

L'Etat, l'hégémonie et l'éducation en Amérique latine



Synthèse chronologique 2

Restitution de l'atelier
tel qu'il s'est déroulé...

Éléments de réflexion 5

Des pistes de réflexion
sur le sens d'une
éducation et d'une
université populaires...

Pour ne pas conclure 8

Imaginer les
prolongements,
valoriser les possibilités
ouvertes...

Présentation générale

Ce document présente une partie des résultats obtenus à l'issue de *l'Atelier de discussion et d'analyse sur l'Etat, l'hégémonie et l'éducation en Amérique latine* qui s'est déroulé à l'Université de Toulouse-Le Mirail entre les mois de janvier et février 2011. Réalisé à l'initiative de l'Association Toulousaine pour la Recherche Interdisciplinaire sur les Amériques (ATRIA) — qui depuis juin 2008 s'efforce de regrouper et de faire dialoguer les personnes intéressées par le continent américain — l'atelier a réuni 23 individus d'origines diverses. Nous avons compté parmi nous de nombreux étudiant-e-s de l'Institut Pluridisciplinaire d'Études sur l'Amérique latine à Toulouse, des étudiant-e-s en sciences de l'éducation, des doctorant-e-s, des enseignant-e-s, des travailleuses et travailleurs sociaux.

Étant donné que la méthodologie et la grille thématique ont été conçues par deux invités mexicains, Heriberto Paredes et Gabriela Delgadillo, nous avons privilégié l'espagnol en

L'expérience nous a permis de mettre en évidence des préoccupations communes dans le secteur étudiant, tout en découvrant des initiatives qui vont dans le sens d'une remise en cause du rôle social et du fonctionnement de l'institution universitaire.

tant que langue véhiculaire au cours des six séances programmées. La traduction simultanée a été requise durant les deux conférences-débats que nous avons organisées l'une avec l'association TO7 dans le quartier de la Reynerie, l'autre à la Maison des Initiatives Étudiantes.

Nous ne fournirons pas ici une évaluation quantitative de l'atelier, puisque l'approche pédagogique choisie nous empêche de réduire à des chiffres la richesse des participations et des échanges qui ont eu lieu. Par ailleurs, nous considérons que la connaissance ne doit pas être *qualifiée* mais *discutée*, *reconstruite* et *socialisée*, dans la mesure où il s'agit d'interagir entre des êtres sociaux reliés à des contextes particuliers.

Telle est la raison pour laquelle nous avons évité les méthodes classiques d'évaluation qui empêchent toute possibilité d'action, disqualifient les façons alternatives d'appréhender la connaissance et homogénéisent la réalité selon des standards arbitraires. Notre intention en tant que jeunes chercheurs et en tant qu'individus appartenant à des sociétés spécifiques est sans doute plus ambitieuse : il s'agit de transformer les pratiques académiques afin que l'université ne se maintienne pas comme un élément du pouvoir, mais qu'elle soit un lieu de mise en commun des préoccupations permettant la résolution de problématiques concrètes.



L'atelier s'est développé à partir des axes thématiques suivants :

1. L'appareil étatique et l'idéologie constitutive de l'imaginaire social
2. Le potentiel étatique dans la construction de l'hégémonie
3. L'éducation du peuple et l'éducation pour le peuple
4. L'éducation populaire en tant que moteur latino-américain.

Programme disponible sur
www.atria-amdoc.org

Synthèse chronologique

18 janvier. Le démarrage de l'atelier a représenté une épreuve difficile, voire angoissante pour la plupart d'entre nous. Ceci s'explique, en partie, par la mauvaise habitude de ne pas créer des situations de confiance et parce qu'il existait des attentes et des incertitudes importantes. Malgré cela, les présentations des un-e-s et des autres se sont bien déroulées, laissant place à un débat initial sur la présence du néolibéralisme dans le domaine de l'éducation, aussi bien en Amérique latine qu'en Europe. Ce débat a eu lieu vers la fin de la session, après l'exposé des aspects logistiques de l'atelier, laissant affleurer les sensibilités politiques de chacun-e. Enfin, les photocopiés de référence ont été distribués, en signalant que les lectures étaient une composante complémentaire permettant d'établir une base commune propice à la discussion.

20 janvier. Nous avons eu l'occasion de participer à une conférence-débat sur l'éducation populaire en Amérique latine à TO7, un espace associatif du quartier de la Reynerie. À cette occasion, Heriberto et Gabriela ont montré que la notion d'**éducation populaire** revêt plusieurs sens, y compris dans le contexte

« Il y a tellement de communication entre Etats pour nous réprimer, qu'on a intérêt à communiquer entre nous pour résister »

Un habitant de la Reynerie

latino-américain. Le cas paradigmatique de la Bolivie nous a permis d'aborder cette question. Dans ce pays, avant le processus révolutionnaire que nous connaissons actuellement, l'Etat bolivien avait essayé de soumettre les différentes communautés indigènes à la culture hégémonique à travers un programme appelé « éducation populaire ». Malgré l'existence de projets pédagogiques autonomes et populaires de longue haleine, tels que l'université de Warizata (www.willka.net), la notion d'éducation populaire est restée associée à la vision *intégrationniste* des régimes antérieurs, et a de ce fait été écartée du vocabulaire officiel, dans un Etat qui se veut

désormais plurinational. Le débat nous a amené à considérer le défi que représente l'établissement d'un système d'éducation publique respectueux des identités culturelles dans un pays qui comprend plus de 30 groupes ethniques. Si le projet d'une « éducation communautaire » voulu par le gouvernement que dirige Evo Morales implique théoriquement un renversement de la relation entre le peuple et l'Etat, il n'en reste pas moins que les tensions entre les dynamiques imposées par le haut et les processus pédagogiques et territoriaux impulsés par le bas existent toujours.



TO7. Image du site www.tomirail.net

« L'idée que les étudiants sortent des universités pour poser quelques fondements de transformation sociale est intéressante. Mais est-ce qu'il ne faut pas faire l'inverse : partir du savoir populaire et de la mémoire historique et, à partir de là, construire avec les gens comme des acteurs de la transformation sociale ? C'est à dire qu'on abandonne le fait qu'on soit nous les porte-paroles d'eux. C'est parce que nous sommes issus de la classe ouvrière ou même de la petite-bourgeoise que nous avons une perspective révolutionnaire, mais souvent on se trompe. Comment construire à travers les réalités profondes, culturelles et sociales, des fondements de transformation sociale ? »

Un habitant de la Reynerie

Plus tard... Une fois revenus dans l'université, nous avons commencé la deuxième séance en analysant la discussion à TO7, avant d'engager la réflexion sur la problématique programmée : *l'appareil étatique et l'idéologie constitutive de l'imaginaire social*. La lecture du texte *Esprits d'État* (Actes de la recherche en sciences sociales n°96) de Pierre Bourdieu s'est révélée particulièrement féconde puisqu'elle a permis d'avoir un point de départ pour exercer une critique de l'État, de son hégémonie et de l'idéologie qui la rend possible. Le dialogue entre les textes et nos propres vies quotidiennes visait à déconstruire puis à reconstruire collectivement les notions d'État, de peuple, de populaire, d'indigène, de métis, entre autres. Pour ce faire, quatre équipes ont été constituées à l'intérieur desquelles nous avons commencé à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que l'État ? Quel est son rôle dans la construction de l'imaginaire social et comment se manifeste-t-il dans nos vies quotidiennes ? Le fait étatique est apparu de différentes manières selon les vécus individuels et selon l'intersubjectivité propre à chaque équipe de réflexion.

25 janvier. À partir de la troisième séance, la cohésion du groupe —dérivée du travail en équipes réalisé durant la séance précédente— a permis d'approfondir le débat, de telle sorte qu'il serait inutile d'aborder ici l'ensemble des idées exprimées ce jour-là. La dynamique du « Mur d'idées » —qui consiste à coller sur un mur les résultats de chaque équipe en réorganisant les affiches au fur et à mesure des présentations— nous a conduit à débattre sur des thématiques aussi diverses que la démocratie, la citoyenneté et la barbarie, la politique migratoire en France, l'histoire occitane, l'armée, la violence, etc. Malgré l'existence de positions différenciées, il n'a jamais été question d'imposer des points de vue ni de disqualifier l'opinion d'autrui. Ainsi sommes-nous arrivés à la conclusion que la réalité de l'État, dans sa conception hégémonique, dérange et déçoit ; qu'il existe une satiété par rapport aux formes étatiques comme seule option d'organisation sociale, le domaine de l'éducation n'échappant pas à cette sensation d'érosion et de futilité.

27 janvier. Dans un changement de rythme évident par rapport au travail en équipe, nous avons commencé la quatrième session par des témoignages personnels liés

aux expériences éducatives vécues par les un-e-s et les autres. Nous avons constaté de façon pratique l'importance du témoignage en tant qu'outil pour la reconstruction historique —dans le cas présent, par rapport à l'éducation publique et ses implications sociales— tout en construisant un discours qui n'efface pas les sujets. Des expériences aussi diverses que l'éducation religieuse au Mexique, la scolarisation dans un contexte de guerre ethnocidaire au Guatemala, l'éducation selon la pédagogie Freinet en France, les difficultés de l'enseignement à l'université de Toulouse, le travail social avec les enfants d'Empalot, etc. ont été exposées. Profitant de l'affleurement des souvenirs scolaires des un-e-s et des autres, nous avons, par groupes, représenté théâtralement des expériences d'éducation. Cette dynamique a permis de prendre de la distance par rapport aux vécus individuels qui, extériorisés de cette façon-là et non sans dérision, sont devenus source de réflexion et non seulement de commotion, comme il arrive souvent dans les exercices de théâtre, où l'histoire racontée est trop artificielle.

31 janvier. Ce jour-là nous avons organisé une seconde conférence-débat à la Maison des Initiatives Étudiantes intitulée : *Education populaire / Université populaire. Quels savoirs, de qui et pour qui ? Dialogue du sud au nord*. Heriberto Paredes a introduit le débat en rappelant l'enracinement historique de l'éducation populaire dans les mouvements politiques d'émancipation en Amérique latine. Il a ensuite présenté l'histoire d'une organisation salvadorienne appelée « Equipo Maíz » (www.equipo.maiz.org.sv), qui constitue aujourd'hui un vaste réseau d'éducateurs et se revendique de l'éducation populaire. Née dans le contexte de la guerre civile qui a fait rage dans les années 1980, l'*Équipe Maïs* a aussitôt représenté une voie d'avenir pour les communautés qui, malgré leur opposition au régime militaire et leur volonté de



transformation sociale, refusaient de prendre les armes. Comme dans beaucoup de pays d'Amérique latine, ce projet d'éducation populaire a hérité du savoir-faire et de l'organisation développés au préalable par les ecclésiastiques de la théologie de la libération. « Sans ce types d'initiatives, affirmait Heriberto, le niveau d'éducation et d'illettrisme en Amérique latine serait le même qu'il y a trente ans ». Le débat s'est rapidement animé autour de la question de la politisation des processus pédagogiques dans des situations de violence armée, suite à quoi il a fallu préciser que l'éducation populaire représentait dans la plupart des cas une option pacifique d'émancipation. Jean Marc Izrine, qui travaille dans le quartier du Mirail et y promeut la création d'une université populaire, a pris la parole pour fournir des éléments d'histoire permettant d'orienter un projet de cette nature : importance d'une co-construction des savoirs avec les habitant-e-s du quartier, questionnement sur les destinataires de l'éducation, nécessité du travail en situation d'égalité, prise en compte des situations particulières des intéressé-e-s : « *On ne peut pas faire d'éducation sans savoir ce que font les gens, ce qu'ils mangent, ce qu'ils vivent* ».

1^{er} février. Durant la cinquième session nous avons discuté sur la définition de l'éducation populaire. Le débat a cependant suscité la présentation de postures différentes, les un-e-s plaidant pour une définition collective et les autres préférant un consensus autour des principes qui rendent compte des possibilités de développement de l'éducation populaire : horizontalité voire effacement du rapport enseignant-enseigné, prise de conscience par rapport à une situation d'oppression, prise en compte des nécessités propres à chaque situation, émancipation individuelle et collective à travers l'éducation. Soulignons que l'on a aussi évoqué la possibilité de faire coexister ces principes avec ceux de l'éducation officielle. D'autre part, il semble nécessaire de toujours interroger d'où l'on parle et d'où l'on travaille dans l'éducation afin d'éviter de transformer l'éducation populaire en une pure méthodologie.

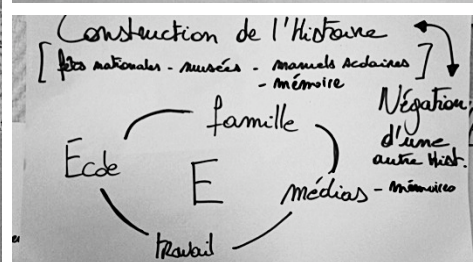
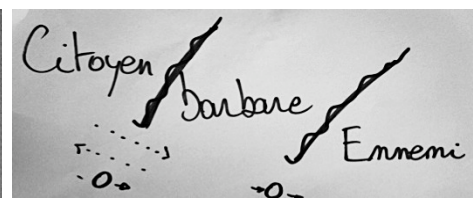
3 février. Nous sommes finalement arrivés à la conclusion que l'éducation populaire revêt nécessairement un aspect révolutionnaire dans le sens où elle implique une transformation des modalités de construction des connaissances et, par la même occasion, une transformation des relations sociales à visée émancipatrice. L'aspect politique de l'éducation populaire a été mis en évidence à travers la présentation d'expériences éducatives latino-américaines, discutées à la suite de la projection de quelques matériaux audiovisuels (sur le Salvador et le Mexique). Nous sommes finalement parvenus à deux accords de nature différente. Le premier consiste à dire que la distinction entre l'éducation populaire et l'éducation officielle repose sur la distinction entre l'*être* (action constitutive de l'individu et du groupe) et l'*avoir* (possession et distribution du savoir). Le deuxième accord nous donnait pour devoir la création d'une ou plusieurs chansons reflétant les principes de l'éducation populaire et excluant les concepts-clés que nous avons mobilisés tout au long de l'atelier... Pari tenu !



Dynamique du 27 janvier : mise en scène de situations d'enseignement

Il était important, dans le cadre de l'atelier, de partager des témoignages personnels relatifs à l'école, à l'université et à l'éducation en général. L'expérience individuelle étant sédimentée à la fois dans le corps et dans la pensée, étant gestes, hexis corporelles autant que représentations, nous avons tenté de mettre en place des saynètes. Chacune devait donner à voir et à vivre des situations concrètes vécues par les un-e-s et les autres. Après une discussion en groupe, nous nous sommes accordé-e-s sur des thèmes à mettre en scène par équipes : le silence (celui qui angoisse l'enseignant-e devant une classe muette, celui imposé aux élèves), la régulation des conflits et enfin divers idéaux-types de situation d'enseignement à l'université. Cette dynamique a permis de mettre à jour des expériences communes malgré la diversité des âges et des pays, ainsi que de discuter concrètement des moyens à mettre en œuvre pour pallier à certaines situations rencontrées dans nos pratiques pédagogiques.





Vers une université populaire ? Éléments de réflexion

« De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico »

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

De l'Etat comme construction de l'hégémonie...

« On ne peut se donner quelques chances de penser vraiment un Etat qui se pense encore à travers ceux qui s'efforcent de penser, qu'à condition de procéder à une sorte de doute radical visant à mettre en question tous les présupposés qui sont inscrits dans la réalité qu'il s'agit de penser et dans la pensée même de l'analyste. »

Pierre Bourdieu, *Esprits d'Etat*

Commencer à réfléchir à l'éducation en posant la question de l'Etat et de sa construction n'est pas chose simple. Pourtant, est-ce qu'une réflexion qui cherche à articuler d'une part l'éducation et d'autre part le populaire peut faire l'économie d'une réflexion sur l'organisation politique ? La diversité des appartenances nationales et des origines disciplinaires en présence dans cet atelier a rendu les choses encore plus complexes. Les Latino-américain-e-s, par exemple, s'étonnaient de l'acharnement français à mettre une majuscule à Etat !

Lancer la réflexion collective à partir de là nous a permis de construire un référentiel commun, sans pour autant

réduire à la portion congrue les différentes approches possibles et encore moins trancher définitivement les débats sur la question. En tout cas, il s'agissait de mettre à distance les tentations de neutralité, incompatibles avec la nécessaire critique de l'éducation.

Instance de légitimation, arène de conflit, instrument de pouvoir, machine administrative, l'Etat a des caractéristiques différentes selon les pays. L'Etat français avec sa « noblesse » n'est pas l'Etat mexicain « en faillite », ou l'Etat soi-disant « plurinational » qui s'instaure en Bolivie. « L'Etat, affirme la politologue Rhina Roux (2005), est le processus de reconstitution, comme communauté, de l'unité d'une société tiraillée de l'intérieur par des relations de domination-subordination. C'est le procès continu —et toujours instable— d'unité d'êtres humains qui, mis en relation entre eux par des liens non symétriques, dépasse —en les unifiant— les conflits potentiels, en conservant la fragmentation interne de la société en cohésion ».

Dans ce processus de « suture », parmi d'autres processus, l'éducation a un grand rôle. Le cas français est paradigmatique de l'usage d'une scolarisation massive dans le but de construire l'unité. Unité qui en l'espèce s'appelle République, une et indivisible.

Bien évidemment nous ne pouvons, au risque de

reconduire la réification de l'Etat, le confondre avec ces processus ; il est cadre autant qu'acteur, objet de luttes et instrument de celles-ci. Replacer l'éducation devant la nécessité de *suturer* une société foncièrement divisée, permet de pointer ce qui, dans l'éducation, relève du dressage et du maintien de l'ordre. Ordre légitime, ordre nécessaire, *police* dirait Jacques Rancière. L'éducation participe de la mise en place d'un système d'évidences sensibles qui garantit l'existence d'un commun ainsi que les découpages qui définissent les places et les parts respectives. On voit bien comment le sensible se fait organisateur, comment il dessine une manière d'être et institue un rapport de visibilité/invisibilité qui donne corps à l'espace social même. Ainsi, nous dit Bourdieu (1993), « *le monde social est parsemé de rappels à l'ordre qui ne fonctionnent comme tels que pour ceux qui sont prédisposés à les apercevoir, et qui réveillent des dispositions corporelles profondément enfouies, sans passer par les voies de la conscience et du calcul* ».

... à l'éducation populaire comme projet d'émancipation

Mais alors que pourrait-on appeler une éducation populaire ? On ne peut se donner une chance de répondre sans reconnaître que l'éducation populaire n'est pas en soi un objet d'étude mais une diversité d'expériences en construction. Si l'on se rapporte aux expériences latino-américaines ou françaises, le seul point commun, à première vue, c'est la diversité. Après avoir constaté la différence radicale de ces deux histoires, nous nous sommes concentré-e-s sur l'expérience outre-Atlantique, en revenant sur les pas du pédagogue brésilien Paulo Freire. Pour cela il nous a fallu faire le deuil d'une certaine position de l'intellectuel qui postule, d'une part, l'ignorance comme fondement de la domination et, d'autre part, la connaissance d'un ensemble de savoirs déterminés comme condition indispensable de l'émancipation. Cette mystique du dévoilement n'est pas présente chez Freire, bien au contraire.

Pour Freire, l'éducation populaire est un projet de subjectivation que l'on peut résumer par une formule : « *exister humainement c'est dire le monde et le transformer* ». Il s'agit de comprendre le monde et de s'y inclure *dans* et *par* une capacité de le transformer. Or cette capacité est partiellement confisquée dès lors que la parole est déléguée aux « savants ». A-t-on vraiment l'opportunité de mettre ses paroles en actes dans les systèmes universitaires en place ? Est-il au fond permis de contredire le maître ?

La critique adressée par Freire à ce qu'il appelle « l'éducation bancaire » — narrative, discursive et

« Il se peut que dans la relation enseignant/étudiant, certaines de vos exigences liées à votre stratégie d'enseignement conduisent à une situation tendue voire conflictuelle (...). La personne étudiante peut alors tirer son enseignant vers lui, en le détrônant de son identité fonctionnelle »

Contenu de la formation du cabinet Progress pour les moniteurs de l'Université du Mirail

disserte— s'applique selon nous à la situation actuelle de l'enseignement universitaire qui bien souvent ressemble à un acte de dépôt de la connaissance dans les apprenants. À cela s'ajoutent, comme nous avons pu le constater à travers les témoignages relatifs aux expériences pédagogiques des un-e-s et des autres, le mépris et la disqualification auxquels sont soumis les étudiants. Ici, la contradiction est flagrante. Quel est ce modèle pédagogique qui produit des enseignant-e-s censés assumer la responsabilité du maître tout en rendant responsables les apprenants de leur « bêtise » et leur « fainéantise » ?

Pour compléter cette analyse, nous pouvons distinguer deux éléments de problématique qui sans être séparables méritent d'être observés séparément.

La question pédagogique

Dans une réflexion pédagogique, il est possible et nécessaire de penser l'enseignement comme une recherche collective toujours renouvelée. En suivant le postulat de Freire selon lequel il n'existe de savoir que dans l'invention, dans la réinvention, dans la recherche curieuse, inquiète et permanente, on pourrait redéfinir le rôle de l'enseignant-chercheur qui serait alors invité à reproduire constamment avec des « étudiants-chercheurs », la recherche elle-même. Il y a là un élément intéressant pour l'enseignement universitaire. Freire parle d'acte permanent de découverte de la réalité, de chercheurs critiques en dialogue avec l'enseignant, toujours en contact direct avec le monde. « *Ce qui avant existait comme objectivité, mais n'était pas perçue dans ses implications les plus profondes et, parfois, n'était même pas perçue, se "détache" et assume une forme problématique et, par là, un défi. (...) Les apprenants développent leurs capacités de saisie et de compréhension du monde qui, dans leur relation avec lui, se présente alors comme une réalité en transformation, un processus* ».

Il nous semble que, jusqu'ici, le projet reste

parfaitement cohérent avec l'université et d'autant plus une université de sciences humaines. Ce pourrait être un angle d'une discussion interrogeant les pratiques pédagogiques au sein de l'université telle qu'elle est, questionnant le rapport entre les étudiant-e-s et les enseignant-e-s, et apportant des clefs sur le métier d'enseignants-chercheurs, en proposant un statut d'étudiants-chercheurs. Il est nécessaire d'avoir une véritable réflexion pédagogique sur l'enseignement universitaire. Les dynamiques et les outils de l'éducation populaire mais aussi les travaux en pédagogie (Freinet, institutionnelle, active, etc) peuvent être autant d'apport indispensables pour pallier à une situation souvent jugée « catastrophique » de la part des étudiant-e-s, situation qui n'est peut-être pas sans rapport avec les désertions constatées dans les premières années.

La question politique

Se pose ensuite la question du « populaire », du destinataire/producteur qui n'est plus un sujet individuel mais bien un sujet collectif. Là le problème est différent et ne peut rester enfermé dans une réflexion pédagogique, ni se limiter à des déclarations d'intentions, encore moins s'affirmer dans le cadre de l'université, outil de reproduction sociale, de « formation des cadres du capital » disait Diane lors de la première séance de l'atelier. L'université telle qu'elle est aujourd'hui (celle de la LMD, de la LRU) peut-elle être « populaire » ? A quelles conditions ? Nous n'avons, ici, pas de réponse, pas de recette.

Beaucoup d'interventions sont allées dans ce sens, tant lors des ateliers que des débats. Une université populaire ne doit pas être une tribune populaire pour les savoirs académiques. Faisons nôtre l'idée de Freire selon laquelle « *la pratique problématisante (...) présente aux hommes [et aux femmes certainement] leur situation comme un problème* », un problème à résoudre et que eux et elles seul-e-s peuvent résoudre. Il ne s'agit pas alors de diriger un savoir universitaire à un public « exclu », de manière plus compréhensible, dans un effort de didactique. L'université populaire ne peut pas être un simple lieu de vulgarisation (sans nier l'intérêt d'une telle démarche). Mais plutôt un lieu de construction d'un

savoir pratique du monde permettant de transformer concrètement les conditions d'existence. Dans ce processus de subjectivation, l'intérêt des savoirs académiques n'est qu'une hypothèse qu'il faut sans cesse remettre en cause.

Si l'éducation populaire est un processus de subjectivation, c'est à un décentrement du savoir qu'elle nous invite. Il est question de partir des besoins et des réalités « populaires ». Sauf à imaginer que ces savoirs soient saisissables et quantifiables, une expérience d'université populaire ne peut s'imaginer que comme une recherche permanente, un tâtonnement sans cesse renouvelé, un processus dans lequel il faudrait mener ensemble la question pédagogique de l'organisation des enseignements et la question politique des choix et du pouvoir, de manière conjointe et jamais séparée. Nous espérons que les quelques éléments de réflexion qui ont émergé lors de ces ateliers pourront alimenter la dynamique de construction d'une université populaire.

Eléments de bibliographie :

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Fontamara, México, 2009.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1974.
- _____, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia en proceso*, Siglo XXI, México, 1977.
- Garza, Ana María, Paz, María Fernanda, Ruiz, Juana María y Calvo, Angelino, *Voces de la historia. Nuevo San Juan Chamela, Nuevo Huixtán, Nuevo Matzam*, UNAM-CRIM, México, 1994.
- Gómez, Marcela y Puiggrós, Adriana, *La educación popular en América Latina*, Ediciones El Caballito-SEP Cultura, Tomo I-II, México, 1986.
- Gramsci, Antoni, *Cuadernos de la cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Juan Pablos Editor, México, vol. 1, 2009.
- Mariátegui, José Carlos, *Temas de educación*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 2008.
- Roux, Rhina, *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*, Editorial ERA, México, 2005.
- Rancière, Jacques, *Le maître ignorant, 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris, 1987
- Tapia, Luis, *Política Salvaje*, CLACSO-Muela del diablo Editores-Comuna, La Paz, 2008.
- Zavaleta, René, *Clases sociales y conocimiento*, Los amigos del libro, La Paz, 1988.

“La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. En silencio se siembra la palabra. Para que florezca a gritos se calla. La palabra se hace soldado para no morir en el olvido. Para vivir se muere la palabra, sembrada para siempre en el vientre del mundo. Naciendo y viviendo nos morimos. Siempre viviremos. Al olvido sólo regresarán quienes rinden su historia.”

Fragmento de la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona, 1° de enero de 1996.



Conclusion

ou comment clore l'atelier sans refermer cet espace de discussion ?

« Il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : toutes les intelligences sont égales »

Jacques Rancière, *Le maître ignorant.*

L'atelier a permis aux un-e-s et aux autres de s'exprimer librement et de constater qu'il est possible de réfléchir et d'apprendre autrement. Nous pouvons désormais affirmer que ce type d'expériences renforce la capacité de chacun-e à *être sa propre voix*, tout en sortant de l'isolement intellectuel. En outre, nous pensons que l'intersubjectivité qui se crée en confrontant le monde des idées et celui des expériences vécues, favorise le développement de connaissances collectives et la capacité des groupes à s'organiser, à coopérer, à inventer.

Il est important de souligner que les réflexions exprimées au cours de l'atelier nous laissent devant une situation préoccupante : les formes et les structures pédagogiques de l'Etat ne créent pas d'adhésion mais plutôt du désarroi, elles ne favorisent pas la globalité des savoirs mais plutôt la spécialisation à outrance qui empêche une praxis concrète à l'intérieur de la société. Nous voulons dire par là que l'université doit se transformer ou bien se résigner à perdre sa légitimité en tant qu'espace de la pensée critique et du développement scientifique, entendu comme la nécessité de trouver des réponses et des explications à des phénomènes spécifiques. Dans ce sens,

si nous pensons qu'il est juste d'ouvrir l'université à son environnement immédiat, il faut d'abord que dans les quartiers on puisse discuter sur la nécessité d'avoir une université, sur l'utilité de savoir, d'éduquer, de former.

Enfin, nous pensons que la meilleure façon de fermer le cycle est d'encourager l'ouverture de ce type d'espace de discussion, en sachant que celles et ceux qui y ont pris part, malgré les difficultés que cela a pu représenter, seront disposés à reproduire —jamais à l'identique bien sûr— l'expérience. Il est gratifiant de savoir que cet atelier laisse derrière lui un réseau de travail qui se propose de maintenir le contact malgré la distance. Nous savons que cela ne sera pas facile et que souvent celles et ceux qui persévèrent sont peu nombreux, mais nous savons aussi que sans ces moments de travail collectif et de discussion, l'autogestion éducative existera seulement dans le monde du possible sans jamais faire partie du réel.

Organisation pédagogique de l'atelier :
Gabriela Delgadillo et Heriberto Paredes

Coordination :
Jeronimo Diaz et Américo Mariani
jerrosk@gmail.com et mariani@univ-tlse2.fr



www.atria-amdoc.org

Dans le cadre de
L'Université Populaire du Mirail

Avec l'aimable soutien de :

Conseil Scientifique de l'Université de Toulouse-Le Mirail,
UFR Sciences, Espaces, Sociétés,
Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires
Institut Pluridisciplinaire d'Études sur l'Amérique Latine à Toulouse

