gobernar es poblar... pero con inmigrantes laboriosos, honestos, inteligentes y civilizados: es decir, educados. Pero poblar es apear, corromper, embrutecer, empobrecer el suelo más rico y más salubre, cuando se lo puebla con inmigraciones de la Europa más atrasada y corrompida¹⁰.

Las apreciaciones de Alberdi eran un síntoma de una época en la que las preocupaciones por la salubridad pública y nacional se extendieron a todos los ámbitos y generaron una ideología de amplio alcance. Un interesante estudio muestra de qué modo se llevó a cabo una transferencia de los significados de insalubridad desde los espacios locales de saladeros, cementerios y mataderos, que eran objeto de los grandes trabajos de obras públicas, a los espacios de los conventillos, y, paulatinamente, de los espacios de habitación, a los extranjeros que las habitaban, los inmigrantes¹¹.

El fenómeno respondía a la necesidad de la clase patricia y criolla argentina de implementar defensas frente a la marea humana proveniente de la inmigración. Se buscaba erigir barreras sociales y proteger el patrimonio económico, cuya base era el latifundio y la industria agroexportadora en expansión. Así, como lo señala Salessi, a partir de 1892, en los textos de los higienistas, las ciudades y capitales de las distintas provincias empezaron a representar los valores «verdaderos» de la nación, que se empezó a definir por contraste con la inmigración de jornaleros, labriegos y obreros extranjeros. El modelo de análisis higiénico sirvió entonces para identificar la bacteria y el microbio con el inmigrante extranjero en un primer momento y, cuando los inmigrantes ya estuvieron instalados en el territorio nacional y empezaron a

⁹ «El Diario», 12 de septiembre de 1887.

¹⁰ Alberdi, J.B.: Peregrinación de Luz del Día o Aventura de la Verdad en el Nuevo Mundo, en Obras Completas, T.VII, p. 197.

¹¹ Cfr. Salessi, Jorge, *Médicos, maleantes y maricas*, Beatriz Viterbo editora, Rosario, Argentina, 2000.

generar las primeras manifestaciones de un movimiento obrero organizado (como la huelga general de 1902, que hizo planear una amenaza sobre la economía agroexportadora), se los estigmatizó como «delincuentes» que amenazaban la salud del cuerpo social.

En *La delincuencia argentina*, texto de 1905, Cornelio Moyano Gacitúa, Profesor de Derecho Penal y Juez de la Suprema Corte, estableció lo siguiente:

(...) así como las ciudades, al recibir una gran población, necesitan para su higiene física obras de drenaje y de salubridad so pena de grandes saturaciones mefíticas, así también necesitan de esas obras de salubridad moral que son las instituciones preventivas o represivas destinadas a contener la sobresaturación criminal del inmigrante¹².

En 1902, bajo la segunda presidencia de Roca, se había promulgado con el nombre de Ley de Residencia, la más célebre de las leyes represivas del país, recién derogada en 1958. En un mensaje presidencial, Roca reseñó y justificó la sanción de la ley y el establecimiento del estado de sitio. Sus principales argumentos eran: 1º) se han producido veintiséis huelgas «de las cuales 20 se proponían obtener menos trabajo y más salario»; 2º) las medidas de policía se han tomado como protección al comercio y a los trabajadores contra los medios violentos de los huelguistas; 3º) el peligro de ciertos elementos exóticos, incorporados a la población ha sido amparado ilimitadamente por las leyes vigentes relativas al extranjero; 4º) se hace necesario «excluir del territorio nacional a los extranjeros que sólo traen a él propósitos de perturbación o conmoción social y no los de contribuir a ninguno de los fines de la comunidad civilizada»; 5º) la sociedad argentina no está obligada a aceptar en su seno elementos de desorden que repudian las demás naciones¹³.

En un memorándum fechado el 16 de mayo de 1909 y dirigido al Ministro del Interior, Ramón Falcón, Jefe de la Policía Federal, urgió

«medidas severas en el punto de entrada, como es principalmente el puerto de esta Capital, por donde se introducen estos mismos elementos que después hay que repatriar dejando en este suelo los gérmenes de sus tendencias que llegan ya a contaminar hasta algunos elementos nacionales»¹⁴.

Los imperativos higiénicos llevaron entonces a buscar «limpiar» el cuerpo de la nación de «agentes externos» contaminantes.

¹² *Ibid.*, p. 20-21.

¹³ Cfr. Onega, Gladys S., *La inmigración en la literatura argentina (1880 – 1910)*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad del Litoral, Santa Fe, Argentina, 1965, p. 12.

¹⁴ Salessi, *op.cit.*, p. 172.

Por otra parte, en el contexto de la nueva sociedad que se formó con la inmigración, se promulgó, en 1884, la ley 1420, de educación primaria obligatoria y gratuita. Los principios que la ley establecía eran:

- universalidad de la acción educadora
- obligatoriedad
- gratuidad
- igualdad (enseñanza común)
- integralidad (formación plena del niño)
- gradualidad
- coeducación (escuelas mixtas)
- laicidad (la ley establecía que «la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas a los niños de su respectiva comunión antes o después de las horas de clase»)
- principalidad del Estado en materia educativa
- descentralización del gobierno escolar
- participación popular en el fomento y la administración de la educación primaria.

La ley, inspirada en las ideas de Sarmiento acerca de la educación como el motor de progreso más importante, buscó reducir el analfabetismo y elevar el nivel cultural del país, pero también respondía a la necesidad de dar cohesión nacional a la masa heterogénea de inmigrantes.

Entre 1898 y 1904, durante la segunda presidencia de Roca, se gestó un proyecto de reforma de la educación estatal en Argentina y se investigaron distintas formas o disciplinas que se pudieran utilizar para realizar la integración de la nueva población de argentinos de primera generación. Se ponía énfasis en la creación de escuelas, fábricas, centros de aprendizaje de labores técnicas, mecánicas y agrícolas, en los que se propiciaba una ética laboral acorde con los intereses de la clase dirigente argentina.

El presidente Roca encargó al médico y abogado Juan Bialet-Massé una investigación que sirviera de anteproyecto para el Código de Trabajo, primera ley laboral argentina. Esta investigación se realizó en 1903 y se publicó bajo el título *El estado de las clases obreras a comienzos de siglo*. En ese estudio, Bialet-Massé señaló el peligro que suponían las obreras que rechazaban el modelo católico patriarcal de esposa obediente y madre prolífica y las representó como la amenaza de una infección homosexual que desde Europa y E.E.U.U. podía hacer tambalear el proyecto de modernización y creación de una nueva raza argentina. En el informe se señalaba la conveniencia de usar la religión y apelar a la iglesia católica para conjurar el peligro.

En consonancia con la percepción de tal amenaza, Roca, que en 1884, durante su primer mandato, había expulsado al representante del Vaticano por interferir en la política nacional durante la discusión sobre la ley de enseñanza, volvió a invitarlo en 1899. Así, en este período en que se sentaron las bases de la alfabetización e instrucción masivas, la política educativa

gubernamental estuvo sujeta a las oscilaciones que imponían los intereses socio-económicos del momento. Y si bien el anticlericalismo que desde un inicio orientó esa política seguía siendo la profesión de fe del Estado liberal, la iglesia católica y la religión se impusieron como un recurso necesario para estabilizar y controlar la sociedad en mutación.

En la misma línea que Biale-Massé, Víctor Mercante, Director de la Escuela Normal de Mercedes –una de las instituciones de formación de maestras normales más importantes del período-, Inspector del Consejo Nacional de Educación, y profesor de Pedagogía de la Universidad de La Plata, inventó una «epidemia de uranismo» que se estaba propagando dentro del sistema educacional argentino, entre las mujeres jóvenes y adolescentes de las escuelas estatales y privadas y especialmente católicas. El artículo, de 1905, era «Fetiquismo y uranismo femenino en los internados educativos». Mercante alertaba así acerca de la necesidad de un control estatal del sistema de educación privado. En su artículo, agitaba el fantasma de la homosexualidad para promover la vigilancia de la educación de las clases altas, dada la participación creciente de mujeres intelectuales, artistas y universitarias en asociaciones feministas de filiación política anarquista o socialista. El temor y la alarma que se desprendían de este singular artículo se recortaban, al igual que en el caso de Biale-Massé, sobre el fondo de participación activa de mujeres obreras y profesionales en esas asociaciones feministas a las que se buscaba neutralizar.

La necesidad del control estatal estaba, por otra parte, estrechamente vinculada al imperativo de una «formación nacional». En «Estado general de la educación argentina en el primer centenario de la revolución (1810-1910)», artículo publicado en un número extraordinario del diario *La Nación*, el 25 de mayo de 1910, Bunge se lamentaba de la preferencia de la clase patricia argentina por la educación en instituciones religiosas privadas en las que no se enfatizaba el nacionalismo del sistema estatal¹⁵.

Las preocupaciones de los ideólogos y tecnócratas positivistas se conjugaron entonces en la sanción de la ley Láinez (1905), por medio de la cual se crearon escuelas nacionales en los territorios provinciales, con el subterfugio de remediar la «alarmante proporción del analfabetismo, especialmente en ciertas provincias», en palabras del mismo Bunge.

Esas escuelas nacionales funcionaron como un sistema de educación nacionalista preeminente, paralelo al sistema de educación provincial tradicional, que tenía por función «la oficialización y centralización». Bunge describió ese nacionalismo como antídoto contra la decadencia y afirmó que

¹⁵ Profesor de Derecho y Ciencias de la Educación de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, Bunge, que era descendiente de inmigrantes luteranos alemanes, fue autor de libros y tratados de pedagogía, psicología, sociología, derecho, filosofía, así como autor de obras de ficción. Enviado por el presidente Roca a Europa para investigar los sistemas educacionales, sus observaciones y conclusiones sirvieron de base para el proyecto de reforma de la educación estatal que implementó Roca.

«las naciones débiles y decadentes demostraron siempre profunda laxitud y relajamiento del patriotismo»¹⁶.

Habría que señalar, como precedente, que ya Sarmiento, con ocasión del Congreso Pedagógico Italiano que se reuniera en 1881 en Buenos Aires, había publicado una serie de artículos en los que exponía sus puntos de vista adversos a la conveniencia de las escuelas de colectividades extranjeras, por constituir factores de desintegración, obstaculizadores para la formación de una conciencia nacional. En el artículo titulado *Una Italia en América*, del 19 de enero de 1881, señalaba «el peligro de una enseñanza italianizante para hijos de inmigrantes», que sólo podía conjurarse con la escuela pública; en *Las escuelas italianas. Su inutilidad*, del 13 del mismo mes, había criticado la enseñanza extranjerizante de esos establecimientos donde «no se enseña el Idioma Nacional ni la Historia Argentina».

El sistema educacional nacionalista se radicalizó cuando Ramos Mejía fue nombrado Presidente del Consejo Nacional de Educación, en 1908. Del Consejo Nacional dependían las escuelas de la ley Láinez. Ramos Mejía, heredero del organicismo evolucionista de Spencer y continuador de las ideas de Gustave Le Bon, era un violento xenófobo. En su libro *Las multitudes argentinas* (1899), estableció una analogía entre el procedimiento de adaptación y evolución de los organismos naturales y el proceso de adaptación de las sociedades, y lo aplicó a la formación de las multitudes dentro de la sociedad argentina. En el capítulo correspondiente a la *Multitud de los tiempos modernos*, analizó así al inmigrante:

Al llegar, ese embrión de su desarrollo, ese embrión primitivo primero, el inmigrante, debía haber revestido en el orden social algo así como la estructura anatómica de los peces, más tarde la de los anfibios y por fin la de un mamífero, quiero decir que habría seguido en el orden de su perfeccionamiento intelectual y moral un transformismo semejante... es un cerebro lento, como el del buey a cuyo lado ha vivido; miope en la agudeza psíquica, de torpe y obtuso oído en todo lo que se refiere a la espontánea y fácil adquisición de imágenes por la vía del sentido cerebral. ¡Qué obscuridad de percepción, qué torpeza para transmitir la más elemental sensación a través de esa piel que recuerda la del paquidermo en sus dificultades de conductor fisiológico! Crepuscular, pues, y larval, en cierto sentido, es el estado de adelanto psíquico de ese campesino, el vigoroso protoplasma de la raza nueva, cuando pisa nuestra tierra. Forzosamente tiene uno que convencerse de que el palurdo no *siente* como nosotros...¹⁷.

Bunge, al describir en 1910 los cambios introducidos en 1908 por el nuevo presidente del Consejo, señaló:

¹⁶ Bunge, Carlos Octavio, *Estudios pedagógicos*, Espasa Calpe, Madrid, 1927, p. 64 (citado por Salessi, Jorge, *op.cit.*, p. 145).

¹⁷ Cfr. Onega, Gladys, *op. cit.*, p. 79.

Continuando con la gloriosa tradición de la escuela argentina, el actual Consejo nacional de educación, especialmente por la iniciativa de su presidente, el doctor José María Ramos Mejía, ha desplegado una actividad digna de su estímulo. Ante todo y por todos los medios, se ha tratado de robustecer en lo posible el carácter nacionalista de la enseñanza. La afluencia de la inmigración podría hacer, del cosmopolitismo resultante en la población, un verdadero peligro social. El mejor medio para combatirlo es la escuela. En la realización de idea tan patriótica, *hanse expurgado los textos y los programas*¹⁸. Estos, de marcado carácter concéntrico, inician ya en el primer grado el estudio del idioma, de la geografía y de la historia nacionales, para desenvolverlos ampliamente a través de los grados sucesivos. Usando todos los medios que recomienda la sana pedagogía para formar en los niños el sentimiento de la patria¹⁹.

El historiador Tulio Halperín Donghi advirtió que Ramos Mejía impuso en la enseñanza primaria «una liturgia cívica de intensidad casi japonesa», con un ceremonial que bordeaba el ridículo, en el que se incluían : actos de jura a la bandera por parte de los escolares, izamiento diario de la bandera acompañado del himno nacional, desfiles escolares en las fechas patrias y la recitación de versos patrios, entre otros.

Como señala Salessi, Halperín Donghi aludió al Japón porque Japón (al igual que Alemania) era uno de los modelos admirados por los pedagogos nacionalistas argentinos. Bunge refirió su admiración a ambos en estos términos:

(...) no puede desconocerse el alto valor nacionalista de las leyendas y tradiciones. El ejemplo del Japón actual es interesantísimo. Parece ser que las más antiguas y arraigadas tradiciones y leyendas forman allí la curiosa religión del Shinto, el shintoísmo... los partidarios del «Japón japonizante» luchan para que renazcan y se vivifique, como verdad de convención, el culto del Shintoísmo. Lo consideran el rasgo más íntimo, decisivo y fecundo del alma nacional. En Alemania, la poesía artística y erudita es riquísima en baladas y Lieder de carácter tradicional y legendario... Aunque sean más o menos ficticias e inverosímiles, lo cierto es que se reputan nacionalistas, bellas y morales²⁰.

Hay que destacar que mientras se gestaba y difundía el modelo educativo estatal de corte nacionalista en todo el territorio nacional, la clase patricia seguía prefiriendo la enseñanza en centros privados, cuando no recurría directamente a preceptores extranjeros o enviaba a sus hijos a estudiar a Europa. Las biografías de Victoria Ocampo, Lugones, Güiraldes o Borges, en las que el viaje a Europa y la formación en colegios y medios

18 El subrayado es nuestro.

19 Bunge, Carlos Octavio, *Estudios pedagógicos*, Madrid, Espasa Calpe, 1927, p. 71. Citado por Salessi, *op. cit.*, p. 145.

20 *Estudios pedagógicos*, *op. cit.*, p. 12. Citado por Salessi, *op. cit.*

intelectuales europeos son de capital importancia, resultan un ejemplo claramente ilustrativo de la elección de la élite argentina. Borges, que hasta los nueve años estuvo bajo la tutela de una institutriz inglesa, hizo en su «Prólogo al *Facundo*» la siguiente observación: «Mi padre (que era librepensador) solía observar que el catecismo había sido reemplazado en las aulas por la historia argentina». Fue precisamente su padre quien rehuyó inscribirlo en la escuela pública hasta los nueve años, por temor, según decía, al contagio de enfermedades epidémicas.

Como se señaló anteriormente, las medidas higiénicas estaban imbricadas con el fenómeno inmigratorio. Las preocupaciones sanitarias habían propiciado una serie de leyes para la promoción estatal de la higiene; leyes que fueron impulsadas por Wilde, quien entre 1880 y 1890 fue tanto presidente de la Comisión de Aguas Corrientes y Presidente de las Obras de Salubridad de Buenos Aires, como Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y Ministro del Interior. Esa conjunción de responsabilidades públicas favoreció el trasvase de la salubridad y la higiene al ámbito de la educación, y la Ley 1420 generalizó su alcance.

Un testimonio recogido por Beatriz Sarlo ofrece un cuadro de lo que era una escuela pública en los años 20. En él destacan tanto la impronta del higienismo, como la política de «conversión» nacionalista. Rosa del Río, maestra normal, relata así sus impresiones y sus actuaciones al tomar contacto con su primera escuela como directora:

Una escuela humilde en un barrio pobre, la escolita de la calle Olaya. Me dijeron en el Consejo Escolar que era una escuela chica, y yo, quizá justamente por eso, quise tomarla. A esa escuela la iba a hacer como a mí me parecía que había que hacer las cosas²¹.

Llegué a esa escuela, que se había fundado el año anterior, en 1921. Justo en marzo de ese año el Consejo de Educación había establecido una especie de ceremonia pública que teníamos que cumplir todos los maestros, que jurábamos ante la bandera llevar a cabo nuestras tareas o algo por el estilo. El director o directora de la escuela, o algún inspector del Consejo, tomaba el juramento y pronunciaba un discurso. Eran cosas que a mí no me parecían mal, por el contrario. Se trataba de que los chicos, y los padres, vieran el modo en que una escuela estaba metida en el barrio y que sus maestras estaban comprometidas con lo que hacían todos los días. Todavía había mucha maestra que no se daba cuenta de la importancia de lo que estábamos haciendo, mucha maestra rutinaria que no quería que le cambiaran su modo de

21 Sarlo, Beatriz, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2001, cap. I, «Cabezas rapadas y cintas argentinas», p. 35.

enseñar. No sé si esa ceremonia tenía mucho que ver con el modo de enseñar, pero sí con la vocación con que nos disponíamos a hacer las cosas²².

Aquél era un barrio pobre, con muchas familias que vivían en conventillos, medio amontonados todos en casas de inquilinato con pasillos largos, piezas que daban a patios estrechos, lugares sin luz donde se comía, se cocinaba, se trabajaba y se dormía, baños comunes, cocinas de brasero en la puerta de las piezas. Justo enfrente de la escuela había dos conventillos donde la gente era bastante pobre. Una vez, el padre de un alumno me contó que no había juntado la plata para casarse en el templo de los judíos y que reunió a su familia y a la de la novia en el patio del conventillo. Techos de cinc, terrazas de color ladrillo, el campanario de San Bernardo y chimeneas, cortiembres pestilentes sobre Murillo, cafés judíos, como el «Izmir» de la calle Gurruchaga, o tabernas italianas; barrio también de costureras a destajo y de boliches, mercerías, zapateros remendones; todavía en esos años había un tambo cerca de la calle Muñecas, y uno sentía olor a campo sí, a falta de otra cosa que hacer, en primavera se venía caminando desde la Chacarita. Las calles eran de adoquín y arboladas, muchas tipas y plátanos, mucho potrero, y aunque el barrio se estaba construyendo rápido, todavía podía ver la salida del sol cuando llegaba temprano a la escuela, en primavera. Había allí un poco de todo: italianos, algún vasco, sirios y bastantes judíos o rusos, como les decían, todos muy pobres. No sé si eran religiosos; de eso yo nunca me ocupé de averiguar en la escuela, pero algunos religiosos habría. Barrios así, de trabajo duro, yo conocía, me había criado en un descampado peor, adonde no llegaron hasta muy tarde los tranvías Lacroze, ni estaba tan cerca de una calle de mucho tránsito como Warnes. No había nada allí que me resultara muy diferente de lo que había conocido, excepto el hecho nuevo de que ésa iba a ser mi escuela.

Llegué y el primer día de clase vi a las madres de los chicos, analfabetas, muchas vestidas casi como campesinas, con el pañuelo caído hasta la mitad de la frente y las polleras anchas y largas. Algunas no hablaban español, eran ignorantes y se las notaba nerviosas porque seguramente era la primera vez que salían para ir a un lugar público argentino, a un lugar importante, donde se les pedían datos sobre los chicos y papeles. Estas madres, muy tímidas, muy calladas, dejaban a sus hijos en la puerta. Los primeros años que dirigí esa escuela tenía un chico extranjero cada diez chicos argentinos, más o menos; pero muchos de esos chicos argentinos también eran hijos de extranjeros y no escuchaban palabra de español en la casa, sobre todo si eran niñas y se habían criado puertas adentro. Esos chicos no parecían muy limpios, con el pelo pegoteado, los cuellos sucios, las uñas negras. Yo me dije, esta escuela se me va a llenar de piojos. Lo primero que hay que enseñarles a estos chicos es higiene.

Ese primer día, los chicos entraron a clase y yo salí de la escuela. Busqué una peluquería, me acuerdo perfectamente de que el dueño se llamaba don Miguel y le pedí que con todos sus útiles de trabajo me acompañara a la escuela, que yo me hacía cargo de la mañana que iba a perder allí. En el segundo recreo, cuando los chicos

²² Ibid., p. 39.

estaban todos en el patio, empecé a elegirlos uno por uno. Los hice formar a un costado y esperé que tocara la campana y los demás entraran a las aulas. No me acuerdo qué les dije a las maestras. Era un día radiante. Le expliqué al peluquero que quería que les cortara el pelo a todos los chicos que habían quedado en el patio, que el trabajo se hacía bajo mi responsabilidad y que se lo iba a pagar yo misma. Don Miguel trajo una silla de la portería, la puso a un costado, a la sombra, e hizo pasar al primer chico. Tenían un susto terrible. Yo les dije entonces que esa escuela iba a ser la escuela modelo del barrio, que teníamos que cuidarla mucho, mantenerla limpia, tanto las aulas como los corredores y baños. Y que, en primer lugar, todos nosotros debíamos venir limpios y prolijos a la escuela y que lo primero que teníamos que tener prolijo era la cabeza porque allí andaban bichos muy asquerosos, que podían traerles enfermedades.

El peluquero me miraba; el portero, parado a mi lado, ya había traído el escobillón. Todo estaba listo. En media hora, los chicos estaban todos tusados. Una pelusa fina flotaba sobre el patio, una pelusita dorada o marrón o negra, de mechones que caían al piso y se separaban con el viento. Don Miguel trabajaba rápido, aplicando la máquina cero a los cogotes y alrededor de las orejas, envolviendo a cada chico, con un movimiento de torero, en una gran toalla blanca que después sacudía frente al escobillón del portero. Cuando terminaba con un chico, le daba una palmada en el hombro, yo me acercaba y lo llevaba hasta su salón de clase. Después volvía al patio. Los varones ya estaban listos. A las mujeres, después que despedí al peluquero, les ordené que se soltaran las trenzas y les expliqué cómo debían pasarse un peine fino todas las noches y todas las mañanas. La pelusa flotaba sobre las baldosas al sol.

En el recreo siguiente, relucían las cabezas rapaditas y a los chicos se les había pasado el susto. Todos iban a recordar cómo los mechones de pelo daban vueltas como pompones esponjosos y huecos sobre las baldosas del patio, al sol, mientras el portero los barría y los chicos pegaban grititos. Después, las maestras me dijeron que nunca habían visto ni escuchado una cosa así. Alguna madre vino al día siguiente, muy pocas. Todas creían que si los chicos se lavaban la cabeza se resfriaban. Les expliqué que no era así y que, en esa escuela, yo quería chicos de pelo bien corto y niñas de trenzas hechas y deshechas todos los días. Nunca más tuve que llevar a don Miguel al patio. Los rapaditos les enseñaron a los demás que era más cómodo y más despejado tener el pelo cortísimo. Cuando lo conté en mi casa, durante el almuerzo, un hermano mío, que ya era abogado, me dijo: «Sos una audaz. Te podés meter en un lío. Esas cosas no se hacen». Pero ni esas madres ni esos chicos sabían nada de higiene y la escuela era el único lugar donde podían aprender algo. Un patio lleno de mechones rubios y morochos es una lección práctica»²³.

La misma Rosa del Río da muestras, en su testimonio, de su ferviente adhesión a la pedagogía de corte nacionalista:

²³ Ibid., pp. 43 a 46.

En 1920 se había celebrado el centenario de la muerte de Belgrano y todas las escuelas de Buenos Aires se habían reunido en la Plaza de Mayo, dando la espalda a la Casa de Gobierno, formadas, con sus abanderados, frente a la estatua del prócer. Y en cada una de las escuelas se había hecho el juramento a la bandera, recordando que el nombre de Belgrano quedaba unido, por las escuelas que fundó en las provincias del Norte, a la enseñanza pública en la Argentina. Con motivo del aniversario patrio, al año siguiente, el Consejo de Educación dispuso que se realizara un desfile de alumnos, el 23 de mayo, a la hora del sol, entre la calle Sáenz Peña hasta la Plaza de Mayo. Fue un espectáculo imponente, porque estaban representaciones de todas las escuelas de la Capital, los territorios nacionales y las provincias. Cada escuela llevaba una delegación de un alumno por cada cincuenta inscriptos, encabezada por su bandera y por un cartel, donde se leía el número total de alumnos. Desfilamos durante más de una hora, frente al palco, donde estaba el presidente Yrigoyen y las autoridades de Educación; había varias bandas de música y miles de chicos cantaron el Himno y el Canto a la Bandera.

En 1922, el segundo año que yo dirigía la escuela, pensé que, como escuela nueva, debíamos hacer algo que nos distinguiera. De mi sueldo, porque no había otra plata disponible, compré metros y metros de *taffetas* blanca y celeste. Había que coserla uniendo los dos colores de manera tal que se formara una larga cinta argentina. Por suerte, en casa no faltaba una máquina de coser buena y yo sabía usarla como la mejor. Era una de esas viejas Singer a pedal, de gabinete laqueado e incrustaciones de marquetería. Me pasé varias noches, con mamá, que sostenía la tela a la salida del pretil de la máquina. Un trabajo prolijo y bien hecho porque las cintas tenían que poder verse de ambos lados. Después corté tantas cintas, de unos quince centímetros de ancho y el largo necesario, como niñas y varones tenía en la escuela: iban a ser vinchas para las niñas y moños para el cuello de los varones, la primera cinta que iban a tener muchos de esos chicos, por supuesto. Con cartón hice varias cajas grandes donde las cintas se guardaron planchadas y nuevitas. Me llevé todo eso a la escuela. Sobre las tapas de las cajas, pegué una inscripción. En la caja de las cintas para los varones, decía: «El ave ama a su nido, el león su cueva, el salvaje su rancho y su bosque; el hombre civilizado a su patria». En la caja de las niñas: «Quien contemple una vez la bandera, argentino o extranjero, la admira y quiere como yo». Guardé las cajas en la dirección y, en la reunión semanal con las maestras, les expliqué cuál era mi idea.

Una cinta para el pelo era un lujo para muchas de esas chicas, el *taffetas*, los colores, el cuidado con que estaban cosidas y sulfiladas. Les dije a las maestras: «Este año, el 25 de mayo vamos a repartir las cintas y los moños a todos los alumnos.» Y así fue. Esa mañana los chicos se prepararon, por primera vez, especialmente cada una de las niñas se puso una cinta celeste y blanca en la cabeza y cada uno de los varones, su moño al cuello. Después salimos de la escuela para ir al acto, que fue en la plaza de Belgrano, junto a la iglesia redonda.

De lejos nos vieron llegar, bien formados y en orden, con los abanderados al frente y las maestras vigilando las filas, jóvenes y discretas. Desde ese 25 de Mayo, fuimos

conocidos en todo el distrito por los colores argentinos de las vinchas y los moños. Decía la gente: ¡Allí viene la escuela de Olaya! ¡Esa es la escuelita de la calle Olaya!»²⁴.

La ley 1420 fue fundamental para la reducción de la tasa de analfabetismo en el país y para mejorar la educación de amplios sectores de la población. Su ideología inspiró múltiples realizaciones y, entre ellas, la Reforma universitaria de 1918. También contribuyó a elevar el nivel cultural del país.

En lo que respecta a este último punto, y a la vista de la orientación dispar que tuvo la educación en Argentina, con la mirada de las élites dirigida hacia Europa y el énfasis de los dirigentes políticos puesto en una educación nacional «nacionalista», se podría afirmar que lo que propició la indudable elevación del nivel cultural del país a partir de la puesta en práctica de la ley, y a pesar de todos los avatares histórico-políticos, fue precisamente la discordancia, la oscilación entre el ideal europeísta y el intento, muchas veces forzado y algunas veces ridículo, de lograr una hegemonía «nacional». Discordancia alimentada, además, por las historias familiares que aludían a un origen extranjero, y que supuso una tensión entre el polo del ideal y la nostalgia europeos y el de la política educativa nacionalista. Esa discordancia o desajuste contrarrestó los efectos de la losa pedagógica nacionalista que habría podido aplastar todo desarrollo educativo, y fue tanto prueba de insatisfacción, como de apertura y búsqueda; todo lo cual promovió, históricamente, resultados de valor positivo para la educación.

Ester RIPPA
ATER, UPX Nanterre

²⁴ Ibid., pp. 47-48.

La escena de la instrucción en la literatura argentina

Argentinos de toda la vida

Decía Victoria Ocampo en una carta a Virginia Woolf:

EN TODO CASO, estoy tan convencida como usted de que una mujer no logra escribir realmente como una mujer sino a partir del momento en que esa preocupación la abandona. Acontece con esto como con la diferencia que se suele observar en la Argentina entre los hijos de emigrantes (sic) y los de familias afincadas en el país desde hace varias generaciones. Los primeros tienen una susceptibilidad exagerada con respecto a no sé qué falso orgullo nacional. Los segundos son americanos desde hace tanto tiempo que no lo demuestran con ostentación¹.

En la parte más enfática de la cita de Ocampo hay dos protagonistas: los americanos de toda la vida, los de tantas generaciones, descendientes de la antigua sociedad colonial y los «emigrantes», los únicos que podían definirse como «europeos» porque así lo indicaban sus variados lugares de nacimiento. La mirada de Ocampo invierte estos términos sustituyendo el origen por unas coordenadas ideológicas que demostraron ser muy eficaces. La élite criolla delimitó y sobre todo administró la «europeidad», concepto que no tenía que ver con la geografía real; era una construcción que abarcaba lo cultural y lo social en proporciones muy variables. Ser europeo, en la peculiar versión argentina (y en parte americana) era haber viajado por Europa, haber estudiado y vivido en Europa, haber conocido los grandes hoteles, los espacios de vacaciones, los teatros², los restaurantes, las costumbres culinarias

¹ Victoria Ocampo, Carta a Virginia Woolf, en *Virginia Woolf en su diario*, Sur, Buenos Aires, 1954, págs. 106-107.

² Ricardo O. Pasolini describe en «La ópera y el circo en el Buenos Aires de fin de siglo. Costumbres teatrales y lenguajes sociales» (*Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, Buenos Aires, Taurus, 1999, pág. 227.273) los procesos de refinamiento en la vestimenta que culminan con la descripción que

y, no siempre, los museos o las galerías de arte. La literatura americana, del Norte y del Sur, es pródiga en descripciones sobre cómo fue posible adquirir y después trasplantar a Nueva York, Boston, Buenos Aires o Caracas, la pátina de refinamiento necesaria para ser «europeo». El caso argentino parece peculiar: ese barniz fue necesario para poder ser definido como argentino o como *criollo*.

La transformación no estaba exenta de riesgos: convertirse en un rastacuero³ o en un guarango⁴, como demuestra la larga lista de palabras del castellano de Argentina que definen el ser y el parecer: cache, cachi, caté, chic, chusma, chusmerío, de buen tono, gente como uno, gente bien, bienudo, mersa, mersada. El sendero entre los rastacueros y los guarangos era muy delgado: de ahí la asepsia desdeñosa de Ocampo, el temor de no ser considerada suficientemente «europea» por la escritora más relevante del continente.

Aunque Ocampo seguramente no llegó a saberlo, fue en verdad lo que pensó Virginia Woolf, como puede leerse en la carta que envió a Vita Sackville-West:

Es inmensamente rica y amorosa. Ha sido amante de Cocteau, Mussolini... por lo que sé, hasta del propio Hitler. La conocí a través de Aldous Huxley. Me regaló una caja de mariposas y de vez en cuando descendiendo sobre mí con ojos como fosforescentes huevas de bacalao. No sé qué hay debajo⁵.

La educación y la literatura

¿Cuál puede ser el campo de observación que permita entender aquello que asoma en la cita de Victoria Ocampo? Elijo, y no al azar, un año: 1884, que permite trazar un eje cronológico estable en el que convergen circunstancias y medidas suficientemente elocuentes.

¿Qué ocurrió ese año? Se promulgaron dos leyes fundamentales: la 1420, de educación general, y la que determinaba la creación de los registros civiles: aparatos jurídicos esenciales para la separación de la Iglesia y el

ofrecía el Teatro Colón en 1913: «la toilette de soirée est obligatoire pour les femmes et l'habit ou le smoking pour les hommes» y también da cuenta de la evolución de los gustos operísticos y musicales que terminaron por ser homólogos a los europeos (y norteamericanos) de ese período.

³ Rastacuero proviene, al parecer, del castellano venezolano «arrastracuero», de ahí pasó al castellano de Argentina, y luego al francés: *rastraquière* [extranjero cuyos bienes son de origen dudoso. (Petit Robert. 2000)] La RAE informa, sin embargo, que la palabra es de origen francés. Como en francés, significa persona que hace ostentación de riqueza, obtenida por medios dudosos.

⁴ El *Diccionario del lunfardo*, de Athos Espíndola (2002, Buenos Aires Planeta) define la palabra guarango como grosero, irrespetuoso, atrevido, descomedido, descarado. Del quechua *guarangas* o *hurrancas*: conjunto de indios mandados por su jefe o cacique, denominado *curaca*. Su función como palabra clave de una época aparece descrita en «El optimismo de los guarangos», en *Mirador porteño* de Enrique Loncán (Buenos Aires, Vial y Zona, 1932).

⁵ Virginia Woolf, *Cartas a mujeres*, Barcelona, Editorial Lumen, 1991, pág 279

Estado. También se publicaron *Juvenilia*, de Miguel Cané y *La gran aldea*, de Lucio V. López, textos relevantes porque describen la manera como la élite dominante se percibía a sí misma y fijaba una interpretación de la realidad que sería determinante para entender la dimensión bipolar de lo extranjero. Por fin, también en 1884, el cacique Namuncurá firmó su rendición formal, lo que significó la victoria definitiva de la llamada «campana del desierto», eufemismo que reflejaba los avances militares por zonas riquísimas y apetecibles de la pampa húmeda que, todavía a fines del siglo XIX, estaban en poder de los indios rioplatenses, irredentos después de más de cuatrocientos años de conquista.

No es fácil imaginar una realidad compuesta de leyes progresistas, un genocidio siempre postergado y los comienzos de una prosa narrativa que se construyó como espacio literario entre el memorialismo y las escrituras políticas que hasta entonces habían dado forma a la literatura argentina. Esta nueva literatura es interesante por muchos motivos. Sobre todo por uno: contiene una escena recurrente: la de la instrucción, el lugar donde se muestra a alguien enseñando o aprendiendo. Si el peso de la educación en la sociedad argentina fue lo suficientemente importante como para obligar a los escritores a fabular sobre ello, curiosamente, las representaciones que se ofrecen son de forma inexorable la ilustración de un fracaso. Preguntarse por la representación de ese supuesto fracaso es el tema de estas reflexiones.

El Colegio Nacional de Buenos Aires

Juvenilia, de Miguel Cané, es un breve *bildungsroman* que tiene como elemento central la formación educativa de un joven de la clase alta porteña, el patriciado emergente después de la Revolución de Mayo (1810); una élite no demasiado numerosa (Buenos Aires superaba escasamente los 500 mil habitantes) ni siempre rica, como en el caso de la familia Cané.

La voz autobiográfica, después de acotar los rasgos del personaje –huérfano reciente de padre, pesaroso por dejar el calor familiar– describe la institución escolar, el Colegio Nacional de Buenos Aires fundado, en 1863, durante la presidencia de Bartolomé Mitre.

El Colegio Nacional de Buenos Aires casi resume, en sí mismo, la historia de los proyectos educativos que se produjeron en los últimos años del Virreinato del Río de la Plata y los primeros cincuenta años de la Independencia. Así, el Colegio de Ciencias Morales⁶, creado en 1783 por el

⁶ Una descripción de esta institución se encuentra en Manuel Moreno, *Vida y Memorias de Mariano Moreno*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1918. Además del Colegio de Ciencias Morales, se fundaron en Buenos Aires, hacia 1796, una escuela de náutica y una academia de bellas artes. Pocos años duraron estas instituciones, las únicas de grado medio, que, gestionadas por las autoridades coloniales, existieron en la región argentina desde la ocupación del territorio en el siglo XVI. A lo largo del siglo XVII, los jesuitas fundaron diversos colegios en Córdoba, Santa Fe, Mendoza y Buenos Aires. El más relevante fue el Colegio Máximo de Córdoba (1610), convertido en universidad (1622) y al que se anexó el Colegio de Monserrat (1686), de

virrey Juan José de Vértiz, se convirtió en 1817 en el Colegio de la Unión. Al fundarse la Universidad de Buenos Aires, en 1821, el Colegio se destinó a pensionado de alumnos becados y debía disponer de dos ramas: los llamados estudios morales, es decir, humanísticos, y los estudios de Ciencias Naturales, nunca instalados. Durante algunos años, hacia 1829, el Colegio se fundió con los estudios eclesiásticos y se llamó Colegio Seminario y de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires. La institución desapareció durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas y al iniciarse el período constitucional (1853) se recuperó en la refundación, que se menciona arriba, del presidente Bartolomé Mitre: «Sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales y bajo la denominación de Colegio Nacional, se establecerá una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas».

En los años siguientes, entre 1863 y 1898, se sumaron 16 instituciones educativas de este nivel, en las principales ciudades argentinas. Y tres más en Buenos Aires. En 1889, el entonces inspector general de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, Juan Agustín García, reflejaba en su informe de 1889 que el año anterior se habían formado 2.571 estudiantes de bachillerato. Si se tiene en cuenta que el país tenía, en 1895, cerca de 4 millones de habitantes (3.954.911), la cifra parece irrelevante. No lo es; estos alumnos formaban parte de un sistema educativo que ya incluía 38 escuelas normales destinadas a la formación de maestros y profesores, 877.810 alumnos de escuelas primarias, diversas escuelas técnicas, desde comerciales a agropecuarias, y dos universidades nacionales, la de Córdoba y la Buenos Aires. Aunque se consideren aspectos negativos, como la deserción escolar y que las cifras de escolarización elemental no cubrían ni mucho menos toda la población infantil, se trataba de una verdadera proeza, considerando la inexistencia de una educación colonial y la fecha de la organización nacional después de la independencia: 1853.

Si en la creación de las escuelas normales pesaron las experiencias y los maestros norteamericanos, en los estudios de bachillerato, como refiere el

estudios medios. Después de la «vandálica» —según Marcelino Menéndez Pelayo— expulsión de la Compañía en 1767, estas instituciones educativas pasaron a ser dirigidas por otras órdenes religiosas. Se deben a los miembros de la Compañía casi los únicos textos literarios y científicos producidos en la región. Entre los primeros destaca la obra del poeta barroco Luis José de Tejeda y Guzmán, conocida en 1916, y un conjunto heterogéneo de composiciones circunstanciales (en su mayor parte recogidas en *Letras argentinas del siglo XVIII en un códice escorialense* de María Luisa Olsen de Serrano Redonnet y Antonio Serrano Redonnet [Buenos Aires, Editorial Sopena, 1969]). Entre las producciones científicas, cabe mencionar las obras de los austriacos: Martín Dobritzshoffer [*Historia de los indios avispones*, 1784] o Florián Paucke [*Pater Florian Paucke, ein Jesuit in Paraguay* (1748-1766)], del inglés Thomas Kalkner [*A description of Patagonia and the adjoining parts of South America* (1774)], que dejó también estudios de anatomía y de historia natural. También el salmantino Domingo Muriel, el riojano José Cardiel [a quien se debe un estudio sobre los indios guaraníes (*De moribus Guaraniorum*)], el gallego José Quiroga, matemático y cartógrafo, el catalán José Jolis [*Saggio sulla storia naturale della provincia del Gran Cíaco*, 1789], el manchego Sánchez Labrador, autor de una gramática de la lengua Mabayá o Guayna, y de una historia en once tomos de las misiones del Paraguay; sobresalen en el ámbito filológico, los manuales de preceptiva literaria del aragonés Joaquín Millás publicados en Italia, entre 1786 y 1788, y a los que se refiere elogiosamente Menéndez Pelayo en *Historia de las ideas estéticas en España*.

pedagogo Juan Mantovani⁷, «dejaron hondas huellas nobles espíritus franceses —Larroque, Cosson, Baudrix, Peyret—, pero la figura central fue la de Amadeo Jacques, protagonista de *Juvenilia*. En el plan de 1863 se percibe, por su influjo, la doctrina francesa de la segunda enseñanza y su adaptación a nuestras modalidades y exigencias.»

Mantovani se refiere al equilibrio entre el espíritu clásico y el espíritu moderno que permitiría preparar a la juventud «para los estudios superiores, difundir la cultura general, formar a las clases dirigentes reclamadas por las instituciones democráticas del país y servir, mediante un proceso de convergencia cultural y cohesión espiritual de las nuevas generaciones, a la unificación nacional».

Esta reflexión define de manera casi perfecta el ideario que dio forma a los estudios de bachillerato destinados a la formación humanística, útil para el funcionariado público o antesala de las carreras de jurisprudencia, adonde accedieron hasta el siglo XIX, exclusivamente, los hijos varones de las clases acomodadas. Una formación enciclopedística que Bartolomé Mitre convirtió en misión civilizadora para que «el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos»⁸.

Educación y picaresca

Todo esto, que Cané no ignoraba, no está presente en el relato. Ausencia que debió complacer a los lectores, porque *Juvenilia* fue una suerte de best-seller que vendió 1200 ejemplares en pocos días. El éxito no dependió de lo que no se contaba; provenía, como es lógico, de lo que se contaba. La ficción autobiográfica acercaba a los lectores de entonces a un espacio literariamente familiar: el modelo de la novela picaresca, experiencia común de las tradiciones populares hispanas. Es un modelo siempre productivo, en tanto roza la experiencia humana de la supervivencia, la necesidad de superar obstáculos y obtener un resultado satisfactorio. ¿Cuál es la relación entre el relato picaresco, protagonizado por parias, personajes indefensos y generalmente pobres, con las vicisitudes educativas de un muchacho de clase acomodada? El modelo literario puede ser un mero recurso retórico, una forma de contar estas peripecias; también puede ser la manera de definir las.

⁷ «La educación secundaria en la Argentina», Buenos Aires, *Cursos y conferencias. Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores*, Año XXIV, Vol XLVII, n. 270, setiembre 1955, pág. 275.

⁸ *Discurso en el Senado, 16 de julio de 1870*, en Manuel Horacio Solari, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949, pág. 204. Citado en Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1993, pág. 67.

Y de hecho, lo que evocan es un tópico literario retomado de la baja latinidad, cuando los vagantes, los estudiantes autores de los *Carmina burana* expresaban en los siglos XII y XIII:

Antaño estudio cálido/hoy fastidio gélido/perdió al saber su aurora/y todo es chanza frívola. /Los niños y los párvulos/son de la astucia oráculos;/desdeñan los incómodos/de los severos métodos./Ya no hay aquel escrúpulo/que hacía que un condiscípulo/siguiera, ya decrepito/a los estudios, súbdito./De diez años, los pícaros,/más libres que unos pájaros/se vuelven catedráticos⁹.

Si cotejamos la experiencia educativa relatada por Cané con la de uno de los prohombres nacionalistas, Leopoldo Lugones, las similitudes son evidentes, aunque uno de los textos pertenezca a la ficción y, en el caso de Lugones, a su biografía: huidas del colegio, bromas a los profesores, invención de una tuberculosis para dejar las aulas. Lugones había estudiado en el interior del país, en el Colegio de Montserrat, vinculado a la Universidad de Córdoba, una institución fundada por los jesuitas y abandonada a su suerte después de la expulsión de la Compañía de Jesús¹⁰.

En cualquier caso, Lugones no terminó sus estudios; lo que no deja de ser curioso, porque llegó a tener extraordinaria relevancia en los proyectos educativos que transformaron el enfoque positivista y cosmopolita en una «fábrica de argentinitos».

Que las travesuras que cuentan Cané o Lugones sean un lugar común no impide ver que también describen una percepción, por parte de jóvenes de clases altas, uno porteño, otro provinciano, de una educación de la que no podía depender el futuro.

Tal como revela también el relato que leemos en *La gran aldea*. Su personaje principal, también un niño huérfano, educado por unos tíos ricos, refleja quizás más descarnadamente la imagen que de los estudios tenían las élites dirigentes.

Uno de los diálogos tiene como interlocutores a una tía, mujer enérgica y dominante, y a un político, contertulio habitual de su salón.

«Llevar hombres jóvenes a las cámaras sería nuestra perdición. La juventud del día no tiene talentos prácticos, ¿cómo quieren ustedes que los tenga? ¡Le da por la historia y por estudiar el derecho constitucional y la economía política en libros! Forman bibliotecas enormes y se indigestan la

⁹ Citado por Ernest Robert Curtius, *Literatura europea y Edad Media Latina*, México, FCE, 1981, pág 143.

¹⁰ Así describe Manuel Moreno, el biógrafo y hermano de Mariano Moreno, el establecimiento adonde no fue a estudiar el futuro revolucionario de Mayo: «Un otro establecimiento había en Córdoba, capital de la provincia del Tucumán, distante doscientas cincuenta leguas de Buenos Aires, y la primera de las ciudades de lo interior del país; pero era tan insignificante este instituto, que se contaba casi por nada, y sus alumnos llevaban siempre ante el crédito público, la desgracia de haber sido formados en un lugar de indisciplina y abandono.» *Vida y memorias de Mariano Moreno. Con una nota biográfica de Juan María Gutiérrez*, Buenos Aires, 1918, La Cultura Argentina, pág 47.

inteligencia con una erudición inútil, que mata en ellos toda la espontaneidad del talento y de la inventiva. Yo no he necesitado libros para saber lo que sé. Los libros no sirven para nada en los pueblos nuevos como el nuestro».

Y cuando la tía afirma, en relación con el sobrino: «mi marido se empeñaba en llenarle la cabeza de librajos y enseñarle idiomas...», el «doctor» replica: «Todo eso no sirve para nada. Enséñele usted a leer y a escribir y deje usted que el talento se revele solo. En este país, los hombres no necesitan estudiar nada para llegar a los altos puestos».

Más adelante, la criatura, ya adolescente, empieza la escuela.

«Era un muchacho de quince años cuando empecé en el colegio y apenas sabía leer y escribir». Y esas enseñanzas, que también quedan interrumpidas, no despiertan otro interés que lo anecdótico: dos maestros españoles, enfático uno, escénico el otro (los obligaban a representar el sistema solar como si fuera una comedia de enredos), resumen un aprendizaje completamente estéril.

¿Debemos entender que las aulas públicas eran, para las élites dirigentes, la incómoda antesala de una auténtica formación o, para quienes no estaban llamados a formar parte del poder, un tránsito hacia la nada?

Educación al fracasado

Cuando el narrador de Cané pasa revista a sus antiguos compañeros, los destinos divergentes iluminan una escena oscura: un tal Binomio, al que encuentra en «una oficina secundaria», que había «asombrado por la precisión y claridad con la que expuso el binomio de Newton». Otro, un curioso recluta que ve en una comida con el general del cuartel: borracho, la marcha insegura, el vicio ya en a la médula. Un tercero, atrapado por la bohemia, había sido «una inteligencia brillante, apta para la percepción de todas las delicadezas del arte...».

Una interpretación literal de estos fracasos la ofrece el personaje llamado Binomio: la culpa la tuvo la historia: «el que no sabe historia, no hace camino». Porque la historia en ese colegio la explicaba el profesor Cosson, ¡en francés! Y ni Binomio ni sus compañeros sabían una palabra de francés.

El francés, el gusto por la ópera, el *savoir faire*, la trama de relaciones tribales que permitían el ascenso social (todo lo que posee el narrador, pero no sus personajes) no formaban parte del currículum escolar. Y así lo aprendió dolorosamente otro ser de ficción, Genaro, protagonista de *En la sangre* (1887), del naturalista Eugenio Cambaceres. Este muchacho, hijo de un napolitano que había obtenido una pequeña fortuna como fabricante de hojalata, atraviesa, también como huérfano, la experiencia educativa de un bachillerato porteño. Primero es segregado por sus compañeros, que le ponen como apodo «tacher», como recuerdo del oficio de su padre; luego, se dedica

a la vagancia escolar en bares y billares de Buenos Aires. Después toma conciencia del valor del estudio y hace lo imposible por aprender, pero no tiene éxito alguno: su mente no es capaz de digerir la amplitud y complejidad de esos saberes. Opta, entonces, por una artimaña (típica de un napolitano callejero, según el relato) y puede aprobar el examen de manera artera. Aunque logra disimular (con otra típica astucia de inmigrante) ante sus compañeros, comprende que no puede ser estudiante universitario. En realidad, lo que necesita para ser admitido en los clubes selectos y en los salones porteños es mucho dinero. Casarse con una heredera no le resulta demasiado difícil aunque será, por supuesto, trágico.

Las vicisitudes de estos diversos personajes pretenden ilustrar, al parecer, que la escuela no podía proporcionar un destino. Idea completamente extravagante, porque en la Argentina la educación fue lo único que pudo proporcionar un destino.

El modelo naturalista

Quizás la respuesta a estas extravagancias se encuentre más allá de los textos, en la forma literaria que los hizo nacer. Las prosas de Cané o Lucio V. López, como las de Eugenio Cambaceres, Julián Martel, Carlos María Ocantos o el primer Güiraldes, carecen de la estructura que define lo novelesco por excelencia: son fragmentos narrativos hilados por una trama cuya única función parece ser la de ilustrar los tópicos del naturalismo. De ahí el desarrollo desmesurado de episodios que tienen como argumento recurrente la degeneración, la caída en el vicio, el fracaso o la pérdida de ilusiones.

Que el canon *fin de siècle* sirviera para fundar una literatura que nació en las postrimerías del XIX parece una mera coincidencia histórica. No lo es. *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato, es una novela *naturalista* escrita en 1961, como también lo son las obras del popular Manuel Gálvez, que imaginó un ciclo a lo Galdós (aunque en el siglo XX) destinado a vivificar la malignidad de los bohemios y de las maestras. Más aún, me atrevería a afirmar que también Roberto Arlt y cierto Borges (el implacable narrador de la violencia criolla) son herederos finales de aquella tradición decimonónica, aunque el descenso a los infiernos aparezca difuminado entre muchas magias. Esta vitalidad revela que el naturalismo resultó un modelo productivo para convertir en ficción la realidad argentina y, en consecuencia, para que esa ficción terminara por ser la *realidad* argentina. Al menos la *realidad* de la educación argentina.

Extranjeros y nacionales

Cambaceres representa, con Genaro, una visión de los inmigrantes, ya segregados de la condición de extranjeros de «buena voluntad» que anunciaba

el Preámbulo de la Constitución de 1853, y convertidos en ese bulto incómodo que asomaba, sin ser nombrado, en la cita de Ocampo.

Y los extranjeros también se hacían presentes en el discurso oficial (y no ficticio) cuando Miguel Cané, que tuvo numerosos cargos públicos, imaginaba la Ley de Residencia, aprobada en 1902 y destinada a expulsar a los indeseables. En *Expulsión de extranjeros* (1899) razonaba sobre los efectos perniciosos de la instrucción pública que había llevado a los pobres a perder «su tranquilidad de espíritu». Este pensamiento —los peligros de la extensión de la civilización— que también envuelve al último Sarmiento [*Conflicto y armonía de las razas en América*, 1883] y a los razonamientos pseudo científicos de José Ramos Mejía o Carlos Bunge, tiene en esencia dos argumentos raciales: la nula disposición para el trabajo de criollos e indios; la degeneración, vicio y locura de las depauperadas masas inmigratorias. Este discurso, nada minoritario y profundamente articulado en el sistema político, produjo, ya a finales del siglo, una bifurcación en el pensamiento de la élite dominante, la redefinición nacionalista del espíritu cosmopolita.

El nacionalismo no fue una invención argentina. Fue una necesidad del siglo XIX, en Europa y América, donde nació un vocabulario «patriótico» y nuevo—como recuerda Hobbsbaum—; y una ideología que dio un renovado sentido a las banderas y promovió la democratización de los conceptos medievales de honor y valentía, necesarios para formar los ejércitos modernos y para convertir a cualquier hombre en un «buen soldado». No menos irreal que la nacionalidad «italiana» o la «alemana» fue la nacionalidad «argentina». Y si en estos países europeos hubo que forjar una unidad política con reinos o regiones desarticuladas, en el Río de la Plata fue necesario inventar literalmente un pasado.

Construir el pasado

Juvenilia, como ya se dijo, se agotó en pocos días. Dato sorprendente si pensamos que se trataba, como todos los libros de la época, de una edición de autor —la industria editorial comenzó en la primera década del siglo XX— y que todavía no existía una comunidad de lectores¹¹. La razón del éxito está relacionada, además de las razones arriba aducidas, con una sensibilidad memorialista que aparece hacia 1880, cuando la ciudad de Buenos Aires, —escenario de la literatura argentina incluso hasta el presente— inició un acelerado proceso de modernización. Una parte de las obras narrativas o autobiográficas de las postrimerías del siglo XIX o las memorias recogidas

¹¹ Si tomamos como referencia dos años antes, en 1882, había en Buenos Aires 40 imprentas, y el número de libros editados fue 420. De ellos, 55 eran de índole literaria, aunque se incluían obras de viaje y discursos fúnebres y no se distinguía entre libros y ensayos. Refiere estos datos Adolfo Prieto, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988. Prieto cita el anuario bibliográfico de Navarro Viola.

por José Antonio Wilde en *Buenos Aires desde setenta años atrás*¹² iniciaron ese intento de recuperación del pasado que, al mismo tiempo que se representaba, se iba construyendo como ficción. Este doble movimiento funda –quizá ya para siempre– un primer escenario imaginario (y evocado con nostalgia) habitado por criollos virtuosos y urbanos (años después la palabra criollo pasó a designar exclusivamente al hombre de campo) capaces de convivir con lo extranjero (no connotados todavía como inmigrantes) y también con los indios¹³ que, según recordaba Wilde, venían a vender sus productos a la antigua plaza Lorea¹⁴, en el centro de la ciudad.

El memorialismo urbano de Miguel Cané, Lucio V. López, José Antonio Wilde, Adolfo Bioy o los relatos sobre el «desierto» de Lucio V. Mansilla [*Una excursión a los indios ranqueles*, 1876] o Estanislao Zeballos [*Viaje al país de los araucanos*, 1879] estaba destinado a recordar los hábitos, las formas de un país o de una ciudad desaparecidos por el progreso. El nacionalismo victorioso, en cambio, extendió su mirada hacia una colonia inexistente para fundar allí *El solar de la raza*, como llamó Gálvez a su libro liminar, o una *Historia de la literatura argentina*, como la de Ricardo Rojas, más larga, según Borges, que la literatura argentina. Esas dos mentalidades: el viejo sentimiento cosmopolita y el nuevo nacionalismo en expansión, dibujaron una confrontación que recorrió como un doble paradigma la cultura argentina moderna.

Tienen en común, sin embargo, la utilización de un «nosotros» que hegemoniza los discursos y la vida literaria argentina en los años siguientes. Ese «nosotros» no define propiamente una clase social. Al Río de la Plata, que no fue Virreinato hasta 1776, no emigraron los linajes peninsulares y familiares que dieron forma a las élites de las otras colonias americanas. A ese lugar, entonces pobre y poco apetecible, llegaron hombres solos o grupos que

12 Buenos Aires, EUDEBA, 1960.

13 Esto antes de su sistemático exterminio en la llamada eufemísticamente «campana del desierto», que determinó la expulsión de dos territorios: el espacio físico que ocupaban –una parte sustancial de las praderas fértiles de la pampa argentina– y el espacio de sus lenguas y culturas, sustituido desde entonces por un sistemático vacío, incluso para las corrientes de izquierda que contribuyeron a definir a la Argentina como un país exclusivamente «blanco».

14 La plaza de Lorea, hoy perfectamente arreglada como paseo, con asientos, arboleda, etc., llamóse por muchos años *hueco de Lorea*; viniéndole sin duda el nombre de haber pertenecido el terreno a la familia Lorea. En esta plaza o hueco, paraban las tropas de carretas que venían especialmente del Norte y Oeste de la campana con corambre, cerda, lana, grasa, etcétera. Era también el punto a que en mayor número concurrían las carretas de maíz, trigo y cebada. Más tarde fueron trasladadas estas tropas al *hueco de Salinas* y últimamente a la plaza, hoy *Mercado Once de Septiembre*. A Lorea acudían también, creemos que por lo menos hasta los años 25 o 26, los indios que venían a negociar. Traían sal (mejor que la que nos viene del exterior), tejidos, mantas pampas, que dieron origen a las imitaciones inglesas, pero que jamás llegaron a la perfección de las primeras; lazos, riendas, maneadas, boleadoras, quillapies hechos de cuero de zorro, liebre, gama, zorrino, etc.; plumas de avestruz y varias otras cosas. Prolongábanse hasta 4 o 5 cuadras desde la plaza, por la calle hoy Rivadavia, las casas de negocio en donde vendían los indios sus artículos, o los cambiaban por caña, tabaco, hierba mate, etc. *Op. cit.*, pág. 89.

se traslaban de otras zonas del continente. Muchos de los *americanos desde hace tanto tiempo* de los que habla Ocampo habían llegado al Río de Plata en las postrimerías del siglo XVIII, cuando las medidas tomadas por Carlos III favorecieron cierta libertad de comercio y atrajeron a europeos y peninsulares —sobre todo vascos y catalanes— hacia el puerto de Buenos Aires y el litoral argentino. El relato de un viajero inglés: *Cinco años en Buenos Aires (1820-1825)*¹⁵, refiere con lujo de detalles la presencia bastante masiva de extranjeros en Buenos Aires: propietarios de comercios, hoteles, periódicos. Otras fuentes también certifican la presencia de ingleses¹⁶ o irlandeses, escasos franceses y algunos italianos. Algunas de estas familias, emparentadas entre sí, fueron después las propietarias de las grandes estancias de la pampa húmeda o de los establecimientos agrícolas del centro y norte del país, y estaban vinculadas al ejército o a las actividades exportadoras. Hasta las transformaciones democráticas de las primeras décadas del siglo XX, los miembros de esa élite fueron, simultáneamente, abogados o médicos, escritores, diplomáticos y miembros de los diferentes gobiernos.

La predominancia de este grupo social, que no pudo construir un mito de origen como el *Mayflower*, se basaba simplemente en la antigüedad. Prelación imaginaria que debía ocultar tres elementos esenciales: el origen mestizo de los americanos rioplatenses más antiguos, el carácter *inmigratorio* de los más recientes, la presencia entre ellos de numerosos extranjeros que no tenían diferencia alguna con los millones que habrían de venir. Para imaginar que podía haber *americanos desde hace tanto tiempo* era necesario borrar a las abuelas negras o indias y a los industriosos italianos, franceses o ingleses que formaron las primeras clases profesionales del país. Y si lo primero tiene demostración en los daguerrotipos (arte que llegó al Río de la Plata hacia 1835), lo segundo se revela en los censos nacionales. En el de 1895, por ejemplo, se aprecia que los extranjeros superaban a los nacionales en los diferentes sectores profesionales: un 57% de extranjeros en las profesiones médicas (dentistas, médicos, farmacéuticos); un 71 % en las ciencias económicas (contadores, economistas); un 71% en las científico-técnicas (químicos, ingenieros, arquitectos). Sólo en un campo los argentinos superaban a los extranjeros: los estudios jurídicos (abogados, escribanos, procuradores), donde sólo existía un 21 % de no nacionales.

El Virreinato del Río de la Plata no había sido el Perú ni Nueva España. En esa extensa superficie no había existido ni arquitectura ni literatura

15 Anónimo, aunque atribuido a Mister Love, un inglés. Buenos Aires, Hachette, 1974.

16 La contribución de varios comerciantes británicos ayudó a formar la biblioteca pública (fundada por Mariano Moreno en 1810, con los tres mil libros del Colegio de San Carlos). En pocos años constaba de 12000 ejemplares y una sala de lectura de prensa inglesa. Citado por Rafael Alberto Arrieta, *La ciudad y los libros*, Buenos Aires, Librería del Colegio, pág 47.

colonial, ni siquiera educación¹⁷, cuya ausencia se había encargado de inventariar Domingo Faustino Sarmiento —, convertido en una elipsis por el pensamiento nacionalista que se hizo cargo del aparato educativo hacia 1910.

Y esta elipsis pudo borrar del discurso social lo indeseable: el carácter mestizo y heteróclito de la Argentina. Más allá de cualquier representación literaria, la sociedad nacida de aquel cosmopolitismo necesario se construyó con el empuje de una sociedad naturalmente criolla e inmigratoria. La ausencia de analfabetos a lo largo de todo el siglo XX, la existencia de un amplio público lector, las elevadas cifras de hombres y mujeres con títulos secundarios o universitarios demuestran que la educación popular fue un éxito.

No celebrar la victoria sobre la incultura en las obras literarias, representar ruidosamente el murmullo de lenguas y de países que construyeron la Argentina, pudo ser una operación ideológica. Creo más bien que fue una lamentable decisión estética, porque el contrapunto de ese feísmo decadente no fueron las grandes obras de los escritores argentinos que vinieron después (cuando el cosmopolitismo dejó de ser un problema), sino esa suerte de palabrería patrioter que anegó los ojos y los oídos de los escolares argentinos durante décadas. Hablarles de una Argentina que nunca existió fue una manera absurda de salvarlos de sí mismos.

Victoria Ocampo no fue nunca a la escuela argentina. De haberlo hecho hubiera sabido que la *susceptibilidad exagerada con respecto a no sé qué falso orgullo nacional* fue una invento necesario para que algunos creyeran ser *americanos desde hace tanto tiempo*.

Marietta GARGATAGLI
Universidad Autónoma de Barcelona

¹⁷ «La enseñanza de la ciencia era prohibida entre nosotros, y sólo se nos concedieron la gramática latina, la filosofía antigua, la teología y la jurisprudencia civil y canónica.» Así declaraba el *Manifiesto que hace a las Naciones el Congreso Nacional Constituyente sobre el tratamiento y crueldades que han sufrido de los españoles y motivado la Declaración de la Independencia*, aprobado por el Congreso de Tucumán el 9 de julio de 1816. Citado en Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1993, pág. 24. Y hay que recordar que la Declaración de la Independencia se publicó de forma trilingüe: en castellano, quechua y aymará: pluralidad lingüística casi inmediatamente olvidada.

L'Autre intérieur
dans les manuels d'histoire du Brésil
et dans la Revolta da Chibata
(Rio de Janeiro, 1910) :
Articulations sur deux lieux de compréhension

Présentation

CE TRAVAIL porte sur les principaux résultats d'une recherche antérieure concernant la représentation de l'autre intérieur dans la société brésilienne¹. Ces résultats sont analysés en contrepoint avec les interprétations d'un événement qui eut lieu au début du XX^e siècle au Brésil, la *Revolta da Chibata* (Révolte du fouet). Une rébellion de marins brésiliens qui apparaît comme cas exemplaire des revendications des Noirs en tant qu'acteurs politiques dans la phase initiale de la République².

Nous nous proposons de démontrer comment dans un pays comme le Brésil, dont le processus historique a toujours été comme relevant du

¹ Almeida, Sílvia Capanema P. de ; Mendonça, Ricardo Fabrino. *Iconografia no Livro Didático : quem é quem nessa história*, mémoire présenté au Grupo de Pesquisa e Estudos em Imagem e Sociabilidade, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Publié par Almeida, Sílvia Capanema P. de ; Mendonça, Ricardo Fabrino, VAZ, Paulo Bernardo, «Quem é quem nessa história? Iconografia no Livro Didático», In FRANCA, Vera Regina Veiga (org.), *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

² Voir les études : Almeida, Sílvia Capanema P. de, *La Construction d'un Événement : la « Revolta da Chibata » (Rio de Janeiro, 1910) dans ses antécédents, sa réception et sa mémoire*, mémoire de DEA, Histoire et Civilisations, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, sous la direction de Monsieur Juan Carlos Garavaglia, juin 2004, 151 p. ; Almeida, Sílvia Capanema P. de, *La « Revolta da Chibata » (Rio de Janeiro, novembre-décembre 1910) : lectures et réceptions d'un événement*, Mémoire de Maîtrise, Département d'Études Portugaises, Brésiliennes et Lusofrancophones, Université Blaise Pascal, Clermont-2, sous la direction de Monsieur Jorge P. Santiago, 2003, 106 p. ; Almeida, Sílvia Capanema P. de, «La Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910) vue par la presse du Minas Gerais: l'analyse de la réception d'un événement», in *Histoire et Sociétés de l'Amérique Latine*, numéro 16, Paris, ALEPH/l'Harmattan, (à paraître).

métissage, de l'hybridation, on éprouve des difficultés à incorporer l'Autre intérieur, que ce soit au niveau politique, ou au niveau des représentations. Nous partirons des constatations effectuées lors d'un travail d'analyse des manuels scolaires utilisés dans les écoles publiques et privées à la fin des années 1990 et au début des années 2000. Dans ces manuels scolaires on cherchait à analyser l'iconographie concernant le début de la période coloniale, avec la comparaison des trois acteurs vus comme les « fondateurs » de l'identité brésilienne, à savoir, l'Indigène, l'Européen et l'Africain. Pour la présente analyse, cependant, notre regard s'occupera des représentations de l'Autre interne, mettant en relief le cas du Noir.

Pourquoi rassembler donc dans une même problématique le Noir représenté dans l'iconographie des manuels scolaires du présent et ce même Autre en tant qu'acteur dans une révolte au début du XX^e siècle au Brésil ? L'objectif de ce travail est justement de démontrer, en analysant ces deux univers distincts, comment la société brésilienne a du mal à trouver une place à l'altérité, notamment en ce qui concerne le Noir. On espère montrer comment ce sujet, représenté dans les manuels surtout comme celui qui travaille dur dans les champs ou comme celui qui se soumet à toute forme d'autorité et aux châtiments physiques, aurait aussi du mal à se construire en tant qu'acteur politique ou citoyen. La *Revolta da Chibata* aurait été ainsi un des rares mouvements où cet Autre, en prenant conscience de sa condition, essaye d'assumer une position de rupture avec son passé historique tel qu'il est présenté dans les manuels scolaires, entre autres. Cette position est, cependant, durement réprimée par le gouvernement brésilien, comme on le montrera dans l'analyse proposée ici. Ainsi, on étudiera la place occupée par le Noir à travers différentes temporalités et lieux.

La Revolta da Chibata

Au début du XX^e siècle, la marine brésilienne vivait une situation particulière au regard du contexte militaire et socio-politique du pays. Malgré la volonté de modernisation, notamment à partir la mise en pratique d'un programme de renouvellement de la flotte³, et la nécessité de surmonter les pratiques héritées de l'esclavage et de la période monarchiste, dans un pays qui avait récemment aboli l'esclavage (1888) et venait de proclamer la République (1889), un certain nombre de pratiques comme les châtiments physiques, l'engagement obligatoire, la sous-alimentation des marins ordinaires avaient encore lieu au sein de cette institution. Cet héritage se

³ Ce programme était connu comme politique « rumo ao mar » (en direction de la mer) et il a été lancé par l'Amiral Alexandrino, ministre de la marine en 1906. Le renouvellement consistait, entre autres, dans l'acquisition de deux navires cuirassés modèle *dreadnoughts*, les plus puissants à l'époque, commandés en Angleterre. Ces deux bâtiments, baptisés au Brésil *Minas Gerais* et *São Paulo*, arrivent pendant l'année 1910. Voir Almeida, Sílvia Capanema P. de, *La Construction d'un événement : la « Revolta da Chibata » (Rio de Janeiro, 1910) dans ses antécédents, sa réception et sa mémoire*, *op.cit.*

manifestait aussi à travers la présence de fortes inégalités à l'intérieur de cette force armée, entre les officiers venant de la noblesse, appartenant aux familles de grands propriétaires ruraux ou de la bourgeoisie urbaine⁴, et les marins subalternes, qui étaient pour la plupart des descendants d'esclaves affranchis⁵.

C'est dans ce contexte qu'éclata à Rio, en 1910, au sein de la marine brésilienne, la *Revolta da Chibata* (révolte du fouet)⁶. Cette révolte, organisée et menée par ces marins subalternes visait à dénoncer les mauvais traitements qu'ils subissaient. Avec la prise du contrôle des principaux bâtiments de la marine de guerre, parmi lesquels les deux gigantesques cuirassés récemment acquis, le *Minas Gerais* et le *São Paulo*, les marins exigeaient, entre autres, l'abolition des châtiments corporels, l'amélioration de leur solde, le licenciement des officiers jugés incompetents, l'éducation des marins recrutés, enfin leur reconnaissance en tant que citoyens.

Cette insatisfaction s'est transformée en rébellion à partir des effets immédiats du lynchage d'un marin (Marcelino Rodrigues de Meneses), victime de plus de 200 coups de fouet devant ses collègues marins. La révolte éclata donc au soir du 22 novembre 1910 et eut pour conséquence le massacre de certains officiers et marins, l'emprisonnement d'autres résistants. La ville de Rio de Janeiro devint la cible de leurs armes, pointées vers le *Palácio do Catete*, siège du gouvernement fédéral. La population de la ville fut effrayée, et l'on parle des fuites vers des villes voisines. Les rebelles avaient tiré sur le *Morro do Castelo*, tuant deux enfants. L'exigence immédiate des rebelles était la fin des châtiments corporels et l'amnistie générale.

Le gouvernement commença donc à discuter des moyens de réaction. Le député fédéral José Carlos de Carvalho fut choisi pour partir à bord des navires au nom du président Hermes da Fonseca, *celui-ci était maréchal et ancien ministre de l'Armée de Terre*. José Carlos de Carvalho auteur d'un projet d'augmentation des soldes dans la marine, jouissait d'une certaine sympathie

4 A ce titre voir Castro, Celso. *Os Militares e a República : um estudo sobre cultura e ação política*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed., 1995.

5 Morel, Edmar. *A Revolta da Chibata (Subsídios para a história da sublevação na Esquadra pelo marinheiro João Cândido em 1910)*, (1959), Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986, 4ème édition. Voir aussi : Carneiro, G. *História das Revoltas Brasileiras*, vol. I, Rio de Janeiro, 1965, p. 165-185 ; Carone, Edgar. *A Primeira República*, São Paulo, 1969, p. 274-287 ; Idem, *A República Velha*, São Paulo, 1970, p. 369-374 ; *A República Velha (Evolução Política)*, São Paulo, 1971, p. 257-263.

6 Arias Neto, José Miguel, *Em Busca da Cidadania : Praças da Armada Nacional 1867-1910*, Thèse de Doctorat, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 ; Martins, Hélio Leôncio. *A Revolta dos Marinheiros, 1910*, São Paulo, Editora Nacional ; Rio de Janeiro, Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1988 ; Morel, Edmar, *A Revolta da Chibata (1958)*, 4ème ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986 ; Nascimento, Alvaro Pereira do, *Do convés ao porto: a experiência dos marinheiros e a revolta de 1910*, Thèse de doctorat, Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Voir aussi : Smallman, S ; Shawn C. « Military terror and silence in Brazil, 1910-1945 », *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 24, no. 47, 1999, p. 5-27.

auprès des marins⁷. De retour, le député apporta au Congrès un manifeste dans lequel les marins exposaient leurs exigences et demandaient l'amnistie. Aussi bien à la chambre des députés qu'au Sénat, l'amnistie commença à être débattue et apparut comme la meilleure solution pour sortir de l'impasse. Le 24 novembre, le Congrès Fédéral et le pouvoir exécutif accordèrent l'amnistie aux rebelles, qui rendirent leurs armes deux jours après.

L'amnistie, fortement soutenue par le sénateur Rui Barbosa, représentant de l'opposition au gouvernement, reçut les critiques de ses adversaires politiques qui craignaient, à leur tour, la faiblesse du gouvernement Hermes da Fonseca. Il faut rappeler ici que Rui Barbosa avait été l'adversaire politique de Hermès da Fonseca pendant les présidentielles de 1909-1910, période marquée par une campagne qui divisa le soutien des États de la fédération entre « civilistes » et « militaristes », ceux qui soutenaient Rui Barbosa et Hermès respectivement. Dans ce contexte, le gouvernement chercha, subrepticement, un moyen de punir les rebelles. Le 28 novembre 1910, le Ministre de la Marine instaura le décret 8400 qui permettait le licenciement des marins non soumis à la discipline à bord. Avec ce décret, plus de 900 marins furent expulsés de la Marine pendant le mois de décembre 1910.

Le 9 décembre de la même année, 600 membres du bataillon naval se rebellent à leur tour à *Ilha das Cobras*. Les autorités n'hésitent pas à leur donner une réponse. Le lendemain, la *Ilha das Cobras* est bombardée par l'Armée de Terre. Les raisons de ce deuxième soulèvement restent mal connues jusqu'à présent, mais on peut indiquer que la plupart des marins impliqués dans le mouvement du 22 novembre n'y participent pas.

Ensuite, on décrète l'état de siège et une série d'arrestations de marins. Le 24 décembre 1910, 18 hommes de la Marine, parmi lesquels certains impliqués dans le premier soulèvement, sont enfermés dans une cellule d'isolement à *Ilha das Cobras*, où ils subissent la soif, la faim et le manque d'air, le tout aggravé par le versement d'une solution d'eau et de chaux dans la cellule. Deux jours plus tard, 16 prisonniers sont trouvés morts⁸. Il n'y avait que deux survivants, le marin João Cândido, choisi comme leader de la révolte du 22 novembre, et le soldat João Lira.

Le 25 décembre de la même année, une autre mesure de répression est prise sous l'état de siège. Le navire *Satélite* est en effet affrété dans le but d'exiler au Nord du pays des « éléments indésirables ». Parmi eux se trouvent non seulement certains des ex-marins impliqués dans la révolte mais aussi des

⁷ L'application de ce projet est demandée dans le manifeste des marins, où le député est appelé par le sénateur José Carlos de Carvalho. Les travaux sur la révolte suggèrent que ce député était en effet un politique soumis au sénateur Pinheiro Machado, homme politique qui soutenait le gouvernement Hermes da Fonseca.

⁸ Le médecin Ferreira de Abreu a été forcé de constater la mort par insolation des 16 marins.

prostitués, des bandits et des soldats de l'Armée de Terre. Une grande partie parmi eux sera fusillée à bord.

L'ensemble de ces faits constituent ce qu'on appelle aujourd'hui la *Revolta da Chibata*. Il s'agit d'un événement historiquement important dans la mesure où il fait aussi bien affleurer les contradictions existant au Brésil au début de sa République, que celles d'une société inégalitaire et les pratiques d'un État autoritaire. En outre, en s'agissant d'une révolte organisée par des marins originaires des strates inférieures de la société, y sont aussi présentes les dimensions particulières de la « lutte de classes » et du conflit ethnique.

Les revendications des marins Noirs : Le discours de l'Autre dans la *Revolta da Chibata*

Si l'on veut connaître les motivations des marins rebelles, une source importante est le manifeste produit par eux-mêmes, adressé au président de la République. Le contenu de ce manifeste était le suivant :

Rio de Janeiro, le 22 novembre 1910. Illustrissime et Excellentissime, Mr. le Président de la République Brésilienne, Il est de notre devoir de faire savoir à Votre Excellence en tant que Chef de la Nation Brésilienne :

Nous, marins, citoyens brésiliens et républicains, ne pouvant plus endurer l'esclavage dans la Marine Brésilienne, ni l'absence de protection de la Patrie avons déchiré la voile noire qui nous dissimulait aux regards du peuple patriote et abusé.

Étant maîtres de tous les navires, détenant prisonniers à leur bord tous les officiers, que nous tenons pour responsables du fait que la Marine Brésilienne ne soit pas digne, vingt années de République n'ayant pas suffi à ce que nous soyons traités comme des citoyens en uniforme, défendant la Patrie, nous vous adressons ce message digne et respectueux afin que Votre Excellence fasse en sorte que nous, Marins Brésiliens, obtenions les droits sacrés que les lois de la République nous attribuent, mettant fin au désordre et nous offrant d'autres satisfactions qui permettent que la Marine Brésilienne prenne son essor, telles que : destituer les officiers incompetents et indignes de servir la Nation Brésilienne. Réformer le Code immoral et honteux qui nous est appliqué, afin que le Fouet, la règle et d'autres châtiments similaires disparaissent; augmenter notre solde selon les derniers projets de l'illustre sénateur José Carlos de Carvalho ; éduquer les marins qui n'ont pas compétence à revêtir le glorieux uniforme ; ordonner de mettre en vigueur le barème de service journalier qui l'accompagne.

Votre Excellence dispose d'un délai de douze heures pour nous faire parvenir la réponse souhaitée, sous peine de voir la Patrie anéantie.

A bord du cuirassé « São Paulo », le 22 novembre 1910⁹.

⁹ Morel, Edmar, *A Revolta...*, *op. cit.*, p. 86-87. Pour la version française, je remercie les suggestions de Madame Patrícia Sampaio.

De la lecture de ce document on peut ressortir les principales revendications des mutins et essayer de saisir le discours de cet Autre noir par lui-même. Tout d'abord, il convient de faire attention à une question très importante explicitée dans ce manifeste, à savoir la représentation que les Noirs, en occurrence les marins, avaient d'eux-mêmes. En effet, les marins soulevés se reconnaissaient comme des « citoyens brésiliens et républicains ».

En outre, en se disant républicains, ils étaient en conformité avec les principes du régime. Déjà en 1910, le discours portant sur la modernité, la citoyenneté, la civilisation et le progrès qui était au centre des préoccupations des défenseurs de la République était repris dans les revendications des marins subalternes. Il est aussi intéressant de noter que les marins annoncent avoir une envie d'ordre, ce qui n'était pas non plus en désaccord avec les revendications des hommes politiques de l'époque.

Un deuxième aspect à mettre également en évidence est lié à cette reconnaissance des marins en tant que « citoyens ». Ainsi, on remarque la référence faite à l'esclavage dans leur manifeste. Cette référence est due au fait que la mémoire de l'esclavage était encore très fraîche dans la société brésilienne, surtout parmi les recrues de la marine, en grande partie affranchis ou fils d'anciens esclaves.

À ce titre, il faut rappeler qu'être marin à l'époque signifiait presque dire être Noir. Lorsqu'éclata la mutinerie, le ministre délégué des affaires étrangères de France au Brésil écrivait, dans son premier télégramme au Ministre des Affaires Étrangères français pour informer sur la mutinerie, que des « Noirs mutinés ont passé la nuit hors de la baie »¹⁰. Ainsi, même avant d'être vus comme des marins, les mutins étaient considérés comme des Noirs.

Ces références aux marins noirs ont encore d'autres implications. Un officier de la Marine à l'époque justifiait l'usage du fouet parce que : « Ce n'est que la peur du châtiment, avec le fouet en bonne et due forme, qui peut contenir les marins noirs à l'air méchant, avec tous les signes déprimants des nations africaines les plus retardées. »¹¹. La comparaison avec l'Afrique est faite ici bien évidemment par le biais racial, mais le but est de mépriser les marins dans leurs actes et justifier l'usage du fouet et, à travers celui-ci, la sauvegarde du pouvoir.

Les officiers ne sont pas les seuls à justifier l'usage du fouet contre les marins. Toujours selon le chargé d'affaires de France au Brésil, les marins « sont insensibles à la plupart de peines disciplinaires, enchantés lorsqu'un

¹⁰ Télégramme envoyé de Rio, le 24 novembre 1910. Archives du Quai d'Orsay, Correspondance politique et commerciale, politique Intérieure – Immigration, vol. 6. La correspondance diplomatique des ambassadeurs français résidant au Brésil à l'époque de la révolte est analysée dans Almeida, Sílvia Capanema P. de, *La Construction d'un événement : la « Revolta da Chibata » (Rio de Janeiro, 1910) dans ses antécédents, sa réception et sa mémoire*, *op. cit.*

¹¹ Um Oficial Da Marinha, *Política versus Marinha*, Paris, s/d, p. 85-90.

méfait leur assure l'oisiveté d'une détention, et ne redoutent que le châtement corporel, la chicotte, dont il est fait à leur endroit un généreux usage »¹².

Cependant, pour les mutinés, cette reconnaissance de l'usage du fouet comme symbole de l'esclavage déjà aboli est dans le même esprit de réforme de la République au Brésil. Donc, si les marins sont des citoyens brésiliens ils ne peuvent pas être soumis à une condition et à un traitement qui renvoie à l'esclavage tel que l'usage du fouet.

L'extinction du fouet (*chibata*) a été considérée comme l'argument le plus fort des marins par la presse de l'époque, par les hommes politiques et également par les historiens et écrivains de la révolte, raison pour laquelle on l'appelle *Revolta da Chibata*¹³. Comme le montrent les discours analysés, la *chibata* est un argument fort du fait de sa valeur symbolique (référence à l'esclavage) et en raison des contradictions que son usage introduit dans le contexte de modernisation.

Un autre argument fort utilisé est basé sur la critique des officiers. On peut remarquer que la stricte division des fonctions et des échelons dans la marine était responsable en partie de cette situation : officiers d'un côté et marins de l'autre, sans la présence significative de cadres moyens, de sous-officiers¹⁴.

Dans ce cadre, la première des revendications était justement le renvoi des officiers qui, bien qu'issus de bonnes familles, n'avaient pas les compétences requises selon le jugement des marins.

De la demande de révocation des officiers incompetents, on arrive à une autre revendication des marins : la demande d'augmentation de leur « salaire ». Ce point est en rapport avec le mépris des premiers représentants du gouvernement par rapport à la Marine. En même temps, il y a une mention sur l'éducation des marins, recrutés parfois sans une formation nécessaire à l'insertion de l'individu dans cet environnement qu'était la marine.

Sur cet aspect on revient à d'autres problématiques à propos de l'origine de ces marins. Selon le rapport du chargé d'affaires au Brésil : « Les équipages, en grande majorité composés de nègres et de mulâtres, proviennent des écoles d' 'apprentis marins', jeunes vagabonds et jeunes malfaiteurs recueillis par la police, – ou jeunes incorrigibles que leurs familles, en désespoir de cause,

¹² Lettre écrite à Pétropolis, le 28 novembre 1910. In Archives du Quai d'Orsay, Correspondance politique et commerciale, politique Intérieure – Immigration, vol. 6.

¹³ Ce terme a été créé dans l'ouvrage d'Edmar Morel et cristallisé depuis lors comme le nom officiel de la mutinerie (Morel, Edmar, *A Revolta da Chibata*, op. cit.).

¹⁴ Cette contradiction a été même mise en évidence par certains historiens comme une des raisons de la révolte (Cf. Carvalho, José Murilo de, « As forças armadas na primeira república : o poder desestabilizador », In Fausto, Boris, *O Brasil Republicano*, volume II : Sociedade e instituições (1889-1930), Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997, p. 182-234.)

envoient dans ces écoles comme dans une maison de correction. Une fois marins, ils le demeurent jusqu'à la vieillesse ou jusqu'à la désertion.»¹⁵

Cela touche un autre problème concernant la condition de marins noirs, l'engagement obligatoire. Cet engagement, compris entre 16 et 20 ans de service dans la marine, renforce également la problématique du manque de liberté, de l'impossibilité des marins noirs d'avoir un choix sur leur destin, sur leur vie. On rappelle ici qu'un des mots d'ordre de ces marins rebelles était justement « liberté », comme le montre l'iconographie de la révolte, c'est-à-dire, les photos publiées dans la presse au moment du soulèvement.

Selon le manifeste, pour parvenir à leur objectif, pour aboutir à leurs revendications, les marins ont dû déchirer le « noir voile », ce qui signifie se révolter. En d'autres termes, se révolter revenait à rompre ce voile, dans le sens de l'enlever. Il nous faut remarquer ici que la mention du « noir voile » renvoie à la mort. En quelque sorte le fait d'enlever le voile noir voulait dire sortir de cet état de mort, d'obscurité.

Les marins terminent leur manifeste avec la menace d'anéantir la patrie, en prenant la ville de Rio comme représentation de la patrie dès lors qu'elle était le centre du pouvoir politique et représentait donc le Brésil en tant qu'État. Cette menace indique aussi le pouvoir des navires récemment achetés. On voit donc ici à nouveau une contradiction entre la puissance des cuirassés acquis dans le cadre du projet de renouvellement de la flotte en 1906 et l'éducation du personnel.

Cette brève analyse du manifeste des marins peut être intéressante dans un parallèle établi dans la suite de cet article en mettant en valeur comment, à partir d'un événement comme celui-ci, on peut réaliser une lecture de la République qui existait vraiment au Brésil au début du siècle ou telle qu'elle était vécue par une partie de la population.

Or, si cet événement de la *Revolta da Chibata* qui a eu lieu en 1910 attire l'attention sur la place du Noir dans la République brésilienne nouvellement installée, le travail sur les manuels scolaires vient ratifier le fait que des années après 1910, cette même place du Noir est toujours mal définie, en faisant de lui, y compris et notamment dans les manuels scolaires d'histoire du Brésil, une sorte d'Autre intérieur, auquel on octroie toujours une place subalterne.

Le fait d'avoir analysé cette révolte dans ces perspectives, qui dépassent le cadre de la rébellion à proprement parler, m'a menée, d'une certaine manière, à revenir sur les résultats obtenus lors d'une recherche précédente portant sur les manuels scolaires et la construction de l'identité brésilienne.

¹⁵ Lettre écrite à Pétropolis, le 28 novembre 1910. In Archives du Quai d'Orsay, Correspondance politique et commerciale, politique Intérieure – Immigration, vol. 6.

L'iconographie dans les manuels scolaires

La recherche intitulée *Iconografia no Livro Didático: quem é quem nessa história?* a été produite au sein d'un groupe de chercheurs des départements de Communication Sociale et d'Histoire de la Faculté de Philosophie et Sciences Humaines de l'Université Fédérale de Minas Gerais. Le GRIS (Groupe de Recherche et Etudes en Image et Sociabilité) a produit, entre 1999 et 2001, le projet intégré de recherche *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*¹⁶.

La problématique centrale de ce groupe était le processus de formation de l'identité et de l'altérité au Brésil dans les manifestations culturelles, médiatiques et quotidiennes évoquées vers l'année de commémoration des 500 ans de la « Découverte du Brésil », l'année 2000.

Dans ce cadre, l'objectif central de notre travail était de comprendre comment l'iconographie des manuels scolaires d'Histoire du Brésil aurait créé un discours capable de soutenir la construction de l'identité brésilienne.

Ainsi, nous sommes orientés par le fait que les images constituent un langage et, tout comme le langage verbal, elles produisent un discours, une narration. La partie visuelle des manuels scolaires, ne peut donc être comprise comme un ensemble de représentations dont le rôle est de compléter les textes. Différemment, les illustrations comportent elles aussi, en leur matérialité, des significations, des sens qui, dans ces manuels didactiques, dialoguent avec les textes.

Un autre principe important pour l'orientation de notre relation avec l'objet analysé était de percevoir l'identité comme un processus en construction. Dans ce sens, l'identité s'appuie sur des narrations rapportées et sur le rappel des « mythes fondateurs »¹⁷. Cependant, nous le savons, l'identité ne peut pas être vue comme un concept figé, mais comme une valeur en constant changement et soutenu sur la pluralité et la différence, la conscience de soi et la perception de l'autre.

Dans cette mesure, ce travail avait pour but de révéler comment le discours iconographique des manuels scolaires utilisés dans les écoles

¹⁶ Outre le professeur Vera Regina V. França, coordonnatrice du groupe, ont participé au projet intégré de recherche les professeurs Paulo Bernardo F. Vaz, directeur de ce travail-ci, César Geraldo Guimarães et Regina Helena A. da Silva, entre autres, ainsi que des étudiants boursiers. L'ensemble des travaux a reçu le soutien financier du Centro Nacional pelo Desenvolvimento Científico e Tecnológico et de la Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Les résultats ont été publiés In FRANCA, Vera Regina Veiga (org.), *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*, *op. cit.*

¹⁷ Selon Marilena Chauí, un « Mythe de Fondation » (« Mito Fundador ») est une idée ou une image, au sens ample, instaurée et toujours rappelée, ayant un caractère mythologique dans la mesure où cela apparaît comme une solution aux problèmes qui ne présentent pas de solution dans la réalité et ayant un caractère de fondation dans la mesure où il s'arrête à un moment du passé (présenté comme d'origine). Ainsi, le « Mythe de Fondation » répète toujours l'imaginaire et suit l'existence de différentes perceptions de la réalité. In Chauí, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2000.

brésiliennes actuelles construit des représentations de l'identité nationale brésilienne.

Choix méthodologiques

Pour réussir dans une recherche dont le sujet était la construction iconographique de l'identité brésilienne, nous avons choisi les manuels scolaires comme support parce que ceux-ci configurent comme un média particulier, étant donné que ce moyen de communication fournit aux élèves une connaissance officielle, donc indubitable et autorisée¹⁸. Ainsi, le *corpus* d'analyse a été choisi parmi les manuels sélectionnés pour le Ministère de l'Éducation brésilien pour les années 1999 et jusqu'en 2001 selon les critères présentés dans le *Guia de Livros Didáticos* de 1999. Ce guide est destiné aux enseignants des écoles publiques brésiliennes, qui doivent choisir parmi les manuels sélectionnés ceux qui seront utilisés dans leurs écoles¹⁹.

Nous avons choisi 10 titres correspondant aux années de collège en France.

Quant à la thématique spatio-temporelle, notre choix comprenait des images qui concernaient l'arrivée des « découvreurs » Portugais au territoire qui correspondait au Brésil jusqu'au cycle d'exploitation de la canne à sucre au Nord-est du Brésil, car nous voulions montrer des représentations des trois sujets historiques fondateurs de la notion d'identité brésilienne. Parfois, d'autres images qui dialoguent avec ce choix spatio-temporel ont aussi été prises en compte, ce qui permet des comparaisons. Toutefois, comme on l'a déjà dit dans la présentation de cet article, ici on s'occupera plutôt des résultats de notre analyse concernant la représentation du Noir, étant donné que celle-ci est plus représentative de la problématique qu'on prétend articuler dans cette communication.

Pour l'étude de l'iconographie, nous avons construit, initialement, des fiches d'analyse afin de regarder chaque illustration dans sa particularité. Mais, comme on avait une quantité assez nombreuse d'images (au total, 347 illustrations ont été analysées), nous avons dû choisir une autre façon de les regarder. En distribuant notre objet (l'iconographie) dans des catégories, nous avons organisé un album d'images et cela a permis de les regarder en tant qu'ensemble. Nous avons pu observer les discours prédominants ainsi que les exceptions à ces discours, aussi très importantes, car celles-ci peuvent suggérer des nouvelles formes pour des nouvelles narrations iconographiques.

18 Le terme « discours autorisé » (« discurso autorizado ») peut être ici compris d'après ce que propose Adilson Citelli : En résumé, le discours autorisé ou compétent, appliqué par ceux qui ont la reconnaissance de leur droit à la parole, tend à être vu comme la vérité. CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1988.

19 *Guia de Livros didáticos - 5ª a 8ª séries*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, PNLD, 1999.

Cette distribution nous a permis de faire des généralisations et particularisations afin de poursuivre notre analyse.

Finalement, il faut dire que nous avons catégorisé les images en trois types, par rapport à leurs « formes » et leurs techniques de production. Les images ont été ainsi classées : **Groupe A**, le plus fréquent dans les livres, constitué par des peintures et gravures historiques et par des peintures produites par des voyageurs venus au Brésil pendant la période coloniale afin de produire des portraits et des scènes de son peuple ; **Groupe B**, formé par les photos utilisées comme source visuelle dans les manuels et le **Groupe C**, dont les illustrations ont été désignées comme « images de commande », c'est à dire des représentations faites suite à la demande des producteurs des manuels scolaires. Cette catégorisation des images a été importante puisqu'elle a permis d'identifier comment le format et la technique de production des images sont indispensables à la vérification du message qu'elles veulent véhiculer²⁰. Les illustrations du premier groupe (Groupe A) ont un caractère qui renvoi surtout au passé, tandis que les images des groupes B et C, respectivement, ont un caractère qui renvoi au présent ou qui vise à construire un discours nouveau, différent.

Les représentation iconographiques du Noir : L'Autre dans les manuels scolaires brésiliens

La mise en scène du Noir dans l'iconographie des manuels scolaires est marquée pour sa représentation dans la condition d'esclave. Le noir est donc un sujet soumis à la souffrance et à la peine, comme a bien remarqué Marilena Chauí. On produit toujours deux images de l'esclavage : l'une bienveillant et l'autre violente. En outre, dans la condition d'esclave, le noir est excessivement montré au travail.

Le Noir est généralement exclu des richesses de la société brésilienne. Le fait qu'il soit toujours représenté pieds nus révèle cette exclusion. A cet effet on remarque que, même dans une illustration où il y a des Noirs dans la fonction de cordonnier ou bottier, ceux-ci sont représentés pieds nus. Toutefois, il a aussi d'autres cas où le Noir apparaît dans les fêtes, rituels ou en résistance.

Mais c'est soumis à la violence ou à la souffrance que le Noir est d'abord mis en scène, depuis sa capture en Afrique et dans la traite pour arriver au Brésil. Il est curieux de constater le grand nombre d'illustrations où les Noirs sont châtés. Plus intéressant encore est d'observer qu'on ne voit pas

²⁰ L'étude iconographique ne peut pas se limiter à l'analyse du contenu. Nous avons adopté une conception similaire à celle de Thompson, selon laquelle la culture ne peut pas s'exprimer que par les formes symboliques. Autrement dit, nous comprenons que le sens est construit avec l'ensemble format-contenu. Thompson, John B. *Ideologia e cultura moderna - Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 165-215.

le maître blanc dans le rôle de celui qui frappe, mais un autre Noir. Avec cette omission de la présence du maître blanc dans ces scènes, on s'aperçoit que le Noir subit deux types d'humiliation: en tant que celui qui frappe et en tant que celui qui est frappé. Ce dernier est souvent montré enchaîné. (Voir, en annexe, la figure 1).

Cet exemple peut susciter une observation importante. Dans nombre sociétés à différentes périodes, tous les acteurs, que ça soit le Blanc, l'Indien ou le Noir, ont joué les deux rôles, celui qui asservit et celui qui se soumet à l'asservissement. Toutefois, dans la narration visuelle des manuels analysés, on ne voit que l'acteur noir dans ces deux positions simultanées.

Le Noir est davantage représenté au travail. On a comptabilisé un total de 57 images, dans les dix manuels, où il apparaît au travail, soit à la campagne, soit à la ville. Autre observation: quand on montre le Noir travaillant dans les plantations de canne à sucre, celui-ci est souvent mélangé aux animaux. (Voir, en annexe, la figure 2).

À ce propos, on rappelle que les Nègres esclaves avaient un statut similaire à celui des animaux. Les uns comme les autres étaient alors considérés comme partie de la propriété du maître, et tous deux étaient mis à côté dans les inventaires²¹.

Cette représentation exhaustive des Noirs, nègres esclaves, dans les manuels peut être à l'origine du mépris pour ce genre de travail qu'on trouve au Brésil. Dans une société où l'opposition de classes a été toujours très bien marquée et où les lieux et fonctions ont été bien distingués par rapport à ces classes, le mépris par le travail rural et manuel trouve ses origines dans l'identification de ces fonctions exercées par le nègre esclave.

Selon l'historien Joel Rufino dos Santos²², le Nègre est le sujet sociologique du Noir déstabilisé de citoyenneté, en conformité avec les termes utilisés par cet historien. Il s'agit donc de celui qui n'a pas de place dans sa société. Le Noir, au contraire, est celui qui est respecté et celui qui n'est plus l'Autre de sa société, en trouvant son propre discours et sa propre représentation en tant que sujet en construction. Ainsi, les représentations les plus courantes du Noir dans les manuels n'aident pas pour la reconnaissance de ces sujets en tant que composants de la société et la culture brésiliennes. Or, quel élève dans une école privée ou publique²³ va vouloir s'identifier avec

21 Schwarcz, Lília Moritz, «Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil». In: Schwarcz, Lília Moritz e Reis, Leticia V. de Sousa (orgs.). *Negras Imagens*. São Paulo: Edusp, 1996

22 Santos, Joel Rufino dos. «Para que serve o negro?» In: *Padê*. Salvador, n.1, p. 59-70, jul. 1989.

23 Le système scolaire brésilien est divisé en écoles publiques (soit celles gérées par le gouvernement fédéral, le gouvernement des États ou le gouvernement municipal) et privées. Le cycle est le même, mais les écoles publiques sont défavorisées actuellement en ressources et en moyens. Dans une analyse socio-économique, les écoles publiques s'occupent majoritairement des élèves favorisés. Les manuels qui composent le corpus de ce travail sont dirigés surtout aux écoles publiques, dans la mesure où il sont obligés de choisir leurs manuels parmi ceux conseillés dans le *Guia do Livro Didático*.

un sujet qui ne fait que travailler, qui ne porte pas des vêtements dignes et qui subit des violences et des peines ? Ce faisant, le discours soutenu par les images des manuels et leur traitement ne contribuent pas forcément à la transformation du sujet nègre en Noir, ou bien en Noir citoyen.

Ce problème du refus de reconnaissance est encore aggravé par le fait que ces images sont très rarement traitées comme sources historiques. On voit que c'est justement avec les représentations du Noir où il y a la plus grande négligence dans le traitement des images par les « producteurs » des manuels scolaires. À cet égard, des reproductions identiques d'images sont souvent indiquées comme produites par des auteurs différents. Des images identiques font aussi référence à différents événements. Des reproductions d'une seule image sont parfois identifiées dans ces manuels comme étant un œuvre de Rugendas, de Barlaeus ou de Frans Prost à la fois. De même, deux reproductions d'une image unique indiquent différentes actions : dans un cas, faisant mention à la capture des Noirs en Afrique, dans l'autre, remettant à la présence du Noir dans les plantations de canne à sucre. En comparaison avec les images utilisées pour représenter d'autres acteurs sociaux, on voit que cette négligence a une plus grande occurrence en ce qui concerne l'iconographie du Noir.

Le non traitement de ces images en tant que sources historiques donne origine à un deuxième problème, qui s'ajoute à celui de la difficulté de reconnaissance. Étant donné que la plupart de ces images appartient au groupe A, c'est à dire des gravures ou peintures historiques, produites par des voyageurs du XVIII^e et XIX^e siècles, on peut supposer que les lecteurs de ces manuels, les élèves du premier cycle brésilien, croient à ces situations d'exploitation humaine comme des scènes d'un passé révolu, si les images ne sont pas suivies d'une élaboration discursive d'aujourd'hui. À présent, donc, on ne devrait rien changer, puisque ces scènes sont représentatives d'un passé lointain et surmonté aujourd'hui.

Cependant, on trouve également des exemples d'exceptions à ces discours prédominants de violences et de souffrances. Le Noir est montré aussi comme un acteur qui a fait de la résistance, il « écrit, parfois, sa propre histoire », bien que les manuels ne mettent pas cela en relief avec des exemples.

La figure de Zumbi, reconnu comme le fondateur du Quilombo de Palmares, récemment récupéré afin de construire l'image d'un héros du mouvement noir, est devenue un symbole pour évoquer la résistance noire au Brésil dans les différents manuels (Cf. figure 3). En outre, la résistance apparaît dans des illustrations qui montrent la fuite des esclaves des plantations de canne à sucre et lors de manifestations culturelles (des images de fêtes et de la *capoeira*). Il faut savoir que la résistance à travers la culture n'existe que parce que la culture survit. Certains rituels, comme la *capoeira* (un mélange de lutte et de danse), ont des connotations évidentes de résistance.

Dans la *capoeira* la stratégie est plus importante que la force physique, comme dans la confrontation possible entre les classes dominantes et les classes populaires au Brésil²⁴. Il est intéressant de noter que la représentation de la *capoeira* est faite par une image du groupe C, c'est à dire les images faites suite à la demande des producteurs des manuels scolaires, ce qui lui confère un statut atemporel, du passé mais aussi d'aujourd'hui. (Voir figure 4, en annexe).

Une autre exception au discours présenté antérieurement comme le plus courant dans la représentation du Noir est faite à travers les images de l'hybride de cet acteur. Dans cet aspect, on remarque que le mélange d'éléments reconnus comme propres au Noir apparaît à travers la représentation de rituels religieux. Appelé syncrétisme religieux, le fait de mélanger des éléments de différentes cultures dans le champ religieux est démontré dans une illustration du *groupe B*, une photographie qui renvoie au présent. (Figure 5).

Au Brésil actuel les frontières et les limites entre les identités ne sont pas figés, les images et les dieux se touchent et, conséquemment, on a une certaine difficulté à construire des identités raciales pures²⁵. Dans une photographie présente dans un manuel scolaire, on voit l'approximation de sujets habillés d'une façon typique aux Noirs africains et l'église catholique. Il ne s'agit pas d'un cas de simple mélange, mais de la transformation en un nouveau sujet à partir de ce mélange. On observe une approche du noir à son Autre, sans pourtant avoir la perte de ses propres valeurs. Il s'agirait, dans un cas comme celui-ci, de la naissance du sujet Afro-brésilien ? On peut se poser la question.

En revanche, il est remarquable que ce mélange suggéré dans les champs culturel et religieux soit rarement permis dans l'espace social ou politique. Dans la plupart des images analysées, on voit le sujet blanc d'origine européenne occuper le lieu du pouvoir (champ politique) et comme privilégié social, tandis que les Indigènes et les Noirs sont exclus, destitués de leur valeur comme altérité.

Considérations finales

Nous prétendons avoir démontré dans cet article qui rassemble une partie des résultats de deux recherches distinctes, la difficulté que le Noir a pour se constituer en tant que citoyen dans la société brésilienne. Ainsi, aussi bien dans le cadre de l'éducation nationale en ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire du Brésil que dans un soulèvement de marins à Rio de Janeiro au début du XX^e siècle, pendant les premières années de la République, nous

24 Reis, Leticia Vidor de Souza, «Negro em "terra de branco": a reinvenção da identidade». In: Schwarcz, Lilia Moritz e Reis, Leticia V. de Sousa (orgs.), *Negras Imagens*. São Paulo: Edusp, 1996.

25 Munanga, Kabengele, «Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil». In: Schwarcz, Lilia Moritz e Reis, Leticia V. de Sousa (orgs.), *Negras Imagens*. São Paulo: Edusp, 1996.

avons des exemples du positionnement du Noir dans la strate inférieure de la société.

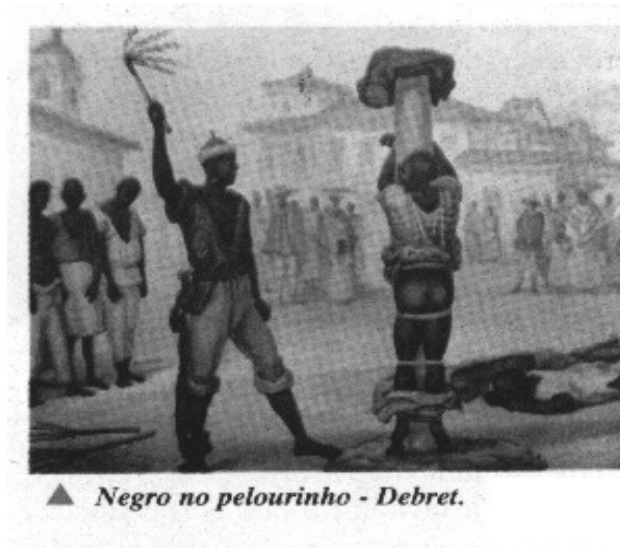
Ces deux études démontrent, de façon différente, comment au sein de la société brésilienne, on exerce de la violence, du mépris et de la négligence contre le Noir, de façon ouverte ou voilée. En outre, on peut constater aussi comment certaines valeurs enracinées dans la culture brésilienne ont une origine historiquement construite.

Dans cette mesure, les deux recherches sont présentées ici comme deux univers complémentaires sur la question du Noir au Brésil. Mais plus que cela, elles montrent aussi comment la condition du Noir dans la société brésilienne est toujours fortement marquée par son passé d'esclavage et par la structure sociale que ce système a induit au Brésil. Ces marques existent à plusieurs niveaux et dans divers domaines et ne peuvent pas être séparées de la particularité du Brésil en ce qui concerne la compréhension du rôle du Noir dans la société. Ainsi, la difficulté concernant la citoyenneté du Noir est en grande partie due à ce passé d'esclavage et au mauvais passage de ce système au travail libre.

Sílvia CAPANEMA P. de ALMEIDA
Doctorante, EHESS, Paris

Annexes

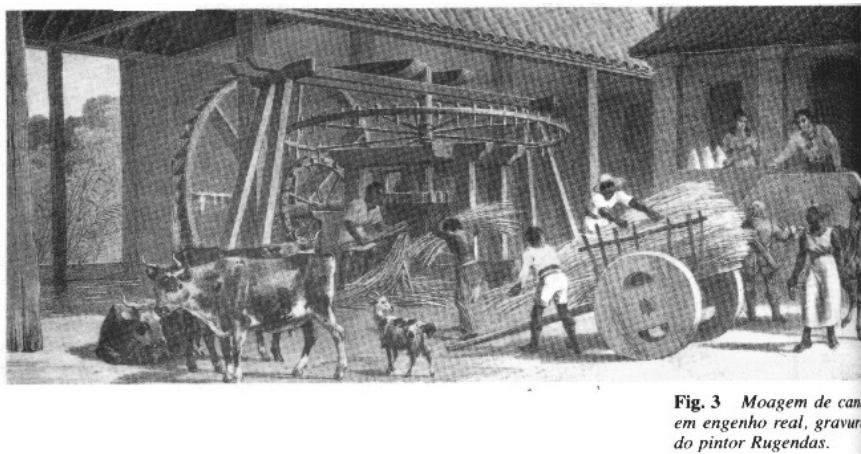
FIGURE 1



Source :

RIBEIRO, Vanice & ANASTASIA, Carla, *Brasil :
encontros com a História*, V1, São Paulo, Editora do Brasil, 1996.

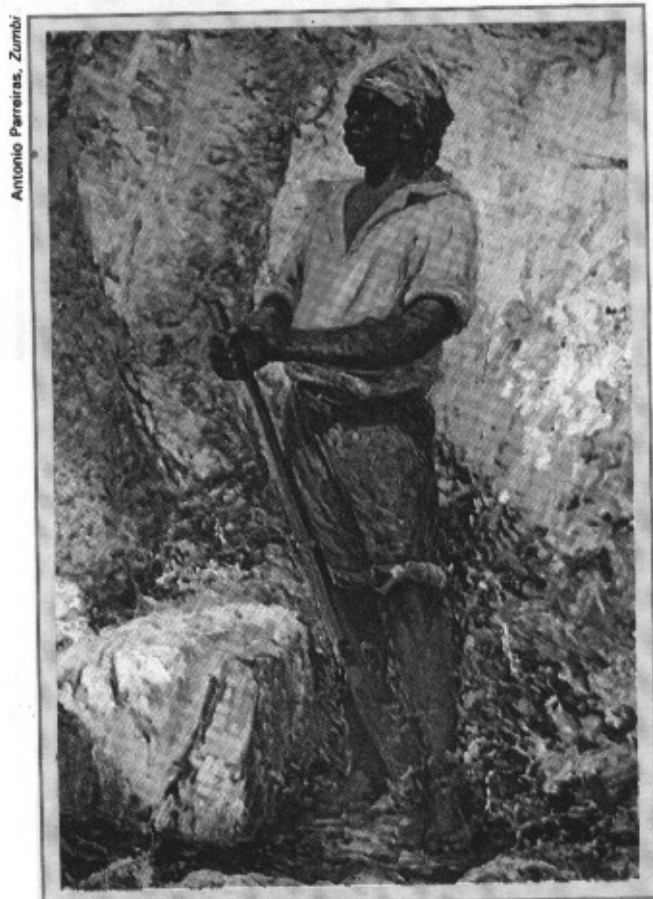
FIGURE 2



Source :

CARMO, Sônia Irene & COUTO,
Eliana, *História passado presente, Brasil Colônia*, V. 1, São Paulo, Editora Atual, 1997.

FIGURE 3



Antonio Perreiras, Zumbi

Palmares foi e é uma bandeira, um estímulo à luta pela liberdade. Seu líder, Zumbi, tornou-se um símbolo da resistência negra à escravidão.

Source :
VICENTINO, Cláudio, *História Integrada, o Mundo da Idade Moderna*,
São Paulo, Editora Scipione, 1995.

FIGURE 4

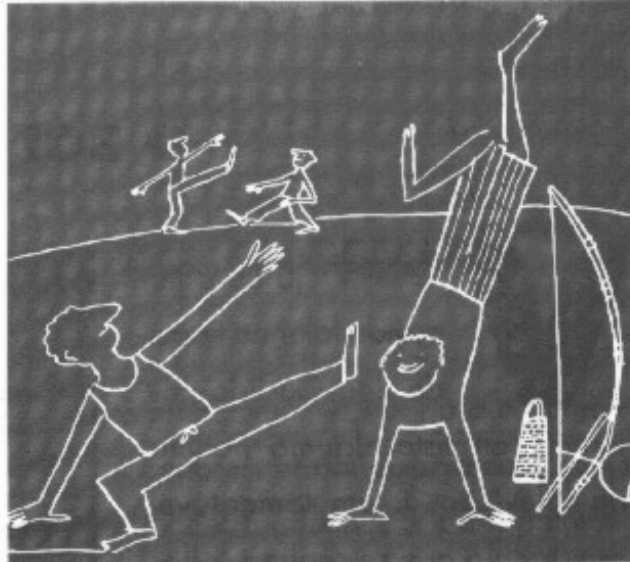


FIGURA 47 - ○ JOGO DA CAPOEIRA.

Source :

AQUINO, Rubim Santos Leão et alii, *Você é a História 1 : Do mundo indígena ao período regencial no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora do Livro Técnico, 1995.

FIGURA 5



Nosso país foi construído com a miscigenação racial e a diversidade das culturas religiosas.

Source :

MACEDO, José Rivair & OLIVEIRA, Mariley W., *Brasil : Uma História em Construção*, V.1, São Paulo, Editora do Brasil, 1996.

Éducation et Modernisme dans le Brésil de Getúlio Vargas (1930-1945)

CERTAINS HISTORIENS affirment que le 20^e siècle n'a véritablement vu le jour au Brésil qu'en 1930. La révolution qui porta Getúlio Vargas au pouvoir allait modifier profondément le pays. La mise en place d'une politique économique dont le but était de moderniser et développer le Brésil afin de le rendre autonome par rapport aux puissances étrangères, avait pour condition *sine qua non*, la construction d'un État national centralisé capable d'imposer une politique où les intérêts des oligarchies régionales laissent la place à l'intérêt national.

Or, cela supposait l'adoption de l'idée de existence d'intérêts et de valeurs communs qui s'imposeraient aux ambitions locales ou personnelles. Cela ne pouvait être accepté que moyennant la prise de conscience d'appartenir à une seule et même nation. Mais quelle nation ? Celle des élites de la côte ? Celle des propriétaires des fazendas de café ? Celle des producteurs de denrées alimentaires des Minas Gerais ? Celle qui avait l'Europe ou les États-Unis pour modèle ? Ou celle des Noirs et Métis qui constituaient l'écrasante majorité de la population, mais dont la culture et les traditions étaient jusqu'alors profondément méprisées par le pouvoir ? Bâtit une culture nationale où la brésilianité s'impose comme une valeur majeure apparaît donc comme un besoin incontournable.

D'autre part, comment faire avancer un pays dont en 1920 seuls 35 % de la population était alphabétisée¹, 65% étant alors exclue d'office de la vie politique, le droit de vote n'étant alors assuré, qu'aux Brésiliens du sexe

¹ IBGE, « Censos demográficos », *apud Anuário Estatístico*, Rio de Janeiro, 1995.

masculin sachant lire et écrire². Comment moderniser un pays qui n'avait pas la conscience d'être une nation ?

La création d'un Ministère de l'Éducation nationale quelques semaines à peine après la prise du pouvoir par Vargas et ses alliés semble être le début d'une réponse. En ce temps de forts clivages idéologiques, ce ministère fut un terrain d'enjeu important. L'omniprésence de l'Église catholique n'a pas empêché la présence de progressistes et de conservateurs, de communistes et d'*integralistas*³.

Instaurer dans ce ministère une structure administrative efficace ne pouvait se faire sans l'engagement d'intellectuels d'envergure qui partageraient la passion de bâtir un projet de culture nationale.

Mettre à jour le rôle et l'importance des Modernistes au sein du projet de création et de mise en place du Ministère de l'éducation nationale au Brésil, en 1934 et des politiques éducatives et culturelles au Brésil jusqu'en 1945, peut sembler surprenant dans la mesure où nous savons le caractère progressiste de ce mouvement, en apparence beaucoup plus proche de la rupture que de la tradition. Nous savons également que le projet de création du Ministère de l'éducation fut un projet mis en place sous le gouvernement d'abord provisoire et ensuite dictatorial de Getúlio Vargas, idéologiquement proche des autoritarismes et fascismes européens.

Toutefois des intellectuels modernistes de grande envergure, certains dont le cœur battait à gauche, se sont engagés dans ce processus. Ainsi ils furent nombreux à avoir côtoyé pendant de longues années, tout ce que le Brésil avait alors de plus conservateur et réactionnaire sur le plan politique. Comment cela fut-il possible ? Quelles ont été les modalités de cette cohabitation, quelles en ont été les raisons et les conséquences ?

Le mot d'ordre : moderniser l'État

La révolution de 1930 est considérée comme une date charnière dans l'histoire du Brésil contemporain car le coup d'état militaire qui avait instauré la République en 1889, n'avait pas marqué de changement réel au niveau de l'exercice du pouvoir. Tout comme la proclamation de l'indépendance en 1822, par l'héritier de la couronne portugaise, n'avait pas signifié une quelconque passation de pouvoir à des représentants des intérêts de la majorité de la population.

² La Constitution de 1934 assurerait aux femmes le droit de vote, Les analphabètes ne l'ont acquis qu'en 1988.

³ Membres du *Partido Integralista*, groupement d'inspiration fasciste qui connut ses moments de gloire au début des années 1930.

Depuis 1898⁴ – jusqu'à 1930, l'État n'était qu'un instrument qui permettait aux *coronéis* de maintenir leur pouvoir au moyen du « clientélisme » et du népotisme. Pendant cette période, connue sous le nom de *República Velha*, il s'agissait de faire du Brésil un pays civilisé dans l'optique des élites, moyennant le blanchiment des populations et, par conséquent, de l'europhisation de la culture.

Prenant l'exemple sur l'expérience argentine, sans avoir comme les Argentins à « régler » le problème Indien⁵, les hommes politiques de cette république oligarchique, voulurent gommer les traits hérités de la « barbarie » africaine moyennant l'immigration massive de populations européennes. La plupart de ces immigrés étaient destinés à remplacer la main d'œuvre esclave dans les plantations de café.

Attirer des immigrants dans un pays où les conditions sanitaires et les conditions de travail étaient bien pires qu'en Europe, supposait un immense travail de propagande. Il fallait donner du Brésil l'image d'un pays fréquentable. Ainsi dès 1898, le président Campos Salles entreprend une politique urbaine qui cherche à faire disparaître du centre de Rio de Janeiro, la capitale et principale porte d'entrée du Brésil, tous les vestiges du vieux passé colonial. Des quartiers entiers sont rasés, une campagne d'assainissement contre la fièvre jaune est entreprise et la vaccination contre la variole est imposée à l'ensemble de la population, non sans heurts. Il s'agissait de concurrencer New York ou Buenos Aires. Rio devient « la ville merveilleuse », où l'ordre et le progrès pouvaient être mis en scène.

Les références culturelles sont celles importées de Paris, que l'on plaque, comme un paravent, sur une réalité que l'on veut oublier, que l'on cherche à cacher coûte que coûte. La Belle époque brésilienne est parnassienne, au mieux on ignore, au pire on réprime, toutes les manifestations de la culture populaire. Les cultes afro-brésiliens, par exemple, sont une affaire de police.

Pour les élites républicaines moderniser le Brésil était synonyme de rupture avec l'héritage colonial portugais, dont les cultures africaines étaient la conséquence. Les solutions proposées alors pour résoudre les problèmes posés par la complexe réalité sociale brésilienne, se limitaient à une copie des politiques de gestion sociale mises en œuvre en Europe du Nord ou aux États Unis. Le progrès devait être la solution infaillible qui guérirait tous les maux de la société brésilienne.

Ainsi l'instauration du nouveau régime s'est faite de pair avec la rupture avec tout héritage du passé historique. La prise de conscience par les élites

4 Moment où les oligarchies des principaux états de São Paulo et du Minas Gerais avaient réussi à écarter du pouvoir les militaires positivistes qui avaient renversé le vieil empereur en 1889.

5 Les Indiens brésiliens avaient pratiquement disparu des côtes et la progression très rapide de la frontière agricole, se chargerait de faire disparaître le reste.

républicaines des caractéristiques du sous-développement brésilien et des inégalités, qui découlaient des échanges de matières premières effectués sur le marché international, tarda à venir. Au cours de cette longue période, qui dura presque quarante ans, pendant laquelle cette prise de conscience mûrissait lentement, il n'y avait dans la vision des élites aucune considération pour des pratiques culturelles qui renvoyaient à ce passé honni. Les élites voulaient croire que le pays s'était engagé dans un processus qui l'amènerait, sans soubresauts à la modernité.

Si la modernité avait pour vitrine le nouveau centre-ville de Rio, avec son Avenue Centrale haussmannienne, ou la nouvelle capitale *mineira*, Belo Horizonte (1900), les forces du progrès économique commençaient à se concentrer à São Paulo.

Dans cet État dont les exportations de café représentaient à elles seules entre 60 et 72,5 % des exportations brésiliennes, la présence dans la capitale d'une main d'œuvre immigrée qualifiée, le besoin pour les producteurs de café de diversifier leurs investissements, et chercher ainsi à minimiser les fluctuations du marché, a permis le développement rapide d'industries de biens de consommation.

La Première Guerre Mondiale permit l'accélération du développement industriel afin de remplacer avec des produits nationaux ceux que l'Europe en guerre était incapable d'exporter vers le Brésil. Ainsi, l'activité industrielle s'accroît de 25 % par an entre 1914 et 1920⁶. La capitale de l'État de São Paulo attirait des immigrants mécontents du travail dans les fazendas de café, et en attirait d'autres qui venaient directement d'Europe et des populations autochtones en quête d'une meilleure qualité de vie que l'emploi dans les industries naissantes ou dans un commerce florissant pouvait offrir.

Ainsi en dix ans, sa population augmenta de 268 %⁷ et en 1920, la capitale des paulistas devenait la deuxième ville brésilienne, juste derrière la capitale fédérale. Un processus frénétique de modernisation s'installe dans la vieille ville des Bandeirantes.

Aussi les années 1920-1930 marquent-elles le début du déclin du régime. En 1930, Getúlio Vargas et ses alliés militaires, soutenus par d'autres oligarchies régionales (Rio Grande do Sul, Paraíba et Minas Gerais) allait renverser le dernier président *paulista*. En effet, le crack de 1929 et l'effondrement des prix du café sur le marché international, rendirent impraticables les manœuvres des producteurs de café qui cherchaient à imposer à la société brésilienne, dans son ensemble, la socialisation de leurs préjudices.

⁶ In : Sur l'histoire de l'industrialisation au Brésil voir Wilson Suzigan, *Indústria Brasileira, Origem e Desenvolvimento*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

⁷ in, Bóris Fausto, *História do Brasil*, São Paulo, Edusp, 1997, p. 286.

La déstabilisation du régime devient évidente lorsque plusieurs fronts de contestation interne s'ouvrent. Surtout celui qui prend origine au sein des Forces Armées, chez les jeunes lieutenants qui ne vont pas tarder pas à s'allier avec les oligarchies des états écartés de la scène politique.

Des grèves éclosent dans les capitales et donnent naissance à des partis politiques nouveaux qui se présentent comme une alternative de gestion sociale. Tandis qu'au niveau des idées et des arts, une nouvelle tendance esthétique cherche à s'imposer.

C'est ainsi que l'année 1922, année des commémorations du centenaire de l'Indépendance, sera une année charnière dans l'évolution de la vie politique et culturelle brésiliennes. Cette année-là le Parti communiste brésilien est fondé à São Paulo, les lieutenants nationalistes ont l'occasion de manifester à la fois leur désaccord avec la main mise des oligarchies sur l'appareil de l'État. Ils cherchaient à affirmer leur projet de doter le Brésil d'un pouvoir centralisé et leur désir d'ouvrir au plus grand nombre de Brésiliens l'accès à l'instruction. C'est aussi en 1922 qu'a lieu à São Paulo un événement qui fut un véritable tournant dans vie culturelle brésilienne et qui donna origine à un processus approfondi de recherche esthétique et de réflexion sur l'identité nationale brésilienne : La Semaine d'Art Moderne.

Les Modernistes et la construction d'un Brésil moderne

L'entrée du Brésil dans la modernité s'inscrit dans un processus complexe où se croisent des dynamiques différentes. Nous avons vu qu'au cours des vingt premières années du 20^e siècle l'accélération de l'industrialisation, de l'urbanisation, de la formation d'un prolétariat et d'une couche de chefs d'entreprise avait cohabité avec la tradition colonialiste, les *latifundia*, le système oligarchique et le développement inégal des régions brésiliennes.

Il est certain qu'avec l'expansion des centres urbains se sont modifiées les valeurs de la culture quotidienne et les modes de communication sociale. Les idées de simultanéité, de concision, de fragmentation, de vitesse vont dorénavant exprimer ces temps modernes.

Il était inévitable que l'art cherche également à exprimer les transformations apportées par la modernité. Au Brésil cependant, les intellectuels et artistes se sentaient concernés par d'autres questions également.

L'écrivain Lima Barreto disait en 1920 : « *Nós não nos conhecemos uns aos outros dentro de nosso próprio país* ». Cette phrase est en effet caractéristique des préoccupations et de l'esprit des années 20. Le temps des questionnements et des découvertes était né. Il fallait, ni plus ni moins, que construire la Nation, et cela avait pour condition une réflexion sur la culture, la récupération des traditions, des coutumes et la prise en considération des ethnies qui étaient jusqu'alors ignorées des élites.

La question de l'identité nationale était essentielle. Quel est le visage du Brésil ? Des artistes et des intellectuels ont cherché à répondre à cette question. Cet effort est l'une des principales caractéristiques du Modernisme brésilien.

Ce mouvement ne fut pas pour autant un mouvement homogène. Bien au contraire, il a donné origine à des images et réflexions sur la nationalité, profondément différentes et contrastés.

La critique considère que ce mouvement, esthétique et intellectuel, se divise au Brésil en deux phases : la première allant de 1917 à 1924 et la seconde qui débutant cette année-là prendrait fin en 1929. Au cours de la première, l'influence des avant-gardes européennes est très prononcée, l'accent est mis sur l'effort de « trouver un nouveau langage pour une nouvelle réalité ». Cependant, suivre l'esprit de l'époque, assumer l'esprit du monde moderne, renier le passé c'était une nouvelle fois prendre l'exemple sur Paris, le modèle toujours paradigmatique.

Nombreux furent les artistes, plasticiens ou hommes de lettres, à se rendre à Paris dans la quête d'arguments théoriques, esthétiques, dans la lutte contre les relents du passé. L'idée était de donner toute liberté à la recherche artistique et laisser agir librement les expressions de la rénovation esthétique. Il s'agissait d'utiliser tous les « ismes » pour combattre le « passeïsme ».

La deuxième phase est celle qui nous intéresse de plus près. Elle s'articule autour du débat sur l'élaboration d'une culture nationale et du projet d'« *abrasileirar o Brasil* ». Il s'agit d'un vrai changement de cap et l'axe principal du mouvement fut dorénavant le projet de construction d'une culture nationale.

Il est évident que le développement de l'économie de type capitaliste dans les capitales surtout à São Paulo et les révoltes sociales qui secouent le Brésil à partir de 1922 ont influencé de façon déterminante la deuxième phase de ce mouvement.

La modernité doit dorénavant se retrouver dans l'identité et l'identité se trouve dans le passé. Il faudra donc, dans un premier temps détruire cette culture d'importation, vieille de 400 ans et redécouvrir le Brésil. Un vrai débat idéologique s'installe, plusieurs 'manifestes' modernistes apparaissent dans les pages des journaux et revues. Des nouvelles revues voient le jour.

Le premier de ces manifestes est le « Manifesto Pau-Brasil » au nom éloquent qui condense ses objectifs. Pour ses signataires, la présence dans la culture brésilienne de la tradition et de la modernité est une évidence. Il fallait cependant arriver à en faire la fusion. Pour ce faire, il fallait conjuguer la mise en valeur des états primitifs de la culture native avec la décomposition ironique et parodique des influences extérieures ou de l'élaboration intellectuelle. Ce manifeste se veut une critique de l'élitisme culturel des créateurs brésiliens, qui ne sert qu'à cacher la réalité. Il fallait également

abandonner les solutions importées d'Europe. Les Brésiliens ne seront civilisés que lorsqu'ils auront leur propre culture. Selon Mário de Andrade :

Tant que le Brésilien n'assumera pas sa « brésilianité » il demeurera un sauvage. Les tupis dans leurs huttes étaient plus civilisés que nous dans nos maisons de Belo Horizonte et de São Paulo. Il n'y a pas la Civilisation. Il y a des Civilisations. Chacune s'oriente en fonction des besoins et des idéaux d'une race, d'un milieu, et d'une époque Nous, en les imitant ou en répétant la civilisation française ou allemande, nous sommes des primitifs, puisque nous en sommes encore à la phase du mimétisme⁸.

Dans cette mouvance paraît en 1928, le *Manifesto Antropofágico* qui propose l'anthropophagie culturelle comme une métaphore, un diagnostic, une thérapie. Métaphore de ce que les Brésiliens devraient rejeter, assimiler et dépasser au bénéfice de leur indépendance culturelle. Diagnostic des problèmes de la société brésilienne réprimée par une colonisation prédatrice, et une thérapeutique car l'anthropophagie culturelle est envisagée comme une forme efficace de réaction contre la violence du processus de colonisation.

À partir un dialogue avec les avant-gardes européennes, surtout le surréalisme et le dadaïsme, le « *Manifesto antropofágico* » cherchait à faire la synthèse des acquis de ces mouvements : la valorisation de l'inconscient, le rejet du rationalisme ... Cette critique est cependant teintée de parodie : *tupy or not tupy that is the question*. Il veut la « dévoration » et l'assimilation critique des valeurs transplantées par la colonisation, la mise en relief d'autres valeurs, réprimées par le colonisateur. La culture brésilienne considérée par les membres du mouvement comme élitiste, pourrait par le biais de l'anthropofagisme culturel, devenir une culture de l'Homme, où la production culturelle serait à l'image du peuple. Il n'y aurait plus de séparation entre le « moi et le monde », mais intégration, et l'*Antropofagia* serait le lieu de cette fusion. Cependant, une nette séparation idéologique va prendre corps dans le nationalisme brésilien dans sa seconde phase.

Le manifeste *Nbengaçu verde-amarelo* apparaît comme un contrepoids au manifeste Anthropophagique. L'Indien, devient le symbole national. Dans cette perspective, le projet de construction d'une culture nationale prend son aspect le plus proche des nationalismes qui montaient en flèche en Europe. En effet, les signataires de ce manifeste, parmi lesquels se trouve Plínio Salgado, invite à produire sans discuter. Il fallait produire en bien ou en mal, mais produire.

Le conservatisme devient un facteur de rénovation, car c'est au sein des institutions conservatrices qu'ils se proposaient de faire « l'inévitable rénovation du Brésil ». Les créateurs, les artistes, sont invités à mettre en

⁸ Mário de Andrade, *A Lição do Amigo- Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1982. p. 15 et 16

avant leur intuition, seule capable de développer des sentiments nationaux adéquats à la réalité brésilienne.

Le choix du pragmatisme, l'appel à l'irrationnel, sont, des éléments qui relient d'emblée les signataires de ce manifeste au fascisme. Plínio Salgado serait cohérent dans ses choix, puisqu'il allait fonder, en 1932, l'*Ação Integralista Brasileira*, mouvement directement inspiré du fascisme italien.

Il convient cependant d'attirer l'attention sur le fait que l'intention de récupérer celles qui devraient être les « vraies valeurs » du peuple brésilien était un objectif commun de ces modernismes. Il fallait des modes de représentation neufs, l'inspiration ne pouvait se trouver que dans le passé. Or, cela n'a rien d'étonnant. Anne-Marie Thiesse dans son étude sur la création des identités nationales en Europe (XVIII-XIX) montre bien que :

L'invention des nations coïncide avec une intense création de genres littéraires ou artistiques et de formes d'expression. Le retour aux origines est en fait œuvre d'avant-garde⁹.

De nombreux auteurs modernistes, toutes tendances confondues, ont produit des œuvres où ils ont mis en pratique les manifestes qu'ils avaient signés. Ainsi Mário de Andrade, signataire du *Manifesto Pau-Brasil* entreprit une recherche approfondie sur les traditions brésiliennes. Il parcourut le territoire national de Nord à Sud, d'Est en Ouest, il recueillit et organisa un immense matériel anthropologique.

Chansons, traditions orales, mythes et légendes, fêtes populaires ont enrichi ses immenses archives. *Macumáima*, paru en 1928 est l'œuvre paragonique du projet anthropofagique. D'autre part, Cassiano Ricardo, l'un des signataires du Manifeste *Verde-amarelo*, publia en 1928, *Martim Cererê*, épopée de la nationalité.

Toutefois, c'est dans une revue, « A Revista » créée à Belo Horizonte, par Carlos Drummond de Andrade, en 1925, qu'un éditorial allait d'une façon presque prémonitoire, indiquer la voie qui pourrait permettre la mise en pratique des idées lancées par ces manifestes. La solution aux problèmes identitaires, l'affirmation d'une culture nationale authentique, ne saurait se trouver, pour Martins de Almeida, que dans l'existence d'un État fort et centralisateur, seul capable d'empêcher la dispersion des forces vives du pays. Seule une personnalité inflexible dotée d'une bonne compréhension de nos besoins, pourrait résoudre les problèmes essentiels de la nationalité.

Cet homme allait être porté au pouvoir par la Révolution de 1930, il s'appelait Getúlio Vargas. Parmi ses premiers actes : la création d'un Ministère de l'Éducation. La transmission d'une culture nationale ne pouvant se faire

⁹ Anne-Marie Thiesse : *La création des identités nationales*. Paris, Seuil, 2001, p. 20.

que par l'éducation, c'est au sein de ce ministère que ces tendances allaient se retrouver.

Carlos Drummond de Andrade, poète moderniste majeur, à la fois l'ami des hommes politiques du Minas Gerais et des intellectuels modernistes allait jouer un rôle essentiel dans la participation des modernistes aux projets du Ministère de l'éducation.

La construction d'un État moderne

Il est courant d'affirmer qu'au Brésil la création de l'État a précédé l'existence de la Nation, au contraire de ce qui s'est produit en Europe ou aux États-Unis. D'autre part, au Brésil, depuis la colonie, l'État s'est organisé en tant qu'un instrument dont la finalité était de satisfaire des intérêts de la métropole portugaise.

La présence de la famille royale portugaise au Brésil entre 1808 et 1820, et l'importation intégrale de l'appareil d'État de la métropole, a d'un côté, permis le partage du pouvoir entre les intérêts de la Couronne et ceux des producteurs de café, dont les propriétés se trouvaient dans le territoire de ce qui est aujourd'hui l'État de Rio de Janeiro, et dans les états de São Paulo et du Minas Gerais. Le Premier et le Second empires ont été traversés par des rébellions qui voulaient défendre les intérêts locaux, mais le conflit d'intérêts entre les régions fut moins important que la peur des débordements sociaux. Un État fort était le meilleur garant de l'ordre public, de la manutention des privilèges des élites et de l'esclavage.

Outre la peur des masses, les élites masculines brésiliennes partageaient aussi une culture lettrée acquise sur les bancs des écoles tenues par les ordres religieux et une formation supérieure en Droit, obtenue jusqu'à l'Indépendance à l'Université de Coimbra et ensuite dans les facultés de Droit de São Paulo et Olinda-Recife.

Véritable îlot dans océan d'illettrés (en 1872, les habitants alphabétisés étaient 1,56 million sur une population de 10,10 millions¹⁰) les élites ont su, avant la République, se trouver des points en commun, des intérêts communs et des objectifs communs à atteindre. Elles avaient donc une unité idéologique exemplaire qui lui permit de conserver ou de perfectionner un État centralisé et conservateur qui finit par garantir l'unité du pays.

Toutefois les conflits d'intérêt demeuraient. C'est pourquoi avec l'avènement de la République le choix d'un régime fédéral s'imposa aisément. La déposition de l'empereur par l'Armée et la proclamation de la République se fit encore une fois sans la participation de la population.

L'empereur étant perçu comme le symbole de l'État, l'empire était par essence centralisé. Le pouvoir modérateur, lui conférait le rôle d'arbitre

¹⁰ Laurence Hallewell. *História do Livro no Brasil*. T.A. Queiroz Editor. São Paulo, 1985. p. 176.

suprême des conflits régionaux. La décentralisation et le fédéralisme sont devenus des mots d'ordre importants du Parti républicain, fondé en 1870.

Cependant, au sein de ce Parti, cohabitaient difficilement les points de vue des civils, fédéralistes, et des militaires, positivistes qui considéraient l'existence d'un État centralisé ou encore l'implantation d'une dictature républicaine, comme la condition de la réussite des transformations dont le pays avait besoin pour atteindre le progrès. La devise de Comte, l'ordre pour base et le progrès pour fin, fut en effet incorporée au drapeau national. La séparation entre l'Église et l'État, la création d'un État civil (1897) et l'affirmation de la laïcité de l'école publique furent adoptées, mais ce n'étaient en fait, que des concessions aux partisans du fédéralisme, qui eurent gain de cause. La Constitution de 1891 l'adoptait de façon théorique et finalement en 1898, la transition prit corps. La mise en place de ce qu'il est convenu d'appeler « La politique des gouverneurs » était en effet la consolidation du pouvoir des oligarchies régionales sur la République brésilienne.

Dorénavant les gouverneurs disposaient de tout un réseau de pouvoirs qui leur permettait de rendre des services reçus grâce à l'octroi de bénéfices dont l'origine se trouvait dans les finances publiques. D'autre part, en l'absence d'un Code électoral national, les mandats des gouverneurs étaient soumis à confirmation du Congrès et du président de la République. Il ne suffisait pas d'être élu, encore fallait-il être intronisé.

L'organisation de l'État sous la Première république était, essentiellement, celle hérité de l'Empire. L'exportation de matières premières étant toujours la seule activité qui rapportait des devises, l'appareil de l'État était pratiquement le même. L'accès aux fonctions de l'État, était soumis du bon vouloir du chef politique local qui rétribuait ainsi des services rendus par l'individu en question ou par sa famille. Aucun critère d'efficacité ou de compétence n'entrait en ligne de compte.

Lutter contre la main mise des oligarchies sur la destinée nationale revenait donc à créer un appareil d'État capable de rompre avec ces pratiques. Il fallait que cet appareil soit centralisé et qu'un corps de fonctionnaires chargé d'appliquer une politique nationale décidée à Rio de Janeiro soit constitué.

Éduquer pour moderniser

Parmi les nouvelles structures créées se trouve un nouveau ministère : celui de l'Éducation. À sa tête est nommé un homme politique du Minas Gerais, Francisco Campos . Les politiciens *mineiros* jouèrent un rôle important dans la prise du pouvoir par Vargas, mais surtout ils ont fortement contribué à son affirmation au pouvoir. C'est en grande partie grâce leur soutien politique que Getúlio Vargas obtint l'appui de l'Église catholique. Le groupe d'hommes politiques dont faisaient partie Francisco Campos et Gustavo

Capanema, sut tirer profit de la réussite de la réforme expérimentale du système éducatif menée au Minas Gerais par Mário Casassanta¹¹ dans les années 20. La prise en charge par l'État des cours d'éducation religieuse faisait partie de cette réforme. Cela remettait en cause les principes laïcs de la séparation de l'église et de l'État, adoptés en 1891.

D'autres États brésiliens avaient introduit des réformes dans leur système d'enseignement. Ce fut surtout le cas à São Paulo avec Sampaio Dória, dans le District Fédéral avec Fernando Azevedo et à Bahia sous l'impulsion d'Anísio Teixeira. Ce dernier était également candidat au poste de ministre de l'Éducation que Getúlio Vargas venait de créer. Son projet progressiste et laïque fut cependant supplanté par celui, conservateur et catholique, de Francisco Campos¹².

Bien qu'inscrite dans le programme de l'Alliance Libérale, parti créé pour contrecarrer les partis régionaux, dont Vargas était le leader, la création du ministère de l'Éducation fut en réalité la conséquence de la lutte pour le partage du pouvoir entre les élites des États dirigeants de la révolution de 1930.

Dans le partage du gâteau, Minas n'eut que le Ministère des affaires étrangères. Le gouverneur voulait une présence équivalente à celle du Rio Grande du Sud. Il réclama alors le Ministère de la Justice et celui des Finances. Ces deux portefeuilles avaient déjà été attribués. Alors, le gouverneur du Minas manifesta à Getúlio Vargas son mécontentement et menaça de se retirer de la « reconstruction » amenée par la Révolution. La seule alternative pour arriver à un équilibre était la création un nouveau ministère. C'est ainsi que Francisco Campos devient ministre de l'Éducation et de la Santé.

C'est un Brésil nouveau et incertain qui commence à s'esquisser après 1930. Certes la création d'un ministère de l'Éducation allait dans le sens des revendications des lieutenants qui étaient le principal soutien militaire de Vargas et aussi dans le sens des espoirs que l'intelligentsia avait portés sur le nouveau régime. Mais le régime ne pouvait se passer d'un soutien fondamental, celui de l'Église catholique.

Les militaires positivistes et – ou – francs-maçons qui avaient proclamé la République avaient écarté l'Église catholique du pouvoir : le Brésil était officiellement un pays laïque depuis la Constitution de 1891. La nomination de Francisco Campos à la tête du nouveau ministère signait la défaite du groupe de la « *Escola Nova* »¹³ et la victoire de l'alliance entre l'Église et l'État.

¹¹ Mário Casassanta fut chargé de la Direction de l'Éducation inspetor-geral da Instrução em Minas.

¹² Anísio Teixeira fut peu de temps après arrêté par la police politique de Vargas.

¹³ (A « Escola » foi um grande movimento educacional, de caráter transformador. Seu programa teórico compreendia novos estudos vinculados à psicologia do comportamento humano. E trazia, neste complexo

Le rôle et la place de l'Église catholique dans le ministère de l'éducation ne sont pas sans rappeler ceux qui, quelques années plus tard seraient mis en place au Portugal, mais surtout en Espagne. Le rôle de l'Église catholique était celui d'offrir aux nouveaux régimes une idéologie capable de leur fournir un contenu moral sans lequel ces régimes auraient du mal à s'imposer.

D'autre part, si nous prenons en compte la précarité du système scolaire dans les années 1920, l'État ne pouvait pas prétendre imposer sa tutelle sur l'éducation sans que les réformes envisagées soient négociées avec son principal concurrent : l'Église catholique.

Cependant cela ne s'est pas fait sans résistances. L'éducation avait alors une grande importance politique : tous les partis lui reconnaissaient le pouvoir de forger un type donné de société à partir de la formation des mentalités et de l'ouverture de nouveaux espaces de mobilité sociale. De l'extrême droite à l'extrême gauche, tous s'accordaient à affirmer que l'adoption de tel ou tel modèle d'orientation pédagogique conduirait la société brésilienne au salut ou à la déchéance. Dans les années 30, comment oublier les modèles de société nouvelle que proposaient au monde entier, Hitler, Mussolini et Staline ?

Ainsi, l'action du ministère de l'Éducation allait bien au-delà de la réforme des structures d'enseignement : elle se devait de développer une culture nationale pour donner un sens au concept de nationalité. Mais le développement de cette culture ne pouvait se faire si le citoyen, dès sa tendre enfance, était menacé par l'influence d'autres cultures, idéologies et nations. Aussi l'éducation était-elle une pièce essentielle dans la construction d'un État moderne au Brésil.

Nous pouvons constater que ce projet n'était pas éloigné de celui des Modernistes de retrouver les éléments fondateurs de la nationalité brésilienne. Donc dans un ministère qui voulait agir sur la formation de la nationalité, théoriquement chacun pouvait avoir sa place dans un projet fédérateur. Effectivement, les projets et débats en cours à l'époque, s'inscrivaient dans un processus beaucoup plus vaste de transformation du pays. Il n'y avait pas de projet pré déterminé, orienté par une idéologie uniforme. Le processus de modernisation conservatrice qui était alors en cours permettait l'adhésion de courants idéologiquement contradictoires.

En effet, la modernisation conservatrice permit l'adoption progressive d'éléments de modernité, de rationalisation et de performance dans un contexte de grande centralisation du pouvoir. L'élite politique traditionnelle fut remplacée par une autre, plus jeune, dotée d'une formation culturelle et technique plus en phase avec l'air du temps.

renovador do ensino uma transformação do papel social da Família, da Igreja e do Estado na educação do indivíduo). Valéria Lamego. *A Farpa e a Lira, op. cit.*. p. 31.

Ainsi, entre 1930 et 1945, ce furent, au sein du ministère de l'éducation, les temps de l'art moderne, de l'éducation morale et civique, de la création de l'Université du Brésil, de la fermeture de celle du Distrito Federal, de l'enseignement technique pour les enfants du peuple et de celui de la culture classique dans les écoles fréquentées par les fils de la petite-bourgeoise, de l'organisation nationale de la jeunesse, du soutien à la radio et au théâtre, de la censure idéologique, du soutien et de l'ouverture d'un espace pour les intellectuels.

La définition d'un programme d'éducation pour un pays comme le Brésil a impliqué, à l'époque, de faire des choix et par conséquent des exclusions, ce qui prit à certains moments l'allure d'un vrai combat. Des batailles eurent lieu. La première fut celle entre les défenseurs de l'école publique, laïque et gratuite et la hiérarchie catholique.

Car, propriétaire du seul réseau d'établissements de dimension nationale, l'Église était consciente de ses intérêts. Elle finira, comme nous le verrons, par remporter la bataille contre ceux qui cherchaient également à peser sur le processus de réforme de l'éducation.

En effet, à partir des années 30, les composants idéologiques prennent une importance de plus en plus grande dans la vie politique. L'éducation devient le champ de bataille du combat idéologique¹⁴. Le conflit se produit essentiellement entre les représentants du Mouvement *Escola Nova* et l'Église catholique.

Le mouvement *Escola Nova* s'était structuré autour de quelques grands thèmes et de certains pédagogues. L'école publique, universelle, laïque et gratuite était sa bannière. L'éducation devrait être accessible à tous, et tous les jeunes Brésiliens devraient recevoir le même type d'éducation. C'est à partir de cette égalité d'opportunités que les concepteurs du projet croyaient que se dégraderaient les différences intrinsèques à chaque individu.

Vu la complexité et la dimension nationale du projet, l'État apparaissait comme le seul capable de le mettre en place. Il s'agissait pour les partisans de l'*Escola Nova*, de former des citoyens libres et conscients capables s'intégrer dans le grand État national que le Brésil était en passe de devenir, libres de la tutelle des corporations ou organisations sectaires.

D'autre part, ce mouvement prônait des principes pédagogiques inspirés par John Dewey, qui s'éloignaient de la transmission autoritaire et répétitive des connaissances et enseignements. Il s'agissait d'inventer des processus plus créatifs et moins rigides d'apprentissage. Finalement, le projet de l'*Escola Nova* avait le souci de ne pas isoler l'éducation de la communauté. Il fallait éviter une relation de dépendance vis-à-vis d'une bureaucratie complexe et distante.

¹⁴ Un ouvrage essentiel pour connaître les enjeux de cette époque : Simon Schwartzman, et alii : *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro Paz e Terra, São Paulo, Edusp, 1984.

Or, la première réaction de l'Église par rapport à la révolution de 1930 avait été la résistance et l'opposition. Parce qu'il s'agissait d'une « révolution », d'une altération à l'ordre, cette révolution était pour l'Église un mal par principe. Pour la hiérarchie catholique, la révolution était la victoire du mouvement des lieutenants. Ce mouvement qui véhiculait des idées modernes, perçues comme dangereuses, car associées au libéralisme et au positivisme, et qui voulait faire du pouvoir de la technique et de la science les critères de base de l'organisation de la vie et de l'action sociale.

L'Église appela alors les Catholiques à lutter contre le courant « démagogique » de la Révolution de 30. En réalité, elle voulait occuper sa place dans le processus en cours. C'est pourquoi elle propose au gouvernement provisoire une alliance. C'est ainsi que l'enseignement religieux dans les écoles publiques, que la Constitution de 1891 abolissait, fut rétabli dans les écoles primaires, tout en demeurant facultatif.

L'Église avait réservé à l'école un rôle bien précis dans le projet qui était le sien : bâtir une société où l'individualisme et le socialisme n'existeraient pas. Le pilier de cette nouvelle société voulue par les catholiques, ne serait ni l'individu, ni l'État, mais la famille. Seule une révolution spirituelle et la restauration d'une philosophie sociale saine permettraient d'unir les classes sociales.

Aussi le fait que certains des concepteurs de l'*Escola Nova* occupent, en 1932, des positions de responsabilité au sein du ministère de l'Éducation était, pour l'Église, une menace directe à ses projets. Cette année-là un projet de réforme de l'enseignement secondaire était en cours. Entre autres modifications, il s'agissait d'introduire dans les programmes des disciplines à caractère technico-scientifique. D'autre part, le projet prévoyait la définition des clauses de la reconnaissance des diplômes à niveau national. L'implantation d'un système d'inspection fédérale dans les écoles serait, évidemment, le moyen d'étendre de façon notable, le contrôle du gouvernement sur l'éducation.

Toutefois, le soutien de l'Église au nouveau régime n'était pas entièrement acquis ; son poids dans la société brésilienne d'alors était tel, qu'elle pouvait négocier ce soutien à chaque fois qu'elle se sentait menacée. Ainsi, la réaction de l'Église contre ce qu'elle nomma « une attaque contre la famille brésilienne » ne se fit pas attendre. Les principales critiques allaient contre l'accent mis sur l'enseignement technique, dénoncé comme l'un des facteurs qui accentueraient la laïcisation de l'enseignement.

Les attaques contre le mouvement de l'*Escola Nova* prirent alors un ton chaque jour plus personnel et violent. On fit de son orientation pédagogique une menace contre la nationalité. Ses détracteurs affirmaient que si ces mesures étaient appliquées la conséquence serait la fin de l'éducation et de la morale.

Donc l'Église se lança dans une grande offensive contre la laïcisation de l'enseignement, contre l'école unique, contre le monopole de l'État en matière d'éducation et contre la gratuité de l'enseignement. L'école libérale prônée par l'*Escola Nova* devint la cible d'attaques qui dénonçaient la faillite de ce genre d'enseignement dans le monde entier. L'Église poussa très loin sa campagne. En évoquant Léon XIII, elle en arriva à appeler au renversement du régime. Les pressions de l'Église s'expliquent aussi par le fait qu'une nouvelle Constitution, celle de 1934, était en gestation. Elle prévoyait l'adoption de nombreuses mesures libérales.

En ce qui concerne la nouvelle Constitution, un compromis fut finalement trouvé entre des députés constituants et l'Église. Le mariage fut déclaré indissoluble, l'enseignement religieux devint facultatif dans les écoles publiques et l'aumônerie militaire facultative dans les Forces armées. Pour l'Église c'était une victoire idéologique importante.

En ce qui concerne l'*Escola Nova*, le coup d'État de 1937 et la nouvelle Constitution qui instaurait l'*Estado Novo* sonnèrent définitivement le glas de ce mouvement. Dorénavant, ses partisans seraient progressivement écartés du Ministère de l'Éducation. Certains, accusés d'être membres ou sympathisants du Parti communiste furent emprisonnés ou contraints à l'exil.

Mais l'Église n'était pas le seul secteur organisé de la société brésilienne qui voulait faire de l'éducation l'instrument de finalités beaucoup plus ambitieuses. À leur tour, les Forces armées voyaient dans l'éducation un élément incontournable d'un projet national de longue haleine : celui de construire un État national fort et bien constitué.

L'éducation et la sécurité nationale

Le rôle joué par l'Armée dans la vie politique nationale après 1930, est à l'origine de la participation croissante de cette institution dans la sphère de l'éducation. L'implication des militaires dans un projet éducationnel n'est pas sans rapport avec la situation d'indiscipline et de fragmentation interne, résultats de son implication dans le processus révolutionnaire de 1930.

Dans le combat contre l'indiscipline, l'armée abolit les châtiments physiques mais instaure un entraînement fondé sur l'instruction. L'éducation morale, civique, religieuse, familiale et nationaliste sont enseignées aux soldats. Au fil des années, l'Armée bâtit ainsi une pédagogie qui lui est propre. Aussi, l'Armée reprend-elle la littérature marxiste pour confirmer l'idée que ce travail d'éducation devait débiter dès la prime enfance. Pour cette institution, la formation de la jeunesse était à l'époque une question majeure. Cela en faisait un enjeu de la sécurité nationale, car la sécurité de la nation ne serait assurée que lorsque le peuple tout entier serait imbu de l'esprit militaire. Cette préoccupation peut surprendre, le Brésil n'était pas en guerre contre un quelconque pays. Alors que la tension montait en Europe, il restait neutre, ce

qui favorisait ses exportations vers de nouveaux marchés, comme l'Allemagne. À l'époque, la sécurité de la nation n'était pas menacée de l'extérieur mais, elle pouvait l'être de l'intérieur.

C'est que le Brésil était en grande partie un pays d'immigrés. Dans les années 1930, cette immigration était encore assez récente. Rappelons aussi que jamais aucun intellectuel brésilien n'a défendu l'idée de la constitution d'une société multiculturelle, où chacune des nationalités arrivées au pays pourrait maintenir et développer sa propre identité ethnique et culturelle.

Déjà, à la fin du 19^e siècle, Manuel Bonfim attirait l'attention sur l'urgence de reformuler l'enseignement primaire, de façon à l'unifier et à nationaliser l'école primaire. Plusieurs débats parlementaires illustrent la crainte d'une « invasion » étrangère du Brésil. La création d'écoles nationales était envisagée dès la *República Velha*, comme la seule façon de contrer le développement des écoles communautaires dans les implantations de colons.

Or, ce n'est que sous le régime autoritaire de l'*Estado Novo* que l'État va s'attaquer au problème. En effet, sous ce régime nationaliste et autoritaire, nulle place n'était réservée à la cohabitation avec des groupes culturels étrangers forts et surtout, bien structurés, dans les régions de colonisation.

Les Allemands étaient le groupe ethnique le mieux organisé, le plus refermé autour de sa propre culture, de sa langue et de sa nationalité. Les sentiments des autorités brésiliennes envers cette communauté allaient de la crainte à l'admiration. Car, les Allemands du Brésil, contrairement aux natifs, avaient la conscience d'appartenir à un groupe national. Ils appartenaient à la nation allemande, et en étaient fiers et se sentaient supérieurs aux Brésiliens.

En 1939, un nouveau projet éducatif, conçu par Lourenço Filho et son équipe, proposa des solutions. Son objectif capital était d'homogénéiser la population. Il fallait pour cela un enseignement en portugais et l'apprentissage de la géographie et de l'histoire du Brésil, d'éléments de l'art populaire et du folklore, de l'éducation civique et morale et la transmission des sentiments et idées collectifs tenus pour caractéristiques de la Nation brésilienne.

Réaliser cet objectif, n'était pas possible sans la normalisation de l'enseignement, l'unité des programmes, des manuels et des méthodologies d'enseignement. Cela entraînait un conflit inévitable avec les expériences pédagogiques en cours dans les zones de colonisation étrangère, surtout dans le Sud du pays, où existaient des systèmes d'éducation directement importés des pays d'origine et assurés en langue étrangère. « Brésilianiser » ces zones d'immigration était une condition essentielle de la réussite du grand projet civique que l'éducation devait mettre en place.

Le Ministère de l'Éducation y joua un rôle essentiel. L'éducation sous l'*Estado Novo* inscrivait dans le grand projet stratégique de mobilisation contrôlée. L'éducation était le ciment de la Nation. Voici le climat sous lequel – surtout à partir de 1937 – les projets éducatifs de l'ère Vargas, seraient menés à bien au Brésil.

L'éducation et les modernistes

Puisque l'éducation ne devait pas seulement transmettre des connaissances mais surtout forger les mentalités, il parut naturel que les activités du ministère soient étendues à divers domaines au-delà de la simple réforme du système scolaire. Il fallait développer la culture érudite du pays, son art, sa musique, ses lettres. Il fallait agir sur la jeunesse et sur les femmes de façon à assurer l'engagement des jeunes envers les valeurs de la nation que l'on était en train de bâtir. La place des mères et des épouses dans la préservation de ces principes de base était soulignée. Il fallait enfin, empêcher que la nationalité, encore en phase embryonnaire de construction, puisse être menacée par des agents d'autres cultures, idéologies ou nations.

C'était un projet nationaliste et révolutionnaire dans ses objectifs et le Modernisme était suffisamment vaste et ambigu pour permettre des interprétations idéologiques assez variées du rôle que ce courant artistique et littéraire pouvait et devait jouer dans la société brésilienne. C'est cette ambiguïté, et le besoin évident d'assurer le quotidien de chacun, qui rendit possible la participation de nombreux modernistes dans le programme politique et idéologique du Ministère de l'éducation. Certaines versions du Modernisme étaient d'ailleurs dangereusement proches des nationalismes autoritaires européens¹⁵.

Il importe cependant de souligner que ce qui a vraiment compté dans le projet idéologique de l'autoritarisme brésilien des années 30-45 ne fut pas la recherche des racines les plus populaires et vitales du peuple, caractéristique de la quête de Mário de Andrade. Ce qui comptait en effet était la volonté de faire du catholicisme traditionnel et du culte des symboles et héros de la patrie, la base mythique de l'État fort que l'on voulait bâtir.

C'était sans doute dans l'intérêt des modernistes envers le folklore, les arts, et particulièrement à travers la poésie et les arts plastiques, que se trouvait le point de liaison entre les modernistes et le ministère. Pour le ministre Gustavo Capanema, les valeurs esthétiques et la proximité avec l'intelligentsia étaient des atouts ; pour les intellectuels, le Ministère de l'éducation ouvrait la possibilité d'un espace pour le développement de leur travail. Ils espéraient, en effet, arriver à y glisser le contenu révolutionnaire plus vaste qu'ils attribuaient à leur action.

Ainsi, lorsqu'en 1934, peu de temps après sa nomination, Capanema demande à Carlos Drummond de Andrade, le grand poète *mineiro* et Moderniste, l'élaboration d'un projet de loi de protection des arts au Brésil qui deviendrait l'embryon du Service du patrimoine historique et artistique national, celui-ci fait appel à son ami Mário de Andrade. Depuis São Paulo, il

¹⁵ Un intellectuel comme Plínio Salgado avait porté la double casquette de leader politique du *Partido Integralista* et d'auteur moderniste.

travaille sur un projet qui devait être soumis à l'approbation du Congrès. Avec la fermeture du Congrès en 1937, ce projet fut adopté par « décret-loi », en décembre 1937.

Cependant les tensions entre les modernistes et le ministère étaient permanentes et exigeaient que les liens d'amitié aident à surmonter les divergences. L'existence de rapports personnels plus forts que les divergences idéologiques, allait évidemment donner origine à des rapports ambigus entre les têtes pensantes de ce ministère.

L'exemple le plus flagrant de cette ambiguïté, ce sont les rapports entre Drummond et Capanema. Le ministre avait invité le poète à devenir son chef de cabinet. Le poète était un sympathisant des communistes, mis hors la loi et persécutés par la police politique de Vargas. Au Ministère, bien qu'il ait par la suite toujours minimisé son rôle, Drummond avait une fonction essentielle. Outre le suivi administratif de tous les projets, il faisait le truchement entre les modernistes et le ministre Capanema. Ce dernier, conscient du fait que son ministère n'avait qu'à gagner de la présence d'intellectuels de premier rang, était cependant conscient que son ministère était le terrain de rencontre de tendances opposées. Il essayait donc, dans la mesure du possible de se placer au-dessus des querelles idéologiques.

Deux symboles synthétiques : le Patrimoine et le Palais de l'éducation

Puisque l'éducation était sous le contrôle idéologique de l'Église, en la personne d'Alceu de Amoroso Lima, l'influence des modernistes se porta sur la construction de symboles. Car, si les divergences idéologiques étaient nombreuses et importantes, ils convenaient tous sur le fait que l'éducation ne devait pas seulement transmettre des connaissances mais surtout forger les mentalités. Il a donc paru naturel que les activités du ministère soient étendues à divers domaines au-delà de la simple réforme du système scolaire. Il fallait développer la culture érudite du pays, son art, sa musique, ses lettres. Ce projet ambitieux ne put être envisagé que grâce à la participation des intellectuels modernistes.

En effet, la plupart des courants du Modernisme brésilien, étaient animés par des intellectuels et des artistes qui étaient d'accord sur le rôle central de l'État dans la définition et la conduite de la politique éducative et culturelle qu'ils estimaient indispensable à la transformation et la modernisation du Brésil.

D'autre part, cette démarche n'entraînait pas en conflit avec les projets développés par l'Église ni par les militaires dans la mesure où cette politique culturelle visait à définir des éléments de grandeur du Brésil dans le but de susciter chez les jeunes la fierté d'être Brésiliens.

Mário de Andrade, était l'un des intellectuels qui avaient le plus poussé la réflexion sur le besoin de construire une culture nationale authentique.

Nous avons vu que cette démarche se voulait la synthèse entre tradition et modernité. Ce n'est donc pas un hasard si les Modernistes ont participé directement à la conception mais aussi à la mise en place de deux projets majeurs de la gestion Capanema : la création de la Direction du Patrimoine et la construction du siège du Ministère de l'éducation à Rio. Nous verrons, en effet, que le fait que ces deux projets aient été menés à la même époque n'est pas n'est par le fruit du hasard. Il s'agissait, ni plus ni moins, de construire le passé et de bâtir l'avenir.

La mémoire nationale et l'invention d'un Patrimoine brésilien

Dans les sociétés modernes, le Patrimoine a un rôle de représentation symbolique de l'identité et de la mémoire de la nation. L'appartenance à une communauté nationale prend forme dans l'idée de propriété collective, d'où l'appellation, sur un ensemble de biens : monuments, villages, villes, œuvres d'art.

La conscience de la nécessité de préserver le patrimoine historique et artistique brésilien a ses racines dans les années 1920. Les grandes transformations urbaines avaient dans la première décennie du 20^e, détruit une grande partie des immeubles historiques de Rio de Janeiro et de São Paulo. Tout vestige du passé était, comme nous l'avons vu, un obstacle au progrès qu'il fallait abattre.

Or, créer une identité nationale ne peut pas se faire sans référence au passé. Tous les processus de formation identitaire que l'Europe a connus au cours du 20^e se sont faits à partir du moment où un patrimoine nationale avait pu être déterminé et que son culte avait été diffusé.

Les modernistes, Mário de Andrade en tête, en étaient conscients. Dès les années 1920, ce dernier avait entrepris de répertorier le patrimoine culturel brésilien. C'est pourquoi le projet que Drummond lui demanda allait servir de point de départ pour les débats sur la structure et les finalités d'une nouvelle institution destinée à la préservation de ce patrimoine. Elle vit le jour en 1937 sous le nom de : *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*¹⁶.

Toutefois, le projet de Mário de Andrade avait subi de nombreuses modifications. Le débat principal eut lieu autour de la notion de patrimoine. Le ministre soutenait le projet. Il essaya de le mettre à l'abri des pressions politiques qui avaient fait du projet éducatif, un projet contrôlé par l'Église. Ainsi, la notion de patrimoine historique et artistique adoptée, était le résultat d'un compromis entre la conception utilitaire d'un nationalisme borné et la conception ouverte, de Mário de Andrade, selon laquelle toute manifestation culturelle brésilienne de qualité serait digne d'intégrer le patrimoine.

¹⁶ Voir à ce sujet : *Rodrigo e o SPHAN*, Rio de Janeiro, MINC/IPHAN, 1987.

Aussi, le décret qui créait le Sphan définissait-il le patrimoine historique et artistique national comme « l'ensemble des biens meubles et immeubles du pays dont la préservation présente un intérêt public soit par leur appartenance à des moments mémorables de l'histoire du Brésil, soit par leur valeur archéologique, ethnographique, bibliographique ou artistique hors du commun »¹⁷. Les sites naturels et paysages remarquables soit par leur nature soit par l'action de l'homme, pouvaient être également classés¹⁸.

Cependant, la notion de patrimoine historique et artistique et la définition du concept de monument appelait à discussion. Certes, le projet avait l'aval du ministre, mais d'autres points de vue cherchaient à se faire entendre.

En l'absence de monuments intentionnels bâtis pour marquer un moment important de l'histoire d'un peuple, la définition du concept de « bien digne d'être classé » est le fruit d'un choix qui pour échapper aux clivages idéologiques, doit s'appuyer sur des critères « scientifiques ». C'est pourquoi, Rodrigo Melo Franco de Andrade, intellectuel *mineiro*, ami des modernistes, nommé à la tête du Patrimoine chercha à établir des critères bien définis.

Ces critères étaient ceux qui mettaient en valeur l'authenticité et la valeur esthétique d'un « bien culturel » en relation avec son époque. S'il réussit à la fois à éviter le piège que représentait le culte pur et simple du passé et le classement de biens qui conforteraient un patriotisme exacerbé, les critères qu'il adopta limitèrent la possibilité d'incorporer dans le Patrimoine, la diversité culturelle du pays ; notamment des apports de deux des trois ethnies formatrices de la nation brésilienne : les Indiens et les Noirs.

Malheureusement, les critères choisis impliquèrent l'abandon ou la destruction de tout monument hybride ou d'ajouts postérieurs au moment où les monuments furent construits. Des styles historiquement importants, comme l'éclectisme typique de la Première République furent exclus. Mais le plus dommageable, fut l'exclusion de biens qui n'étaient pas des monuments mais représentaient des vestiges importants de la formation de la culture nationale.

Les modifications portées sur le projet initial de Mário de Andrade concernaient essentiellement cet aspect. Pour le moderniste pauliste, la notion de patrimoine se devait d'être beaucoup plus vaste et ne devait pas se limiter à la notion de monument. Mello Franco de Andrade, directeur du Sphan, par ailleurs son ami personnel, partageait son point de vue. Il était cependant tenu

¹⁷ Loi n° 378 du 13 janvier 1937.

¹⁸ Nous reviendrons sur la notion de bien matériel, mais faisons préalablement, une remarque sur l'intégration dans le patrimoine de sites naturels. Avant d'être une mesure de préservation de l'environnement, en avance sur son temps, cette dernière catégorie de biens du patrimoine n'est pas sans rappeler qu'au début du 19^e, au moment de l'indépendance, l'idée de nation brésilienne se faisait aussi par rapport à la grandeur de sa nature grandiose et monumentale par opposition, évidemment, à la nature et aux dimensions du Portugal.

de présenter une base juridique solide sur laquelle asseoir le classement. Or, il était certes beaucoup plus aisé de statuer sur des biens matériels que sur les biens immatériels (musique populaire, contes, légendes, etc...).

En outre, d'un point de vue politique, au de-là de tout ce qui pouvait éloigner Mário de Andrade de l'idéologie de l'*Estado Novo*, la pluralité culturelle qu'il appelait de ses vœux allait à l'encontre du projet d'unité nationale du gouvernement. En concevant le patrimoine d'un point de vue anthropologique et non pas strictement architectural, l'auteur de *Macunaíma* cherchait précisément à échapper à des critères rigides d'attribution de valeur.

D'autre part, il concevait la préservation du patrimoine en fonction de l'intérêt public, il l'envisageait comme un service rendu à la population et non pas à la nation, entité abstraite.

En ce sens, le projet de Mário de Andrade était beaucoup plus proche de la société civile que celui qui fut finalement adopté. Son projet tenait compte de la dimension pédagogique de cette tâche, et ne comportait pas l'utilisation du patrimoine à des fins politiques ou démagogiques. À l'image de *Macunaíma*, l'œuvre burlesque mais paradigmatique de sa réflexion sur la construction d'une identité nationale, Mário de Andrade voulait que le Patrimoine national soit le reflet d'un Brésil, pluriel, fragmenté, ouvert et non normalisé. Un Patrimoine compatible avec la réalité qu'il avait approchée lors de ses voyages ethnographiques à travers le pays.

Néanmoins, dans un gouvernement centralisateur, occupé à combattre les régionalismes et les noyaux de culture étrangère, les critères adoptés par le Spahan pour classer, récupérer et conserver le Patrimoine étaient davantage convenables et compatibles, même s'ils étaient éloignés des réalités sociales. Il importait alors de construire une image structurée et homogène de la nation, aussi bien en ce qui concerne l'éducation que la culture.

Les biens classés au Patrimoine devaient essentiellement permettre d'établir le lien entre les héros nationaux, les personnages historiques, entre les Brésiliens d'hier et ceux d'aujourd'hui. Cela se fit mais seulement à partir de symboles qui représentent, presque exclusivement, la culture blanche, seigneuriale et catholique.

Toutefois cela s'est fait avec intelligence. Un exemple typique de construction de identité nationale brésilienne à partir du Patrimoine est celui du classement des œuvres du « Aleijadinho », Antônio Francisco Lisboa, artiste *mineiro*, auteur d'un ensemble impressionnant de sculptures de style baroque tardif¹⁹.

Des études récentes permettent d'affirmer que la mise en valeur de ces œuvres et leur classement obéit à une fonction essentiellement idéologique. Il

¹⁹ Aujourd'hui l'existence physique de cet artiste est mise en cause. Certains historiens de l'art brésilien affirment qu'il n'a jamais existé. Les experts se déchirent pour déterminer l'authenticité des œuvres qui lui sont attribuées.

est vrai que la découverte d'un patrimoine artistique authentiquement brésilien coïncide, avec la construction du mythe du héros de l'indépendance brésilienne : Tiradentes.

Le début d'une spécificité artistique brésilienne coïnciderait ainsi avec le début du processus d'indépendance. De surcroît aussi bien Tiradentes que l'Aleijadinho, étaient *mineiros* tout comme le ministre et le directeur du Patrimoine...

Car, dans un pays où l'indépendance fut le fait d'un prince portugais il fallait évidemment trouver un héros national de l'indépendance mais aussi un artiste qui, selon l'historiographie officielle, était le prototype même du Brésilien : métis, infirme, malade, angoissé mais capable de dépasser ses limitations grâce à la créativité.

Il faut cependant reconnaître que ce fut grâce à l'action du Sphan, que l'art baroque brésilien a fut consacré comme un art autochtone et digne de se mesurer aux autres manifestations internationales de ce style. C'est parce que classés, que des trésors comme les villes de Ouro Preto, Mariana ou Olinda purent être préservés²⁰.

Le Palais de la Culture

À Rio de Janeiro, aujourd'hui, quand un touriste attentif se promène sur l'emplacement de l'ancien *morro do Castelo*²¹, que l'on appelle de nos jours *Esplana da Castelo*, il est frappé par l'architecture mussolinienne des anciens sièges des ministères de la Justice et du Travail. Derrière eux, s'élève toutefois un immeuble qui détonne. Bien que conçu à l'époque où l'architecture fasciste italienne était à l'honneur, il ne lui doit rien. Il est le fruit du travail d'une équipe formée par des architectes français et brésiliens, Le Corbusier, Lúcio Costa et Oscar Niemeyer. Érigé pour être le siège d'un ministère qui en était dépourvu, il symbolise la difficile victoire d'un modernisme sur un autre, d'une conception de la société sur une autre, comme si ces murs nouveaux, décorés des fresques de Cândido Portinari, pouvaient influencer la politique du ministère.

Certes le combat contre un Brésil dominé par l'oligarchie trouva dans le Modernisme une esthétique, annonciatrice des temps nouveaux. Comment ne pas rapprocher du Palais de la Culture – premier chantier important de Lúcio Costa et d'Oscar Niemeyer Brasília – point de départ de l'occupation des espaces vierges de l'intérieur du Brésil ?

Le projet de doter le Ministère de l'éducation, dont les services se trouvaient très à l'étroit sur un étage en location dans l'un des immeubles de la

²⁰ Cependant, rappelons qu'il fallut attendre 1998 pour que soit décidée la commémoration de la lutte contre l'esclavage, le jour de la *Consciência Negra*, le 20 novembre, jour la mort de Zumbi dos Palmares.

²¹ Rasé dans les années 1920.

Cinelândia²², d'un siège adéquat s'inscrivait dans une logique de rationalisation des dépenses et d'optimisation des services.

En outre, il fallait donner à ce ministère une image publique, il fallait le doter d'un siège qui soit le reflet de l'esprit de son action. Le projet de bâtir le siège du Ministère de l'éducation et de la santé se confondait avec l'élaboration de sa politique. Aussi ce bâtiment se devait-il d'être la concrétisation physique des projets du ministère.

Ainsi l'immeuble qui fut bâti, inauguré le 3 octobre 1945, connu d'abord sous le nom de *Palácio da Cultura*²³ et actuellement appelé *Palácio Capanema*, est devenu l'un des paradigmes de l'architecture brésilienne moderne. Son importance fut reconnue avant même son inauguration. En effet, début 1943, un architecte américain, organisa au Musée d'Art moderne de la ville de New York, une exposition sur l'architecture brésilienne de tous les temps : *Brazil Builds*. Cette exposition symbolisait la reconnaissance de l'existence au Brésil patrimoine architectural brésilien digne de ce nom. Elle fut aussi la vraie consécration des architectes modernes et de la technique des brise-soleil²⁴, utilisée pour la première fois au Palais de la Culture.

Il peut paraître étonnant qu'une école d'architecture reconnue mondialement, étudiée dans toutes les facultés d'architectures de la planète, soit née sous des jours peu propices à l'exercice des libertés et qu'elle ait vu le jour dans un pays qui était en retard par rapport aux techniques de construction des pays développés. D'où l'importance fondamentale du projet du Palais de la Culture pour l'architecture brésilienne moderne.

Mais en avril 1935, lorsque le ministère de l'éducation lança un appel d'offres pour un projet de construction de son siège, le courant moderniste était encore minoritaire dans les salons et écoles du pays. C'est que, dans le domaine de l'architecture, le courant moderne se débattait encore contre l'éclectisme qui domina les 20 premières années du 20^e siècle et mais aussi contre les styles néo-classique ou néo-colonial. Ce dernier courant se vantait, d'ailleurs, d'être une esthétique purement « nationale ».

Certes Lúcio Costa avait occupé la direction de l'Ecole nationale des beaux-arts, mais il avait dû quitter ses fonctions sous la pression des professeurs titulaires de l'école. C'est donc sans surprise que la commission chargée de cet appel d'offres choisit un projet qui n'était pas celui des modernistes. Le projet choisi, dont l'auteur était l'architecte Arquímedes Memória, était inspiré à la fois par l'architecture mussolinienne et par l'art *marajoara* !

22 Ancien quartier des cinémas à côté du théâtre municipal de Rio.

23 Sur les enjeux de la construction du *Palácio da Cultura*, voir Maurício Lissovsky et Paulo Sérgio Moraes de Sá, *Colunas da Educação – A construção do Ministério da Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, MINC/IPHAN, FGV/CPDOC, 1996.

24 Qui permet de maîtriser les effets du soleil et diminuer la chaleur à l'intérieur des édifices.

En toute démocratie, Capanema cassa purement et simplement la décision de la commission, car le projet choisi ne correspondait nullement à sa conception de ce qui devait être le symbole, l'image, la métaphore du Ministère de l'éducation et de la santé.

Les commandes de l'État sont toujours l'occasion de l'affirmation d'un courant artistique et de son institutionnalisation. L'occupation de tout espace constructible n'est que le résultat d'un choix d'une forme au détriment d'une autre. C'est ainsi que Rio de Janeiro, capitale fédérale, devint alors l'arène sur laquelle s'affrontèrent les courants architecturaux en vogue et ceux qui au gouvernement les soutenaient. Les immeubles du centre-ville de Rio, construits dans les années 30/40, sont la preuve tangible de ces affrontements.

Aussi le choix du projet d'Arquimedes Mémoria par la commission en charge de l'appel d'offres, illustre-t-il, ce combat. En effet, ayant remplacé Lúcio Costa à la direction de l'École des Beaux Arts, après son renvoi, cet architecte était un membre actif du *Partido Integralista*.

Un bras de fer eut lieu, le projet de Le Corbusier, Lúcio Costa et de Niemeyer réussit à s'imposer. Grâce à la volonté du ministre, il est vrai, mais aussi au soutien des modernistes présents au sein du Ministère, tels Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira ou Rodrigo Melo Franco de Andrade.

Il importe de souligner que ce projet s'inscrivait dans une dynamique beaucoup plus vaste. En effet, le projet d'un immense chantier était en cours pour la construction d'une cité universitaire. Deux conceptions de la société, de l'homme et de l'architecture se trouvaient face à face. D'un côté Marcelo Piacentini, l'architecte de la Cité universitaire de Rome, de l'autre, Le Corbusier, soutenu par ses amis et collaborateurs brésiliens : Lúcio Costa et Oscar Niemeyer.

Pour des raisons diverses, ce projet ne vit pas le jour sous Capanema. Il faut cependant tenir en compte du contexte politique de l'époque. Lorsque le ministre fit son choix en faisant du projet de Lúcio Costa, le sien, cela prit l'ampleur de l'affirmation d'une certaine conception du monde.

Ce bâtiment est donc le fruit du désir de laisser sur la ville de Rio de Janeiro l'empreinte d'une gestion et d'une époque. L'édifice était la métaphore de la Nation et les débats suscités par sa construction doivent être perçus sous cette optique.

Il s'agissait donc de bâtir la métaphore d'un Brésil moderne, nouveau, mais qu'est-ce que le moderne ? Les adversaires de Lúcio Costa, eux aussi, se voulaient modernes. Un projet contemporain, la construction du siège du Ministère des finances permet d'illustrer le débat ; directement influencé par l'architecture italienne de l'époque, il est aux antipodes du projet de Costa.

Car il fallait que le projet de Costa puisse faire le lien entre le passé, la tradition et l'avenir, ce qui était sans doute plus aisé à mettre en place dans un

projet architectural néo-colonial ou néo-marajoara. Lúcio Costa voulut que les liens avec le passé soient ceux de la pureté des formes, il s'inspira de l'équilibre des monuments de l'Antiquité classique. Ce n'était pas une tâche aisée car la tendance formelle de l'époque cherchait à une normalisation à outrance.

Comment alors imprimer à un immeuble qui se voulait dépouillé, pur, translucide, transparent, aux façades en verre, les marques de la nationalité ? Ce ne pouvait se faire que par des éléments décoratifs que cela devenait possible. Si les mosaïques du Ministère des finances s'inspiraient des céramiques indiennes de l'île de Marajó à l'embouchure de l'Amazone, si cette inspiration était imprégnée de la vision romantique des origines de la nation, ceux du Palais de la culture se devaient être le symbole d'un Brésil réel, plausible. Mais un symbole construit à partir d'éléments réels ou puisés dans le passé historique du pays.

Il fallait donc que le Moderne soit à la fois le résultat de l'attachement aux traditions brésiliennes mais aussi qu'il puisse exprimer, annoncer, un futur réel et plausible. C'est ainsi que, presque abstraits, les mosaïques du *Palácio da Cultura* sont bleus comme les *azulejos* du Couvent de Glória, un joyau *carioca* de l'architecture coloniale brésilienne.

Comme il s'agissait de matérialiser une métaphore, les problèmes posés furent nombreux. Le ministre, tout puissant, refusa de nombreux éléments décoratifs. À l'instar d'une sculpture de onze mètres de hauteur qui devait symboliser l'homme brésilien. L'artiste avait donné à sa statue les traits d'un Caboclo, métis d'Indien et de Blanc. Capanema refusa net. Il aurait fallu en effet que «O Homem Brasileiro» tienne compte de nombreux calculs anthropométriques. Il aurait fallu que la sculpture soit prémonitrice des traits de l'homme brésilien de l'avenir, celui qui serait issu de toutes les miscigénations raciales possibles...

Pour parfaire la décoration, le peintre Cândido Portinari créa, dans la lignée des muralistes mexicains, de magnifiques peintures murales, où sont représentés tout l'éventail des types humains brésiliens. S'ils sont tous au travail, c'est que les cycles économiques brésiliens sont aussi illustrés. Sous Vargas, le travail ne devait plus être une charge, comme du temps de l'esclavage mais, un droit et un devoir.

Ainsi, dans le grand hall central de l'immeuble, une statue de Prométhée déchaîné fait le lien entre l'Antiquité classique, la tradition et le rôle du Ministère de l'Éducation, apporter le savoir, la lumière, libérer l'Homme de l'esclavage de l'ignorance.

La victoire du projet moderniste de construction du siège du Ministère de l'Éducation est donc d'abord la victoire d'un groupe d'artistes qui sut trouver sa place au sein d'un débat qui dépassait les enjeux techniques ou artistiques. Les Modernistes sut trouver des arguments essentiellement politiques pour affirmer une nouvelle esthétique.

Conclusion

Sérgio Miceli, qui s'est intéressé aux rapports entre les intellectuels et le pouvoir au Brésil²⁵, s'affirme, dans un ouvrage plus récent, où il analyse les portraits que Portinari brossa de l'élite politique, économique et intellectuelle brésilienne, pendant la première période Vargas. Dans les deux œuvres, Miceli affirme l'impossibilité pour un artiste d'exister alors en dehors d'un cercle restreint.

Les conditions d'exercice dans le domaine intellectuel et artistique qui prévalaient à Rio de Janeiro, alors capitale fédérale, étaient telles, qu'il n'était pas possible de mener avec succès une carrière littéraire ou artistique en dehors des limites institutionnelles dominantes. À ceux qui sont rétifs à accepter une affirmation aussi péremptoire, il suffit de rappeler les énormes résistances manifestées par les membres les plus éminents de ce qui allait devenir le modernisme de Rio de Janeiro, à diverses occasions, tant ils craignaient de se mettre mal avec les maîtres du pouvoir littéraire. ...La carrière littéraire, quant à elle, devait invariablement s'affirmer à partir d'un triple ouvrage ; c'est-à-dire : la collaboration ininterrompue dans la presse de l'époque journaux et revues littéraires, bien entendu, la production d'œuvres d'auteurs, et l'inclusion dans le service public dans des fonctions qui interféraient le moins possible avec les activités proprement intellectuelles. ... Il n'existait pas de voies alternatives en dehors de ces limites institutionnelles pour toute œuvre de l'esprit »²⁶.

C'est aussi sous cet angle qu'il faut aborder la participation des modernistes aux projets de modernisation du pays au sein du Ministère de l'éducation. Un grand auteur contemporain l'illustre dans l'introduction de ses *Memórias do Cárcere*. Graciliano Ramos raconte comment, après son amère expérience des geôles de Vargas, il s'intégra peu à peu dans les cercles littéraires de Rio, parvint à obtenir quelques commandes, y compris du ministère de l'Éducation et put ainsi subvenir aux besoins de sa famille.

Les hommes de la sphère spirituelle vivaient bien, connaissaient le confort, mais nous, malheureux matérialistes, logés dans des meublés, comme des souris dans leur trou, nourris de pain et d'oranges, comme on dit chez moi, nous étions presque réduits à l'état de simples esprits. Et comme d'autres esprits plus fragiles dépendaient de nous et qu'il fallait les chausser, les vêtir,

25 Sérgio Miceli. *Os Intelectuais e a Classe Dominante no Brasil*, São Paulo, Edusp, 1980. Lors de la parution de ce livre, Drummond accorda une interview au journal *O Estado de São Paulo*, transcrite en partie dans l'hebdomadaire *Isto é* où il protesta contre ce qu'il nommait une assimilation indue de son rôle auprès de Capanema et sa prétendue adhésion au *Estado Novo*. *Acho primário se confundir o fato de ter trabalhado numa ditadura com ter trabalhado a serviço da ditadura*. E desabafa : « Fui acusado de comunista, então. Agora me acusam de fascista ». Mais il avoue : « Sempre tive medo de perder minha condição de pequeno-burguês... apud Flávio Moreira da Costa. « As asas abertas do Santos Drummond ». São Paulo, *Isto é*, 16 avril 1980.

26 Sérgio Miceli, *Imagens Negociadas*, São Paulo, Companhia das Letras,, 1996, p. 18/19.

les alimenter, les envoyer écouter des cantiques et déclamer des hauts faits patriotiques, nous abandonnâmes les travaux de longue haleine, nous nous résignâmes au boulot quotidien, corrigeant les épreuves typographiques, nous fabriquâmes des articles, nous bâclâmes des traductions, nous arrangeâmes avec nausée ce qui était produit par d'autres. D'une certaine façon nous nous encanaillâmes²⁷.

Un grand nom du Modernisme brésilien, Carlos Drummond a, jusqu'à sa disparition, éloigné de lui cette période et ses avatars. Ce faisant, il a cherché à effacer son rôle dans la mise en place de la politique culturelle, la plus réussie, peut-être, de toutes celles menées au Brésil.

Ceux, parmi les Modernistes, qui ont participé au projet de modernisation autoritaire de la première période Vargas, avaient aussi en commun le fait qu'ils étaient majoritairement fonctionnaires²⁸ ou occupaient des fonctions dont dépendait parfois leur survie alimentaire.

Le degré de liberté ou de critique de ces intellectuels tenait, certes à la nature des convictions idéologiques, parfois contradictoires, mais aussi à leur courage à affronter les risques de perte d'un emploi. Rappelons que très rares étaient les intellectuels et créateurs, qui pouvaient se passer du mécénat de l'État.

Toutefois, le gouvernement de Getúlio Vargas sut, avec pragmatisme, s'attacher la collaboration ou au moins la neutralité bienveillante de très nombreux intellectuels. Certes, les réseaux d'entraide entre amis étaient importants dans cette période d'exception, mais cela n'explique pas tout.

Certains, comme José Olympio accueillaient des livres et des articles d'écrivains proches du Parti communiste tout comme les œuvres des écrivains *integralistas*, malgré une censure vigilante.

Certes les intellectuels et créateurs modernistes ne s'impliquèrent pas directement dans la définition de la politique d'enseignement. Cependant, se réappropriant des grands moments de l'histoire du Brésil pour la construction d'une mémoire collective, construire les mythes fondateurs ou de référence auxquels les élèves brésiliens pourraient s'identifier, était aussi une tâche passionnante.

Parmi les intellectuels modernistes très proches de Getúlio Vargas, mais aussi des militaires, qui ont œuvré dans ce sens, citons Cassiano Ricardo qui dans *Marcha para Oeste*, publié en 1940, fit du mythe des Bandeirantes l'un des fondements de la « brésilianité » et un exemple à suivre pour la nouvelle génération.

²⁷ Graciliano Ramos. *Memórias do Cárcere*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1953, vol. 1, p. 6.

²⁸ Le rôle de « mécène » joué par l'État au Brésil est illustré par une chronique de Carlos Drummond de Andrade : « A rotina e a quimera. » *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 6 mai 1948. Article repris tel quel dans la rubrique « Imagens » sous le titre « Imagens do dia : funcionário escritor » *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro. 14 juillet 1954.

Parallèlement, à contre courant, avec une vision non dogmatique, Mário de Andrade, prenant appui sur des recherches approfondies, élaborait les bases d'une culture nationale dont les pédagogues au service du projet éducatif pouvaient s'inspirer dans la définition des programmes pour la formation d'une conscience brésilienne dans la jeunesse.

Remarquons que démarche de Cassiano Ricardo et celle de Mário de Andrade, n'entraient pas en conflit avec les projets développés par les militaires. En effet, tous cherchaient à définir des éléments de grandeur du Brésil et à susciter, dans la jeunesse la fierté d'être brésilien.

En réalité, seuls quelques intellectuels et créateurs très engagés au sein du Parti communiste brésilien ou qui avaient participé à la tentative de soulèvement armé de 1935, furent tenus à l'écart ou exilés, ce fut le cas de Jorge Amado. Cependant, dans l'ensemble les modernistes participèrent d'une façon ou d'une autre aux projets de construction nationale.

La formation d'une identité culturelle brésilienne fut, sans aucun doute, l'héritage majeur de Capanema et de son équipe. D'autre part, la maison d'édition José Olympio largement subventionnée par le pouvoir, publia aussi bien les discours de Getúlio Vargas que les œuvres de Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queirós et Carlos Drummond de Andrade parmi tant d'autres.

Aussi bien dans le domaine musical, avec le soutien accordé à Villa-Lobos, que dans celui des Arts plastiques avec les grandes commandes passées notamment à Cândido Portinari, la période Vargas est loin d'avoir été une période d'obscurantisme. Il ne s'agit cependant pas de faire l'apologie de la collaboration entre les Modernistes et l'État, qui s'est faite dans une période de privation des libertés individuelles et dans une situation d'inégalité de forces. Il ne s'agit donc pas de faire de cette expérience un exemple. Il importe toutefois, d'en faire le bilan.

La période 1930-1945 fut celle de la naissance au Brésil d'un État moderne. Elle fut aussi celle de l'encadrement de l'activité intellectuelle et culturelle, de la censure, de la torture et de la définition de l'idéologie de la sécurité nationale, base sur laquelle les militaires allaient par la suite bâtir l'État répressif de 1964. La première période où Vargas exerça le pouvoir ne peut donc être prise comme exemple, elle doit cependant servir de leçon. Il est temps que les Brésiliens tirent des enseignements objectifs sur les aspects positifs d'une période souvent décriée.

Claudia PONCIONI
Université de Paris X - Nanterre

*La Iglesia Católica
y el liberalismo colombiano
en el siglo XIX:
el Syllabus*

EL SIGLO XIX fue un periodo de profundos cambios en Occidente, entre los que cabe destacar los procesos de secularización y la formación de los Estados-naciones. La América hispana va a participar en estos procesos, por medio de la lucha contra la dominación colonial española y la formación de unidades estatales nacionales que permitieron el tránsito hacia una organización política de tipo democrático y republicano. Si bien los procesos de secularización de estas nuevas organizaciones políticas señalan diferencias entre sí, a causa de la manera cómo la jerarquía eclesiástica logró extender su dominación carismática en las organizaciones sociales coloniales, puede hablarse de una tendencia de la época que busca definir las relaciones entre la Iglesia Católica y los nacientes Estados nacionales.

Uno de los antecedentes significativos del movimiento de emancipación de la América hispana tiene que ver con la influencia intelectual de la ilustración europea, en una primera etapa a través del pensamiento ilustrado español, y luego por medio de la asimilación de las diversas corrientes que formaron el panorama político e ideológico del siglo XIX europeo. En ese sentido, la influencia del liberalismo, en sus aspectos económicos y políticos, se constituye en una influencia significativa para dar forma a la ideología de las corrientes políticas que se irán delineando poco a poco hasta lograr, algunas de éstas plasmarse en forma de partido político.

Desde ese punto de vista la influencia del liberalismo europeo y de su variante anglosajona americana se percibe en las nuevas organizaciones políticas de la América hispana en la fase de organización del aparato de

Estado, para definir las metas y los procedimientos. El «espíritu de la época» señala hacia la modernización como una expresión del nuevo orden político, donde se constata la antinomia entre los «antiguos» y los modernos. Claro es que esa dicotomía muestra diversos matices en cada formación histórica, pero desde el punto de vista del planteamiento del problema es visible esa formulación.

Las relaciones entre la iglesia católica y los nuevos Estados se verá inserta en el contexto cultural dominante, producto de un dilatado pasado colonial en el que las acciones evangelizadoras y las tareas del culto se fusionan con la reglamentación de la vida cotidiana y con la formación de una estructura de pensamiento, esto es, la formación de un modelo cultural, en la que la cosmovisión y el humanismo de la doctrina católica tienen un peso muy importante. No obstante, en la medida en que fue necesario dirimir conflictos entre las potestades civiles y eclesiásticas, las acciones del Estado se orientaron hacia la preservación de los derechos de las autoridades civiles, invocando cuando fue necesario la figura del patronato, aun a contracorriente del sentimiento religioso que predominaba en la población.

Esta separación entre la mentalidad de la población y con ésta, entonces, el modelo cultural dominante, respecto de las acciones del Estado, podrán presentarse así sea de una manera temporal, dado que la fuerza de la costumbre y el poder efectivo de la Iglesia Católica en la América hispana definirán múltiples contiendas y negociaciones.

Es en ese contexto que encontramos la promulgación del *Syllabus o Índice* con la encíclica *Quanta cura* en 1869, como un elemento doctrinario y de autoridad para combatir especialmente los procesos de modernización en el plano cultural, tal como lo fue, por ejemplo, la reforma de la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia, a partir de 1871. Los logros de esa reforma fueron bastante amplios y se perfilaba como una actividad de amplias repercusiones, debido al empeño del gobierno federal de la época y a la cobertura a la que aspiraba. Aunque con variaciones regionales en virtud de la autonomía de que disponían los Estados libres y soberanos federados, la reforma de la instrucción pública primaria y la formación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia se convirtieron en un tema de importancia nacional, en donde se dejaron ver las polémicas que se presentaron en diversos países a partir de la promulgación del *Syllabus*.

A medida que avanzaba la reforma educativa y se lograban superar algunos de los principales obstáculos para su implantación, también aumentaba la oposición de la Iglesia Católica y de los sectores laicos a ella vinculados. Uno de los principales elementos doctrinarios utilizado como fuente de inspiración de las posiciones esgrimidas por estos sectores fue el *syllabus*, o índice de los principales errores que la iglesia condenaba a la civilización moderna y en particular al liberalismo. Se trata de un documento doctrinario de alcance universal, al cual se debían ceñir las acciones de toda la

Iglesia Católica del mundo, sin reparar en mediaciones locales o en matices de tipo nacional.

I. El *Syllabus*

En el año 1878 se preguntaba monseñor Rafael María Carrasquilla, destacado sacerdote y educador colombiano, en un estudio biográfico sobre el papa Pío IX, ¿Qué es el *Syllabus*?, y a renglón seguido él mismo respondía:

Preguntádselo a los racionalistas, a los liberales y, aunque lo hayan leído, os responderán que es un monstruo engendrado por el fanatismo y la teocracia. Interrogad a los católicos a medias, que por desgracia tanto abundan, y os hablarán de él como de un documento, que si bien demandó de la autoridad del Papa, no puede ser aceptado sino por los hombres intolerantes y exagerados. Preguntadle a los católicos y os dirán que es la regla de sus creencias y el hecho más glorioso del pontificado de Pío IX.»¹

De manera fidedigna representó Monseñor Carrasquilla el significado de este documento doctrinario en el escenario nacional colombiano. Las repercusiones sobre el ámbito cultural y educativo fueron muy significativas, dado que la iglesia católica, y con ella toda su feligresía, parte mayoritaria de la población colombiana, cerraron filas alrededor de los mandatos doctrinales emanados de la autoridad papal. A continuación señalaré las características principales de la iglesia católica, en su condición de una de las principales instituciones de la sociedad occidental del siglo XIX y, en particular, de la sociedad colombiana de ese periodo. De igual manera pasaré revista a los aspectos sustanciales del *syllabus* en relación con los procesos culturales y educativos aquí estudiados, para concluir con la identificación de las diferentes posiciones que se expresaron en la época de los Estados Unidos de Colombia respecto de este documento pontificio.

II. El papado de Pío IX

Las circunstancias en que Pío IX (1792-1878) hubo de desempeñarse en su pontificado (1846-1878) estuvieron determinadas por las convulsiones de las sociedades occidentales europeas y americanas. Para el catolicismo esto significó presenciar profundas transformaciones, frente a las cuales sus respuestas no fueron del todo apropiadas. Es necesario recordar que sólo en las postrimerías del siglo XIX, con el pontificado de León XIII (1878-1903), intentó el catolicismo ponerse a tono con los «tiempos nuevos».

La situación del papado al promediar el siglo XIX seguía mostrando el poder político de la silla pontificia en el contexto europeo y en particular en

¹ Carrasquilla, Rafael M. *Vida de Pío IX*, Bogotá, Imprenta de Torres Amaya, 1878, pág. 180.

la situación política del centro de la península itálica (Estados pontificios, Roma y sus alrededores). No se había delineado aun con toda claridad las potestades espirituales respecto de las terrenales, y en ese sentido el Papa trataba de seguir las eventualidades que se presentaban en la escena europea obrando como lo haría un jefe de Estado en la defensa de los intereses de su país. Al mismo tiempo debía obrar la misma persona como soberano de los Estados pontificios y como guía espiritual del catolicismo.

Las primeras actuaciones del pontificado de Pío IX trataron de apaciguar los ánimos exaltados que ya se vivían en la época de su predecesor Gregorio XVI (1831-1848). Comenzó por extender una amnistía a los culpados por delitos de tipo político, promulgó una norma para reglamentar el uso de la libertad de prensa aunque con algunas restricciones y ordenó la conformación de una guardia cívica para la defensa de Roma.

Las revueltas europeas de 1848 ocasionaron grandes perturbaciones en los Estados Pontificios donde fue asesinado el secretario de Estado Rusi, obligando a su santidad a partir al exilio, bajo el amparo de Fernando II, emperador de Nápoles. Cuando Pío IX se ve despojado de su investidura de soberano de los Estados Pontificios acentúa la importancia de su autoridad espiritual y desarrolla una gran ofensiva contra quienes antes aparecieron como sus simpatizantes liberales y republicanos.

Durante la década de 1850, la simpatía que mostró Pío IX por los invasores franceses del suelo italiano le ocasionó nuevas animadversiones, pues esto fue interpretado como un acto de deslealtad por los nacionalistas italianos, que lo tildaron de aliado de los intereses franceses. Para estos nacionalistas no cabía duda que la posición del Papa era una fuerza poderosa que contribuía a mantener invadido su territorio. Al iniciarse el año 1859 se declara nuevamente la guerra entre Francia y Austria, la primera de las cuales establece una alianza con el reino de Piamonte. De estos acontecimientos saldría maltrecho el poder temporal del Papa, por cuanto Francia se vio obligada a ceder en asuntos de política exterior y el pontificado se verá reducido a una posición meramente honorífica.

Luego de ese hecho Pío IX decide un rompimiento total con las ideas que inspiraban el acontecer político de esa época, momento en el que se acentuaron sus diferencias respecto del liberalismo y se reúnen así todos los elementos para proceder a condenar los que fueron por él considerados como los errores del mundo moderno, por medio de las proposiciones del *indice*. Posteriormente el contenido de ese documento fue llevado a la condición de dogma en el concilio ecuménico de 1869, para combinarse con la declaratoria de la infalibilidad papal, con lo que se cerraron en forma definitiva las vías para lograr algún tipo de entendimiento con sus contradictores.

La situación que se vivía en la América hispana no podía sustraerse de ese movimiento del mundo occidental, aun más cuando se vivía ese ambiente modernizante auspiciado por los dirigentes políticos que apoyaban el

fortalecimiento de la secularización de la sociedad. En México se vivió un largo proceso de ruptura del naciente Estado con la iglesia católica que tiene su máxima expresión durante el gobierno liberal de Benito Juárez, cuando se decretaron leyes para confiscar las tierras de la iglesia y se prohíben las subvenciones del gobierno, al tiempo que se establece el matrimonio civil. Todo esto trajo como consecuencia que la religión católica no fuera considerada como la religión oficial y se consolidara la separación total entre estas dos instituciones.

En Argentina a partir de 1860, bajo la influencia de Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento se llegó a relegar a un papel secundario la influencia de la iglesia y a proclamar la confianza plena en la civilización y el progreso, como expresiones de las tendencias hacia la secularización. Finalmente en 1884 se consagró el carácter laico de la instrucción pública.

En la América lusitana, Brasil consagró en su constitución de 1889 la separación entre la iglesia católica y el Estado, aunque desde antes de esa fecha la enorme influencia del positivismo llevó a sus dirigentes políticos a un alejamiento previo de las orientaciones católicas en la dirección de la construcción secular de la nación.

Ecuador se constituye de alguna manera en la excepción de este movimiento continental, aunque aun en las excelentes relaciones de los gobiernos de Gabriel García Moreno con el catolicismo, éste se encargó de limitar la ingerencia de las autoridades eclesíasticas en la dirección del Estado, cediendo en cuestiones educativas la iniciativa para que los hermanos de las escuelas cristianas de *De la Salle* asumieran por completo la dirección de los asuntos escolares.

La primera presidencia de Antonio Guzmán Blanco (1870-1877) en Venezuela significó la reducción de espacios a la iglesia católica, lo que incluso conllevó a la expulsión de religiosos y a la instauración del matrimonio civil. En Chile se vivió durante la segunda mitad del siglo XIX un ambiente de relativa armonía con la iglesia católica, el que se selló con la aceptación y reglamentación del matrimonio civil en 1884. Para el caso del Perú pudo registrarse un ambiente dominado por la confluencia de variadas formas de pensamiento (indigenismo, positivismo, nacionalismo), con el que se conformó un ambiente similar al pluralismo ideológico, que permitió que no se planteara seriamente la hegemonía cultural de una concepción religiosa de tipo católico.

En estas condiciones cabe plantear que la influencia específica de los mandatos papales tuvieron una aceptación diferente, de acuerdo a las condiciones particulares en que se encontraba la iglesia en cada nación hispanoamericana. Por supuesto que estos mandatos eran de obligatorio cumplimiento para todos los católicos del mundo, pero a nivel de la institución religiosa, entendida esta como un grupo de presión, estos fueron

aplicados tomando en consideración las condiciones específicas en cada nación.

III. Las proposiciones del *Índice*

Frente a las corrientes modernizadoras el *Índice* se encargó de presentar a los católicos de todo el mundo la virtual condenación de esas tendencias, al catalogarlas como desviaciones del camino señalado por la iglesia y condenarlas como graves errores de la humanidad. En los Estados Unidos de Colombia las corrientes de opinión favorables al catolicismo dieron al documento papal una fervorosa acogida. No obstante, como suele ocurrir con los documentos escritos, mucho es lo que se habla y se dice conocer, pero no eso quiere decir necesariamente que se tiene una cabal comprensión de su contenido².

A juicio de los jefes católicos colombianos y de los líderes católicos de Colombia en esa época, ese fenómeno se registró, razón por la que una vez se silenció la contienda verbal, estos publicistas se dieron a la tarea de ofrecer visiones sistemáticas para difundirlas entre el público católico. En 1874 se editó en la imprenta de *El tradicionista* un texto explicativo de las principales doctrinas contenidas en ese documento. En 1878 aparece el *catecismo del Syllabus* preparado por el clérigo francés monseñor Gaume³, en el que con términos simples se explican estas proposiciones y poco después, en 1880, se edita la obra del presbítero colombiano Juan Buenaventura Ortiz *Lecciones de filosofía social y ciencia de la legislación*, destinada a la formación de los juristas, obra en la que se aplican los principios del *Índice* para examinar las principales doctrinas filosóficas⁴.

Estos libros se sumaban a la ingente tarea evangelizadora y pastoral adelantada por la iglesia, así como a la labor de divulgación y exaltación doctrinaria adelantada en forma muy exitosa en Colombia por los devotos del catolicismo, entre los más destacados encontramos a Miguel Antonio Caro, José Manuel Groot, Mariano Ospina Rodríguez y José Vicente Ortiz. De estos libros mencionados antes cabe señalar que fueron editados con el propósito de que llegaran a diferentes tipos de público, con lo que se lograba una gran penetración en la conciencia colectiva de toda la población y no sólo de una parte de ella.

² En el prólogo al catecismo del *syllabus* que se editó en Colombia afirma monseñor Gaume: «Sin embargo, preciso es decirlo, de todos los documentos providenciales emanados recientemente de la santa sede apostólica, ninguno es menos conocido ni más mal comprendido que el *syllabus*. Muchos apenas lo conocen de nombre. Monseñor Gaume. *Catecismo del Syllabus*. Bogotá, Imprenta de F. Ferro, 1878, pag. 6.

³ Monseñor Gaume: *Op. cit.* y *El Syllabus*. Bogotá, Imprenta *El tradicionista*, 1878.

⁴ Los textos de este libro fueron preparados desde 1873 por Ortiz, cuando comenzó a dirigir las cátedras de estos temas en el colegio de Sebastián Ospina. Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1880

El *Catecismo del syllabus* fue una obra concebida para llegar al grueso del público, con un texto preparado en forma didáctica para explicar de manera concisa los grandes principios de los denominados allí como «errores». La obra editada por la imprenta de *El tradicionista* se conformó con estudios de tipo teológico, destinado a un público medianamente ilustrado, en tanto que el trabajo del presbítero Ortíz llegó a otro tipo de público conformado por los estudiantes de colegios privados de enseñanza secundaria y a los estudiantes de Derecho, quienes recibían su formación en los principios de la filosofía y la legislación.

A través del catecismo de monseñor Gaume se puede encontrar el contenido del *Índice* explicado en forma muy clara. Está compuesto por ochenta proposiciones que desarrollan los «diez grandes errores del mundo moderno», según el criterio de la Santa Sede⁵.

El propósito central de toda esta proscripción consistía en salirle al paso al creciente auge de la ideología del positivismo, tal como fueron entendidos en occidente durante el siglo XIX, auge que ya se empezaba a sentir entre las masas populares, tanto como en la esfera de las elites ilustradas. Por esa razón se podía sintetizar el mensaje del *Índice* al contestar la pregunta de ¿cómo es que el progreso y la civilización modernos llevaban a la degradación del hombre y a su desgracia?. En el *Catecismo* se daba una respuesta categórica:

El progreso y la civilización modernos tienden a la degradación del hombre y a hacerlo desgraciado porque su objeto único, o principal por lo menos, es aumentar el bienestar puramente material, cuyo resultado es hacer que el hombre se apegue más y más a la tierra y que se olvide de sus destinos eternos⁶.

En el *Índice* se identifica al liberalismo político como el agente histórico responsable de este estado de cosas del mundo moderno. La Santa Sede no vaciló en calificarlo como una peste. *Liberalismi pestis perniciosissima*, lo denominó Pío IX en una breve del 26 de febrero de 1872 al periódico *Correspondence* de Ginebra, cuanto más peligroso en tanto que se encontraba en capacidad de influenciar a grandes masas de la población, bien desde la política, o por medio de la educación.

⁵ Estos son : a) errores concernientes al liberalismo moderno, b) errores sobre el gobierno temporal del santo padre, c) errores tocantes al matrimonio civil, d) errores sobre la moral natural y cristiana, e) errores concernientes a la sociedad civil y a sus relaciones con la iglesia, f) errores concernientes a las sociedades secretas y a las sociedades bíblicas, g) errores concernientes a la iglesia y a sus derechos, h) el indiferentismo y el latitudinismo, i) el panteísmo y el materialismo, j) el racionalismo absoluto y el racionalismo moderado.

⁶ Gaume, *Op. cit.* pág. 54. Obsérvese la clara dicotomía entre lo terrenal y lo eterno, elemento distintivo de toda religión de salvación. En otros términos, se identifica la mejoría de las condiciones materiales de existencia como sinónimo de perdición y degradación de la especie humana. Es el divorcio total entre el reino de lo terrenal y el reino de la eternidad.

Para el *Índice* la característica distintiva del liberalismo político fue su supuesto carácter de secta y el hecho de pretender conciliar el espíritu de los tiempos modernos con la doctrina de la iglesia católica, con lo que lograría «contaminar» desde su interior la solidez de la institución religiosa llevándola hacia terrenos muy próximos al protestantismo, variedad en la que históricamente se había mostrado la posibilidad de coexistencia, e incluso de mutua colaboración entre esas dos corrientes de pensamiento. Los principios doctrinarios que en concepto del *Índice* apuntaban en esa dirección fueron la libertad de conciencia y la secularización de la actividad política, principios que guiaron, por ejemplo, a los radicales liberales durante el periodo de la federación colombiana.

De manera complementaria, la condenación contenida en el *Índice* también fue dirigida contra los variados matices del racionalismo, del cual distinguía el racionalismo absoluto y el moderado. Al primero de estos lo definía como el sistema filosófico que propone la razón del hombre como una entidad independiente de toda autoridad dogmática y que, por consiguiente, se constituye por sí misma en su única guía. La versión moderada se distinguiría, de acuerdo a este documento doctrinario, por su pretensión de equiparar la razón y la fe, es decir, que cualquier asunto de tipo teológico debía sujetarse a la crítica y al discernimiento de la razón humana, al igual que se debía hacer con las tesis de tipo filosófico.

También fueron señalados como errores que debían ser evitados por los católicos: el panteísmo, el materialismo, el latitudurismo y el indiferentismo. Según la concepción panteísta el hombre, el universo, el espíritu y la materia son una misma cosa. En esta concepción Dios se revela en la naturaleza, y el espíritu y la materia son una misma versión de Dios, tanto uno como otro pueden estar sujetos a cambios o modificaciones. Se puede observar aquí la tendencia materialista propia de la ciencia del siglo XIX, que enfatizó acerca de la finitud y la variabilidad de la materia.

En ese sentido el naturalismo pregonaba que con el uso de la razón el hombre podría llegar a conocer la realidad y que en respeto de su naturaleza puede practicar las virtudes necesarias para llegar a la salvación. El latitudurismo se denuncia en el *Índice* como la concepción según la cual cada persona es libre para optar por la religión que considere mas conveniente, habida cuenta que se plantea la igualdad de todas las religiones para obtener el fin preciado de la salvación y la vida eterna. Es necesario recordar aquí que durante los primeros años de la reforma educativa en los Estados Unidos de Colombia, entre 1870 y 1875, se elaboró el contenido de las clases de religión, en donde se puede ver expresado el latitudurismo⁷.

También proscribió el *Índice* la existencia de sociedades secretas y las sociedades bíblicas, entre las primeras señalaba las principales así: el

7

Se trataba de enseñar la religión a la manera de una historia de las civilizaciones

socialismo, la francmasonería y la internacional. Acerca de los masones fue muy intensa la crítica de los católicos colombianos. Menos relevante fue en Colombia la oposición al socialismo y al comunismo, pero considerando el caso europeo, no cabe duda que allí sí pudo llegar a significar un elemento importante para los católicos. Sin embargo la manera como se explicaba en el *Índice* el significado del comunismo abrió las puertas a la identificación de la acción del Estado con alguna variedad de comunismo. Por ejemplo, monseñor Gaume al explicar este punto llama la atención sobre lo que denomina el comunismo de Estado, cuyo propósito consistiría en que éste en su empeño de reinar sin contradicciones se apodera de las almas por la educación⁸.

De las ochenta proposiciones que el *Índice* calificó de errores del mundo moderno, más de la mitad (45) se refirieron a asuntos directamente relacionados con la iglesia católica. Así por ejemplo, fueron abundantes los supuestos errores relacionados con la iglesia y sus derechos : 1) la sujeción a la autoridad civil, 2) no ser declarada como la única religión verdadera, 3) la usurpación de la autoridad pontificia por la autoridad civil, 4) la imposibilidad de la iglesia para poseer bienes terrenales. La mayor parte de estos puntos de conflicto entre el poder de la iglesia y el poder civil se agudizaron a lo largo del siglo XIX hispanoamericano, cuando se consolidaron las formas de gobierno de los Estados republicanos y se hizo la transición entre las variadas formas de patronato real hacia variantes de tipo civil de esta forma de control y supervisión de las labores de la iglesia católica.

En el *Índice* se mostraron como grandes errores todo lo que concernía a la conformación de potestades de la esfera estatal. Entre ellas se encuentran aspectos relacionados de manera directa con la educación, como el siguiente:

La dirección de las escuelas pública en que se instruye a la juventud cristiana de un país, excepto los seminarios episcopales, excluidos por cualquier razón, hasta el punto de no reconocer en ninguna otra autoridad el derecho de mezclarse en la disciplina de los estudios, en la colocación de grados y aprobación de los maestros⁹.

Este fundamental derecho del poder civil fue señalado como un grave error de la sociedad moderna, y con esto se muestra la preocupación de la iglesia para continuar detentando esa poderosa forma de socialización secundaria de la población, para continuar con la enorme influencia cultural sobre los nuevos ciudadanos. En la anterior proposición puede verse resumido el estado de cosas que se escenificó en la federación colombiana, luego de implantada la reforma educativa de 1870 y de la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.

⁸ Op. cit. pág. 37.

⁹ Op. cit. pág. 42

Sobre estos temas de educación se anotaba en el *Índice* otro supuesto error complementario del anterior:

El buen gobierno civil exige que las escuelas populares abiertas para todos los niños, sean de la clase que fuera, así como todos los establecimientos públicos, sin distinción, destinados a dar instrucción superior y a formar la educación de la juventud, estén libres de toda autoridad y de toda ingerencia de parte de la iglesia, y permanezcan plenamente sometidos a la civil y política, a contentamiento de los gobiernos y conforme a las aspiraciones de la opinión pública¹⁰.

Para evaluar la enorme influencia que tuvo en Colombia un documento doctrinario como éste, basta comparar el siguiente «error» con la situación que se vivió durante los primeros años de la reforma educativa de 1870:

Los católicos pueden aprobar la enseñanza que, extraña a la fe católica y sustraída a la autoridad de la iglesia, tiene por fin único o principal por lo menos, el dar a la juventud tan sólo la ciencia de las cosas naturales contrayéndola a los límites de la vida social de la tierra¹¹.

En otros términos, aun esta muestra de conciliación que algunos gobiernos europeos mostraron para con la fe de los católicos fue percibida como un error. Ésta es una muestra clara del ánimo intransigente con el que las jerarquías de la iglesia intentaron en vano salirle al paso a los desarrollos de una nueva mentalidad.

También fueron considerados como errores según el *Índice*, la potestad de los gobiernos laicos para terminar las leyes de protección a las comunidades religiosas católicas y la posibilidad de intervenir sus bienes materiales. En los Estados Unidos de Colombia este fenómeno se presentó desde los inicios del régimen federal, por medio de la declaración de bienes de manos muertas, promulgado por el general Tomás Cipriano de Mosquera en 1861.

La polémica en torno de las normas morales ocupa un lugar preferencial en el *Índice*, cuando se incluyen como errores a cualquier intento de no fundar esas normas en dogmas de fe católica o del derecho natural. De esta manera se quería lograr el apoyo doctrinario para las agudas controversias que se vivieron en occidente, en particular tal como ocurrió en Colombia en torno al utilitarismo y al positivismo que fueron precisamente las concepciones de tipo filosófico que se apoyaron en una concepción semejante y que más circularon en este contexto cultural, siendo objeto de una

¹⁰ *Op. cit.* pág. 55. Esta que podría ser aceptada como una definición acertada de la educación laica, fue considerado como uno de los gravísimos errores de la sociedad moderna, que nos llevaría a la degradación y a la catástrofe

¹¹ *Op. cit.* pág. 41.

oposición cerrada por parte de las autoridades católicas desde los albores de la República.

Un capítulo aparte en el enjuiciamiento pontificio a la organización de la sociedad civil estuvo conformado por los preceptos acerca del matrimonio civil. Así como ocurrió en otras sociedades occidentales orientadas por formas de gobierno laicas, en Colombia la adopción del matrimonio civil durante el siglo XIX fue un hecho destacado de la vida social, en el que se mostraba la facultad del poder estatal para regular esa esfera de la vida cotidiana. Para el *Índice* esta práctica constituyó uno de los principales atentados contra las «buenas costumbres», y no vacilaron en calificarlo como concubinato público.

Uno de los aspectos sobre el que más interés mostraron las jerarquías de la iglesia fue el combate de los pretendidos errores de las sociedades modernas respecto de la autoridad papal. Considerada ésta como la piedra angular para mantener la unidad de la iglesia y, por ende, de su capacidad de obrar como un efectivo grupo de presión en las respectivas sociedades, el señalamiento de este error muestra como su principal causa al denominado espíritu moderno, el cual según el *Índice* era «causa del decaimiento de la fe, y sobre todo del odio hipócrita de los enemigos declarados de la religión y de la sociedad». En efecto, este tema logró tal importancia en esa época que fue objeto de las deliberaciones del concilio Vaticano de 1870, cuando se estableció con mayor fuerza y amplitud el principio de la infalibilidad del Papa.

IV. Reacciones locales en Colombia

Como lo indicamos al comienzo de este escrito, en la confrontación nacional colombiana entre el poder de la iglesia y el poder civil, el *Índice* ocupó un lugar destacado a partir de la fecha de su promulgación en 1864. Unos meses antes de esa promulgación se sancionaba en Rionegro (Estado de Antioquia) la constitución política de inspiración radical liberal, con la que se estructuró el régimen federal de los Estados Unidos de Colombia, al consagrarse los principios filosóficos y políticos de esa facción del partido liberal.

En esa Constitución política se expresaron las tendencias más avanzadas de la secularización del poder civil y de la organización de la sociedad. Se dió vía libre a la libertad de cultos, a la libertad de expresión y otras libertades que querían ponerse a tono con las concepciones imperantes en las sociedades más desarrolladas en esa época. En los años previos a esa nueva constitución política se procedió a golpear los bienes territoriales y algunos privilegios que hasta entonces el Estado le había reconocido a la Iglesia Católica. Las contradicciones entre los dos poderes alcanzaron

entonces un punto álgido, pero lo fue más aún cuando el Estado intervino de manera decisiva en los asuntos de la educación.

A propósito de la cruda controversia que se desató durante los primeros años de la reforma educativa de 1870 escribió Enrique Cortés, destacado dirigente político liberal, partícipe directo en la reforma educativa, preguntándose acerca de las funestas consecuencias que trajo la inminente proscripción que la iglesia hizo de la instrucción pública primaria y universitaria, así como acerca de la actitud de los liberales:

Se ha querido poner un puente entre nuestras instituciones, el progreso y el partido fanático; ellos lo están destruyendo con ciega arrogancia e increíble suspicacia. Empeñados en herir un brazo que se figuran los persigue, van a rematar por producir una colisión en la que los liberales tendremos que empeñarlo todo, porque escrito está que las puertas del oscurantismo no prevalecerán contra el progreso¹².

Vemos aparecer aquí los términos polarizados que la disputa entre poderes hizo aflorar en distintas partes del mundo. Por ejemplo, también en Argentina, Domingo Faustino Sarmiento establecía la antinomia entre civilización y barbarie. En Colombia se utilizó además la denominación de *ultramontano* para designar a los opositores de la educación laica y del progreso, así como ocurrió en otras latitudes (Canadá, Francia, Chile, entre otros, son buenos ejemplos). Pero quienes así fueron designados encontraron en las indicaciones pontificias su razón de ser y su justificación, puesto que en el *Índice* aparecían señalados los errores que combatían con fervor y convicción.

A comienzos de la década de 1870, se intentó organizar en Colombia un nuevo partido político, próximo a las ideas del conservatismo, al que se denominó Partido Católico. Su principal inspirador, Miguel Antonio Caro, reconocía en forma explícita que su programa político fue inspirado por la doctrina de la iglesia católica, de manera preferencial por el *Índice*¹³. Sin lugar a dudas, las posiciones extremistas que se alcanzaron en el debate público de esos años en Colombia, tuvieron como inspiración de primer orden el tono dogmático y cerrado que se encuentra en todas las posiciones expresadas por ese documento pontificio, así como en la actitud defensiva y hostil a la realidad de su época en que se mantuvo el pontificado de Pío IX.

El ánimo belicoso, propio de una nueva cruzada, se percibe en los principales ideólogos del catolicismo colombiano de la época. Cuando esta

¹² Cortés, Enrique. La religión y las escuelas. En: *Escritos varios*. Tomo II. París, Imprenta sudamericana, 1886, pág. 167. También preguntaba Cortés: «Pero en el momento en que la iglesia oficialmente proscribía a la escuela pública, ¿qué camino le queda que seguir al partido liberal?. La escuela es su vida, su corazón, su sangre. Sin escuela no puede haber libertad en este suelo.» Y añadía: «Yo he levantado la voz y con seria gravedad, con ruda franqueza, he dicho al señor arzobispo: Ved que a vuestros pies hay un abismo; ved que vais a despertar iras terribles: pensad señor, antes de herir», *Ibid*, pág 166.

¹³ Caro, M.A. Objeto de las asociaciones católicas. *El tradicionista*. # 18, pág.145.

disputa encuentra voceros diferentes a sus naturales defensores, esto es la jerarquía eclesíastica y los sacerdotes, quienes hicieron gala de una singular vocación y abnegación para defender la causa y los dogmas de su religión, para extenderse a voceros civiles que abrazaron la causa de una manera fervorosa y en actitud ofensiva para cuestionar el poder político imperante y convertirse en alternativa de poder, ya no cabía duda que la contienda bélica estaba anunciada, tal como en efecto sucedió en la denominada «guerra de las escuelas» entre 1877 y 1878¹⁴.

Jorge Enrique GONZÁLEZ
Universidad Nacional de Colombia

¹⁴ El tono combativo de los portavoces civiles de la iglesia católica durante la federación se aprecia en la forma como se apropiaron y difundieron al público las indicaciones del pontífice. Por ejemplo se invitaba a los partidarios de las buenas costumbres para defender en grandes batallas y contiendas la «santa causa». Martínez Silva, Carlos. Programa político. *El tradicionista*, # 13, pág 104.

*Les projets éducatifs de l'Alliance
pour le Progrès (1961-1971) :*
la planification de l'éducation
au service du développement économique
ou des intérêts stratégiques de la Guerre froide ?

I^{ère} partie :
État de la situation

« De todas las metas de la Alianza, la reforma educativa fue la más fuertemente influenciada por el ejemplo de la Cuba de Castro »¹.

« Contact with the stream of Western ideas means liberation as well as Education. The cold war is not an insuperable obstacle to Education, or to the flow of ideas developed from and impelled by the Western tradition of constant search for objective truth »².

« The Alliance for Progress holds out more promise of success than previous efforts »³.

EN NOVEMBRE 1960, suivant en cela une suggestion de son conseiller personnel Theodore Sorensen, John F. Kennedy confia la direction d'un groupe de travail chargé de l'Amérique latine à Adolf Berle qui fit immédiatement appel à Lincoln Gordon.

Il convient donc de nous arrêter sur la personnalité de ces deux hommes si nous voulons être à même de comprendre la portée et la qualité de leurs analyses et leurs propositions concernant l'éducation en Amérique latine.

¹ Levinson & Onís (1972), p. 261.

² Berle (1962), p. 74.

³ *Santiago* (1962), p. VII.

Aux États-Unis, Adolf Berle était considéré comme le connaisseur par excellence des problèmes de l'Amérique latine. En 1918, cet éminent juriste de 24 ans avait participé à la Conférence de Versailles. Professeur de Droit à Columbia à 27 ans, il avait mené en tant qu'avocat, pour le compte de nombreuses entreprises étasuniennes, des négociations commerciales avec divers pays de la zone caraïbe. Cette réputation de connaisseur des relations avec l'Amérique latine conduisit naturellement Roosevelt, dans le cadre de la New Deal, à nommer ce libéral wilsonien dans son administration, au titre de secrétaire d'État adjoint aux Affaires étrangères. De 1938 à 1944, il dirigea donc le secteur Amérique latine du département des Affaires étrangères, dans le but de renouer, après la grande dépression de 1929, des relations commerciales privilégiées avec le Sud. Ambassadeur au Brésil en 1945-1946, il poussa les jeunes officiers revenant des campagnes d'Italie et d'Afrique du Nord à renverser la dictature de Getúlio Vargas. Le retour des Républicains à Washington le renvoya dans son cabinet. Mais tout au long des années 1950, il resta en contact avec la jeune génération des démocrates libéraux latino-américains, tels le Costaricien José *Pepe* Figueres, le Vénézuélien Rómulo Betancourt et les anti-trujillistes de la République dominicaine. Berle maintint aussi des contacts très étroits avec le Portoricain Luis Muñoz Marín, puisqu'il voyait dans la politique des États-Unis à l'égard de cette île, un modèle de développement pour le reste de l'Amérique latine.

Ainsi, naturellement, à la fin 1960, Kennedy, par l'intermédiaire de Theodore Sorensen, demanda à cette figure de la New Deal de prendre la tête du groupe d'études sur l'Amérique latine (« *Task Force on Latin America* ») chargé de définir sa politique au Sud du Río Grande. Berle sélectionna les membres de son groupe de travail parmi des universitaires et des fonctionnaires du gouvernement portoricain à une époque où, suite à la politique mise en place après la Seconde Guerre mondiale, les études étasuniennes s'étaient orientées vers l'Europe et le Moyen-Orient. Le groupe de Berle réunit, entre autres, des personnalités comme Lincoln Gordon et Teodoro Moscoso⁴. Pourtant, Berle était loin de faire l'unanimité parmi les Latino-Américains, même chez les conservateurs.

En avril 1961, Kennedy chargea Berle des contacts entre l'Administration et l'exil cubain lors de l'affaire de la Baie des Cochons.

Quant à Lincoln Gordon, ce démocrate nord-américain, universitaire, professeur d'Économie à l'École de commerce et d'administration de Harvard, il participa à l'élaboration du Plan Marshall. Puis il s'intéressa au rôle des sociétés privées étasuniennes dans les pays du Tiers monde, en particulier à la croissance des investissements étrangers dans l'industrie automobile

⁴ En plus des sus-nommés, remarquons la présence d'Arthur Whitaker de l'Université de Pennsylvanie, spécialiste du développement politique et législatif au sein de l'OEA, Robert Alexander des Fonds de Développement Rutgers, spécialiste des problèmes de travail, Arturo Morales Carrión et Richard Goodwin.

brésilienne à la fin des années 1950, ce qui lui valut d'être nommé ambassadeur au Brésil dans les années 1960⁵. En novembre 1960, suite à un appel téléphonique de Berle qui cherchait un économiste, il participa à son groupe de travail en rédigeant le mémorandum remis à Kennedy sur la politique latino-américaine des États-Unis. Ce document s'inspirait très largement de l'Opération Panamericana lancée par le président brésilien João Kubitschek en 1955. De Gordon, Levinson dira que c'était « uno de los pocos expertos que combinó su reputación académica con alguna experiencia práctica en los problemas de desarrollo en América latina »⁶. Cependant, sa vision de l'Amérique latine restait très marquée par ses relations avec Luis Muñoz Marín, le dirigeant du Parti Populaire et gouverneur de Porto-Rico pendant de nombreuses années. Kennedy voyait surtout en lui un excellent carnet d'adresses, un vaste réseau de connaissances sur lequel appuyer sa politique latino-américaine.

Berle, qui était considéré comme un libéral, sélectionna donc les membres du *brain trust* latino-américain de Kennedy. Cependant, il existait une divergence de taille entre Kennedy et Berle. Berle désirait que l'Alliance pour le Progrès soit seulement politique, que les États-Unis n'appuient et ne s'appuient que sur les forces progressistes du continent. Il considérait le parti Acción Democrática de Rómulo Betancourt au Venezuela comme l'archétype du parti réformateur que les États-Unis devaient soutenir⁷. Bref, il s'agissait de créer une Internationale démocratique latino-américaine qui regrouperait les partis des « démocrates révolutionnaires », aussi appelés les « libéraux révolutionnaires ».

Berle rédigea un mémorandum reprenant les données que lui avaient fournies les personnalités citées et auxquelles il convient d'ajouter des économistes tel Raúl Prebisch. À la fin février 1961, Berle remit son mémorandum à Kennedy. Mais, non convaincu par le document, considérant que toutes les positions latino-américaines n'avaient pas été prises en compte,

⁵ Pourtant, comme il l'avouera des années plus tard : « I tried to beg off on the ground that my acquaintance with Latin America was mainly with Brazil, that I knew nothing about Central America or the Caribbean, and I could name for him about half a dozen American economists with years of interest in Latin America. But he refused all that. The task force assignment was not a heavy one, in time. We were to meet on a few occasions in New York for an afternoon and then arrange a two or three-day meeting to wind up, which actually took place in Puerto Rico for New Year's Day, because we were invited to the fourth inauguration of Governor [Luis] Muñoz Marín ».

In « Interview # 1 of Lincoln Gordon » réalisée à l'Université John Hopkins de Baltimore (Maryland) le 10 juillet 1969 par Paige E. Mulhollan, la bande audio est aujourd'hui déposée à « The Lyndon Baines Johnson Library Oral History Collection – LBJ LOHC », archivée par James B. Rhoads, « Archivist of the United States », le 22 décembre 1978 (cote 79-64), LBJ Library, 2313 Red River Street, Austin, Texas, 78705 USA.

Ces mémoires sous la forme d'entretiens livrent une foule de détails sur la mise en place de la politique latino-américaine de Kennedy et ses réseaux de personnalités. Remarquons en l'honneur de la Démocratie étasunienne que ces documents, dont on a peine à imaginer une semblable compilation de richesse informative en Europe concernant l'histoire de l'après Seconde Guerre mondiale, sont très facilement confiés avec beaucoup d'amabilité aux chercheurs étrangers.

⁶ Levinson & Onís (1972), p. 63.

⁷ *Idem*, p. 65.

le président des États-Unis téléphona personnellement à l'ambassadeur du Venezuela à Washington, José Antonio Mayobre, et lui confia son intention de consacrer un discours aux relations entre les États-Unis et l'Amérique latine ; il lui demandait par conséquent des suggestions et des idées⁸. Trop content de l'occasion offerte, Mayobre contacta neuf économistes latino-américains, parmi lesquels Felipe Pazos, Felipe Herrera, Jorge Sol Castellanos, Raúl Prebisch, et, suite à une suggestion de Richard Goodwin, un des conseillers présidentiels de Kennedy, Rómulo Betancourt et *Pepe* Figueres⁹.

Mayobre, remit son mémorandum le 8 mars 1961. Le 13, s'inspirant du travail du groupe de Berle et du mémorandum de Mayobre, Kennedy adressa, dans le Salon Est de la Maison Blanche, sa fameuse conférence aux ambassadeurs latino-américains qui définissait les grands traits de la politique latino-américaine des États-Unis. L'alinéa 8 concernait l'éducation, les 7 et 10 traitaient du partage de la connaissance scientifique et de la coopération intellectuelle¹⁰.

Par cette allocution le président Kennedy donna le coup d'envoi de l'Alliance pour le Progrès. Mais, ce que l'on ignore généralement, c'est que, chargés de relire le discours présidentiel, le républicain Thomas C. Mann avait rendu le document présidentiel sans mot dire, en revanche, Dean Rusk, secrétaire d'État aux Affaires étrangères, avait suggéré l'inclusion d'une proposition d'échanges éducatifs et culturels¹¹.

*

8 Pourquoi Mayobre ? Nous supposons que ce n'est pas à cause de sa fonction d'ambassadeur mais parce qu'il est l'auteur de *Realidad económica de Latinoamérica*, Exposición del Dr Antonio Mayobre, ministro de Hacienda, en la Comisión de los 21 en Bogotá, Caracas: Imprenta nacional, 1960, 16 p., opuscule qui reprend son discours présenté à la Conférence des 21 tenue à Bogotá le 7 septembre 1960, où, tout en faisant sienne l'analyse de la CEPAL et les propositions de l'Opération Panaméricaine de Kubitschek, il affirme sa volonté de sauver « para el futuro un sistema en que todos creemos », en réformant les administrations et le système d'imposition, en relançant la productivité en faisant appel au capital étranger, notamment étasunien et à l'épargne nationale et en réduisant la consommation somptuaire improductive, donc en balayant les structures traditionnelles qui freinent le progrès et l'augmentation de la productivité. Craignant les troubles sociaux, il propose une « cruzada del subdesarrollo ». Face à Douglas Dillon, sous-secrétaire étasunien aux Affaires économiques, qui mettait l'accent sur l'aide sociale, il donne sa préférence à un développement de la capacité productive, tant industriel qu'agricole.

Mayobre ne fait qu'une très courte allusion au développement éducatif : « Cuando se habla de educación se está preparando la materia fundamental del futuro desarrollo económico », p. 12.

9 Une courte biographie des personnalités citées est placée à la fin de l'article.

10 Respectivement : « 8) we must rapidly expand the training of those needed to man the economies of rapidly developing countries. This means expanded technical training programs, for which the Peace Corp, for example, will be available where needed. It also means assistance to Latin American universities, graduate schools, and research institutes. 7) all the people of the hemisphere must be allowed to share in the expanding wonders of science-wonders which have captured man's imagination, challenged the powers of his mind, and given him the tools for rapid progress. I invite Latin American scientists to work with us in new projects in fields such as medicine and agriculture, physics and astronomy and desalinisation, and to help plan for regional research laboratories in these and other fields, and to strengthen cooperation between American universities and laboratories

10) we invite our friends in Latin America to contribute to the enrichment of life and culture in the United States. We need teachers of your literature and history and tradition, opportunities for our young people to study in your universities, access to your music, your art, and the thought of your great philosophers. For we know we have much to learn ».

11 Levinson & Onís (1972), p. 67.

L'année 1961 vit donc naître cette Alliance pour le Progrès qui se proposait d'éliminer l'analphabétisme d'ici à 1970¹². Cette année 1961 dont Antonio de Undurraga dira « después de 150 años de experimentos democráticos hemos llegado al año 1961, según la UNESCO, con un 57 % de analfabetos y con un ingreso per capita (para más del 50 % de la población latinoamericana), que no pasa de los 200 dólares al año »¹³.

**I - Amérique latine :
population, analphabétisme et revenu par habitant (1950)**

Pays	Population		Pourcentage d'analphabètes de plus de 5 ans	Revenu par habitants (en dollars US)	Population rurale (pourcentage)
	totale (en milliers)	âgée de 15 ans et plus (en %)			
Argentine	17.189	69	13,6 (1)	300-449	37,5
Uruguay	2.407	69	15,0 E	300-449	...
Chili	6.073	61	19,9	150-299	40,1
Costa Rica	801	57	20,6	100-149	66,5
Cuba	5.508	64	22,1	300-449	43,0
Panamá	797	58	30,1	150-299	64,0
Paraguay	1.397	56	34,2	100	65,4
Colombie	11.334	57	37,6	100-149	63,7
Mexique	25.826	58	38,0 E	100-149	57,4
Equateur	3.197	57	44,3	100	71,5
Venezuela	4.974	58	47,8	300-449	46,2
Brésil	51.976	58	50,6	100-149	63,8
Pérou	8.521	56	53,0 E	100-149	64,6
République dominicaine	2.131	56	57,1	100	76,2
Salvador	1.868	59	60,6	100-149	63,5
Nicaragua	1.060	57	61,6	100-149	65,1
Honduras	1.428	59	64,8	100	71,0
Bolivie	3.019	60	67,9	100	66,4
Guatemala	2.805	57	70,6	100	75,0
Haïti	3.112	61	89,5	100	87,8

(1) : Population âgée de plus de 14 ans. E : Estimation

Sources : Nations Unies, *Annuaire démographique*, 1955, 1956, 1957, 1958.

Nations Unies, *Rapport préliminaire sur la situation spéciale dans le monde*, New York, 1952 ;

Unesco, *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle* ; Oscar VERA, « Un programme continental pour 70 millions d'illettrés » :

Courier de l'Unesco, Paris, juin 1961, p. 33.

¹² Malpica (1975), 79.

¹³ Antonio de Undurraga, « 150 años de experimentos democráticos en Latinoamérica » : *Cuadernos* [del Congreso por la libertad de la cultura] (55), Paris, Diciembre de 1961.

Commentaire : Le premier fait remarquable est la grande disparité des réalités latino-américaines. On ne peut, en effet, comparer le cas des pays en fin de liste avec les cas de l'Argentine ou de l'Uruguay. De la même façon, le parallèle avec le revenu par habitant est décisif. Le stade de développement de ces nations détermine l'efficacité de leurs politiques éducatives. Aussi, les mesures, les plans et les programmes envisagés doivent être de nature différente. Cependant, force est de constater que les pays en tête de liste sont aussi ceux qui possèdent une structure urbaine parmi les fortes au monde (un Argentin sur deux habite une ville de plus de 20.000, 45 % des Chiliens se concentrent sur 4 % du territoire, 44 % des Uruguayens vivent à Montevideo ; à Haïti, un habitant sur vingt est citadin). Le parallèle entre éducation et concentration urbaine est donc une évidence.

À cela il convient d'ajouter que la natalité est plus élevée parmi les couches inférieures que supérieures et moyennes de la société. Ainsi, les rêves de promotion sociale sont plus difficiles à atteindre, ce qui ne peut conduire qu'à augmenter les tensions internes des structures sociales.

Par ailleurs, si on considère la différence entre la natalité et la mortalité, le taux de 15 pour 1000 constitue le seuil au-dessous duquel le renouvellement des générations permet aux nouveaux venus, qui ne sont pas une charge, de se consacrer aux études. Au contraire, si la différence est supérieure à 15 pour mille, la natalité et la mortalité étant élevées, les générations plus jeunes prédominent sur les adultes, et doivent s'intégrer au processus productif, abandonnant ainsi toute velléité d'études¹⁴. Par ailleurs, Ikonicoff affirme que la concentration de la propriété foncière, et la domination des puissants centres économiques étrangers constituent deux obstacles majeurs au développement.

Nous allons donc nous pencher naturellement sur les ouvrages de Berle (1962) et de Gordon (1963)¹⁵ pour en extraire les réflexions que susciterent en eux l'état du système éducatif en Amérique latine en ce début des années 1960, et étudier les propositions qu'elles engendrèrent. Car, loin de contenir les banalités d'usage dans ce type d'ouvrage d'exposés généraux, on y trouve le développement de points précis, l'exposition d'une politique éducative pensée pour l'Amérique latine sous les auspices d'une unité qui, si elle n'est plus celle du Panaméricanisme proprement dit, en est bien son prolongement sous

¹⁴ Ikonicoff (1965), 1051.

¹⁵ Adolf A. Berle, *Latin America – diplomacy and reality*, published for The Council on Foreign Relations by Harper & Row publishers, incorporated, New York & Evanston, (publié en 1962) ; (En particulier le Chapitre 4 : « Éducation and Information », p. 58 à 74.)

Lincoln Gordon, *A New Deal for Latin America*, Cambridge, Mass., Harvard UP, 1963. (En particulier le Chapitre 5 : Rebuilding the Educational Foundations », p. 69 à 81).

Il existe une traduction brésilienne *O Progresso pela aliança*, Rio de Janeiro : Record, 1962, 126 p.

couvert de Guerre froide. À cet égard, l'Alliance pour le Progrès fut en quelque sorte le chant du cygne du Panaméricanisme.

Nous nous proposons donc d'étudier les plans et les propositions étasuniens, mais aussi les réactions qu'ils purent susciter en Amérique latine¹⁶. Car, dans le cadre de l'impulsion de l'Alliance pour le Progrès, les projets étasuniens eurent tôt fait de déclencher des réactions latino-américaines. Parmi celles-ci, celle de Felipe Herrera, directeur de la Banque Interaméricaine de Développement, qui se proposait de réfléchir sur « l'importance de l'éducation supérieure dans le processus d'intégration de l'Amérique latine »¹⁷. En tant qu'économiste, Herrera propose en particulier une réflexion sur les formes et la nature du financement des universités.

Les propositions faites par les mentors de l'Alliance pour le Progrès nous conduisent tout naturellement à nous intéresser de près à la réalité de l'éducation en Amérique latine telle qu'elle fut exposée au cours des réunions internationales sous l'égide de diverses institutions internationales, et de comparer les solutions envisagées. Au cours des années 1960, l'Amérique latine connut trois conférences internationales consacrées à l'éducation : Santiago du Chili en 1962, Bogotá en 1963 et Buenos Aires en 1966¹⁸, auxquelles il conviendrait d'ajouter celles de Rio de Janeiro en 1962 et celle de Mexico en 1963, tenues dans le cadre des Conférences annuelles du Conseil de l'Enseignement supérieur.

En 1962, la Conférence sur l'éducation et le développement économique et social en Amérique latine, se tint en mars à Santiago du Chili se propose de définir « le rôle de l'éducation dans la croissance économique et le développement social de l'Amérique latine » et donc d'étudier la situation de l'éducation dans cette région. En 1963, celle de Bogotá reprend les données de l'antérieure, souligne l'importance de la croissance démographique unique au monde, et s'intéresse particulièrement aux problèmes de la formation des enseignants.

¹⁶ Nous nous servons aussi des ouvrages de Levinson et Onís (1972). Le premier était avocat par l'Université de Harvard et fonctionnaire de l'Agence Internationale de Développement ; Onís, correspondant du *New York Times* à Mexico. Ainsi que l'ouvrage de Carlos Sáenz de Santamaría, ministre colombien des Relations extérieures (mai 1957-août 1958), puis président du CIAP, le Comité interaméricain de l'Alliance pour le Progrès, (1973). Publiés 10 ans plus tard, ces deux ouvrages apportent, si ce n'est des révélations, tout du moins d'importantes précisions sur la gestation des programmes.

¹⁷ Felipe Herrera, *América Latina integrada*, La première édition date de 1964, mais c'est celle « augmentée et remaniée » de 1967 que nous utilisons. Notamment le XIII^e chapitre « El rol de la universidad en la integración de América Latina », p. 273-298. Ce chapitre reprenait divers exposés de l'auteur sur le rôle de l'Université et le développement ou / et l'intégration continentale, tenus à Panamá, à Asunción et à Lima en 1964 et à San José du Costa Rica, Washington et Valparaíso en 1966.

¹⁸ Voir bibliographie à la fin de l'article. Ces réunions faisaient suite à celles de La Havane (1950) et de Lima (1956).

A – Éducation et développement

On se souvient qu'à la suite de la grande crise des exportations qui avait succédé à la crise financière de 1929, les élites latino-américaines avaient fait part à leurs voisins étasuniens de leurs volontés de développement industriel. Au début des années 1960, elles n'avaient toujours pas trouvé de réponse positive. Or, sur ces entrefaites l'apparition de la Révolution cubaine fit craindre à Washington que, pour de nombreux Latino-Américains, elle n'apparût comme le modèle à suivre. Cette crainte, Kennedy l'exprima en déclarant « si les seules alternatives qui restent aux peuples d'Amérique latine sont le statu quo et le communisme, inévitablement ils choisiront le communisme »¹⁹. Il fallait donc accélérer le développement économique pour contenir l'expansion de la Révolution cubaine. Il incombait à Berle et à son groupe de travail de proposer une alternative. Dans le cadre de l'Alliance pour le Progrès, quel rôle serait dévolu à l'éducation ? Ce serait ce que Levinson nomme l'acceptation par les États-Unis de l'idéologie latino-américaine du développement²⁰ ; ce que, pour sa part, Kennedy appela :

una nueva actitud y un nuevo acercamiento hacia las naciones de América Latina. Nuestra nueva política puede resumirse mejor con las palabras españolas *Alianza para el Progreso* con naciones que tienen un interés común por la libertad y el avance económico, en un gran esfuerzo común para desarrollar las reservas de todo el hemisferio, fortalecer las fuerzas de la democracia y ensanchar las oportunidades vocacionales y educativas de cada ser humano en todo el Continente Americano²¹.

À Washington, on considérait que l'octroi d'un minimum de capitaux suffirait à lancer un développement durable de l'Amérique latine, à condition qu'elle fût capable d'adopter un système moderne de collecte des impôts (X^e point de la Charte de Punta del Este), qu'elle réforme ses administrations et qu'elle en finisse avec la corruption de ses élites. On supposait que, de la sorte, le capital de base serait périodiquement acquis. Il convenait donc d'accélérer le développement économique de façon à contenir l'expansion de la Révolution cubaine en prétendant élever le niveau de vie des populations et

¹⁹ Levinson & Onís (1972), p. 65.

²⁰ Levinson & Onís (1972), p. 67.

²¹ Du fait de son retard, Kennedy ne put prononcer ce discours à Tampa (Fla.), le 18 octobre 1960, pendant la campagne électorale. Le texte fut alors publié comme une déclaration politique dans la presse, et le terme *Alianza para el Progreso* fit ainsi sa première apparition publique. Cité par Levinson & Onís (1972), p. 61, et Gordon (1969).

Sur la genèse non dénuée d'humour du nom *Alliance pour le Progrès*, on consultera Schlesinger (1966), p. 181.

Cependant, remarquons que Gordon (1969) livre une version différente : le terme aurait été inventé par Richard Goodwin, un proche de Kennedy, suite à des consultations avec des personnalités de Washington « who knew what Latin American attitudes might be toward these particular words » !

en offrant un champ d'expansion économique aux élites politiques et économiques.

Pour suppléer au manque de cadres techniques, une autre idée majeure liait l'éducation au développement économique : le rôle dévolu à une planification de l'éducation. Encore fallait-il que le système éducatif fût assez performant pour produire ces cadres techniques et que l'Amérique latine disposât des moyens techniques et financiers pour ce faire.

À Cuba l'enthousiasme et les méthodes expérimentales destinées à démocratiser l'enseignement avaient pallié le manque de moyens fiscaux et techniques. Dans cet ordre d'idées remarquons que pour Levinson, il ne faisait aucun doute que la campagne d'alphabétisation à Cuba avait été une réussite puisqu'elle avait permis l'intégration sociale²². Kennedy lui-même, à la recherche d'un fond d'idéalisme dans le cœur de la jeunesse étasunienne, n'avait pas caché une pointe d'admiration pour la campagne d'alphabétisation cubaine quand, dans une « remarque presque nostalgique », il affirma : « Chaque week-end, 10.000 professeurs vont dans les campagnes lutter contre l'analphabétisme. Un grand effort communautaire comme celui-ci est séduisant pour des gens qui souhaitent servir leur pays »²³. En revanche, Berle n'avait de cesse de minimiser la portée de la campagne d'alphabétisation cubaine qui prit fin en décembre 1961, affirmant par exemple que 53 % des Cubains n'ayant pas fini leurs études primaires, ils n'étaient, par conséquent, pas analphabètes et que les régimes antérieurs avaient consacré « beaucoup d'attention à ce problème »²⁴...

22 Sur le programme cubain, caractérisé comme une réussite, l'enthousiasme, la mobilisation et la rupture avec la structure éducative traditionnelle latino-américaine, on consultera Levinson (1972), p. 261.

23 Cette remarque est faite à propos des *Peace Corps* et du programme *Food for Peace*, sensés symboliser l'aide désintéressée des États-Unis au Tiers monde, Cf. Schlesinger (1966), p. 543-545 : « Outre l'influence profonde qu'il eut à l'étranger, le programme allégea considérablement les problèmes créés par la productivité agricole américaine, réduisit les charges du stockage des surplus, augmenta le revenu et le pouvoir d'achat des agriculteurs, et même, comme il était stipulé que la nourriture serait transportée par des navires américains, contribua à subventionner l'industrie maritime ». Charité bien ordonnée...

24 Berle (1962), 67.

Et UNESCO, *Basic Facts & Figures, 1959*, Paris : UNESCO, 1960 ; Committee for Economic Development, *Cooperation for Progress in Latin America* (New York : UNESCO, 1961), p. 23-25.

Ikonicoff (1965), p. 1052, avance les données de 979.207 analphabètes adultes sur une population de 6,5 M d'individus, et 40 % des enfants sans accès à l'enseignement primaire, en 1961, juste avant le déclenchement de la campagne d'alphabétisation.

Leiner (1973), p. 225-227. Pour la décennie 1961-1971, Leiner offre les données suivantes : une augmentation de près de 500 % des écoles, passant de 7.682 à 43.097. Le nombre d'élèves du primaire passe de 717.417 à 1.664.634 ; le nombre d'instituteurs, de 17.355 à 60.592. De 2.580 professeurs du secondaire, on passe à 15.273 ; le nombre d'élèves inscrits dans ce cycle secondaire de 63.526 à 186.667. Les étudiants des écoles techniques industrielles de 6.259 à 29.975. Les écoles agricoles sont inexistantes avant 1959, 37 sont créées, totalisant 2.335 enseignants et 36.812 étudiants. Le personnel enseignant de l'éducation supérieure passe de 1.053 à 4.645 ; le nombre d'étudiants de 25.599 à 45.247. Les écoles de formation d'agriculteurs ou d'adultes regroupaient 365.720 personnes ayant achevé leur sixième degré [atteint par les enfants de 11-12 ans] et 57.844 qui avaient fini des études secondaires. Par ailleurs, d'une seule école publique d'enseignement spécialisé, on était passé à 110 totalisant 8.983 étudiants et 1.118 professeurs. Certes, ces chiffres proviennent de sources officielles cubaines, mais il en va toujours de même pour ce type de données, elles sont livrées par les gouvernements.

Ces arguments étaient, convenons-en, quelques peu fallacieux, et semblaient être plus le fruit de la colère. En effet, cette année 1961 avait vu, sur les plages de la Baie des Cochons, la déroute du rétablissement de la *normalité*. Au-delà d'une simple campagne d'alphabétisation, pour médiatisée qu'elle fût, détournée en objet de propagande, diront certains, ce qui semblait gêner le plus, c'était, sans nul doute, la capacité d'un pays à décréter la formation éducative de ses jeunes en vue d'un développement technique et économique²⁵. Observons donc, au sein du corpus intellectuel fondateur de l'Alliance pour le Progrès, la diversité des points de vue, des actions envisagées, destinées à répondre à une même crainte, et on pourra mesurer l'étendue des propositions, autant que les réactions latino-américaines.

*

L'idée de départ du raisonnement de Gordon est que *développement économique* et *progrès social* sont liés ; c'est dans la *doxa* du libéralisme. Conçu comme un investissement social, le développement social devient un facteur majeur dans le processus de développement économique. De la même façon, la santé publique améliore la capacité productive de la population, tout comme l'amélioration des conditions de vie dans le milieu agricole augmente la productivité agricole.

Il en va de même de *l'éducation*. Il est prouvé qu'une éducation adéquate, un système éducatif bien conçu (*propely designed*) est une forme d'investissement productif supérieur à n'importe quel autre investissement économique traditionnel (*conventional*), tel que les grands investissements matériels. C'est ce que la Conférence de Bogotá note en affirmant : « our leaders have to realize that we shall escape from underdevelopment only if all our citizens are given opportunities for Éducation », rappelant que la Charte de Punta del Este concevait dans son treizième point l'éducation comme « the highest cultural, social and economic multiplier effect »²⁶.

Gordon établit par conséquent une différence entre l'investissement intellectuel et l'investissement matériel. Les exemples de la Suisse et d'Israël prouvent la pertinence de son raisonnement, des nations pauvres en ressources naturelles ont réussi à atteindre un niveau de développement économique relativement élevé grâce à l'investissement physique autant qu'au

Sans porter de jugement, nous les livrons pour donner un ordre de grandeur de la dynamique des transformations accomplies et des craintes qu'à l'époque, elles ont pu susciter chez d'aucuns.

Ikonicoff (1965), 1052, livre les chiffres de 300.000 alphabétiseurs pour la campagne d'alphabétisation de 1961, et il ne reste que 271.000 analphabètes, soit 3,9 % du total, pourcentage où l'on doit inclure une proportion élevée d'Haitiens, « boat-people » avant l'heure, miséreux à la recherche de moyens de subsistance en vendant leurs bras lors des *Zafras*.

25 Loin d'être clos ce type de débat connaît aujourd'hui un développement inattendu aux États-Unis, Cf. Kathleen Gillespie, « Cuban Éducation : A Role Model for the US ? », Harvard Graduate School of Éducation (HGSE), March 1, 2001, Harvard : HGSE news, © President & Fellows of Harvard College - USA.

26 *Bogotá* (1963), 3.

développement de l'éducation²⁷. Certes, il passe sous silence l'apport de bien capital.

Il en va de même pour le miracle japonais. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, en quelques décennies, le Japon se transforme, passant d'une société féodale à une nation moderne industrialisée. Cette métamorphose est due en grande partie au rôle joué par l'adoption d'une éducation de type universel, c'est-à-dire commune aux Occidentaux, qui permet l'échange avec le monde occidental²⁸.

Par ailleurs, dans le cas des États-Unis, il apparaît clairement que la multiplication par quatre des revenus, c'est-à-dire l'augmentation du niveau de vie, dans les 75 années précédant 1960, est redevable à hauteur de 50 % à l'éducation, l'autre moitié étant produite par le développement des sciences et des techniques et l'investissement dans le capital physique²⁹.

Cela conduit Gordon à penser qu'en Amérique latine, le faible niveau de vie des populations est essentiellement dû aux déficiences du système éducatif. Ces déficiences sont à la fois d'ordre quantitatif et qualitatif³⁰.

Pour sa part, Berle considère que si le problème de l'éducation en Amérique latine attire moins l'attention que sa situation économique, l'état de l'éducation est tout aussi significatif que le taux de croissance économique de

²⁷ Gordon (1963), 69.

En URSS, Stroumiline (1962) se penche sur l'apport à la productivité que procure l'enseignement « même le plus élémentaire », toujours supérieur à une longue formation en usine : une année d'études primaires augmente la productivité de 30 %. Il calcule qu'après 4 années d'études primaires, le rendement et le salaire d'un ouvrier est de 79 % supérieur au salaire de base. « Les travailleurs très qualifiés ont une forte productivité et augmentent, non seulement leur propre salaire, mais aussi le produit social et, par conséquent, le revenu national » (p. 684). Le développement éducatif et culturel de la population apparaît donc comme une des principales conditions de l'accroissement de la productivité du travail. Et « l'amélioration de la qualification professionnelle qui résulte d'une année de scolarité est en moyenne, 2,6 fois supérieure à celle qui résulte d'une année d'apprentissage » (p. 683-684).

Pour sa part, Debeauvais (1962), p. 711, qui parle de *capital humain*, affirme que « l'élévation du niveau de qualification de la main-d'œuvre résultant d'une élévation du niveau général de formation et d'éducation » est un facteur de croissance jusqu'alors négligé. H. M. Phillips (1962) signale que, par ses études aux États-Unis, Theodore W. Schultz (1961) confirme ce que Stroumiline a observé en URSS : plus une formation adéquate est longue, plus la productivité du travail augmente.

²⁸ La question de la contribution de l'éducation au développement économique comme un des facteurs déterminants fut débattu lors du séminaire de l'UNESCO en avril 1964 (Huneus (1964), 548). Les débats s'organisèrent principalement autour de deux axes : dans quelle mesure le développement est-il débiteur de l'éducation, et quel type d'enseignement est le plus à même de favoriser le développement. Il en ressortait que l'expérience historique du développement de beaucoup de pays offrait « à ces questions une réponse qui n'est ni définitive ni claire ».

²⁹ Herrera (1967), p. 293-294, parle de « brecha tecnológica » que separa radicalmente a los países hoy desarrollados de los del resto del mundo. En relación con Latinoamérica, esta brecha significa, en resumen, un rendimiento medio por persona ocupada entre tres y seis veces menor que en los países que emplean intensivamente la ciencia y la técnica, y que en el caso de las grandes masas de población todavía empleadas en la agricultura puede llegar a ser hasta treinta veces menor ».

³⁰ Gordon (1963), 70.

cette région³¹. Levinson ajoute que la grande masse des analphabètes correspond aussi à ceux qui se trouvent exclus de l'économie monétaire³². Ikonicoff réfute la thèse selon laquelle l'analphabétisme est le résultat de la démographie galopante. Car si la natalité constitue un obstacle pour l'éducation c'est parce qu'elle implique un accroissement hors proportion des infrastructures éducatives et par là-même, elle contribue à diminuer les ressources nationales consacrées à la scolarisation. Loin de contribuer au développement, la poussée démographique ne fait qu'appauvrir la nation. Certes, le formidable réservoir de main-d'œuvre présage un meilleur avenir, mais il ne peut être pleinement rentable que s'il a été formé. Dans l'immédiat, il est un facteur économique négatif « pour les obligations qu'il crée à une structure économique incapable d'y répondre »³³. Le sous-développement produit avant tout du sous-développement.

Les liens entre éducation, économie et structure sociale peuvent apparaître paradoxaux alors que (déjà) dans les sociétés développées l'idée de progrès semble avoir disparu. Le développement de l'éducation répond à la pression d'un égalitarisme universel prédominant dans ces sociétés. La « démocratisation fondamentale » s'est traduite par un extraordinaire accroissement du besoin d'enseignement, particulièrement dans le secondaire et le supérieur. Cette préoccupation répond en fait aux besoins des sociétés développées qui, sous l'impulsion de leur dynamisme interne, désirent maintenir et surtout augmenter leur capacité de production. L'« éducation est donc un moyen de conserver et d'accroître la capacité productive en donnant une formation toujours plus poussée aux citoyens ». Ainsi donc, les différences de puissance entre les nations proviennent de l'ampleur et de la qualité de l'éducation dispensée, reflet du degré de puissance économique ou militaire. La troisième cause de cette prise de conscience de l'importance du facteur éducatif est que la technique imprègne désormais l'existence humaine, or cette adaptation passe par une spécialisation professionnelle de plus en plus poussée qui répond au développement du secteur tertiaire³⁴.

Dès 1962, la Conférence de Santiago présente l'éducation comme un facteur de développement et se complaît à souligner les rapports entre éducation et développement économique. Dans les pays en voie de développement l'éducation ne peut apparaître comme un moyen de maintenir les avantages acquis dans les structures économiques et sociales, mais elle peut

31 *Santiago* (1962) note qu'entre 1950 et 1957 le PNB latino-américain a augmenté de 4,9 % par an, et de 3,8 % seulement de 1957 à 1961, mais la population ayant augmenté de 2,6 %, le PNB réel a été de + 1,2 %, soit 2,5 % de moins que ce que l'Alliance pour le Progrès demandait, déficit dû à la perte de valeur des exportations.

32 Levinson & Onís (1972), 262.

33 Ikonicoff (1965), 1050 ; p. 1059, Ikonicoff observe qu'en Amérique latine le taux d'analphabétisme correspond à celui de la population active employée dans le secteur primaire (agriculture et mines), soit 54 %, au début des années 1960.

34 *Santiago* (1962), 13.

être un facteur du développement économique. Former des individus possédant un bagage scolaire c'est leur permettre d'acquérir et de s'imprégner des techniques nouvelles et donc de donner au pays la possibilité d'intégrer le développement économique et social. L'éducation est un investissement, un facteur de production au même titre que les investissements productifs eux-mêmes, même si on ne peut en prévoir le rendement productif. D'où un approfondissement des recherches sur le coût de l'éducation face aux ressources plus ou moins limitées dont disposent les États, non seulement le financement mais aussi le degré de sa rentabilité, « car, bien souvent, la solution consistera moins à augmenter les ressources qu'à éviter les déperditions que provoque toute "inefficacité" »³⁵.

C'est ce qu'en cette même année 1962, l'économiste John Kenneth Galbraith, conseiller d'Adlai Stevenson et de John Kennedy, exprimait clairement en écrivant :

Au cours des phases initiales du développement, la tâche à remplir ne consiste pas à assigner des objectifs à la production et à planifier les dépenses d'investissements, mais plutôt à jeter les bases de ces progrès en créant les conditions nécessaires sur le plan administratif et social, et dans le domaine de l'éducation³⁶.

On doit donc se pencher sur l'état du système éducatif latino-américain en ce début des années 1960.

B - La situation de l'enseignement en Amérique latine à l'orée des années 1960

Levinson note que pratiquement tous les pays d'Amérique ont inscrit le droit à l'éducation primaire gratuite pour tous les enfants d'âge scolaire, mais que très peu de pays atteignent ce but³⁷. Et Berle remarque que, même si la

³⁵ *Santiago* (1962), 14.

³⁶ J. K. Galbraith, *Economic planning in perspective*, Cambridge, Mass, 1962, p. 37.

³⁷ En mars 1954, le ministre guatémaltèque de l'Éducation, Mardoqueo García Asturias, membre du gouvernement du président élu Jacobo Arbenz, demandait une augmentation du budget de son ministère pour pallier le problème le plus urgent : seuls 193.000 enfants étaient intégrés au système éducatif alors que 400.000 individus en âge de l'être étaient sans école.

Dans sa pastorale « La enseñanza privada » en date du 13 février 1959, M^{gr} Enrique Pérez Serantes, archevêque de Santiago de Cuba, tout en défendant « l'œuvre » de l'enseignement catholique cubain qu'il présentait en danger face à la nouvelle politique éducative du gouvernement révolutionnaire cubain, remarquait que « de 1.500.000 niños de edad escolar, unos 800.000 no han sido matriculados ».

La Conférence de *Santiago* (1962) avançait le chiffre de 8 millions d'enfants échappant au circuit éducatif, soit 30 % d'entre eux, dans une région où la population avait augmenté de 13 % entre 1950 et 1955 et de 2,6 % entre 1955 et 1960, année où 41 % de la population avait moins de 15 ans, soit une augmentation de plus 6 millions d'enfants par an. Ainsi, les enfants de 5 à 14 ans constituaient, 53 % de la population en 1955, 88 % en 1960 et on estimait, 29 % en 1970. Ikonocoff (1965), 1049, avance le pourcentage de 2,5 % de croissance démographique annuelle en Amérique latine, alors qu'il est de 1,7 % aux États-Unis et en URSS et de 0,7 % en Europe.

Bogotá (1963) reprend ces chiffres en précisant que la population latino-américaine était de 163 M. en 1950, 175.805.000 en 1955 et de 199.235.000 en 1960, d'où une projection de 270 M. pour 1970 (parmi lesquels 100 M résideraient en milieu urbain, selon une estimation pour 1975), puisque la croissance est de + 6 millions

majorité des gouvernements d'Amérique latine embrasse l'idéal de l'alphabétisation de tous, l'opportunité d'une éducation et un système universitaire adéquat, la réalité est fort éloignée car, en additionnant les résultats, il apparaît que l'analphabétisme est le lot de la moitié des habitants, l'éducation secondaire réservée à une minorité, et l'université, qui est réservée à une très petite minorité, se trouve dans une position précaire et dangereuse. Dans l'esprit du XIX^e siècle, les constitutions des nations latino-américaines consacrent, à l'unanimité, le caractère gratuit et obligatoire de l'enseignement primaire³⁸, mais le taux d'analphabétisme montre à quel point l'État n'a pas fait face à ses obligations. En constatant la non-application de ce principe dans de nombreux pays, la Conférence de Lima de 1956, sur l'éducation obligatoire et gratuite, se contenta d'affirmer que c'était par manque de moyens financiers³⁹.

Lors des accords de Punta del Este, à travers la Charte des engagements signée le 17 août 1961, qui entérinent les propositions de l'Alliance pour le Progrès, les pays latino-américains se proposaient

d'éliminer l'analphabétisme des adultes, et, d'ici à 1970, d'assurer, un minimum de 6 années de scolarisation pour tous les enfants d'Amérique latine ; de moderniser et d'élargir les infrastructures de l'enseignement secondaire et supérieur, de la formation professionnelle et technique ; de renforcer la capacité de la recherche élémentaire et appliquée et, finalement, de pourvoir en personnel compétent nécessaire des sociétés en pleine croissance⁴⁰.

C'est dans ces conditions, en partant de ces principes, qu'en mars 1962, se déroula à Santiago du Chili la première grande Conférence internationale sur l'Éducation et ses rapports avec le développement économique et social de Amérique latine⁴¹. On y révisa les objectifs de Punta del Este en fonction des informations fournies par les différents ministres de l'Éducation et les

d'enfants par an. Ikonicoff (1965), 1049, rappelle qu'entre 1920 et 1954 la croissance de la population mondiale avait été de 46 %, mais de 95 % en Amérique latine. Puis il va plus loin en affirmant qu'il y a 70 M. d'analphabètes et 20 M. d'enfants descolarisés, il est le seul à faire mention de 16 M. d'indiens monolingues parmi ces derniers.

38 *Bogotá* (1963), § 60, 22, signale que l'école est rendue « obligatoire, libre et universelle » par les Constitutions de tous les pays latino-américains, où elle est généralement de 6 ans, sauf dans 2 pays où elle est de 5, et un de 7 ans. Sans détailler de quels pays il s'agit.

39 Deux questions furent alors posées : 1) L'autorité responsable devait-elle donner des fonds nécessaires pour rendre l'éducation obligatoire ? 2) Les salaires des parents devaient-ils être augmentés afin de leur permettre d'envoyer leurs enfants à l'école ? Aucune réponse ne fut apportée dans le cadre de la conférence. Cependant, *Bogotá* (1963), 18, note que le manque d'éducation a un corrélat, la pauvreté des revenus.

40 Levinson & Onís (1972), p. 321, Annexe B « Carta de Punta del Este ». Cette citation de Gordon (1963), p. 71, ne reprend pas les termes exacts de la Déclaration de Punta del Este, elle les résume cependant parfaitement. Malpica (1975), p. 79, reprend, en espagnol, ces objectifs dans son chapitre VII consacré au septième objectif de l'Alliance pour le Progrès, l'éducation.

41 Rapport final de la *Conférence sur l'éducation et le développement économique et social en Amérique latine*, Santiago du Chili, 5-19 mars 1962, ONUESC [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, soit UNESCO], 1964. Gordon (1963), p. 71, fait une allusion à cette conférence.

agences internationales concernées. On y découvre, selon les mots de Gordon, l'affligeant spectacle du manque d'information de base pour envisager les fondements d'une planification du développement éducatif à l'échelle continentale⁴².

Il en ressortait que l'ensemble des pays latino-américains consacrait seulement 2 % de leur PNB à l'éducation ; or, il s'avérait que pour atteindre les objectifs minimums proposés par l'Alliance pour le Progrès cette proportion devait être portée à 4 %, entre 1963 et 1970, et être complétée par d'importants apports financiers extérieurs, estimées à 150 millions de dollars par an⁴³. À cela, on devait adjoindre les sommes que les États-Unis se proposaient, d'apporter aux projets réalistes⁴⁴.

Au-delà des problèmes financiers que supposait la mise en place de projets, une série de données avait été collectée, elles offraient une image bien

42 Nous avons vu, note 28, comment la question de la contribution de l'éducation au développement économique comme un des facteurs déterminants fut débattue lors du séminaire de l'UNESCO en avril 1964, il nous faut parallèlement remarquer que dès octobre 1962, à Paris, l'OCDE, organisation regroupant les nations européennes les plus industrialisées, ainsi que les États-Unis et le Canada, organisa un séminaire concernant son Projet Régional Méditerranéen qui se proposait, selon les termes de la convention de l'OCDE signée le 14 décembre 1960, de prévoir et d'« évaluer les besoins d'enseignement de l'Espagne, de la Grèce, de l'Italie, du Portugal, de la Turquie et de la Yougoslavie, en fonction des objectifs à long terme du développement économique et social de leurs pays », puis formuler des recommandations concrètes quant aux investissements nécessaires à la réalisation de ces objectifs jusqu'en 1975.

L'ouvrage très théorique de Herbert S. Parnes, *Besoins scolaires et développement économique et social* est valable – même dans le cas de l'Amérique latine – pour comprendre la philosophie de l'époque en la matière, il n'est « méditerranéen » que par certaines statistiques qui concernent aussi la Grande-Bretagne et l'Inde.

Cet ouvrage nous apparaît donc comme un texte-racine de ce type d'initiative de calculs et de planification de l'éducation en fonction des besoins économiques à venir. Ainsi, peut-on y lire : « À partir des objectifs de croissance économique, on évalue la structure professionnelle de la main-d'œuvre nécessaire dans les années sur lesquelles portent les prévisions », il s'agit par conséquent d'une planification économique qui détermine les plans éducatifs. L'expansion du système éducatif se réalise en fonction des besoins économiques, de façon à atteindre les objectifs de production, de façon à remédier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée qui empêcherait d'atteindre les objectifs de production (p. 53). On se référera donc avec intérêt aux chapitres IV - Calcul des objectifs d'enseignement en fonction des besoins de main d'œuvre, V - Le point de vue culturel dans l'évaluation des problèmes scolaires, VI - Le plan d'équipement scolaire et universitaire.

43 Dès 1924, au Mexique, dont José Vasconcelos dira qu'il fut tout au long des années 1920, *l'emporium* pédagogique de l'Amérique latine, le budget de l'éducation s'élève à 14 % des dépenses de l'État, le nombre des écoles rurales est triplé, 25 % des enfants de moins de 10 ans savent lire et écrire. En 1930, 51 % des jeunes entre 10 et 15 sont alphabétisés et 42 % des enfants de 6 à 10 ans sont scolarisés.

En 1963, le Mexique consacrait 22 % de son PNB à l'instruction publique, il est vrai que seulement 6 % de son budget était consacré aux dépenses militaires, alors que cette proportion atteignait jusqu'à 50 % dans de nombreux pays d'Amérique latine. Selon Levinson & Onís (1972), p. 263, les pays en tête pour les dépenses en matière d'éducation (le Venezuela, le Pérou, le Chili et le Costa Rica) n'y consacrent en fait pas plus de 5 % de leur PNB. Entre 1961 et 1971, le Pérou oscille entre 30 % (1966) et 19,60 (1971) *in* Malpica (1975), 86. Ikonicoff (1965), 1068, dresse le tableau suivant :

Éducation <i>versus</i> dépenses militaires		
Pourcentage du PNB destiné à l'éducation :	- de	pourcentage déclaré du PNB destiné à l'armée
Argentine	10 %	40 / 45 %
Brésil	10 %	25 %
Moyenne reste de l'Amérique latine :	10 % maximum	25 % minimum

Par ailleurs, Mayobre (Huneeus (1964), 544) affirme que la croissance démographique latino-américaine avoisinait 3 % par an alors que la croissance économique n'étant que de 3,5 / 4 %, la situation économique ne pouvait que rester stationnaire. Dans de nombreux pays, cette croissance avait même diminué depuis 1955.

44 Gordon (1963), p. 72.

triste du Sous-continent. La population adulte, soit de plus de 15 ans, avait réalisé en moyenne 2,2 années d'étude, alors qu'en fait le taux d'analphabétisme atteignait 40 % de la population adulte latino-américaine⁴⁵.

Tableau II
Dépense en matière d'éducation par habitant dans le courant des années 1950.
en dollar

Bolivie	1,9	Honduras	1,7
Brésil **	6,4	Mexique	2,8
Colombie	4,1	Panamá	14,6
Costa Rica	5,8	Pérou	1,9
Chili	11,2	États-Unis *	56,3
Equateur **	2,4	Canada *	30,1
El Salvador	3,3	Danemark	25,2
Guatemala	3,1	France	15,7

Toutes les données correspondent à l'année 1953 ; excepté * = 1951 ; ** = 1952.

Commentaire : Les nations les plus riches ont tendance à dépenser plus en matière d'éducation (Brésil, Chili, Panamá). C'est une constante, voir les chiffres des dépenses des pays européens et nord-américains donnés à titre comparatif. Mais, c'est aussi une volonté nationale, car en 1952 le Danemark est loin d'être un pays « riche », sans richesse naturelle, le pétrole de la mer du Nord n'est pas encore exploité, un fort contingent d'habitants émigre en Amérique du Nord. Les chiffres relativement faibles de la France s'expliquent par les dépenses engagées dans divers conflits coloniaux.

Source : La situation de l'enseignement en Amérique latine, UNESCO, 1960.

⁴⁵ Données extraites de la synthèse des rapports nationaux présentés à la Conférence de Santiago, 1962, soit « Chapitre B – Situation de l'éducation en Amérique latine » in Rapport final de la CEDESAL, Santiago du Chili, 5-19 mars 1962, p. 20. Soit *Santiago* (1962), 20. Reprises par *Bogotá* (1963), § 60, 22.

a) *L'enseignement primaire.*

En 1960, en Amérique latine, sur 33.247.000 enfants d'âge scolaire, 26.089.000 sont scolarisés, soit 78 %, mais seuls 17 % de ces enfants scolarisés terminent leur cycle primaire. Le taux de défection est particulièrement élevé au cours des trois premières années, période pendant laquelle l'enseignement primaire perd à peu près la moitié de ses effectifs⁴⁶, et, parmi ceux-ci, 30 % ne finissent pas ce cycle.

Le tableau le plus effrayant est donc sans conteste celui de *l'éducation primaire*. Alors qu'aux États-Unis le taux de population n'ayant pas fini son éducation primaire atteint seulement 12 %, en Amérique latine, on trouve en tête le Chili, avec 21 % de la population qui n'est pas allée au bout de son cursus primaire. En bas du classement, on trouve, comme on devait s'y attendre, Haïti avec 92 % de la population sans études primaires, la République dominicaine, 89 %, le Nicaragua, 84 %. Et même un pays aussi grand et développé que le Brésil fait apparaître un taux de 78 %. L'éducation primaire reste donc caractérisée par des taux élevés d'absentéisme scolaire, d'abandon et de redoublement⁴⁷.

Il s'agit là d'un descriptif correspondant au début des années 1950, à la charnière des années 1950-1960, des progrès avaient été accomplis, le rapport de l'UNESCO correspondant à 1960 le montre⁴⁸. Mais comme le dit Berle, même avec la meilleure volonté du monde, le tableau reste très sombre.

Tableau III
Éducation primaire : situation de l'éducation et ses besoins.
(« Educational Situation and Needs »)

Pays	1955	1960
<i>Total</i>	18 069	24 395
Argentine	2 735	2 948
Bolivie *	316	424
Bésil	4 546	7 458
Chili	952	1 185
Colombie	1 236	1 690
Costa Rica	154	203
Rép. Dominicaine	386	499
Équateur	462	596
El Salvador	215	297
Guatemala	246	297
Haïti	212	238
Honduras	128	205
Mexique	3 936	4 762
Nicaragua *	131	145
Panamá	138	162
Paraguay	266	302
Pérou	1 128	1 440
Uruguay *	283	320
Venezuela	629	1 223

* = inclus le pré-élémentaire dans les données.

⁴⁶ *Santiago* (1962), 20 et *Bogotá* (1963), 18.

⁴⁷ *Bogotá* (1963), § 60, 22.

⁴⁸ UNESCO, *Basic Facts & Figures, 1959*, Paris : UNESCO, 1960 ; Committee for Economic Development, *Cooperation for Progress in Latin America* (New York : UNESCO, 1961). Remarquons à l'instar de Berle que ce rapport 1960 contient des données beaucoup moins complètes que celui de 1959.

Commentaires :

Exprimé en milliers d'individus, ce tableau montre la croissance des besoins scolaires, le nombre de jeunes en âge de recevoir un enseignement primaire qui ne sont pas intégrés au système éducatif. On remarque immédiatement les pays (Argentine, Uruguay) où l'existence d'une structure préalable permet d'absorber la demande scolaire, et les autres pays qui, parce que la poussée démographique est plus forte et les structures d'accueil scolaire insuffisantes, sont incapables d'absorber l'affluence d'élèves (Honduras, Venezuela, Colombie, Brésil).

Source : Appendix III to the final Act « development of Éducation in Latin America – prospects for the future » of the *Third inter-American meeting of ministers of Éducation*, Bogotá, Colombia, August 4-10, 1963, Pan-American Union, General secretary of the Organization of American States, Washington DC-1964, p 17, chapitre II.

Tableau IV**Población, analfabetismo y producto doméstico por habitante (Circa 1960).**

País	Población		Analfabetos 15 años y más (%)	Producto por habitante (1958) (en dólares)	Población rural (%)
	Totales (miles)	15 años y más (%)			
Siete países con 20 % de la población total	40 751	66	13, 0	358 - 563	35, 0
Trinidad y Tobago	828	59	7, 0 *	532	-
Argentina	20 006	70	8, 6	563	35, 0 *
Uruguay	2 593	72	9, 7	382	18, 0
Costa Rica	1 336	52	15, 7	358	65, 5
Chile	7 374	60	16, 4	411	31, 8
Jamaica	1 614	59	18, 1	361	-
Cuba	7 000 *	62 *	20, 0 *	366	40, 0 *

Nueve países con 72 % de la población total	148 183	56	37, 4	135 - 354	52, 2
Paraguay	1 816	55	25, 7	135	64, 6
Panamá	1 076	56	26, 7	354	58, 5
Ecuador	4 515	55	32, 7	179	64, 2
Venezuela	7 524	55	33, 5	(978)	37, 5
México	34 923	56	34, 6	300	49, 3
Colombia	14 443	57	37, 5	301	60, 0
Perú	9 907	52	39, 4	184	52, 6
Brasil	70 967	56	39, 5	250	54, 9
Rep. Dominicana	2 611	52	40, 1	189	69, 5

Seis países con 8 % de la población	17 306	56	65, 6	88 – 257	70, 0 *
Nicaragua	1 536	52	50, 4	257	59, 2
El Salvador	2 511	55	51, 0	198	61, 5
Honduras	1 885	52	55, 0	193	76, 8
Bolivia	3 453	60	61, 2	104	65, 0
Guatemala	3 765	55	68, 5	254	70, 0 *
Haití	4 156	55	85, 5	88	85, 0 *

* = Estimation

Source : UNESCO / MINDEDECAL / 7, p. 16. Cuadro # 4.

[Conferencia UNESCO – CEPAL, Buenos Aires, Junio 1966 – Editado Santiago, Abril 1966]

Commentaire : « Parmi les facteurs d'ordre économique, on cite le bas niveau du développement économique national, l'insuffisance des ressources allouées à l'enseignement dans les budgets nationaux, la situation précaire de nombreuses familles et le manque à gagner que représente pour ces familles le fait que les enfants font des études, surtout au stade post primaire. Il existe une corrélation très étroite entre les chiffres de l'analphabétisme et la faiblesse du revenu par habitant, ce qui prouve éloquentement la forte interaction qui existe entre l'ignorance et la pauvreté ». In *Santiago* (1962), p. 21.

Tableau V
Coût de l'éducation par pays, 1957 – 1960.

	Dépense publique en matière d'éducation exprimée par rapport au PNB		Dépense publique par habitant entre 5 et 19 ans (exprimée en devise locale)	
	1957 (%)	1960 (%)	1957 (%)	1960 (%)
Argentine	2,08	2,93	861	946
Bolivia	1,02	1,44	27 119	41 762
Brésil	1,36	1,56	661	706
Chili	2,13	2,30	20	24
Colombie	1,13	1,69	40	66
Costa Rica	3,10	3,95	192	240
Rép. dominicaine	1,58	1,41	10	10
Equateur	1,24	1,57	102	134
El Salvador	2,38	2,68	38	39
Guatemala	1,70	1,90	8	9
Haïti	1,49	2,22	14	22
Honduras	1,01	1,88	12	29
Mexique	1,00	1,40	88	125
Nicaragua	1,50	1,77	66	70
Panamá	3,54	3,30	39	38
Paraguay	1,44	1,74	502	549
Pérou	2,15	2,87	208	259
Uruguay	-	-	214	255
Venezuela	0,86	2,25	81	210

Commentaire : Toutes les devises latino-américaines n'étant pas à parité avec le dollar, les deux dernières colonnes n'ont d'autre objectif que de montrer l'évolution des dépenses. Mais ce point de vue doit être relativisé attendu l'inflation galopante qui caractérise ces années-là. Ces données sont livrées à titre indicatif, on se méfiera de toute interprétation hâtive et on ne la fera que vis-à-vis des deux premières colonnes qui montrent l'évolution des dépenses.

Par ailleurs, le coût de l'enseignement primaire par élève variait sensiblement d'un pays à l'autre : 5 dollars au Paraguay, 56 au Venezuela. Ces différences étaient plus grandes encore pour les autres degrés d'enseignement. Le pourcentage des PNB affectés à l'éducation – sous réserve d'exactitude des chiffres fournis – est évalué à 11 % en 1957, 16 % en 1960 et 19 % en 1961, et on suppose 22 % pour 1962 ; en 1962 la part du PNB dépensé en matière d'éducation varie de 1,1 à 6,9 %, in *Santiago* (1962), p. 28. Tout budget

confondu, la répartition des ressources réservée en Amérique latine aux différents degrés de l'enseignement était de 55 % pour l'enseignement primaire, 21 % pour l'enseignement secondaire, 14 % pour l'enseignement supérieur, 10 % pour d'autres dépenses, mais il était impossible d'évaluer la partie des dépenses du fonctionnement des services d'enseignement et celle consacrée au développement de ces services⁴⁹.

Source : Appendix III to the final Act « development of Éducation in Latin America – prospects for the future » of the *Third inter-American meeting of ministers of Éducation*, Bogotá, Colombia, August 4-10, 1963, Pan-American Union, General secretary of the Organization of American States, Washington DC-1964, p. 112, alinéa 479.

Tableau VI :
Les dépenses en matière d'éducation en Amérique latine – 1965.

	P	R	E	R / P	E / P	100 E / P
Argentine	21,0	9.495	182,6	452	8,7	1,9
Bolivie	3,6	394	7,1	109	2,0	1,8
Brésil	65,9	11.963	250,5	182	3,8	2,1
Chili	7,6	4.412	121,9	578	16,0	2,8
Colombie	14,8	3.618	68,0	245	4,6	1,9
Costa Rica	1,1	400	15,9	349	13,9	4,0
Cuba	6,8	2.400	110,2	352	16,2	4,6
Rép. dominicaine	2,8	708	10,6	249	3,7	1,5
Equateur	4,3	773	12,3	180	2,9	1,6
Salvador	2,4	492	13,2	205	5,5	2,7
Guatemala	4,0	674	16,2	169	4,1	2,3
Haïti	3,7	312	5,0	84	1,3	1,6
Honduras	1,8	386	7,9	220	4,5	2,0
Mexique	35,1	10.760	207,6	306	5,9	1,9
Nicaragua	1,5	312	4,9	213	3,3	1,6
Panamá	1,0	423	16,6	419	16,4	3,9
Paraguay	1,6	232	3,5	143	2,2	1,5
Pérou	10,5	1.995	51,9	190	4,9	2,6
Uruguay	2,8	1.089	24,7	395	8,9	2,3
Venezuela	6,9	6.899	189,5	995	27,3	2,7
Total ou moyenne	199,2	57.737	1320,0	290	6,6	2,3

Source : Daniel BLOT et Michel DEBEAUVAIS, « Les dépenses d'éducation dans le monde » : *Tiers Monde*, tome VI, n° 22, *Éducation et développement*, avril-juin 1965, pp. 479-510, p. 461.

Commentaire : P = Population (en millions) ; R = Produit national* ; E = Dépense publique d'éducation* ;
* = en millions de dollars étasuniens

⁴⁹ *Santiago* (1962), 29.

Commentaire : Comparé au tableau V, celui-ci est particulièrement éloquent. Il montre comment les préoccupations concernant l'avenir du Tiers monde ont provoqué, au milieu de la décennie, une analyse plus fine des données.

La comparaison entre R et E –en gardant constamment à l'esprit P-, permet d'appréhender le volume de la masse financière consacrée à l'éducation. Les mêmes constantes réapparaissent. Les pays « les plus riches » consacrent plus à l'éducation, mais à l'intérieur de ce groupe, les disparités sont flagrantes si on tient compte du nombre d'habitants. Ainsi, le classement des cinq « pays les plus riches » est le suivant : Brésil, Mexique, Argentine, Venezuela, Chili. Mais si la masse allouée à l'éducation est prise en compte: Brésil, Mexique, Venezuela, Argentine, Chili. La disparité entre le nombre d'habitants (Brésil, Mexique, Argentine, Venezuela, Chili) explique à elle seule que la proportion allouée à chaque élève soit fort différente : 65,9 M. d'habitants au Brésil, la moitié au Mexique, 35,1 ; pourtant, des dépenses peu éloignées, respectivement 250,5 et 207,6. Forcément, la répartition n'est donc pas comparable, elle est fonction de priorités nationales de développement.

Cela est confirmé si l'on prend les cas de l'Uruguay et de la République dominicaine. Ayant le même nombre d'habitants, 2,8 millions, mais des revenus différents, quasiment du simple au double, 1.089 et 708, cela se reflète parfaitement dans la part allouée à l'éducation, 24,7 et 10,6.

Cependant, le rapport E / P, parallèlement à celui R / P est éloquent quant au type d'enseignement. En effet, le classement alors obtenu est : Venezuela, Chili, Argentine, Mexique, Brésil. Il s'avère que les deux pays les moins peuplés arrivent en tête de la proportion de revenus consacrée à l'éducation. Constatant qu'il s'agit aussi de deux pays dont la richesse économique est fondée sur l'exportation de matières minérales (pétrole et cuivre), par conséquent nécessitant une éducation technique à haute valeur ajoutée. Ce que le cas de Panamá (canal oblige) le confirme. Les deux pays les plus peuplés du groupe initial Brésil et Mexique se retrouvent en queue de ce classement.

b) Disparités ville – campagne et disparités régionales

L'existence de *différences régionales* à l'intérieur même d'un pays n'avait pas échappé à Gordon. À propos du Brésil, par exemple, il remarque la difficulté existant dans les États du Nord et du *Nordeste* à offrir au moins quatre années d'éducation primaire.

En 1962, la Conférence de Santiago note qu'en 1960, sur une population rurale latino-américaine de 7-14 ans, soit 21.787.000 individus, seuls 25 % assistent à l'école, alors que sur 16.393.000 de petits citadins, 56 % s'y rendent. En 1964, les participants au séminaire tenu à l'UNESCO remarquent, au-delà de la mauvaise qualité de l'enseignement rural, que « dans certains cas, l'éducation poussait les plus doués à émigrer vers les villes et ainsi

ne contribuait pas au développement régional »⁵⁰. Aussi, recommandent-ils, « en raison du fait que le problème agricole est l'un des problèmes fondamentaux de l'Amérique latine » de lui porter plus d'attention que par le passé⁵¹.

Autre différence, une inégalité de taille, le pourcentage d'enfants des écoles rurales terminant leur sixième année de cycle primaire correspond à un peu moins de la moitié de celui des enfants des écoles urbaines. Les lois d'assiduité scolaire ne s'appliquent généralement pas dans le cas des écoles rurales⁵². Le manque de continuité entre les niveaux scolaires, les méthodes et les programmes provoquent des obstacles au principe d'égalité des possibilités d'éducation. Ainsi, l'enseignement rural est incomplet par rapport à celui de la ville, il en résulte que le jeune rural qui a fréquenté l'école primaire 3 ou 4 ans au lieu de 6, ne peut entrer dans le secondaire. L'Amérique latine gaspille de la sorte ce potentiel humain que les pays les plus productifs utilisent intégralement, alors même que l'importance de la population rurale latino-américaine est connue de tous⁵³.

Dans les zones rurales, on atteint difficilement 3, rarement 4 années de scolarisation⁵⁴, l'isolement, le manque de communications, la stagnation culturelle apparaissent comme les facteurs qui rendent difficile l'éducation des jeunes campagnards.

50 Voir aussi *Santiago* (1962), 21.

Cet exode rural avait des conséquences tragiques en matière de développement. Ainsi, *Bogotá* (1963), p. 14, remarque que si la production agricole augmente entre 1950 et 1957 de 4, 1 %, elle chute de 2, 5 % de 1957 à 1961. Les conséquences tragiques à plus d'un égard sur le noyau familial sont étudiées par Ikonicoff (1965), 1056,

51 Huneus (1964), 551.

Bogotá (1963) : en 1950, aux États-Unis, 7 % de la force de travail est engagée dans la campagne, proportion qui en Amérique latine s'élève à 57, 9 % produisant 25,8 % du PNB soit l'équivalent de l'industrie, 25,9 %. *Bogotá* (1963), § 62, 23, affirme que plus de 50 % de la population appartient au secteur agricole. Marcel de Clerck affirme qu'en 1950, 75 % des Latino-Américains sont des ruraux

52 Notons Leiner (1973), p. 239. Dans les campagnes, Cuba instaure la semaine de trois jours là où les autorités sont conscientes, la réalité l'a montré, que les élèves ne peuvent assister à cinq jours de classe.

53 *Santiago* (1962), 22. Pour une analyse des différences entre villes et campagnes, les causes et les conséquences sociales en matière d'éducation, Cf. Ikonicoff (1965), 1057-1060.

À la fin des années 1950, ce problème de la non-adaptation des populations d'origine rurale au milieu urbain, aux conditions de vie, c'est-à-dire de production, des sociétés modernes, fut posé par Germaine Tillion, ethnologue française, avant-guerre membre de la Maison de l'Homme de Paris. À la suite de ses recherches sur l'évolution de la société algérienne, elle avait nommé le passage du paysan à la ville, du paysan pauvre et illettré devenant citadin dans un bidonville, *clochardisation*. Ce néologisme, malheureusement appelé à un grand avenir au vu de l'évolution des sociétés du Tiers monde, elle le définit comme « le passage sans armure de la condition paysanne (c'est-à-dire naturelle) à la condition citadine (c'est-à-dire moderne) » ; *armure* s'entendant comme « une instruction primaire ouvrant sur un métier », c'est-à-dire qualification, formation permettant l'adaptation aux conditions modernes de production. L'exil de ces masses de paysans, tant à cause de la croissance démographique née des progrès de l'hygiène et de la médecine, que de la sous-production d'une agriculture non mécanisée, provoquait une non-adaptation aux conditions d'existence urbaine (décalage entre le mode de vie paysan et urbain) qui les conduisait à la dépendance (clochard), voire à la délinquance, notamment juvénile.

54 *Bogotá* (1963), § 57, 23.

Qui plus est, les zones urbaines concentrent 65 % des instituteurs, il n'en reste donc que 35 % pour les zones rurales, ce qui fait dire à Levinson : « en Amérique latine, aun más que en los Estados Unidos o en Europa Occidental, la educación es un asunto social y político »⁵⁵.

Le Brésil présente les caractéristiques d'une plus grande déficience puisque, au contraire des autres pays d'Amérique latine qui demandent six ans d'éducation primaire, il n'en demande que quatre (Constitution de 1946 et de 1966). Il s'avère aussi que toute l'Amérique latine et plus encore le Brésil présente la particularité d'une *rupture entre le primaire et le secondaire*, un arrêt très marqué de la fin des études⁵⁶. Après les années de primaire, le manque de structures d'accueil est patent : seul 50 % des petits Brésiliens inscrits en primaire passent dans le secondaire, parmi lesquels seulement 19 % d'entre eux arrivent en 4^e année (chiffres de 1952-1955)⁵⁷. Diverses études de l'UNESCO, citées par Ikonicoff (1965), concernant le Chili, le Pérou et le Costa Rica constatent que 80 % des élèves ne parviennent pas à recevoir les six années d'instruction primaire⁵⁸. Pour l'ensemble de l'Amérique latine l'UNESCO conclut que, pour les pays qui offrent six années de primaire, seuls 4 à 22 % des élèves inscrits arrivent en 6^e année.

Observant le rendement du système scolaire et les conséquences de son (dis)fonctionnement, Sylvain Lourié se penche en particulier sur le taux très élevé de déperdition en Amérique latine vers 1964⁵⁹. Seuls 95 sur 1000 élèves inscrits en 1^{ère} année (9,5 %), terminent leur cycle d'enseignement primaire (500 d'entre eux abandonnant l'école au cours de la 1^{ère} année, soit la moitié) ; 15 sur 1000 finissent leur cycle d'enseignement secondaire (soit 1,5 %), et 4

-
- 55 Levinson & Onís (1972), p. 262.
Ikonicoff (1965), 1055-1056, analyse avec pertinence les raisons, les causes et les conséquences de cette dichotomie.
Eduardo Hamuy (Ikonicoff (1965), 1059) calcule qu'au Chili, les élèves urbains ont deux fois plus de possibilités d'accéder à l'enseignement secondaire que ceux des campagnes. Le groupe des enfants de salariés agricoles présente le taux le plus élevé de déperdition. D'autre part, une étude chilienne révèle le caractère sélectif de l'éducation en fonction du statut socio-économique : sur un ensemble d'enfants nés en 1936, (base 100 pour chaque extraction sociale) il apparaît que 73 % de ceux qui appartiennent au groupe élevé atteignent l'école secondaire, ils sont 32 % du groupe moyen et seulement 14 % du groupe inférieur. Une étude concernant le Costa Rica, donne respectivement les proportions de 58, 16, 5. Une étude de Roger Seguí, cité par R. Havighurst, concernant quelques écoles publiques de Rio de Janeiro, aboutit aux mêmes conclusions.
- 56 *Santiago* (1962), note que vers 1960, 20 % des élèves latinoaméricains finissent leur Éducation primaire et 26 % leur secondaire.
- 57 L'idée est exposée par Gordon, les chiffres sont de Levinson & Onís (1972), p. 264.
À l'époque, d'un point de vue technique, cette perte d'élèves et étudiants est appelée *déperdition*.
- 58 Ikonicoff (1965), 1061. Ces données montrent à quel point l'école constitue un puissant système de sélection des enfants issus des classes défavorisées, freinant toute possibilité d'ascension sociale et par conséquent de renouvellement des élites.
- 59 *Santiago* (1962), p. 21, évoque le problème sans employer le terme, en traitant du redoublement qui conduit à l'abandon.

sur 1000 celui de l'enseignement supérieur⁶⁰, (soit 0,4 %). La déperdition pose un autre problème inattendu, celui de son coût. Ainsi, Lourié calcule qu'un élève possédant un certificat d'études primaires coûte « 4 fois plus cher que ne coûterait un enseignement complet de 6 ans s'il n'y avait pas de diminution des effectifs ». Mais la Conférence de Bogotá note aussi qu'en privant ces enfants de la possibilité de suivre un enseignement primaire complet, de nombreux pays d'Amérique latine non seulement vont à l'encontre des principes d'égalité en matière de possibilités d'éducation, mais se privent d'un capital humain capable de contribuer au développement économique et social⁶¹. Or, selon Gordon, pour atteindre un développement économique rapide, il faut non seulement améliorer le système primaire, mais surtout développer et moderniser la formation secondaire.

Qu'en est-il pour le secondaire?

Tableau VII :
Evolution des inscriptions dans l'enseignement secondaire.

	1955	1960	exprimées en milliers
Argentine	769	995	
Bolivie	33	54	
Brésil	839	1.259	
Chili	203	237	
Colombie	132	235	
Costa Rica	11	35	
Rép. Dominicaine	17	22	
Equateur	41	69	
El Salvador	21	34	
Guatemala	22	30	
Haïti	15	19	
Honduras	9	15	
Mexique	241	351	
Nicaragua	8	12	
Panama	27	42	
Paraguay	16	26	
Pérou	112	198	
Uruguay	67	87	
Venezuela	66	183	
Total	2.649	3.903	<i>Source : Bogotá (1963), § 65, 24.</i>

⁶⁰ Paroles de Lourié citées par Huneus (1964), 546. Lourié explique cet abandon scolaire par « la nécessité pour l'enfant de contribuer au revenu familial et les causes propres au système d'éducation lui-même : la gratuité qui implique une série de dépenses que les parents ne peuvent réaliser ; ainsi que le contenu de l'enseignement qui, en particulier dans les campagnes, n'est pas adapté au niveau et aux besoins. Cela remet en cause la planification de l'éducation à partir de systèmes alors non adaptés. En plus du problème du travail des enfants, Bogotá (1963), p. 18, ajoutait celui du manque de formation scolaire des parents qui n'éprouvaient donc pas d'intérêt pour l'école, ce qui va à l'encontre de l'affirmation de Berle selon laquelle l'école est perçue par les classes défavorisées comme un moyen de promotion. D'autre part, à l'époque, le taux de natalité de 30 pour 1000 délimitait la frontière entre pays développés et en voie de l'être.

⁶¹ Bogotá (1963), § 61, 23.

Commentaire : L'importance, déjà remarquée dans le tableau III, des pays les plus développés et les plus urbains conduit à une plus grande croissance des inscriptions. Cependant, pour prendre tout son sens, ce tableau doit être mis en rapport avec ceux établissant un parallèle entre la population des 15-19 ans et la population totale du pays (voir tableau Xc).

Par ailleurs, il convient de remarquer qu'en 1955 seuls 12 % des individus du groupe 15-19 ans intégraient le secondaire, cinq ans plus tard cette proportion atteint 16 % ; mais aux États-Unis cette proportion est de 74 % en 1955, plus de 77 % en 1960. En fait, si on tient compte des réformes scolaires intervenues au début des années 1960, qui intègrent le groupe d'âge 14-17 ans, elles atteignent respectivement, environ 87 et plus de 90 %.

c) L'enseignement secondaire (« high school » – lycée)⁶²

La population concernée par ce groupe d'âge est évaluée à 25.133.000 personnes, or les effectifs de l'enseignement secondaire sont de 3.698.000 élèves, soit 15 % du chiffre précédent. Par ailleurs, 78 % des élèves qui ont commencé leurs études secondaires ne les terminent pas⁶³. Berle qualifie la situation de l'enseignement secondaire de « presque aussi mauvaise » que celle du primaire. Alors qu'aux États-Unis 25 % de la population masculine de plus de 25 ans a au moins fini son « high school Éducation », c'est-à-dire le lycée, en Amérique latine seul le Chili arrive en tête, avec 19 % de la population ; suivi du Panamá avec moins de 6 %. Les autres pays se situent entre 0,4 % pour la République dominicaine, c'est le chiffre le plus bas, et 4 % pour la Colombie (juste après le Panamá) et offrent une moyenne de 3 % de la population masculine ayant achevé ses études secondaires⁶⁴.

Pour Berle, bien que la qualité de l'enseignement secondaire soit bonne, cette structure est totalement inadéquate parce que, quantitativement, elle peut difficilement prétendre couvrir les nécessités de la classe d'âge en droit de recevoir cet enseignement. Dans sa grande majorité, l'enseignement secondaire est privé, souvent sous la houlette d'ordres religieux, par

⁶² Preuve de la difficulté de dénomination, *Bogotá* (1963), 23, préfère parler de « Intermediate Éducation », en notant : « For the purpose of this report intermediate Éducation is defined as that encompassing systematic studies given between the end of primary Éducation and the beginning of higher Éducation ». Le problème réside principalement dans la classe d'âge observée : 15-19 ans en Amérique latine et aux États-Unis, mais 14 – 17 ans après la réforme intervenue aux États-Unis au début des années 1960.

⁶³ *Santiago* (1962), 20.

⁶⁴ Berle (1962), 59.
Santiago (1962), note qu'en 1955, 12 % du groupe 15-19 ans accèdent au secondaire (74 % aux États-Unis), en 1960, 16 % (77 % aux États-Unis).
 De nos jours, au Mexique, le taux de lycéens ayant achevé leurs études secondaires s'élevait en 1993 à 20 % et à 28 % en 2003, in « Mexico Was NAFTA worth it ? » : *Business Week*, New York, December 22, 2003, p. 43 (european edition), cite les données de *US Citizenship & Immigration Services*.
 Parallèlement, dans le même laps de temps (1990-2000), le nombre de Mexicains résidant illégalement aux États-Unis est passé de 2, 04 à 4, 81 millions...

conséquent, accessible uniquement aux classes économiquement les plus favorisées⁶⁵. Cependant, depuis une quinzaine d'années on remarque des changements notables qui traduisent l'apparition d'une classe moyenne. Dès 1963, la Conférence de Bogotá, remarque qu'entre 1955 et 1960, la croissance annuelle des inscriptions a augmenté de 9,4 %, attendu le bas niveau des inscriptions avant 1950, il en ressort qu'un effort considérable avait été réalisé⁶⁶. Mais ces chiffres ne devaient pas faire oublier que la déperdition, le pourcentage d'étudiants qui ne finissaient pas leurs études, atteignait 78 %.

En Amérique latine, seuls 20 % des enfants ayant fini leur cycle primaire intègrent la première année du secondaire, et seuls 26 % d'entre eux finiront leur secondaire⁶⁷. L'enseignement secondaire est un filtre. À telle enseigne qu'au Brésil, bien qu'ayant absorbé la majeure partie de la croissance des inscriptions, le secondaire n'a pu intégrer que la moitié des demandeurs⁶⁸. En 1965, le public absorba 39 % et le privé 60 % des candidats, la discrimination financière reste donc de mise. Au Brésil toujours, note Levinson, seul un tiers des étudiants admis au *gymnasio* poursuit jusqu'au *collegio*, le nombre de diplômés est donc inférieur à 80.000 par an, de sorte que le système gâche les deux tiers du potentiel humain de niveau moyen et professionnel disponible pour le *collegio*⁶⁹. Le Brésil semble se refuser à produire les cadres nécessaires au développement d'un pays de 90 millions d'habitants. Le système apparaît donc comme totalement inadéquat pour répondre aux nécessités du développement que suppose une nation de 90 millions d'habitants.

La Conférence de Bogotá remarqua pour sa part qu'en 1960, 19 pays latino-américains ne rassemblaient que 545.000 élèves d'écoles commerciales. La formation correspondait à des tâches déjà dépassées par les nouveautés du tertiaire, on enseignait le secrétariat mais ni les relations publiques, ni les techniques de ventes ou publicitaires. Ces écoles commerciales ne préparaient pas aux nécessités du monde commercial moderne. Jusqu'alors seules les entreprises elles-mêmes avaient tenté de remédier au manque de formation par l'organisation de séminaires ou de formations internes. La Conférence invitait donc à ce que cette expérience soit mise à profit par l'organisation par les entreprises privées d'écoles de commerce⁷⁰. Quant aux techniques de

⁶⁵ Berle (1962), p. 65 et 66, et Levinson & Onís (1972), p. 264-265, signalent qu'en 1956, 70 % de l'enseignement secondaire brésilien est aux mains du privé qui n'accepte que ceux qui peuvent payer 7 années d'études. Chiffre qui tombe à 52 % en 1965.

⁶⁶ *Bogotá* (1963), § 64, 23, les chiffres sont 2.914.000 en 1955 ; 3.837.000 en 1960. On remarque une légère différence avec ce que, Cf. *supra*, note 62, *Santiago* (1962) annonce.

⁶⁷ *Bogotá* (1963), § 66, 24.

⁶⁸ Levinson & Onís (1972), 264.

⁶⁹ Levinson & Onís (1972), 265.

⁷⁰ *Bogotá* (1963), § 99 à 102, 32.

gestion des entreprises, elles n'avaient pas encore reçu l'attention qu'elles méritaient, des efforts isolés avaient été tentés, fruits de l'initiative privée⁷¹.

d) *L'enseignement supérieur : les universités.*

Le groupe d'âge concerné, de 20 à 24 ans, comprend 17.073.000 personnes, mais seuls 521.000 étudiants sont inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur, soit 3,1 % du chiffre précédent⁷². Pourtant, de 1955 à 1960, alors que la tranche d'âge des 20-24 ans croît de 2 %, la croissance annuelle des inscriptions universitaires augmente en moyenne de 5,4 %⁷³.

Si l'on reprend les chiffres fournis par l'UNESCO, que Berle citait amplement⁷⁴, il apparaît qu'à la fin des années 1950, le pourcentage des hommes adultes (c'est-à-dire de plus de 25 ans) ayant eu accès à une *éducation supérieure* (« *that is, had some kind of college degree* »⁷⁵ ; soit au-delà de Bac + 2, Deug ou Bts) est aux États-Unis de 7,3 % ; en Amérique latine, seul le Chili atteint 3,4 %⁷⁶, immédiatement suivi du Costa Rica avec 2,0 %, puis vient le Venezuela, 1,7 %, et arrivent finalement l'Argentine, le Brésil et Panamá avec 1,4 % chacun⁷⁷.

Les autres pays tournent autour de 1 % de cette classe d'âge ayant réalisé ce niveau d'études secondaires, à l'exception de pays de la Caraïbe et d'Amérique centrale, tels le Honduras, 0,3 %, la République dominicaine, 0,2 % et Haïti qui n'atteint que 0,1 %.

On se trouve, par conséquent, en face d'un tableau montrant un terrible déficit d'hommes formés pour assumer les responsabilités de la direction

⁷¹ *Bogotá* (1963), § 103, 33.

⁷² *Santiago* (1962), 20. Et ajoute plus loin que, 522.100 étudiants sur une population de 213.781.600 habitants forment 3,1 % du groupe d'âge 20-24 ans en 1960 (alors qu'aux États-Unis, le groupe 18-21 ans représente 40,3 % de cette classe d'âge intégrée au système High School). Pour l'Amérique latine, en 1955, le groupe 20-24 ans représentait 26,1 % de la population ; en 1960, 34,9 %, on voit donc que cette croissance des inscriptions cache en fait une réduction de celles-ci.

⁷³ *Bogotá* (1963), § 104, 33. Livre les mêmes chiffres que *Santiago* (1962), 20, pour l'Amérique latine comme pour les États-Unis.

⁷⁴ Berle (1962), p. 58. Il emploie : UNESCO, *Basic Facts & Figures, 1959*, Paris : UNESCO, 1960 ; Committee for Economic Development, *Cooperation for Progress in Latin America* (New York : UNESCO, 1961), p. 23-25.

⁷⁵ Berle (1962) 58.

⁷⁶ Mais Ikonicoff (1965), 1061-1062, rappelle qu'au Chili seules 14 % des classes inférieures accèdent à ce type d'enseignement, contre 73 % provenant des classes moyennes et supérieures. Selon une étude de Irma Salas concernant le milieu des années 1940, qu'il cite, en 6^e année de secondaire on ne retrouvait plus que 4 % des élèves issus de la classe inférieure ; une étude de Grompone montre que dans les écoles secondaires de Montevideo, seuls 8,6 % des élèves étaient issus de la classe ouvrière contre 34,6 % de fils de propriétaires de magasins et d'industries (même époque).

⁷⁷ Levinson & Onís (1972), p. 264, donne le pourcentage de 2,5 % des Brésiliens de 17 à 25 ans, donc plus large, mais, comme ils le remarquent, cela reste très en dessous des besoins pour le développement d'un pays de 90 millions d'habitants.

(*leadership*) d'un pays. Qui plus est, l'éducation supérieure place presque automatiquement ces hommes en position d'élite⁷⁸.

Tableau VIII :
Evolution des inscriptions universitaires.

	1955	1960	exprimées en milliers
Argentine	151.1	174.5	
Bolivie	4.0	8.1	
Brésil	73.6	96.7	
Chili	17.0	24.7	
Colombie	13.3	22.7	
Costa Rica	2.5	4.7	
Rép. dominicaine	3.0	4.1	
Equateur	5.9	9.4	
El Salvador	1.4	2.4	
Guatemala	3.0	4.0	
Haïti	0.9	1.5	
Honduras	0.9	1.7	
Mexique	79.0	88.0	
Nicaragua	0.9	1.5	
Panamá	2.3	4.0	
Paraguay	2.5	3.3	
Pérou	21.1	29.0	
Uruguay	14.6	15.3	
Venezuela	7.7	26.5	
Total	404.7	522.1	<i>Source : Bogotá (1963), § 105, 33.</i>

Commentaire : L'évolution des inscriptions universitaires entre 1955 et 1960, ne doit pas faire oublier que pour bien des pays il y a en fait régression puisque selon les pourcentages du nombre d'individus compris dans la tranche d'âge des 20-24 ans par rapport au total de population, si en 1955 ils représentent 26,1 %, soit un quart de la population ; en 1960, ils représentent 34,9 %, soit plus d'un tiers de la population.

*

Comme le souligne Levinson, de 1947 à 1965 les inscriptions à l'université connaissent une croissance annuelle moyenne de 9,5 %, et, à partir

⁷⁸ Berle (1962), 58-59.

de 1965, de l'ordre de 20 %⁷⁹, or la répartition des étudiants entre les disciplines n'a pas réellement varié. Les études littéraires et juridiques viennent en tête alors que le génie (les études d'ingénieur), l'économie et la médecine restent au bas des demandes⁸⁰. Herrera rappelle qu'entre 1962 et 1966, alors que la population augmente de 12 %, le nombre des inscriptions scolaires dans le primaire augmente de 28 % et de 51 % dans le secondaire.

Ce qui, à la fin de la décennie, se traduirait par une croissance spectaculaire de la demande en matière d'enseignement universitaire. Déjà cette croissance des inscriptions universitaires se faisait sentir dans de nombreux pays où elle avait augmenté de 10 à 14 % par an au Brésil, en Colombie, au Chili, au Mexique, au Nicaragua, au Panamá, au Paraguay et au Venezuela. On attendait une population universitaire de plus d'un million d'individus, alors que pour un taux de population comparable, les États-Unis possédaient 6 millions d'universitaires. Il fallait donc préparer les universités afin de répondre aux objectifs des programmes de développement⁸¹. À en croire Berle, c'est dans les universités que résident les plus graves dangers, il leur consacre cinq pages⁸². Les universités sont l'institution éducative qui pose le plus de problèmes. Le premier reproche que Berle leur adresse est qu'elles

79 De 1950 à 1960, l'Amérique latine assiste à une croissance de 14.312.305 à 24.395.000 des étudiants et élèves, soit une croissance de 73 %. Entre 1945 et 1965, le nombre d'étudiants est multiplié par 2 aux États-Unis, par 4 en France.

80 *Santiago* (1962), 23, se contente de noter que malgré un renouveau et un essor de l'activité scientifique et une orientation prometteuse, les étudiants en sciences restaient minoritaires face aux carrières traditionnelles. *Bogotá* (1963), § 108, 34, détaille pour 1960: Agriculture, 2 % des étudiants inscrits, Beaux-Arts, 3 % ; Sciences exactes et naturelles, 4 % ; Éducation, 4 % ; Humanités, 11 % ; Sciences sociales, 17 %, Génie, 18 % ; Droit, 20 % ; Médecine, 21 %.

« En 1958, au Brésil, les écoles secondaires académiques avaient 73,5 % des étudiants, les écoles commerciales 15,8 %, les écoles de formation de maîtres de l'enseignement primaire 7,9 %, les écoles industrielles 2,2 % et les écoles agricoles 0,6 % » : sur l'extraction sociale des étudiants brésiliens, voir Ikonicoff (1965), 1063-1064 et R. J. Havighurst qu'il cite.

L'Université du Paraguay, fondée en 1889 n'était composée que d'une faculté de Droit jusqu'en 1960, où vit le jour celle de Sciences physiques et mathématiques [Rizieri Frondizi, *Universidad y desarrollo*, Buenos Aires : RUBA, 1961] Ikonicoff (1965), 1065 dénonce ce fait comme une survivance du mépris du travail propre aux élites de l'Ancien régime.

Pour Ikonicoff, la déformation de l'orientation professionnelle est produite par le processus de développement choisi. Là où le processus de développement est intense, la proportion d'individus se consacrant aux disciplines techniques prédomine. Comme Herrera, il remarque que le manque d'intérêt et de structures pour les études techniques et industrielles provient en grande partie de la dépendance technologique externe en matière d'industrialisation. Face à cela, on constate la prolifération d'écoles non officielles semi-artisanales ou semi-techniques, afin d'improviser une main-d'œuvre spécialisée en fonction des demandes des entreprises. Il n'y a donc ni formation complète, ni formation selon un plan prospectif de formation de cadres.

Levinson & Onís (1972), p. 265, livre le pourcentage d'étudiants inscrits : Lettres et Philosophie, 23 % ; Droit, 22 % ; Génie, 15 % ; Économie, 10 % ; Médecine, 10 %, soit 80 % des étudiants. En 1964, les Universités latino-américaines n'avaient fourni que 735 spécialistes en sciences et techniques agricoles et vétérinaires.

Medina, de l'Institut de planification économique et sociale de la CEPAL, explique la surproduction d'avocats par les universités latino-américaines par le fait qu'ils deviennent hommes politiques, industriels ou hauts-fonctionnaires, ainsi les facultés de Droit se révèlent jouer davantage un rôle dans la préparation des élites que des juristes.

81 Herrera (1967), 276.

82 Berle (1962), 60-65.

calquent le modèle européen, en particulier « l'idéal français », en offrant une spécialisation en quatre ans : avocat, ingénieur, médecin, voire économiste.

Pour sa part, Gordon remarque des faiblesses dans la formation de certaines carrières tels le génie civil (la formation d'ingénieurs), l'agriculture et l'administration⁸³. Les structures supérieures sont alors, non seulement trop peu nombreuses, mais il faut aussi remédier à leur faiblesse qualitative ; les bons professeurs font défaut (*qualitative weaknesses*). Faiblesse d'autant plus grave que le manque de structure de formation (grandes écoles, etc.) est patent. L'Amérique latine était-elle en mesure d'instaurer une éducation universelle ?

Au contraire, pour Berle, la qualité de l'enseignement supérieur est remarquable, peut-être même supérieure à celle des États-Unis. Mais, elle ne conduit que vers des universités techniques, et par conséquent l'élève qui ne prolonge pas ses études dans cette direction se retrouve avec une formation inadéquate qui provoque son mécontentement⁸⁴.

Comme en écho, pour Herrera, en Amérique latine, la déperdition entre le secondaire et le supérieur est principalement due au concept rigide, importé d'Europe⁸⁵, qui conduit à considérer l'enseignement secondaire comme l'antichambre du supérieur, sans qu'existent les structures nécessaires à l'absorption d'une partie importante de la population scolaire dans des structures d'enseignement technique avancé. Cela conduit au terrible problème de la frustration d'une partie de la jeunesse qui n'a pu conclure son cycle d'études⁸⁶. À travers les rapports nationaux, la Conférence de Santiago permit de prendre conscience de ce que la majorité des pays ne possédaient pas d'organismes spécialisés permanents chargés de réviser les plans et les programmes d'études. On remarquait cependant que ceux-ci avaient été modifiés au cours des cinq années précédentes, preuve de l'acuité des problèmes, sans toutefois répondre à l'urgence des besoins. Par ailleurs, les programmes étaient surchargés, plus par la multiplicité des sujets que par le niveau élevé des études. Ainsi, les programmes du secondaire apparaissaient moins comme une fin en soi que comme une transition obligatoire pour mener à l'université⁸⁷.

Il est évident que le système éducatif latino-américain, de l'école primaire à l'université, ne répondait nullement aux nécessités sociales. Et, paraphrasant David Lloyd George, le Premier ministre libéral britannique,

83 Gordon (1963), 73.

84 Berle (1962), 65.

85 On se souvient qu'en 1933, à la demande des Paulistes désirant fonder une Université, Paris envoya au Brésil une délégation composée d'éminentes personnalités universitaires tels Pierre Monbeig et Jacques Lambert.

86 Herrera (1967), 290.

87 *Santiago* (1962), 22.

Berle déclare : ce n'est pas avec une population qui a reçu une éducation de type F que l'on parvient à affronter des problèmes de type A⁸⁸.

Pour Berle, il ne fait aucun doute que l'on se trouve en face d'une situation qui, dans la plupart des pays, reflète un siècle de manque (*failure*), de défauts, d'insuffisances. Seul le Chili brille comme une exception. En matière d'éducation populaire, le Guatemala avait commencé des efforts, mais seul le Costa Rica avait obtenu quelques succès.

Le financement de l'université pose aussi problème. Levinson remarque un paradoxe : seul un nombre restreint d'individus accède au système d'éducation supérieure, or l'Université dans laquelle s'inscrivent les enfants des classes aisées est souvent gratuite. Une fois encore, l'ensemble de la société paye pour les plus riches⁸⁹. Seul Lourié remarque que la déperdition universitaire a son coût : « Enseigner à tous ceux qui abandonnent les études universitaires avant de les compléter, coûte deux fois plus cher que le total des dépenses pour l'enseignement supérieur lui-même »⁹⁰.

C - De l'autonomie universitaire et du débat idéologique.

Si les Universités ne sont pas financées par l'État, elles le sont par l'Eglise catholique, d'où une certaine marge de manœuvre, d'autonomie. Or, cette autonomie est perçue par Berle comme un résidu de l'esprit médiéval européen :

Like medieval universities, they commonly enjoy « autonomy ». This means not only that they are (theoretically) free from state control, but also that they and student organizations in them enjoy immunity from normal civilian policing. Again, the model followed is that of the medieval University of Paris, which had its own police, its internal courts, and immunity from the royal and prefectorial military and municipal law enforcement⁹¹.

Berle reconnaît cependant qu'il ne faut pas généraliser, et que cette autonomie a parfois du bon. Elle suppose certaines qualités. Le principe de séparation de l'Université et de l'État est salutaire, mais il a donné lieu à trop d'abus qui minent l'éducation, rendant inutile et inefficace nombre d'universités. Au contraire, Medina considère que l'autonomie universitaire rend difficile leur inclusion dans les plans d'éducation⁹². Un an après que

⁸⁸ Berle (1962), 59.

⁸⁹ Levinson & Onís (1972), 262. Mais seul Ikonicoff (1965), 1062-1064, remarque que les universités, qui sont l'aboutissement d'un processus de sélection, accentuent la sélection sociologique, étant même encore plus sélectives que les universités étasuniennes ou britanniques.

⁹⁰ Lourié, cité par Huneeus (1964), 547.

⁹¹ Berle (1962), 60.

⁹² Huneeus (1964), 551.

Berle eût publié son ouvrage, la Conférence de Bogotá semble lui emboîter le pas en affirmant qu'à cause de leur autonomie, les universités manquent de système d'administration réel, de lois et de procédures qui rendraient leur administration simple et économique.

Les facultés (*school*) sont des unités indépendantes sans cohésion ; elles tendent à instaurer leurs propres services, il en résulte une multiplicité de départements laboratoires et bibliothèques. L'autonomie poussée à l'extrême empêche toute intercommunication et l'emploi rationnel des professeurs, des laboratoires et de l'espace. Le redoublement de l'effort et des coûts est inévitable et ses conséquences sur l'enseignement et la recherche sont considérables. Chaque faculté possède son propre conseil d'administration, ses propres autorités, et souvent des conflits naissent entre la faculté et le Conseil de l'université. Le manque d'une administration générale compromet l'accomplissement des objectifs académiques. Il en résulte une augmentation des coûts de fonctionnement⁹³.

Prétendant refuser de surévaluer les effets de la Guerre froide et du communisme, Berle insiste pourtant sur le fait que les universités sont considérées par les agitateurs communistes comme leur champ d'action privilégié⁹⁴. Ces méthodes d'infiltration sont traditionnelles chez les communistes. Ainsi, un Nord-Américain visitant une université latino-américaine découvre, « *this comes as a shock* »⁹⁵, que la « démocratie » a souvent remplacé le contrôle professoral sur les sujets majeurs de la politique éducative, que les notations sont à la merci des organisations étudiantes qui menacent de faire grève. Ces incidents, ces pressions à l'encontre du corps professoral et des autorités universitaires sont nombreux. On avait même vu des manifestations contre la hausse des tarifs locaux des bus. On se trouvait en présence de minorités agissantes, certaines étaient même armées. À Caracas, on a même vu des étudiants se replier avec leurs armes tchèques dans l'Université après leur tentative faillie de révolution⁹⁶.

Bref, les universités latino-américaines sont devenues des champs de bataille de la lutte idéologique⁹⁷ qui compose la Guerre froide.

La qualité de l'enseignement en souffre. Face à cela, il existe des solutions puisque la dévotion professionnelle du corps professoral universitaire est digne d'admiration, souvent soutenue par les étudiants qui refusent la mainmise communiste.

L'activisme universitaire n'est pas, on s'en souvient, une nouveauté, Pierre Abélard, et plus près de nous Domingo Faustino Sarmiento, qui avait

⁹³ *Bogotá*, (1963), § 109, 34.

⁹⁴ Berle (1962), 61.

⁹⁵ Berle (1962), 61.

⁹⁶ Berle (1962), 64.

⁹⁷ Berle (1962), 62.

plaidé la cause de l'éducation populaire, fut exilé et trouva refuge au Chili où il eut l'occasion de mettre en pratique ses idées, faisant rayonner son nom, peut-être plus brillamment encore que celui des *libertadores* et des conquistadors⁹⁸. C'est Berle, le grand spécialiste étasunien de l'Amérique latine qui parle.

Cette idée, la Conférence de Bogotá la partage quand elle affirme que l'Amérique latine possède une tradition universitaire fertile puisque depuis l'époque coloniale l'université a modelé les classes dirigeantes et a joué un rôle indéniable dans la vie politique. Pour sa part, Herrera rappelle que les idées extérieures ont toujours influencé l'Université, dans l'époque antérieure à l'émancipation des colonies jusqu'à la génération de Córdoba et de sa réforme universitaire, ainsi l'université n'échappe jamais au « debate ideológico mundial »⁹⁹. Herrera souligne sa volonté d'intégrer le problème des universités à celui du développement des pays latino-américains. Comme un écho aux critiques formulées par Berle au sujet de la politisation ambiante des universités latino-américaines, les réflexions de Herrera à ce sujet se font plus précises. Il rappelle

la situación actual de nuestras universidades, sobre la que constantemente estamos escuchando juicios y comentarios que reflejan preocupación y hasta alarma ; juicios y comentarios que emanan no sólo de nuestros propios países sino que se nos han expresado también reiteradamente en Estados Unidos y en Europa¹⁰⁰.

Car pour Herrera, ces critiques concernant une instabilité des universités latino-américaines émanent des milieux les plus conservateurs :

En efecto, se cree ver en la participación activa del estudiante en la política militante, en los pronunciamientos de los organismos estudiantiles sobre los problemas político-sociales de su respectivo país o sobre los de carácter internacional, en sus demandas para las reformas de los programas de estudio, en sus críticas a sus autoridades académicas y administrativas, y en las periódicas huelgas con que respaldan tales pronunciamientos, manifestaciones y demandas, la existencia de una crisis profunda

⁹⁸ Berle (1962), 63 et 69. Remarquons la mention faite des intellectuels républicains espagnols exilés en Amérique latine (*Spanish Loyalist intellectuals*) qui auraient contribué à augmenter l'activisme politique, d'autant que l'agression fasciste, selon les termes de Berle, avait engendré une intensité passionnée et l'histoire de l'Espagne avait automatiquement placé les intellectuels pensants dans la catégorie des révolutionnaires. Herrera rappelle pour sa part le cas de Johann G. Fichte (1762-1814), le philosophe allemand dont la prestigieuse carrière à l'Université de Iéna fut interrompue par des accusations d'athéisme et de jacobinisme à la fin du XVIII^e siècle.

Doit-on, en ce qui nous concerne, rappeler qu'en France, Edgar Quinet (1803-1875), un des premiers spécialistes de l'Allemagne et collègue de Jules Michelet au Collège de France, à cause de ses cours marqués par un anticléricalisme virulent propre à son époque, sur les Jésuites en 1843, sur l'Inquisition et l'ultramontanisme en 1844 et sur le christianisme et la Révolution française en 1845, fut victime de l'hostilité du gouvernement au point d'être suspendu de sa chaire par Guizot dès 1846.

⁹⁹ Herrera (1967), 283.

¹⁰⁰ Herrera (1967), 280.

que no sólo está desquiciando el auténtico sentido universitario sino que está comprometiendo el futuro mismo de la universidad.

Face à de telles affirmations, Herrera s'inscrit en faux, car les universités sont condamnées à refléter la réalité dans laquelle elles vivent : « no puede pretenderse que en países que confrontan los tremendos problemas y las críticas circunstancias que configuran nuestra realidad de región en desarrollo, las universidades no reflejen esa realidad ». Loin des opinions émises par Berle et Gordon, Herrera prend soin de souligner la situation que vit alors l'Amérique latine :

Las dificultades y las tensiones que se derivan de una situación general, caracterizada por el insuficiente desarrollo económico frente a la creciente presión demográfica, el injusto reparto de la riqueza frente al crecimiento de las expectativas de las grandes masas populares, el éxodo de la población rural a las ciudades frente a la incapacidad de absorción por la incipiente industria de esa fuerza de trabajo desplazada, la formación, pese a eso factores, de una nueva clase media que demanda nuevas oportunidades y reclama nuevas responsabilidades, la influencia del debate ideológico mundial, todo ello tiene que reflejarse en las universidades.

Les universités sont donc des lieux de formation intégrés à la réalité du monde qui les entoure. Et les étudiants ne font que reprendre et refléter la volonté de développement d'une partie des élites :

En la medida en que nuestros dirigentes políticos e intelectuales proclaman la urgencia de que nuestro continente progrese y de que ese progreso se haga a saltos, reformando o transformando radicalmente estructuras caducas, es evidente que esa inquietud tiene que repercutir en la universidad y en la actitud de los estudiantes. Lo extraño, lo insólito, lo alarmante, sería que no ocurriera así. Una universidad pasiva y quieta en países que están viviendo un proceso tan intenso de transformación sería un contrasentido, y hasta podría ser una rémora¹⁰¹.

Et comme pour conclure, tout en précisant clairement son point de vue, Herrera signale :

Esto no quiere decir que seamos defensores del desequilibrio permanente o que preconicemos el desorden o la indisciplina como condición fatal de nuestras universidades. Se trata, simplemente, de distinguir entre la inquietud inevitable derivada del momento histórico que vivimos —y que no vamos a calmar únicamente con exhortaciones a la disciplina o con draconianas medidas de fuerza- y la algarada o

¹⁰¹ Herrera (1967), 281.

el desorden interesados que propician los que pretenden aprovechar de ese clima y de esa tensión para otros propósitos¹⁰².

À ce propos, Herrera invitait à distinguer entre l'inquiétude naturelle que les universitaires doivent refléter, comme conséquence de leur insatisfaction face aux conditions dominantes, et leur désir de les voir dépassées, et les inquiétudes *ex-cathedra* que certains voulaient provoquer. Herrera parle alors de « la sana inquietud » que constitue la préoccupation concernant les programmes d'étude ou les orientations de leur universités, qui sont trop souvent présentés, « o se les confunde interesadamente », comme obéissant à des motivations purement politiques :

Y así ocurre que muchas veces se llama « comunismo » -u otros « ismos » cualquiera- a lo que en realidad no es sino la expresión de disconformidad de una juventud que no está recibiendo en su universidad el tipo de respuesta que su inquietud busca para los grandes problemas que la rodean y que la angustian¹⁰³.

En bourgeois intelligent, Herrera se démarque totalement des positions adoptées par Berle. Il préfère expliquer le mouvement de mécontentement régnant dans les universités comme étant l'expression d'une angoisse vitale que ressentent les jeunes Latino-Américains qui découvrent (*comprueban*) « su atraso frente al progreso de otros países y regiones, la precaridad de los medios con que se le dota frente al fabuloso avance científico y tecnológico de aquellos ». Historiquement, ce mécontentement né de la conscience de la différence existant avec les situations extra-continentales, on le retrouve dans toutes les sociétés dont la révolution démocratique et nationale est en cours¹⁰⁴. L'étudiant ne fait qu'exprimer sa volonté de changement, de voir l'université s'adapter pour répondre aux défis de son époque, il n'y a là ni extrémisme, ni indiscipline. L'analyse doit prendre la place des généralisations « fáciles y habitualmente erróneas ». Et à Herrera de conclure : « Y el conformismo de los países jóvenes en el mundo de hoy sólo podría llevarlos a la aceptación de la peor forma de colonialismo : la que supone la actitud pasiva del que se resigna a su suerte y todo lo espera de fuera », la réponse à l'égard de ceux qui préconisaient l'application en Amérique latine de modèles étasuniens, d'universités importées était on ne peut plus ferme et polie.

Une fois l'état de la situation établi, il fallait passer aux propositions.

102 Herrera (1967), 282.

En revanche, Ikonicoff (1965), p. 1058, note « qu'il ne faut pas s'étonner de voir la proportion d'universitaires latino-américains servir les intérêts économiques étrangers, souvent par vénalité, mais souvent aussi par inconscience ».

103 Herrera (1967), 282.

104 Herrera (1967), 284.

Tableau XI :
Amérique Latina : pourcentage de matriculados, retención escolar y proporción en el total de matrículas del primer grado ; 1956 y 1965.

País	Porcentaje de matrícula primaria y ciclo básico de la población de 7 a 15 años		Tasa de retención hasta 6° grado		Porcentaje del 1 ^{er} grado primario con respecto al total de matrículas en los tres niveles	
	1956	1965	1956	1965	1956	1965
Región	35	71		25	35	32
Argentina	96	99		40	18	16
Bolivia	40	52		20	21 *	30
Brasil	57	66	16	22	48	42
Colombia	50	69	14	21	41	34
Costa Rica	85	92	22	37	26	23
Cuba	63	94		38	18	27
Chile	78	85	23	39	27	22
Ecuador	62	73		24	34	30
El Salvador	56	63		24	38	30
Guatemala	35	44		16	40	35
Haití	28	31	15 *	14	33	37
Honduras	43	54	13 *	16	45	39
México	58	75	20 *	28	36	35
Nicaragua	48	60	10 *	11	48	42
Panamá	83	86	45	48	19	17
Paraguay	81	82	11	19	37	31
Perú	62	80	18	30	30	26
Rep. Dominicana		64	6 *	9	52	43
Uruguay	90	95 *		52	16	16
Venezuela	56	88	19	35	32	24

* = estimation

Source : UNESCO / MINDEDECAL / 7, p. 25. Cuadro # 8.

[Conferencia UNESCO – CEPAL, Buenos Aires, Junio 1966 – Editado Santiago, Abril 1966]

Commentaire: « De 1955 à 1960, les effectifs de l'enseignement primaire ont augmenté de 41 %, tandis que la population d'âge scolaire augmentait de 15 % ; les effectifs de l'enseignement secondaire ont augmenté de 63 %, tandis que la population d'âge scolaire augmentait de 11 % ; l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur peut être estimée à 22 %, tandis que l'augmentation du groupe d'âge correspondant était de 10 % »¹⁰⁵. À l'aube des années 1960, les difficultés engendrées par le manque de structures d'accueil, la déficience de la capacité d'accueil du système scolaire sont aggravées par la démographie galopante qui caractérise l'Amérique latine.

¹⁰⁵ Santiago (1962), 20.

Mais plus qu'une augmentation des inscriptions, si entre 1956 et 1960 des progrès ont été accomplis, c'est surtout le contre-coup, le résultat de la croissance démographique qui s'inscrit ici. En effet, le taux d'élèves finissant le cycle primaire reste désespérément bas pour la plupart des pays. Aucun des pays présentant des taux de déperdition élevés n'arrive à remédier à ce problème. En revanche, les pays qui obtenaient des taux de déperdition faibles 5 ans auparavant les maintiennent, preuve que l'existence d'une structure préétablie produit toujours de meilleurs résultats.

Tableau X a
Amérique Latina :
distribución de la matrícula por niveles en relación con la población, 1965.

	Población total (1)	Matrícula total (2)	Porcentaje de matrícula total en población total
	(miles)	(miles)	(%)
Región	237 200	40 082	16, 9
Argentina	22 909	4 447	19, 4
Bolivia	4 136	650	15, 7
Brasil	81 300	12 189	15, 0
Colombia	17 787	2 816	15, 8
Costa Rica	1 467	331	22, 6
Cuba	7 523	1 561	20, 7
Chile	8 567	1 720	20, 1
Ecuador	5 036	866	17, 2
El Salvador	2 914	446	15, 3
Guatemala	4 343	458	10, 5
Haití	4 645	303	6, 5
Honduras	2 315	310	13, 4
México	42 681	7 918	18, 6
Nicaragua	1 754	255	14, 5
Panamá	1 209	261	21, 6
Paraguay	2 007	409	20, 4
Perú	11 650	2 362	20, 3
Rep. Dominicana	3 588	575	16, 0
Uruguay	2 647	490	18, 5
Venezuela	8 722	1 715	19, 7

(1) : Estimaciones a mitad de año. CEPAL, *Boletín estadístico de América Latina*, Vol. II, n° 2, Agosto de 1965.

(2) : Informe de la Comisión de Evaluación del Proyecto principal para la Extensión y Mejoramiento de la Educación primaria en América Latina.

Tableau X b
América Latina :
distribución de la matrícula por niveles en relación con la población, 1965.

	Proporción en relación con la matrícula total (en %)			
	Matrícula total	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
Región	100	82,1	15,9	2
Argentina	100	71,3	23,8	4,9
Bolivia	100	84,2	14,5	1,3
Brasil	100	81,0	17,6	1,3
Colombia	100	82,7	15,8	1,5
Costa Rica	100	84,3	14,2	1,5
Cuba	100	84,8	13,9	1,3
Chile	100	80,1	17,9	2,0
Ecuador	100	86,8	11,8	1,4
El Salvador	100	86,6	12,6	0,6
Guatemala	100	88,2	10,5	1,3
Haití	100	90,4	9,2	0,4
Honduras	100	91,6	7,4	1,0
México	100	87,3	11,1	1,6
Nicaragua	100	89	9,8	1,2
Panamá	100	76,2	21,1	2,7
Paraguay	100	89,2	9,3	1,5
Perú	100	81,6	15,4	3,0
Rep. Dominicana	100	90	9	1,0
Uruguay	100	73,1	23,7	3,2
Venezuela	100	81,5	16,1	2,4

Tableau X c
América Latina :
distribución de la matrícula por niveles en relación con la población, 1965.

	Tasa de escolaridad		
	Primer nivel (3)	Segundo nivel (4)	Tercer nivel (5)
<i>Porcentaje regional</i>	108	23	5
Argentina	103 (6)	40	13
Bolivia	95	18	4
Brasil	125 (7)	22	3
Colombia	109 (8)	22	4
Costa Rica	121	25	5
Cuba	126	25	4
Chile	102	33	6
Ecuador	98	15	3
El Salvador	89	16	1
Guatemala	60	9	2
Haití	39	5	0 (9)
Honduras	84	7	2
México	107	17	4
Nicaragua	87	12	2
Panamá	105	33	8
Paraguay	118	15	4
Perú	97	23	8
Rep. Dominicana	91	11	2
Uruguay	102	39	9
Venezuela	108	28	7

(3) : Matrícula en la enseñanza primaria en relación con la población de 7 a 12 años.

(4) : Matrícula en la enseñanza media en relación con la población de 13 a 18 años.

(5) : Matrícula en la enseñanza superior en relación con la población de 19 a 22 años.

(6) : Matrícula en la enseñanza primaria en relación con la población de 6 a 12 años.

(7) : Matrícula en la enseñanza primaria en relación con la población de 8 a 11 años.

(8) : Matrícula en la enseñanza primaria en relación con la población de 7 a 11 años.

(9) : Menos de medio por ciento.

Achevé d'imprimer
à l'Atelier Intégré de Reprographie
de l'Université Paris X - Nanterre
en janvier 2005

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2005