

Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Commission Doctorale du Domaines des Sciences Politiques et Sociales

Université Nationale de Colombie

Faculté de droit, sciences politiques et sociales
Doctorat en Études Politiques et Relations Internationales

*Politique sociale et transformation sociale.
Justice et mouvements sociaux dans le domaine de l'enseignement supérieur
en Colombie 1998-2014*

Andrés Felipe MORA CORTÉS

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales
de l'Université catholique de Louvain et sciences politiques et relations internationales
de l'Université Nationale de Colombie

Mai 16 2017

Membres du Jury

Président : Prof. Matthieu de Nanteuil
Promoteur : Prof. Leopoldo Múnera ; Prof. Matthieu de Nanteuil
Autres Membres du Jury : Prof. Jean de Munck
Prof. André Noel Roth
Prof. Yannick Vanderborght
Prof. Matthieu de Nanteuil
Prof. Leopoldo Múnera

*À Diana, Marco Aurelio, Esperanza, Pilar et Gerónimo:
mes couleurs les plus rayonnantes dans les jours diaphanes;
mes lumières les plus brillantes dans les nuits obscures.*

Remerciements

Cette thèse fut réalisée en cotutelle entre l'Université Nationale de Colombie et l'Université Catholique de Louvain, en Belgique. Durant ce processus, j'ai apprécié la direction des professeurs Leopoldo Alberto Múnera Ruiz et Matthieu de Nanteuil, que je remercie de m'avoir accompagné dans la réalisation de ma recherche, et avec qui j'ai construit des relations d'amitié qui transcendent le plan académique. J'ai également reçu de précieux commentaires de la part des professeurs Philippe Van Parijs et Yannick Vanderborght, membres de mon Comité d'Accompagnement Doctoral. Je suis reconnaissant aux chercheurs et aux enseignants du Centre de Recherches Interdisciplinaires Démocratie, Institutions, Subjectivité (CriDIS) de l'Université Catholique de Louvain, de m'avoir accueilli dans un espace stimulant de discussion, de réflexion et de construction de pensée critique.

À l'Université Nationale de Colombie, je remercie le professeur Edgar Alberto Novoa Torres qui, au cours de divers dialogues fraternels, connut, commenta et encouragea le développement de nombreuses idées ici exposées. Je remercie également le professeur Jairo Hernando Estrada Álvarez, qui fit des commentaires importants relatifs au document de thèse présenté durant le séminaire doctoral réalisé au mois de février 2017 à l'Université Nationale de Colombie. Je remercie l'appui décidé, facilitant l'aboutissement de mes études doctorales, que je reçus de la part de l'Université Pontificale Javeriana, spécialement celui des professeurs Luis Fernando Múnera Congote, S. J., Andrés Dávila Ladrón de Guevara, Luis Carlos Valencia Sarria et Juan Cristóbal Restrepo. Finalement, je remercie Françoise Audouin et Joseph Cheer qui traduisirent le texte final de la thèse en français, pour leur engagement, leur rigueur et leur amabilité.

Ma reconnaissance fraternelle aux personnes qui, à travers leurs paroles et leur appui inconditionnel, m'accompagnèrent sur ce chemin : Carolina Jiménez, Juliana Cubides, Sandra Naranjo, Luisa Tovar, Rita Tobón, Andrea Barrera, Víctor Mora, Crisanto Mora, Ana María Mora, Andrea Duarte, Ilich Ortiz, Bernardo Rincón Correa, Freddy Espitia, Santiago Gómez et Edwin Rincón.

Pour conclure, je désire exprimer ma gratitude et mon admiration envers les personnes du Mouvement Étudiant et du Mouvement Indigène du Cauca qui permirent l'instauration d'un dialogue qui, ainsi que je l'espérais, fut totalement révélateur et enrichissant. Si cette thèse réussit à faire un apport à leurs processus de lutte, elle aura accompli sa mission.

« Ils étaient innocents au point de croire que la pauvreté est un crime que l'on peut oublier en gagnant de l'argent ».

Orhan Pamuk. *Le musée de l'innocence.*

« Dans le théâtre auquel j'étais habitué à l'école, à l'université et dans les cercles d'amateurs, les acteurs répétaient plus ou moins en secret, et ensuite révélaient leur perfection élaborée face à un public innocent qui bien évidemment s'étonnait et montrait son admiration : oh, quelle perfection, quel talent, quels dons tellement inspirés... Ce genre de théâtre fait partie du système général d'éducation bourgeoise qui utilise l'éducation comme un mécanisme pour affaiblir le peuple, pour faire sentir aux gens qu'ils ne sont pas capables de faire ceci ou cela (« ;Oh, il faut vraiment avoir beaucoup de talent ! »). En d'autres mots, l'éducation devient un moyen de mystifier la connaissance et donc la réalité. L'éducation, loin de donner aux gens confiance en leurs compétences, et en leurs aptitudes à dépasser les obstacles, ou à devenir, en tant qu'êtres humains, les maîtres des lois qui gouvernent la nature externe, tend à leur faire sentir leurs limitations, leurs faiblesses et leurs inaptitudes face à la réalité ; et leur incapacité à faire quelque chose qui change les conditions qui gouvernent leurs vies. Ils sont chaque fois plus aliénés, en relation à eux mêmes et à leur environnement naturel et social. L'éducation en tant que processus d'aliénation produit une galerie d'étoiles actives, et une masse indifférenciée d'admirateurs reconnaissants. Les dieux olympiques de la mythologie grecque, ou les chevaliers resplendissants du Moyen Âge, renaissent au XXème siècle sous forme de superstars de la politique, de la science, des sports, de la scène, comme de fastueux agents et héros, face au regard complaisant, reconnaissant et révérenciel des masses passives. »

Ngũgĩ wa Thiong'o. *Décoloniser l'esprit.*

« En fin de comptes, nous sommes ce que nous faisons pour changer ce que nous sommes ».

Eduardo Galeano. *Le livre des étreintes.*

**POLITIQUE SOCIALE ET TRANSFORMATION SOCIALE.
JUSTICE ET MOUVEMENTS SOCIAUX DANS LE DOMAINE DE
L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN COLOMBIE 1998-2014**

Résumé :

Cette thèse analyse l'incidence et le potentiel transformateur du Mouvement Étudiant Colombien et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie, pour la période 1998-2014. Faisant appel aux objectifs et aux méthodologies proposés par la sociologie des émergences, elle propose une théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité qui, tout en montrant les composants structurants, participatifs et positionnels sur lesquels se construisent les relations sociales, défend la pertinence des concepts de jouissance et de production du commun, égalité des places et épistémologies de l'injuste, pour comprendre ce que sont l'exclusion et l'inégalité, et ce que signifie le dépassement de telles relations. La thèse étudie la façon dont le Mouvement Étudiant Colombien et l'Université Autonome Indigène Interculturelle ont tenté de surmonter les situations d'exclusion et d'inégalité provoquées par les relations de classe sociale, d'appartenance ethnique, de genre, de provenance régionale, de dépendance internationale, de handicap et d'épistémicide, dans le domaine de l'éducation supérieure. En reconnaissant les types de transformation rupturiste, contre-hégémonique et symbiotique, qui surgissent dans le cadre des luttes sociales, elle définit l'incidence et le potentiel transformateur des luttes étudiantes et indigènes dans leur défense de l'éducation supérieure comme un droit et un bien commun dont le fondement est le dialogue interculturel, en opposition au système d'éducation supérieure massifié, hiérarchique et hétéronome qui se consolide en Colombie.

Mots Clés :

Politique sociale, exclusion, inégalité, transformation sociale, éducation supérieure, luttes sociales, Colombie.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
---------------------------	----------

PREMIÈRE PARTIE

I UNE THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET L'INÉGALITÉ : À LA RECHERCHE DU POTENTIEL TRANSFORMATEUR DE LA POLITIQUE SOCIALE.	7
---	----------

1.1 Reproduction, changement et transformation : une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale	9
1.1.1 Comment se reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité ? mécanismes et institutions	13
1.1.2 Les luttes sociales, le changement et la transformation à partir de la politique sociale	20
1.2 Une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité : les singularités comme sujets et objets des relations sociales	30
1.3 La transformation dans le composant participatif des relations sociales : le dépassement de l'exclusion et la jouissance et la production du commun.....	38
1.4 La transformation dans le composant positionnel des relations : l'égalité des places contre le mythe de l'égalité des chances	46
1.5 La transformation dans le composant structurant des relations sociales : les épistémologies de l'injuste et les huit principes d'action collective	53
1.6 Conclusion	58

II VERS UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE L'INJUSTE : LA CRITIQUE SOCIALE ET LE DIALOGUE ENTRE LES SAVOIRS	62
--	-----------

2.1 Du « falsificationnisme naïf » au « falsificationnisme sophistiqué » : raison, contrôle social et épistémicide	67
2.2 Science et histoire : l'évolutionnisme scientifique et les révolutions « depuis le haut » chez Thomas Kuhn.....	72
2.3 La reconnaissance à travers la non-autorité de la raison : la science moderne et l'anarchisme méthodologique de Paul Feyerabend.....	78
2.4 L'écologie des savoirs : la justice cognitive contre « le gaspillage de l'expérience ».....	84
2.5 Critique sociale, dialogue des savoirs et critère de « tous ceux qui ont été rendus invisibles »	89
2.6 Conclusion	100

III LES LUTTES ET MOUVEMENTS SOCIAUX DANS LE CADRE D'UNE THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET DE L'INÉGALITÉ : DIMENSIONS ET OUTILS POUR SON ANALYSE 104

3.1	Les luttes et mouvements sociaux comme agents de transformation et signes des injustices sociales.....	107
3.2	Éléments théoriques pour analyser les actions collectives dans un contexte de relations structurantes multi-centrées.....	113
3.3	Actions collectives en Amérique Latine : Communautés en mouvement ou mouvements sociaux ?.....	121
3.4	Politiques publiques et action collective : entre les communautés de politique et les réseaux sociaux critiques.....	129
3.5	Conclusion.....	137

IV QUATRE APPROXIMATIONS À LA POLITIQUE SOCIALE : UNE COMPARAISON AVEC LA THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET L'INÉGALITÉ 140

4.1	Théorie du néo-assistanat : lutte contre la pauvreté et promotion sociale.....	144
4.2	La théorie de la régulation : reproduction capitaliste, crise et contradiction sociale.....	152
4.3	L'approche fondée sur les droits de l'homme : intégration sociale et développement humain.....	159
4.4	Théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité : justice sociale et luttes sociales.....	173
4.5	Conclusion.....	182

DEUXIÈME PARTIE

V EXCLUSION, INÉGALITÉ ET INJUSTICE SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE 186

5.1	L'enseignement supérieur dans le cadre du nouveau modèle d'accumulation capitaliste.....	190
5.2	L'enseignement supérieur en Colombie : structure, fonction et autonomie	206
5.2.1	Une structure segmentée et hiérarchique, reproductrice de l'exclusion et de l'inégalité	207
5.2.2	Accumulation et légitimation : la fonction du système de l'enseignement supérieur en Colombie.....	231
5.2.3	L'autonomie assiégée et le chemin vers un système d'éducation supérieure hétéronome.....	254
5.3	Perspectives de réforme dans l'éducation supérieure en Colombie : la consolidation d'un système hétéronome, massifié et hiérarchique	270

5.4	Conclusion.....	292
-----	-----------------	-----

VI LE MOUVEMENT ÉTUDIANT COLOMBIEN ET LA TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE 297

6.1	La scène de dispute : entre le Conseil d'Unité Nationale (MUN) et le MANE...	300
6.2	L'antagonisme et la corrélation de forces : Le MANE et les huit principes d'action	313
6.3	Quelle transformation sociale depuis la politique sociale ? Le MANE, l'enseignement supérieur et la société colombienne.....	350
6.4	Conclusion.....	372

VII L'UNIVERSITÉ AUTONOME INDIGÈNE INTERCULTURELLE ET LA TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN COLOMBIE 377

7.1	La « question indigène » et les luttes pour l'autonomie et l'inter-culturalité	379
7.2	Le Système Éducatif Indigène et l'Université Autonome Indigène Interculturelle	404
7.3	Quelle transformation sociale depuis la politique sociale ? Transformations « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur »	428
7.4	Conclusion.....	448

VIII POLITIQUE SOCIALE ET TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE EN COLOMBIE 452

BIBLIOGRAPHIE 465

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 Taux Brut de Couverture dans l'Enseignement Supérieur en Colombie au Niveau 1 ^o -2 ^o Cycle (Pregrado) [Pourcentages]	210
Graphique 2 Inscriptions dans l'Enseignement Supérieur en Colombie au Niveau 1 ^o -2 ^o cycle (Pregrado) (Pourcentages).....	211
Graphique 3 Niveau Maximum d'Enseignement Atteint par la Population âgée de 16 à 25 Ans et qui n'est pas en train d'étudier, selon les Niveaux Socio-économiques (2012).....	213
Graphique 4 Pourcentage des étudiants qui fréquent une école secondaire technique parmi les bacheliers qu'ont l'examen d'État face au niveau de revenu des ménages (2012).....	216
Graphique 5 Pourcentage d'étudiants inscrits dans l'éducation supérieure qui assistent aux institutions techniques, technologiques et universitaires par rapport à la couche socio-économique (2012)...	216
Graphique 6 Étudiants par type d'Institution et niveau socio-économique (2011)	217
Graphique 7 Revenus moyens mensuelles pour différents niveaux éducatifs	218
Graphique 8 Répartition des Activités de la Population entre 18 et 24 ans par Zone et par appartenance Ethnico- raciale	222
Graphique 9 Désertion Accumulative par Niveau de Formation Académique (2012)	228
Graphique 10 Gouvernement National central. Total Dépenses Sociales, Total Dépenses en Éducation et Dépenses pour l'Enseignement Supérieur (% du PIB)	233
Graphique 11 Inscriptions et Financement de l'Enseignement Supérieur en Colombie/Inscriptions et Financement Universités Publiques	235
Graphique 12 Effet Distributif de la Dépense Sociale en Colombie.....	238
Graphique 13 OCDE – Pourcentage de la Population âgée de 25 à 64 ans, ayant suivi des études universitaires de troisième cycle de Type A et de Type B (2012)	247
Graphique 14 Participation des Subventions à la Demande (Total des inscriptions).....	281
Graphique 15 Participation des Subventions à la Demande (Nouvelles Places Créées).....	281

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Types de conflit entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, et contenu du changement et de la transformation sociale	24
Tableau 2 Relations structurantes injustes	33
Tableau 3 Affirmation, transformation et relations sociales	49
Tableau 4 Courants épistémologiques, progrès scientifique et transformation sociale.....	92
Tableau 5 Quatre théories de la politique sociale.....	141
Tableau 6 De la politique sociale au politique social.....	180
Tableau 7 De l'Université traditionnelle à l'Université fonctionnelle : scénarios et caractéristiques	200
Tableau 8 Taux d'absorption de l'Enseignement Supérieur en Colombie.....	209
Tableau 9 Taux de Couverture de l'Enseignement Supérieur selon les Quintiles de revenu.....	213
Tableau 10 Pourcentage de diplômés intégrés au secteur formel de l'économie (2001-2012)*	219
Tableau 11 Quelles personnes accèdent et quelles personnes désertent le système de l'enseignement supérieur en Colombie?	227
Tableau 12 Résultat Examen Saber Pro 2011 : Score Moyen pour les Universités selon le Niveau	229
Tableau 13 Dépenses de l'État en matière d'Enseignement Supérieur en Pourcentage du PIB	234
Tableau 14 Coût moyen d'inscription pour des étudiants de première année - 2012	236
Tableau 15 Subventions Publiques allouées par Étudiant dans l'Enseignement Supérieur en Colombie.....	236
Tableau 16 ICETEX – Crédit ACCES (Projet Accès de Qualité à l'Enseignement Supérieur ACCES).....	239
Tableau 17 ICETEX - Crédit Educatif.....	240
Tableau 18 Formation pour le Travail en Colombie	246
Tableau 19 OCDE-Pourcentage de la Population de 25 à 64 ans ayant eu une Education Tertiaire de Type A et de Type B	248
Tableau 20 Palmarès de Complexité et Distribution des Exportations dans six catégories de Complexité	249
Tableau 21 Autonomie Universitaire en Colombie?.....	257
Tableau 22 Participation de la Communauté à la Direction Universitaire.....	260
Tableau 23 Taux d'inscriptions Universitaires au Niveau des 1er et 2ème Cycles Professionnels	262
Tableau 24 Objectifs pour l'Éducation Supérieure, Propositions du Plan National de Développement 2010-2014 « Prospérité pour tous »	274
Tableau 25 Buts et scénarios présentés dans l' « Accord pour le Supérieur ».....	280
Tableau 26 Coûts estimés de la Proposition d'Éducation Inclusive au niveau des 1er et 2ème cycles	283
Tableau 27 Comparaison des différentes Alternatives de Financement de l'Éducation Supérieure.....	284
Tableau 28 « Programme Minimum du Mouvement Étudiant Universitaire ».....	352
Tableau 29 Portée des programmes de l'Université Autonome Indigène Interculturelle (1998-2012)	426

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 Composants des relations sociales.....	32
Illustration 2 Une théorie de l'exclusion et l'inégalité : à la recherche du potentiel transformateur de la politique sociale.....	61
Illustration 3 Théorie de néo-assistanat de la Politique Sociale.....	145
Illustration 4 Théorie de la Régulation de la Politique Sociale.....	154
Illustration 5 Approche fondée sur les Droits de l'Homme	160
Illustration 6 Théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité	174
Illustration 7 Cinq chemins depuis l'Université traditionnelle vers l'Université fonctionnelle.....	199
Illustration 8 Système de l'Enseignement Tertiaire en Colombie.....	212
Illustration 9 Systèmes d'Accès Non Restreint et Restreint.....	225
Illustration 10 Le CRIC, le Système Éducatif Indigène et l'Université Autonome Indigène Interculturelle	416

INTRODUCTION

Traditionnellement, la politique sociale a été comprise comme un ensemble de mesures gouvernementales visant à dédommager et à contrôler les groupes sociaux défavorisés, laissés pour compte par le modèle de développement dominant. Les principes de contention et de compensation sur lesquels s'édifie la politique sociale montrent le lieu central que celle-ci occupe dans la reproduction de l'ordre établi et dans le maintien d'une relative harmonie sociale. Les allocations de chômage, la dépense sociale focalisée et les politiques d'action affirmative ont régulièrement été critiqués, dans la mesure où ils se concentrent sur la gestion des conséquences de certaines relations sociales injustes, sans pour autant chercher à les surmonter. Offrir une compensation à ceux qui souffrent des conséquences de relations sociales d'exclusion et d'inégalité sans chercher à dépasser de telles relations : tel est l'objectif des politiques sociales engagées dans la reproduction de l'ordre social dominant. Mais la politique sociale pourrait-elle et devrait-elle s'engager dans le dépassement des relations sociales fondées sur l'exclusion et l'inégalité, tout en renonçant aux principes de compensation et de contention sociale qui lui sont traditionnellement attribués ?

La Colombie a assisté à la configuration d'un système d'éducation supérieure basé sur l'exclusion et l'inégalité. Les jeunes provenant des familles et des environnements socioéconomiques les plus favorisés, sans aucune appartenance ethnique ni handicap permanent, et éduqués conformément aux coordonnées de la connaissance occidentale, ont une probabilité plus élevée d'accéder au système d'éducation supérieure et de terminer leurs études. Les personnes pauvres, afro-descendantes ou indigènes, principalement les femmes, souffrant d'un handicap permanent, provenant de zones rurales, et porteuses d'autres connaissances et d'autres savoirs, se trouvent exclues, ou bien soumises à des processus d'inclusion subordonnée dans le cadre d'une structure hiérarchisée de possibilités éducatives. Les politiques de privatisation, d'égalité des chances et d'expansion du crédit éducatif promues par le Gouvernement peuvent-elles arriver à surmonter ces relations

d'exclusion et d'inégalité ? Ou bien sont-elles des mesures compensatoires et de contention sociale qui favorisent en dernier ressort la reproduction de l'ordre social dominant ?

En 2011, le Gouvernement présenta une proposition de réforme du système d'éducation supérieure qui, de son point de vue, cherchait à constituer un système d'éducation supérieure plus équitable et adapté aux nécessités productives du pays. Cette initiative provoqua une importante recomposition et ré-articulation du mouvement étudiant autour du Grand Conseil National Étudiant (MANE)¹. Selon les étudiants, la proposition de réforme mentionnée ne résolvait pas, mais au contraire aggravait, les caractéristiques excluantes du système et représentait un pas en avant vers la privatisation du droit à l'éducation. Les étudiants répondirent en se mobilisant, exigèrent le retrait définitif de la proposition gouvernementale, formulèrent un « Programme Minimum » comportant des exigences en matière de qualité, financement, et incidence de l'éducation supérieure dans la société, et rédigèrent un projet alternatif de réforme au système d'éducation supérieure. D'autre part, en 2003, conformément aux critères de légitimité et de légalité accordés par le droit indigène, les populations indigènes du Cauca constituèrent l'Université Autonome Indigène Interculturelle. Comprise comme une initiative fondamentale pour la consolidation du Système Éducatif Indigène, l'Université Autonome Indigène Interculturelle représente la configuration d'un espace d'émancipation qui non seulement résiste aux processus d'extermination et de colonialité qui ont été reproduits depuis l'époque de la conquête espagnole, mais s'oppose aux effets provoqués par le néolibéralisme et aux mesures que, dans ce contexte, le gouvernement a encouragées dans le domaine de l'éducation supérieure.

Le mouvement étudiant et l'Université Autonome Indigène Interculturelle réussiront-ils à transformer la structure inégale, basée sur l'exclusion et l'inclusion subordonnée, du système d'éducation supérieure en Colombie ? Quelles sont les pistes offertes par ces processus de lutte pour définir une théorie de la transformation sociale depuis la politique sociale, qui transcende les prétentions qui lui sont accordées traditionnellement, en termes

¹ [N.d.T] *Mesa Amplia Nacional Estudiantil* (MANE).

de compensation et de contention sociale ? Quels alternatives proposent-ils face au modèle de privatisation, d'égalité des chances et d'expansion du crédit éducatif fomenté par le gouvernement ?

L'objectif fondamental de cette thèse est de répondre à ces questions. À travers le dialogue avec une théorie de la transformation sociale depuis la politique sociale, nous analyserons l'incidence et le potentiel transformateur du Mouvement Étudiant Colombien et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie au cours de la période 1998-2014. Cette période s'avère intéressante, non seulement parce qu'elle permet d'analyser les effets de la Loi 30 de 1992 (qui réglemente le système d'éducation supérieure en Colombie) en matière d'inclusion et d'égalité, mais aussi parce que durant la même période, de multiples conflits se présentèrent autour des initiatives gouvernementales qui consolidaient les politiques de privatisation, d'expansion du crédit éducatif et d'égalité des chances, et des exigences des étudiants et des populations indigènes liées à la défense de l'éducation comme droit et bien commun fondé sur le dialogue interculturel. Ces initiatives et ces exigences faisaient appel à divers critères de justice sociale et par conséquent à l'édification d'un système d'éducation supérieure plus inclusif et égalitaire.

La thèse contient deux grandes parties. L'objectif de la première partie est de proposer et de présenter une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité capable de définir les conditions dans lesquelles la politique sociale peut acquérir un potentiel transformateur. La deuxième partie a comme objet de dévoiler le potentiel transformateur du mouvement étudiant et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle en ce qui concerne les relations sociales d'exclusion et d'inégalité sur lesquelles s'édifie le système d'éducation supérieure, et de montrer ce que signifie la transformation sociale à partir de la politique sociale dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie.

La première partie du document est composée de quatre chapitres. Dans ces chapitres, nous prétendons expliquer la manière dont les relations sociales d'exclusion et d'inégalité se produisent et se reproduisent dans les sociétés contemporaines, lesquelles de ces relations

méritent d'être transformées, et comment faire. Pour cela, nous définirons les mécanismes au moyen desquels les relations d'exclusion et d'inégalité persistent, nous montrerons le centralisme qu'acquière les luttes sociales en ce qui concerne la neutralisation ou le dépassement de ces mécanismes, et nous soulignerons la nécessité d'incorporer des principes de justice sociale qui régulent les processus de lutte visant à surmonter de telles relations d'exclusion et d'inégalité. Tout ceci dans le cadre d'une discussion qui établira une différence nette entre les concepts de changement social et de transformation sociale, et qui montrera les différents types de transformation, rupturiste, contre-hégémonique et symbiotique, qui surgissent dans le cadre des luttes sociales.

En ce qui concerne la partie analytique, ces développements impliqueront l'introduction d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité qui, en montrant les composants structurants, participatifs et positionnels sur lesquels se constituent les relations sociales, posera l'idée de la pertinence des concepts de jouissance et de production du commun, de l'égalité des places et des épistémologies de l'injuste, afin de comprendre ce que sont l'exclusion et l'inégalité et, par conséquent, ce que signifie le dépassement de telles relations. La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité proposée sera mise en dialogue avec trois théories de la politique sociale : la théorie de néo-assistanat, la théorie de la régulation, et l'approche fondée sur les droits de l'homme. Nous affinerons ainsi les parcs et les avantages de la théorie relationnelle, afin de comprendre comment la politique sociale acquiert un potentiel transformateur, et nous introduirons la théorie de la justice sociale qui est sous-jacente à la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité proposée.

Dans la deuxième partie de la thèse, le chapitre cinq s'emploiera à démontrer que le système d'éducation supérieure en Colombie ne possède pas les attributs égalitaires et démocratiques que l'on a traditionnellement conférés à l'éducation, et montrera comment se construit un système d'éducation supérieure hétéronome, massifié et hiérarchique, reproducteur de multiples injustices sociales. Ce sera dans ces conditions de contrôle gouvernemental, d'exclusion, d'inégalité et d'injustice sociale, que surgiront les luttes menées par le mouvement étudiant et l'Université Autonome Indigène Interculturelle. Dans

les chapitres six et sept, nous évaluerons leur potentiel transformateur en décrivant les conflits qu'ils ont promu, les limites et les défaillances institutionnelles sur lesquelles ils ont déployé leurs actions, et les transformations qu'ils ont produites (et que potentiellement ils peuvent produire) en ce qui concerne le dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité qui persistent dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Le huitième chapitre conclut en montrant comment peuvent être compris les processus de transformation sociale depuis la politique sociale dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie.

La thèse permet d'identifier, au delà du champ économique, des aspects sociaux et politiques qui expliquent la reproduction et le dépassement de l'exclusion et l'inégalité, et le rôle assumé par les luttes et les mouvements sociaux dans ce scénario. Nous commençons de la sorte à corriger trois faiblesses communes aux études sur la politique sociale en Colombie : *i*) le centralisme excessif accordé aux études élitistes concernant la politique sociale, *ii*) la marginalité avec laquelle ont été analysés les liens entre les luttes sociales et les reconfigurations de la politique sociale, et *iii*) l'absence d'analyses s'intéressant aux possibilités de transformation sociale issues de la politique sociale.

En ce qui concerne la partie méthodologique, nous n'avons pas voulu que la recherche soit envisagée comme un simple exercice séquentiel de conception et d'approbation de théories et d'hypothèses. Bien au contraire : en faisant appel aux objectifs et aux méthodologies proposés par la sociologie des émergences, la première partie du document fut construite en dialogue avec les découvertes faites en ce qui concerne la caractérisation des disputes du mouvement étudiant et des communautés indigènes dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Outre la réalisation d'analyses de données statistiques, de documentaires, et de la réalisation de plusieurs entretiens approfondis, cet exercice a inclus une démarche de retour des résultats de la recherche aux personnes interviewées, afin qu'elles puissent clarifier, controverser et soutenir les thèses qui sont proposées tout au long du document.

De cette manière, l'étude réalisée a évité de transformer la théorie en une grille incapable de se redéfinir, à laquelle les processus sociaux doivent obligatoirement s'adapter. Nous avons voulu plutôt établir un espace de dialogue dans lequel surgiraient des apports permettant de consolider et de renforcer le potentiel transformateur des actions collectives étudiées. Ces actions défendent l'éducation supérieure comme un droit et un bien commun basé sur le dialogue interculturel. C'est l'alternative transformatrice qui s'affronte au modèle massifié, hiérarchique et hétéronome qui s'est constitué après la promulgation de la Loi 30 de 1992, et que le Gouvernement cherche actuellement à consolider. C'est l'alternative transformatrice qui, ainsi que nous le verrons, cherche à transcender les frontières du domaine de l'éducation pour transformer la société colombienne dans son ensemble.

I

UNE THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET L'INÉGALITÉ : À LA RECHERCHE DU POTENTIEL TRANSFORMATEUR DE LA POLITIQUE SOCIALE

Comment peut-on expliquer la production et la reproduction de l'exclusion et de l'inégalité dans les sociétés contemporaines ? Quelles situations d'exclusion et d'inégalité méritent-elles d'être transformées ? Pourquoi ? Comment procéder ? La réponse à ces questions constitue le but principal de ce chapitre.

Cependant, prétendre visualiser des voies de transformation dont l'objectif serait de dépasser les relations d'exclusion et d'inégalité, équivaut à établir deux points de départ importants. Cela suppose tout d'abord que l'on reconnaisse que la transformation sociale n'a pas de valeur en elle-même, puisque la société peut se transformer dans le sens d'une aggravation des situations d'exclusion et d'inégalité dont souffrent les individus et les groupes sociaux. Ensuite, cela implique que l'on établisse un contraste clair avec la notion de *changement social*, puisque contrairement au concept de transformation sociale qui sera défendu tout au long du chapitre, le changement social sera compris comme l'ensemble des processus d'ajustement qui ont lieu à l'intérieur de relations sociales demeurant inchangées. De la sorte, le concept de changement social se trouvera associé à des processus d'ajustement, voyant le jour dans le cadre de limites systémiques tolérables qui n'aspirent donc pas à dépasser les relations d'exclusion et d'inégalité en vigueur.

Afin d'illustrer ces deux points de départ, il suffit d'observer l'évolution de l'ordre néolibéral : d'un côté, le néolibéralisme a transformé les sociétés contemporaines en leur donnant un caractère davantage fondé sur l'exclusion et l'inégalité. D'autre part, le néolibéralisme est capable d'introduire des changements qui, tout en maintenant ces relations, permettent à l'ordre en vigueur de maintenir des degrés minimaux de légitimation, de stabilité et d'adaptation, au moyen des programmes de « lutte contre la pauvreté ». C'est ainsi que se configure une société qui approfondit l'apartheid au niveau

national et international, tout en soulageant la situation de précarité économique de certains de ses membres.

Reconnaître le caractère persistant et changeant des relations d'exclusion et d'inégalité rend alors nécessaire la formulation d'une théorie de la transformation sociale qui permette de comprendre comment et pourquoi de telles relations doivent être dépassées. Ce sera l'objectif de la première partie du chapitre : en identifiant les composants fondamentaux d'une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale, nous montrerons quels sont les mécanismes au moyen desquels les relations d'exclusion et d'inégalité se reproduisent, ainsi que les possibilités de dépassement de ces mécanismes. Nous soulignerons tout particulièrement le centralisme des luttes sociales et des différents types de transformation, rupturiste, contre-hégémonique et symbiotique, qui en émergent. Nous insisterons également sur la nécessité d'incorporer des principes de justice sociale qui réglementent le processus de transformation, et qui évitent la concrétisation de situations aggravant les conditions d'inégalité et d'exclusion dont souffrent les individus et les groupes sociaux.

La nécessité de fournir un fondement analytique à la proposition présentée dans les premiers paragraphes du chapitre, demandera à ce que l'on construise une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité. C'est ainsi que la troisième partie du chapitre introduira une théorie qui montrera les composants structurants, participatifs et positionnels, sur lesquels se constituent les relations sociales, et l'importance des notions de jouissance et de production du commun, d'égalité des places, et d'épistémologies de l'injuste, pour arriver à définir des horizons de transformation dans chacun des composants analysés. D'autre part, nous soutiendrons que la possibilité d'avancer dans la concrétisation de ces notions, dépendra de la capacité des mouvements sociaux à faire pencher les relations de force en leur faveur. À ce sujet, nous présenterons huit principes d'action issus des pratiques des mouvements sociaux, pouvant s'avérer importants pour changer les relations de force, et instaurer des relations sociales plus justes, inclusives et égalitaires.

Nous concluons en visualisant le chemin qui sera suivi tout au long de la thèse pour analyser le potentiel de transformation sociale du Mouvement Étudiant Colombien et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle, dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie.

1.1 Reproduction, changement et transformation : une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale

Selon Wright (2014) et Bajoit (2008), une théorie de la transformation sociale doit se construire en identifiant tout d'abord les processus sociaux au moyen desquels se produit et se reproduit la structure sociale que l'on prétend transformer, et les institutions qui se configurent à partir de cette structure. Wright (2014) signale que la coercition, les normes institutionnelles, l'idéologie et l'harmonisation des intérêts, constituent les mécanismes de reproduction les plus habituels dans la société. D'après cet auteur, ces quatre facteurs découragent ou éliminent la lutte pour la transformation, permettent l'établissement d'accords à l'intérieur des limites établies par les relations sociales dominantes, offrent du sens et de la légitimité à l'ordre existant, et entraînent des améliorations matérielles marginales, qui finissent par harmoniser les intérêts initialement contradictoires des personnes. De plus, il insiste sur le fait que la prépondérance de certains facteurs permet d'identifier deux types de reproduction sociale : « despotique » lorsque la coercition et les normes institutionnelles acquièrent une prépondérance plus grande que l'idéologie et l'harmonisation des intérêts, et « hégémonique » quand ces derniers acquièrent un rôle plus important. Et il montre que dans la pratique, la conjugaison de tous les facteurs s'avère fondamentale, afin de garantir la reproduction de l'ordre social existant :

« La coercition, les normes, l'idéologie/culture et les intérêts matériels ne doivent pas être compris comme quatre grappes indépendantes et autonomes de mécanismes dont chacun contribue au processus de reproduction sociale. En effet, la reproduction sociale est le résultat de formes complexes d'interaction entre ces processus. Les normes institutionnelles fonctionnent de manière optimale quand les gens croient qu'elles sont légitimes (un aspect de l'idéologie), quand le fait de les respecter leur convient au niveau matériel, et quand leur non respect entraîne une sanction. La coercition est plus efficace quand elle s'utilise peu, car la

majorité des personnes observe les lois par sens du devoir ou par égoïsme. Les idéologies sont plus vigoureuses lorsqu'elles se mêlent à des aspects importants concernant les intérêts matériels. Pour comprendre le problème de la reproduction sociale, il faut donc étudier des articulations de mécanismes, et pas seulement des mécanismes pris individuellement» Wright, 2014 : 295).

La conjugaison de ces mécanismes permettra de contrôler les conflits et les contradictions qui émergent à l'intérieur de limites systémiques tolérables, en évitant de la sorte le dépassement des relations sociales établies et, en conséquence, la transformation de l'ordre social dominant.

Pour sa part, Bajoit (2008) insiste sur le fait qu'il existe une forte propension à ce que les relations sociales dominantes se reproduisent, dans la mesure où ces relations permettent de résoudre des « problèmes vitaux de la société », et qu'il n'est pas évident que des formes alternatives d'ordre socio-culturel puissent jouer ce rôle de manière satisfaisante. Selon cet auteur, il existe cinq problèmes fondamentaux que toute société se doit de résoudre : 1. Comment produire et partager la richesse, 2. Comment gérer l'ordre interne, 3. Comment garantir la socialisation et l'intégration sociale, 4. Comment instaurer des liens de solidarité et de compromis sociaux stables, et 5. Comment établir des relations avec d'autres collectivités. L'on pourrait y ajouter d'autres problèmes fondamentaux qui émergent au cours de l'histoire des sociétés, comme, par exemple, le type de lien qui s'établit entre la société et la nature, ou la nécessité de gérer le risque de catastrophe écologique (Žižek, 2016).

Cependant, l'aspect important à souligner est le suivant : les solutions proposées pour gérer ou résoudre ces « problèmes vitaux » tendent à produire des relations d'inégalité qui, bien que pouvant être qualifiées d'injustes et dignes d'être transformées, jouent un rôle essentiel en ce qui concerne les possibilités d'existence et de reproduction des sociétés. Ainsi l'exploitation (qui résout la première question énoncée), l'exclusion, la division du travail, la marginalisation et la dépendance (qui résolvent les questions deux, trois, quatre et cinq, respectivement), constituent des relations d'exclusion et d'inégalité qui, bien qu'injustes et

même contradictoires, réussissent à résoudre les problèmes vitaux de la société de manière relativement efficace.

Pour Bajoit (2008), toutes ces voies de solution aux problèmes vitaux produisent des relations de contraintes entre les personnes, qui sont supportables et peuvent être reproduites de façon efficace quand elles sont porteuses de sens culturel, et sont légitimes aux yeux des individus. De fait, il insiste sur le fait que de telles relations se naturalisent, non seulement parce qu'elles offrent des solutions à des problèmes vitaux de la société, mais aussi parce qu'elles résolvent des problèmes existentiels. Dans ce sens, il montre comment l'exclusion et l'inégalité résolvent des problèmes existentiels liés : à la possibilité de donner un sens à la vie (en progressant socialement sur une structure inégalitaire, au fil des ans), au commandement qui incite à venir en aide aux plus démunis (en les considérant comme des malchanceux dont le rôle est de faciliter le salut des justes et des miséricordieux), à la reconnaissance de l'inégalité comme une fatalité immuable (puisque l'on considère qu'elle est consubstantielle à la nature des hommes et à la répartition des talents offerts par Dieu), à la recherche d'une plus grande reconnaissance sociale (à travers la recherche de formes de consommation différenciées et davantage valorisées socialement), ou à l'impossibilité de changer une loi économique (qui considère l'inégalité comme le coût inéluctable que doivent payer les sociétés afin d'augmenter leur productivité et leurs richesses). Dans cette même veine, Boltanski et Chiapello (2011) ont démontré de quelle façon l'éthique protestante a servi à justifier les inégalités dans la société, puisqu'elle considèrerait que le succès économique des personnes était un reflet direct de leurs possibilités de salut après la mort. Toutes ces formes d'interprétation de l'exclusion et de l'inégalité finissent par donner du sens à l'ordre socioculturel dominant, et par justifier, par rendre supportables et naturelles des relations qui autrement s'avèreraient tout à fait absurdes et arbitraires.

En se conformant aux contributions de Wright (2014) et de Bajoit (2008), il est possible d'affirmer que la reproduction sociale est alors fondée, i) sur la contention des conflits et des contradictions qui émergent à l'intérieur de limites systémiques tolérables dont le rôle est d'éviter le dépassement des relations sociales établies et ii) sur la détermination

consistant à résoudre les problèmes vitaux et existentiels de la société au moyen de relations de coercition supportables et légitimes pour les individus.

Ces deux affirmations s'avèrent fondamentales pour comprendre comment se produisent et se reproduisent les relations sociales d'exclusion et d'inégalité. D'une part, et en s'en tenant à Bajoit (2008), il existe une forte propension de la société à produire et reproduire des relations d'exclusion et d'inégalité, du fait que ces relations permettent de résoudre des problèmes fondamentaux de la société, liés au besoin de produire et de distribuer la richesse, d'ordonner le pouvoir politique, d'assurer l'intégration sociale à partir de prise de rôles différenciés, d'établir des mécanismes de coopération mutuellement avantageux, de définir des mécanismes d'interaction avec d'autres sociétés, ou de préciser le type de lien à établir avec la nature. De ce point de vue, l'exclusion et l'inégalité font partie de l'ordre socioculturel permettant la reproduction de la société en tant que société. D'autre part, Wright (2014) nous fait comprendre que de telles relations d'exclusion et d'inégalité peuvent changer sans être nécessairement dépassées. C'est à dire que, dans le cadre des conflits et des contradictions émergeant dans la société, les relations d'exclusion et d'inégalité tendent à se reproduire en incorporant des changements qui s'avèrent tolérables pour la structure relationnelle existante.

En résumé, l'on peut affirmer que l'exclusion et l'inégalité tendent à se perpétuer, dans la mesure où elles font partie de la configuration d'un ordre socioculturel qui permet que la vie sociale et personnelle soit possible et durable à travers des dynamiques de changement normalement compatibles avec la structure relationnelle sur laquelle s'édifie l'ordre mentionné. Les relations sociales d'exclusion et d'inégalité sont donc inhérentes à la société ; le changement est également consubstantiel à ces relations. Contrairement au concept de transformation sociale qui sera proposé, le changement social est compris comme une série de processus d'ajustement qui voient le jour à l'intérieur d'un ensemble de relations sociales demeurant inchangées. Autrement dit, comme des arrangements sociaux apparaissant dans le cadre de limites systémiques tolérables qui, de cette manière, n'aspirent pas à transformer les relations d'exclusion et d'inégalité en vigueur.

Affirmer que les relations d'exclusion et d'inégalité font partie d'un ordre socioculturel qui résout des problèmes sociaux et existentiels et est capable d'introduire des changements qui n'altèrent pas la structure relationnelle en vigueur, est une réponse à *pourquoi* l'exclusion et l'inégalité se reproduisent et persistent. Il est maintenant nécessaire de comprendre *comment* s'effectue une telle reproduction. Nous identifierons et définirons maintenant les mécanismes au moyen desquels les relations d'exclusion et d'inégalité persistent. Le pourquoi et le comment se reproduisent les relations sociales d'exclusion et d'inégalité seront les prémisses fondamentales permettant de comprendre le rôle essentiel des luttes sociales dans les processus de transformation de ces relations, et dans l'importance que revêt la justice sociale en tant qu'élément clé pour définir les relations d'exclusion et d'inégalité méritant d'être transformées.

1.1.1 Comment se reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité ? mécanismes et institutions

Nous présenterons maintenant six mécanismes de reproduction des relations d'exclusion et d'inégalité. Il s'agit des mécanismes qu'il faudra neutraliser ou surmonter si l'on veut avancer en ce qui concerne les processus de transformation sociale dans le domaine de la politique sociale. Ces mécanismes sont : l'exploitation, l'accaparement des chances, l'émulation, l'adaptation, la hiérarchisation et la distanciation.

1. *Exploitation.* C'est une relation sociale dans laquelle certains groupes sociaux contrôlent de précieuses ressources, ce qui aboutit à une distribution inégale des rétributions, en relation avec la valeur ajoutée par les acteurs impliqués. L'exploitation implique un échange coopératif (bien qu'injuste selon certaines perspectives) fondé sur des relations asymétriques produites par la possession privée des moyens de production, l'élimination de toute forme non mercantile de satisfaction des besoins, et l'expropriation du commun. L'exploitation reproduit des relations d'inégalité et d'exclusion, dans la mesure où elle permet de réaliser des changements marginaux (tels que les augmentations salariales des travailleurs ou l'accès mercantile

aux biens communs) sans que soit résolue la relation d'expropriation elle-même (Tilly, 2000 ; Mora, 2013 ; Hardt et Negri, 2012).

2. *Accaparement des chances*. Il s'agit d'une relation sociale qui se produit lorsqu'un groupe déterminé d'individus a accès à une ressource précieuse, renouvelable, dont le contrôle est exercé par ce groupe de personnes, dans des logiques de monopole. Si on le compare avec l'exploitation, on peut dire que l'accaparement des chances constitue un mécanisme de reproduction de l'inégalité et de l'exclusion dont profitent des secteurs qui ne sont pas strictement élitistes. Avec l'accaparement des chances, les individus et les groupes sociaux identifient, et profitent, de créneaux de ressources précieuses qui leur permettent d'acquérir des avantages par rapport à ceux qui n'ont pas la possibilité de le faire. De cette manière, l'accaparement des chances facilite la reproduction de l'exclusion et l'inégalité, dans la mesure où il permet d'introduire des changements marginaux quand certains groupes accèdent à, et monopolisent, des avantages, sans qu'il y ait pour autant une transformation de la structure de la société fondée sur l'exclusion et la hiérarchie. C'est le cas des processus de sélection basés sur le mérite individuel, les talents ou les compétences, pour accéder à une position avantageuse (Tilly, 2000 ; Dubet, 2011).
3. *Émulation*. Elle se réfère à l'expansion de modèles d'organisation et de coordination basés sur l'exclusion et l'inégalité, utilisés dans certains domaines d'interaction sociale, et se déplaçant vers d'autres secteurs. Par exemple, la méritocratie, qui commence à être encouragée dans les systèmes éducatifs, après avoir été employée dans le domaine de l'administration, de l'entreprise, et des marchés de l'emploi. Avec les processus d'émulation, les relations sociales d'exclusion et d'inégalité se reproduisent au moyen de leur naturalisation. C'est à dire que l'on suppose que ces relations doivent se normaliser dans divers espaces d'interaction sociale, du fait que leur efficacité pour résoudre des problèmes d'organisation et de coordination dans des conditions spécifiques, a été prouvée ; par exemple, dans un contexte de pénurie, de restriction budgétaire ou de manque d'encouragements à la concurrence. En se naturalisant, les relations sociales introduisent des changements sur diverses scènes

d'interaction sociale, tout en reproduisant des structures hiérarchiques et d'exclusion (Tilly, 2000).

4. *Adaptation*. Reliée à l'adoption de routines qui reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité, du fait que celles-ci commencent à être valorisées, dans la mesure où les personnes ou les groupes sociaux considèrent qu'à un certain moment, ils peuvent tirer profit de ces relations et provoquer des changements à leur avantage. En général, ceci se produit lorsqu'il est admis que le dépassement des relations sociales d'exclusion et d'inégalité a un coût trop élevé, ce qui mène à interpréter et à définir des voies qui, à l'intérieur de la structure relationnelle existante, peuvent provoquer des améliorations progressives reliées à la diminution des charges assumées, ou à la captation progressive d'avantages. C'est également le cas de ceux qui trouvent dans la stabilité de ces relations, et dans la clarté des règles de jeu, un encouragement pour entreprendre des processus individuels ou collectifs d'amélioration des conditions existantes, sans remettre en question la structure sociale sous-jacente. De même que pour l'émulation, l'adaptation agit comme un facteur qui naturalise les relations sociales d'exclusion et d'inégalité (Tilly, 2000).
5. *Hiérarchisation*. Comprise comme l'ensemble des relations sociales visant le maintien de positions asymétriques entre les personnes et les groupes sociaux. Les processus de hiérarchisation s'avèrent fondamentaux pour comprendre comment l'inégalité peut se reproduire malgré l'encouragement donné à des processus d'inclusion, puisqu'il est clair que les personnes et les groupes sociaux peuvent avoir accès à divers domaines, mais selon des critères de stratification ; c'est à dire de façon hiérarchisée. C'est le cas des brèches salariales qui s'établissent dans le marché du travail en accord avec les statuts professionnels différenciés, et des hiérarchies qui persistent dans le domaine de l'éducation quand des structures segmentées s'instaurent. La hiérarchisation se justifie dans la mesure où l'on considère qu'elle est le reflet de la diversité inévitable des acteurs individuels et collectifs, ou parce que l'on considère qu'elle représente un encouragement servant à améliorer l'affectation de ressources limitées dans la société (Therborn, 2014 ; Tilly, 2000).

6. *Distanciation*. C'est l'ensemble des relations sociales qui se produisent quand une personne ou un groupe social jouit de positions avantageuses par rapport à d'autres, et ceci grâce aux conditions de son environnement. Dans ces circonstances, il se peut que « A » ait de l'avance par rapport à « B ». Il est possible que la distanciation soit la conséquence de facteurs que les personnes ne contrôlent pas, et qui conduisent à des résultats inégaux dans les domaines relationnels dans lesquels ils interviennent ; par exemple, quand le rendement éducatif des personnes dépend du niveau éducatif de leurs parents ou de leur lieu d'origine. Ces processus de distanciation débouchent sur des dynamiques d'accaparement des chances, du fait qu'ils affectent les capacités des personnes à profiter des chances qui leur sont données. L'on considère souvent, en outre, que ces capacités ne sont pas modifiables, puisqu'elles sont dues à la nature ou au hasard (Therborn, 2014).

Bien que, théoriquement, l'on puisse différencier les six mécanismes de reproduction de l'exclusion et de l'inégalité les uns des autres, dans la pratique, ils se chevauchent en ce qui concerne leur incidence, et ont des effets accumulateurs. De plus, ils sont susceptibles d'introduire des changements marginaux qui n'altèrent pas la structure relationnelle de base qui se reproduit ; par exemple, à travers des augmentations salariales qui n'éliminent pas l'exploitation, à travers l'émergence de nouvelles élites dans un contexte dans lequel se reproduit la structure élitiste de la société, la défense de structures inégalitaires quand les personnes atteignent une certaine mobilité ascendante à l'intérieur de ces structures, de la justification de relations hiérarchiques dues à une soi-disant répartition hétérogène des talents naturels, de l'acceptation de performances et de résultats individuels inégaux quand l'on considère que les distances qui se maintiennent sont le produit du mérite ou de la responsabilité individuelle, et de l'expansion et de l'appropriation de modèles de gestion qui, bien que basés sur l'établissement de relations d'inégalité et d'exclusion, s'avèrent être efficaces dans la résolution de problèmes de coordination.

Ces mécanismes opèrent grâce au concours d'acteurs sociaux identifiables et responsables de la production d'exclusion et d'inégalité. En s'intéressant au concept d'*agents de*

*perpétration*², plusieurs études ont montré le rôle joué par des fonctionnaires de l'État, des entreprises transnationales, des groupes armés, des chefs d'entreprise, des organisations non gouvernementales et des agents, publics ou privés, corrompus, dans les processus de production et de reproduction de l'exclusion et l'inégalité (Álvarez, 2005 ; Cimagamore et Cattani, 2008 ; Oyen, 2004).

À cela s'ajoute, pour les six mécanismes énoncés, l'importance des discours qui justifient et normalisent l'exclusion et l'inégalité. À ce sujet, nous avons signalé qu'il existe des systèmes discursifs, des représentations sociales et des cosmovisions qui naturalisent ces relations sociales, permettant de la sorte leur reproduction, et les présentant comme étant irrémédiables. Généralement, ces discours se conjuguent avec des composants racistes, civilisateurs, colonialistes et de stigmatisation, dont le rôle est de renforcer les idées reliées à la « supériorité » et l'« infériorité » naturelle de certains groupes ou secteurs sociaux. À ceci nous devons ajouter les discours minimalistes et leurs représentations, concernant le développement des personnes en termes de « besoins de base », « seuils de citoyenneté » et « minimums biologiques » : « [Ces représentations fonctionnent] comme un discours de vérité qui naturalise l'inégalité. À la fois parce qu'il ne remet pas en question les mécanismes fondamentaux qui produisent la pauvreté, et parce qu'il promeut des politiques sociales et économiques qui augmentent l'inégalité sociale et maintiennent une majorité croissante de pauvres dans le cadre de minimums biologiques ou dans le dénommé seuil de citoyenneté » (Álvarez, 2005 : 240).

Ces discours fonctionnent comme des idéologies qui affirment l'inévitabilité des relations d'exclusion et l'inégalité, qui ignorent le rôle des luttes sociales quant au changement de ces relations, qui associent l'inégalité au mérite ou à la responsabilité individuelle des personnes, et qui finissent par imposer les visions des spécialistes et des opérateurs de politique, dans un contexte de sous-évaluation des perceptions que les groupes et les

² Le qualificatif « agent de perpétration », que l'on associe généralement à un délit, est celui que l'on utilise traditionnellement dans les études concernant la production et la reproduction de la pauvreté, de l'exclusion et de l'inégalité. Il s'emploie pour tenter de montrer des situations de non respect des principes de justice sociale qui, en dernière instance, se matérialisent en la violation de droits de l'homme fondamentaux. À ce sujet voir : (Therborn, 2015 ; Oyen, 2014 et Álvarez, 2005).

communautés ont de leurs propres nécessités, et des processus historiques qui les ont produites (Álvarez, 2005).

Cependant, il est important de noter que les processus de reproduction des relations d'exclusion et d'inégalité ne sont pas complètement harmonieux ; bien au contraire : ces processus se caractérisent par les limites et les contradictions qui leur sont inhérentes, et qui ouvrent la voie à l'émergence de stratégies de transformation. En général, ces limites et ces contradictions se manifestent comme des défaillances institutionnelles qui habilitent et catalysent des processus de conflit social pouvant déboucher sur des situations d'altération de la structure relationnelle en vigueur.

Selon Wright (2014), ces défaillances institutionnelles se manifestent à travers quatre processus : la complexité, l'antagonisme, la rigidité et la contingence. *La complexité* représente la difficulté de réunir toutes les conditions nécessaires et suffisantes afin de garantir les processus de reproduction des relations sociales en vigueur ; *l'antagonisme* indique que les institutions sont des formes stabilisées de relations de pouvoir, ce qui signifie qu'elles peuvent, simultanément, contrôler et habiliter des processus de conflit et de lutte sociale ; *la rigidité* est associée à la persistance d'institutions sociales anachroniques et ne s'ajustant pas aux mutations et aux défis provenant de leur environnement ; finalement, *la contingence* est liée à des effets non attendus provoqués par les institutions existantes, ou à des changements institutionnels aux impacts et aux résultats sur lesquels il est difficile d'exercer un plein contrôle.

La reconnaissance des limites de la reproduction des relations d'exclusion et d'inégalité, et des défaillances institutionnelles dans lesquelles ces limites se matérialisent, implique la nécessité de comprendre les institutions comme des compromis sociaux qui réglementent les conflits sociaux sans les faire disparaître ; c'est à dire, comme des formes stabilisées de relations de pouvoir. Ces compromis surgissent de dynamiques de conflits d'où émergent des contraintes quant au comportement individuel et collectif, qui s'incorporent aux stratégies des acteurs, en accord avec leurs intérêts vis à vis de la reproduction, du changement et de la transformation des arrangements institutionnels en vigueur. Les

compromis institutionnalisés s'ajustent aux limites en matière de complexité, d'antagonisme, de rigidité et de contingence, selon des processus d'apprentissage social et des changements marginaux, ou bien sont remplacés par d'autres tissus institutionnels, comme conséquence de processus de transformation des relations sociales dont ils sont le reflet (Théret, 2000 ; Boyer, 1992 ; Boyer et Orléan, 1991).

De ce point de vue, les institutions valident les relations sociales d'exclusion et d'inégalité, ainsi que leurs mécanismes de reproduction, mais apportent également leur soutien aux dynamiques de changement et de transformation de ces relations. C'est pour cela que leur constitution n'est pas exempte de conflits, de positionnements et de repositionnements de la part des acteurs sociaux impliqués. De là vient le fait que dans certaines circonstances, elles reflètent les victoires et les revendications des groupes exclus ou mis en situation de désavantage. Les institutions sont donc complexes, contradictoires et dynamiques. Elles ne sont pas simplement des instruments de groupes dominants ou hégémoniques ; elles peuvent être également des garanties de possibilité et de soutien des luttes entreprises par les secteurs sociaux exclus et dominés³. De cette façon, s'ouvre la possibilité de comprendre et de reconnaître de façon théorique et méthodologique l'existence de « processus de réforme non réformistes » ; c'est à dire, des processus de réforme ne se limitant pas à des changements marginaux, mais s'ouvrant à des possibilités de transformations plus vastes (Fraser, 2008).

En résumé, du point de vue de la politique sociale, la transformation sociale peut être comprise comme le processus au moyen duquel les mécanismes reproduisant les relations

³ Cette nature des institutions est acceptée par Esping-Andersen (2000) et ses études portant sur les matérialisations historiques observées dans les régimes du bien-être libéral-anglo-saxon, conservateur-continental et social-démocrate-scandinave en Europe ; par Giraldo (2009) dans la définition des systèmes de protection sociale d'assistanat, bismarckien, beveridgien et de néo-assistanat en Europe et en Amérique Latine ; par Lautier (2009) dans l'identification des traits idiosyncrasiques qui caractérisent les systèmes de protection sociale en Amérique Latine ; et par Filgueira (2005) qui illustre le processus institutionnel de construction latino-américaine de i) modèles de protection sociale universalistes-stratifiés à partir d'élites politiques en concurrence pour l'appui populaire (Uruguay, Argentine, Chili, Costa Rica, Pérou) ; ii) modèles duals de protection sociale basés sur des logiques de répression et de cooptation de groupes populaires de la part d'élites politiques (Brésil, Colombie, Venezuela, Panama), et iii) modèles de protection sociale basés sur l'exclusion, mis en place par des élites prédatrices (Guatemala, Bolivie, Le Salvador, Équateur, Honduras, Nicaragua).

d'exclusion et d'inégalité s'affaiblissent ou se neutralisent, alors que de nouveaux tissus institutionnels se constituent sur la base de conflits sociaux catalysés par les contradictions et les limites des formes institutionnelles en vigueur. Ces processus permettront de modifier l'ordre socioculturel en vigueur et de cristalliser de nouvelles façons de répondre aux problèmes vitaux de la société.

Dans un horizon de transformation sociale à partir de la politique sociale, ces éléments seraient ceux qu'il faudrait retenir dans le cadre des conflits émergeant entre ceux qui réclament une inclusion et une égalité plus grandes, et les secteurs sociaux qui s'y opposent, ou bien refusent de l'accorder. Il faudrait ajouter à cela des conflits plus généraux autour de dispositifs communs de reproduction sociale, tels que la coercition et l'expansion d'idéologies et de sens culturels qui légitiment et naturalisent les relations d'exclusion et d'inégalité existantes. La suite du chapitre aura comme objectif de caractériser le type de conflits qui se configurent pour dépasser les relations d'exclusion et d'inégalité, ainsi que les possibilités transformatrices qui en émergent. De cette façon, la théorie de la transformation sociale avancera, non seulement en ce qui concerne la compréhension de *pourquoi* et *comment* se reproduisent les relations sociales d'exclusion et d'inégalité, mais aussi en visualisant le rôle fondamental des luttes et des mouvements sociaux dans les dynamiques de résolution de ces relations, ainsi que des mécanismes et des institutions qui facilitent leur persistance. C'est à dire qu'elle définira également *comment* et *pourquoi* ces relations peuvent et doivent être dépassées.

1.1.2 Les luttes sociales, le changement et la transformation à partir de la politique sociale

L'exclusion et l'inégalité tendent à se perpétuer au moyen de mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'émulation, d'adaptation, de hiérarchisation et de distanciation, qui font partie de l'ordre socioculturel en vigueur, qui se valident (de manière contradictoire) par l'intermédiaire de tissus institutionnels établis, et qui rendent la vie sociale possible et durable grâce à l'incorporation de changements compatibles avec la structure relationnelle sur laquelle s'édifie l'ordre institué. C'est pour cela que dépasser ces

relations, ces mécanismes et ces institutions, s'avère très coûteux, et équivaut à un défi transgresseur pour l'ordre existant. Une conséquence directe de cette affirmation est que l'État n'est pas le candidat le plus apte à promouvoir le dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité : en effet, l'État, dans la mesure où il fait partie de l'ordre instauré, pourrait seulement réaliser des processus de changement ne perturbant pas réellement la structure relationnelle en vigueur. Dans ce contexte, les actions concentrant le plus grand potentiel de transformation des relations d'exclusion et d'inégalité, et des six mécanismes qui les font persister, seront les luttes et les mouvements sociaux. Au mieux, l'État assumera une position d'ambivalence face à ces luttes sociales, puisque son action servira parfois à les affaiblir, et parfois à les renforcer. Ainsi qu'il apparaîtra clairement dans le troisième chapitre de la thèse, les bontés ou les limites des actions de l'État et des institutions, dépendront du contexte particulier dans lequel les luttes se développent, ainsi que de la spécificité des relations d'exclusion et d'inégalité que l'on tente de transformer. C'est ainsi que les luttes et les mouvements sociaux seront ceux qui, en dernière instance, définiront le contenu et la portée de l'action de l'État :

« Du fait que dans tout type d'États, les membres des catégories dominantes se mobilisent généralement de manière plus efficace, et jouissent d'un accès plus direct aux agents ou instruments de pouvoir étatique, que ceux qui appartiennent aux catégories subordonnées, l'action des États tend habituellement à renforcer -ou du moins à soutenir- les inégalités catégorielles existantes (...) Les dispositifs démocratiques atténuent leurs effets en opposant les ressources normalement plus grandes affectées aux moins privilégiés, à celles, supérieures, de l'élite ; de là qu'avec des alliances favorables, ils fassent souvent une modeste redistribution des ressources envers les citoyens les moins favorisés. Mais sauf sous l'influence de mouvements sociaux menaçant l'État, de situations révolutionnaires, de vastes mobilisations militaires, de grandes défaites guerrières et d'intenses crises fiscales, nous avons seulement de rares et précieux exemples d'attaques conduites par l'État contre les catégories inégales elles-mêmes » (Tilly, 2000 : 213).

Comprendre l'action de l'État dans une perspective de changement et d'ambivalence, tout en reconnaissant le rôle important tenu par les luttes et les mouvements sociaux, signifie que l'on incorpore à l'analyse le centralisme des conflits et des crises sociales comme processus potentiellement transformateurs des relations d'exclusion et d'inégalité. À ce sujet, Therborn (2015) insiste sur le fait que ce sont les grands conflits historiques entre

forces de demande et forces d'offre d'inclusion et d'égalité qui permettent de repérer les moments au cours desquels les relations d'exclusion et d'inégalité, ainsi que leurs mécanismes de reproduction, furent surmontés : c'est le cas de révolutions violentes, de guerres à grande échelle et de profondes crises économiques (telles que les révolutions française, nord-américaine, russe, chinoise et cubaine ; les deux grandes guerres du monde industriel et la crise économique mondiale de 1929), ou de processus politiques plus « pacifiques » (entre les années 1940 et 2000 avec l'avènement des mouvements de Mai 68, les luttes des femmes et des noirs pour leurs droits civils, les soulèvements contre la colonisation dans les pays du Sud et, en Amérique Latine, l'irruption des mouvements sociaux ayant surgi et s'étant consolidés dans le cadre du néolibéralisme et de l'émergence postérieure de gouvernements alternatifs).

Ces constatations historiques, se référant à *comment* les relations d'exclusion et d'inégalité peuvent être transformées, acquièrent une forme théorique si l'on tient compte des différents types de conflits pouvant se configurer entre les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité. En effet, la façon de dépasser l'exclusion et l'inégalité dépendra du type de *finalités* et de *stratégies* sous-jacentes aux conflits et aux processus de lutte qui font irruption dans le cadre des actions collectives visant à transformer la structure relationnelle existante. En se référant aux apports de Bajoit (2008) et de Wright (2014), il est possible de dire que le type de transformation qui émergera dépendra de l'adoption de finalités d'*inclusion* ou d'*exclusion*, et de la définition de stratégies *coopératives* ou *compétitives* de la part des acteurs en dispute. C'est ainsi que surgissent des alternatives de lutte qui choisissent la possibilité de *négociation* entre les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité (finalités d'inclusion), ou celle consistant à rendre invisible, et à nier l'existence, de l'une de ces forces (finalités d'exclusion).

D'autre part, en termes de stratégies adoptées par les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité, il est possible d'identifier des stratégies *consensuelles* et *antagoniques* pour caractériser le type de dispute qui s'établit en accord avec l'apparition de dynamiques *coopératives* et *compétitives* (stratégies consensuelles), ou l'émergence de processus *conflictuels* et *contradictaires* (stratégies antagoniques) dans les dynamiques de

dispute. La combinaison des finalités et des stratégies sous-jacentes à les disputes entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, rendront possible l'émergence ou la non émergence de processus de transformation capables d'altérer la structure relationnelle en vigueur.

Selon le Tableau 1, ce sont les stratégies antagoniques qui possèdent un plus grand potentiel transformateur, car les logiques de dispute basées sur le conflit et la contradiction visent à restructurer des relations en vigueur sans prétendre uniquement à des ajustements pouvant être gérés à l'intérieur de la structure relationnelle existante. De leur côté, les stratégies consensuelles peuvent se baser sur l'incorporation de changements marginaux qui, sans remettre en question la structure relationnelle en vigueur, aspirent à configurer des situations d'échange dans lesquelles les deux camps obtiennent des bénéfices, ou dans lesquelles l'on accepte l'instauration de règles de jeu permettant de rivaliser pour l'obtention de places plus avantageuses à l'intérieur d'une structure relationnelle immuable. On ne peut donc pas s'étonner du fait que, ainsi que nous l'avons indiqué auparavant, les situations historiques marquées par de forts conflits et une convulsion sociale, soient celles qui permettent la transformation des relations d'exclusion et d'inégalité ; et que le contenu et la portée des actions de l'État soient déterminés par la dynamique de telles situations de conflit (Tilly, 2000 et 2005 ; Therborn, 2015).

Les types de conflit présentés dans le Tableau 1 ne s'excluent pas mutuellement. Les quatre logiques d'action sont présentes en même temps, en doses variables, en accord avec les circonstances historiques dans lesquelles s'encadrent les luttes et les mouvements sociaux. Ainsi, dans la pratique, il est courant que les luttes sociales se déplacent d'une forme stratégique à une autre, ou bien adoptent un type de finalité de leur intérêt afin d'introduire des transformations dans *l'état des relations sociales existantes* :

« Ainsi, tout en s'engageant dans des logiques d'échange (coopératif, conflictuel, compétitif et/ou contradictoire), les acteurs sociaux agissent les uns sur les autres (...) Le résultat de ces échanges est un « état de relations sociales » dans un temps et un espace déterminés (...) Le changement socioculturel est donc *la modification d'un état des relations sociales* » (Bajoit, 2008 : 252 ; en italique dans le texte original).

Tableau 1 Types de Dispute entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, et contenu du changement et de la transformation sociale

Type de Dispute	Finalités d'Inclusion	Finalités d'Exclusion	Type de changement / Type de transformation
Stratégies consensuelles	Coopération. Changement dans les relations sociales à travers des améliorations relatives mutuelles offrant des avantages mutuels aux parties impliquées, mais n'ayant pas comme conséquence le dépassement de la relation sociale en elle-même. Par exemple, lorsque l'on offre des améliorations marginales à des groupes sociaux en condition de pauvreté, en échange de votes.	Concurrence. Changement dans les relations sociales au moyen de la définition de règles de jeu qui garantissent des logiques de concurrence équitable pour des places avantageuses dans le cadre d'une structure relationnelle inchangée. Par exemple, avec l'instauration d'actions affirmatives ou de discrimination positive.	Changement Adaptatif Adaptation à la structure d'exclusion et d'inégalité en vigueur, grâce à l'obtention d'améliorations marginales de la part des groupes en situation de désavantage. En général, l'on concède un centralisme relatif à un certain domaine de problématiques sociales dans le but d'établir des logiques de coopération ou de concurrence entre les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité pour améliorer les possibilités de promotion ou d'inclusion des groupes désavantagés. Dans d'autres cas, ce changement va dans le sens du dépassement de conséquences sociales prédatrices, par la mise en place de certains palliatifs ou de compensations, au bénéfice des groupes sociaux les plus affectés. Tous ces ajustements se produisent en maintenant sans changement la structure relationnelle existante, et en accordant à l'État un rôle prépondérant.
Stratégies Antagoniques	Conflit. Transformations provoquées par des dynamiques de négociation dans lesquelles se trouve altérée la structure relationnelle en vigueur, comme conséquence des modifications dans les corrélations de force. Ces transformations n'impliquent pas nécessairement l'élimination des forces de demande, et d'offre d'inclusion et d'égalité se trouvant en conflit. C'est le cas, par exemple, de victoires au niveau de la redistribution du travail, à l'égard du capital, sans que la classe capitaliste disparaisse.	Contradiction. Transformation dans laquelle sont proposées une rupture et une résolution complète de la relation sociale actuelle. Cette situation implique l'élimination de forces de demande et d'offre d'inclusion et d'égalité, ce qui signifie la résolution de la relation sociale actuelle. C'est le cas des processus révolutionnaires qui aspirent à la disparition de la classe capitaliste ou des secteurs ouvriers, et donc de leur relation sociale.	Transformation Symbiotique. Définition de compromis sociaux et de nouveaux cadres institutionnels à partir de transformations expérimentées dans la corrélation des forces des groupes sociaux en conflit. L'on considère l'importance des processus de négociation qui reflètent les dynamiques des conflits émergents et produisent des règles, des droits et des obligations des parties impliquées. Il s'agit d'une transformation symbiotique, car la culmination ou la suspension des conflits peut représenter des avantages pour ceux qui négocient. Transformation Contre-hégémonique. Impulsion domniee à l'émergence de relations sociales n'étant pas basées sur les principes d'exclusion et d'inégalité sur lesquels s'érige la structure relationnelle en vigueur. Il n'existe pas d'agent transformateur supérieur : dans chaque domaine d'interaction sociale, peuvent émerger des agents capables de mettre en marche des processus contre-hégémoniques précieux du point de vue de la transformation sociale. Ce type de transformation détend l'existence de multiples relations sociales d'exclusion et d'inégalité ; toutes s'assument comme étant primaires et co-originales. L'action collective et les mouvements sociaux constituent les processus fondamentaux de transformation. L'on envisage la construction de relations sociales dans lesquelles l'État, les relations capitalistes ou les institutions modernes deviennent périphériques. Transformation Rupturiste. Dépassement total des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. L'on considère généralement la présence d'une relation sociale d'exclusion et d'inégalité qui détermine toutes les autres, et donc l'existence d'un agent transformateur par excellence. La finalité révolutionnaire de la transformation s'oriente vers une fin unique et mesurée par une seule stratégie : dépasser les relations sociales d'exclusion et d'inégalité et les institutions qui les soutiennent, tout en supprimant les forces d'offre d'inclusion et d'égalité, et en éliminant l'État.

Source : Elaboration personnelle réalisée à partir de Bajot (2008) y Wright (2014).

Mais, théoriquement, quels types de transformations peuvent-ils résulter de chaque type de conflit ? Selon le Tableau 1, il est possible d'identifier des processus de transformation *adaptatifs, symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes*. Généralement, l'on souligne le caractère adaptatif des changements coopératifs et compétitifs, ainsi que des aspirations contre-hégémoniques, rupturistes, et de compromis institutionnalisés des transformations conflictuelles et contradictoires. En outre, l'on définit le rôle central, marginal ou de disparition, pouvant être assumé par l'État, ainsi que la possibilité ou non d'identifier de multiples relations d'exclusion et d'inégalité et, en conséquence, de visualiser divers acteurs sociaux ayant un potentiel de lutte et de transformation. Néanmoins, bien qu'il soit théoriquement possible d'établir cette typologie,

« Il est peu probable qu'aucune de ces logiques stratégiques de transformation soit appropriée à la tâche consistant à améliorer le pouvoir social. N'importe quelle trajectoire de transformation plausible à long terme a besoin d'utiliser des éléments appartenant à chacune des trois (...) La meilleure façon de combiner ces éléments stratégiques à l'intérieur d'un projet politique d'habilitation sociale dépendra en grande partie des institutions historiques spécifiques et des possibilités réelles (ainsi que des limites) de « faire histoire » que ces institutions créeront » (Wright, 2014 : 378).

En conclusion, les processus possédant le plus grand potentiel de transformation des relations d'exclusion et d'inégalité sont les disputes antagoniques. Ce qui signifie que les antagonismes peuvent neutraliser ou dépasser les mécanismes qui facilitent la reproduction de l'exclusion et l'inégalité, et constituer de nouveaux compromis et conditionnements sociaux, à partir des défaillances qui se présentent en termes de complexité, antagonisme, rigidité et contingence institutionnelle. Ce que l'on propose ainsi est une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale, capable de comprendre *pourquoi* surgissent, et *comment* persistent les relations sociales d'exclusion et d'inégalité, et de visualiser des voies qui indiquent *comment* ces relations peuvent être transformées.

Cependant, à ce stade de l'analyse, une nouvelle question surgit : si l'on accepte que les relations d'exclusion et d'inégalité résolvent des problèmes vitaux et existentiels de la société, et qu'elles sont fondamentales pour le fonctionnement et la coordination des

collectivités, méritent-elles toutes d'être transformées ? Ou encore : est-ce que la fonction sociale accomplie par ces relations peut aller jusqu'à justifier leur persistance ? Quelles sont les relations d'exclusion et d'inégalité qui doivent se transformer en objectifs de conflit et de lutte sociale ? Le problème de *pourquoi* transformer les relations d'exclusion et d'inégalité s'ajoute alors à celui de *comment* le faire.

La réponse à cette question permet d'aborder une autre dimension fondamentale de la transformation sociale à partir de la politique sociale : jusqu'à maintenant, nous avons assumé que toutes les relations d'exclusion et d'inégalité sont foncièrement négatives ; néanmoins, du fait que ces relations sont essentielles pour l'organisation, le fonctionnement et la coordination de la vie sociale, ceci n'est pas la stricte vérité. Il est possible de considérer que certains types d'espaces fermés ou de relations d'inégalité sont socialement positifs, par exemple dans le cas des personnes ayant une spécialité qui leur confère certains espaces ou avantages. Imaginez les complications sociales qui se produiraient si, en invoquant les principes d'inclusion et d'égalité, n'importe qui pouvait entrer dans une salle de chirurgie et opérer un patient. Le problème ne consiste donc pas à transformer (en les dépassant) *toutes* les relations sociales d'exclusion et d'inégalité.

Déterminer quelles relations sociales méritent d'être transformées, conduit l'analyse sur le plan normatif : du point de vue de la politique sociale, les seules relations d'exclusion et d'inégalité devant être transformées sont celles qui sont dénommées injustes ; c'est à dire, ces relations d'exclusion et d'inégalité qui transgressent des critères et des principes établis de *justice sociale*. Les exclusions et les inégalités doivent être dépassées *parce que* l'on considère qu'elles sont injustes. C'est pour cela que la théorie de la transformation sociale que nous présentons ici est posée comme une *théorie critique* ; c'est à dire qu'elle se présente comme une théorie guidée par un projet de transformation *juste* de la société (De Munck, 2009 ; Gómez-Müller et Rockhill, 2008).

L'introduction de cette dimension normative offre deux grands avantages. D'une part, elle empêche que les transformations sociales auxquelles elle aspire aggravent les situations de précarité, de souffrance et de désavantages de groupes sociaux déterminés. Il a déjà été dit

que la notion de transformation n'a pas de valeur en elle-même. Le néolibéralisme a transformé les sociétés, en approfondissant et en créant de nouvelles relations d'exclusion et d'inégalité. L'introduction de notions de justice sociale dans les dynamiques de dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité signifie alors que l'on incorpore des critères éthiques de réglementation, qui tentent de conduire la transformation sociale vers des stades complètement inclusifs et égalitaires. Dans ce sens, l'on fixe une distance nette face à ces postures qui considèrent que l'exclusion et l'inégalité doivent diminuer (et pas nécessairement être dépassées), dans la mesure où elles s'avèrent être dysfonctionnelles pour la bonne marche du capitalisme, le maintien de la cohésion sociale et la légitimité de la démocratie représentative (Stiglitz, 2012). Du point de vue de la proposition théorique défendue dans la thèse, l'injustice des relations d'exclusion et d'inégalité (et non leur dysfonctionnement) constitue l'argument fondamental prouvant qu'il est nécessaire de les dépasser.

D'autre part, elle permet d'établir un autre lien évident entre l'action collective et la résolution des relations basées sur l'exclusion et l'inégalité : en démontrant qu'une relation sociale est injuste, on indique nécessairement que cette relation assume une condition systémique qui affecte de nombreux individus et groupes sociaux. Cette condition systémique des relations explique la raison pour laquelle les luttes sociales acquièrent un rôle fondamental quant à leur transformation. De la sorte, le composant éthique qui est introduit, permet également de visualiser les changements et les innovations introduits dans la culture politique par les luttes et les mouvements sociaux, lorsque certaines relations sociales sont dénommées injustes. Les mouvements sociaux « construisent » l'injustice et « rendent visibles » des relations sociales dont la transformation est justifiée (Fraser, 2008 ; Rivas, 1998). Ainsi, en accord avec les développements effectués dans le cadre de la théorie critique et des théories de la justice, l'on pourrait affirmer qu'aujourd'hui, les relations sociales d'exclusion et d'inégalité devant être dépassées au moyen de processus de

dispute antagonique, sont celles qui produisent des injustices en matière de *redistribution*, *reconnaissance*, *représentation politique* et *justice cognitive*⁴.

Mais si les relations d'exclusion et d'inégalité sont changeantes, et inhérentes aux sociétés, ces notions, ces critères de justice, seront-ils suffisants pour condamner les inégalités et les exclusions qui émergeront dans le futur ? Qu'est-ce qui garantit que les théories de justice possèdent une capacité de dynamisme et de rénovation capable de remettre en question les relations d'exclusion et d'inégalité qui continueront à surgir dans la société ? De plus, si les idéaux proposés par ces théories de la justice se matérialisent, la société arrivera-t-elle à la *fin de l'histoire* ? Une société juste peut-elle visualiser d'autres projets novateurs de transformation sociale ? Comment assurer la construction normative de nouveaux critères de justice ou d'injustice capables de définir de nouveaux horizons de transformation ?

Le fait qu'une société soit « juste » ne peut représenter la « fin de l'histoire ». Face à la possibilité que l'exclusion et l'inégalité se produisent et se reproduisent dans la société, il est nécessaire de penser à des mécanismes qui dynamisent les théories de la justice afin de garantir la remise en question et la transformation possible de ces relations sociales émergentes. Le potentiel transformateur de la politique sociale doit se renouveler et se définir comme étant « inachevé ». Le *stock* de théories de la justice dont dispose aujourd'hui la théorie critique sert à évaluer et à condamner les situations et les relations

⁴ En matière de *redistribution*, trois scènes de conflit structurant les dynamiques d'injustice distributive dans le cadre de la relation capitaliste ont été identifiées : i) les conflits pour les moyens d'existence, ii) les conflits pour les moyens de production, et iii) les conflits pour les emplois (Brenner et Glick, 1991 ; Van Parijs, 1996 ; Wray, 2008). Du point de vue de la *reconnaissance*, Honneth (2010) a posé l'importance des luttes associées à la reconnaissance affective, à la reconnaissance des personnes comme sujets de droit, et à la solidarité. Ces apports ont été repris par Fraser (2008, 1997a, 1997b), qui a admis que les luttes pour la reconnaissance sont reliées aux changements dans la position sociale de certains groupes collectifs qui souffrent d'injustices provoquées par des patrons culturels prédominants. Ces théories de la reconnaissance ont été enrichies à travers la catégorie du *reconnaissable* : Qu'est-ce qui fait qu'une personne soit conçue comme reconnaissable ? Pour qu'une vie soit intelligible, et par conséquent reconnaissable, elle doit se conformer à certaines conceptions relatives à ce qui est concevable comme vie humaine (Guéguen et Malochet, 2011 ; Butler, 2009 et 2006). Les justices liées à l'*inégaie représentation politique* ont été analysées par Fraser (2008), qui incorpore l'injustice à la représentation, dans la mesure où elle est liée i) aux disparités existant dans les processus de représentation politique, ii) à l'exclusion en ce qui concerne les scènes de participation ou de représentation politique, et iii) à l'injustice qui peut caractériser les processus de définition de ce qui est considéré comme juste ou injuste. Finalement, la *justice cognitive* a été proposée comme une notion qui cherche à rendre visible et à accorder une validité aux pratiques cognitives des classes, des peuples et des groupes sociaux qui historiquement ont été des victimes, ont été exploités et opprimés par le capitalisme et le colonialisme globaux (Santos, 2009 ; Múnera, 2009).

sociales de la société du *présent*. Il s'agit du composant « statique » des théories de la justice. Cependant, le fait qu'il soit important de reconnaître le caractère changeant de l'exclusion et de l'inégalité, ainsi que sa propension à se reproduire, montre la nécessité d'une théorie de la justice sociale également dynamique et capable de se réinventer. La question concerne alors le caractère « dynamique » du composant normatif dont dispose la société pour nommer ou caractériser comme injuste une relation d'exclusion ou d'inégalité. De ce point de vue, la politique sociale conservera son potentiel transformateur à condition d'être ouverte à la possibilité de construire de nouveaux critères normatifs capables d'affronter les changements dont souffrent habituellement les relations d'exclusion et d'inégalité, et d'imaginer ainsi de nouveaux horizons de transformation sociale.

De cette manière, la proposition théorique présentée dans cette première partie du chapitre conjugue trois dimensions essentielles pour définir une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale : une dimension *explicative* (associée à une théorie de l'exclusion et de l'inégalité identifiant les logiques de reproduction, de changement et de transformation de ces relations) ; une dimension *normative* (indiquant la nécessité de transformer ces relations dénommées injustes, dont il est prouvé qu'elles structurent de vastes champs relationnels), et une autre dimension *transformatrice* (relative au centralisme occupé par l'action collective et les luttes sociales antagoniques dans le dépassement de ces relations d'exclusion et d'inégalité ayant été qualifiées de problème relevant de la justice sociale).

Le fait d'instaurer un dialogue avec ces dimensions a permis de préciser pourquoi les relations d'exclusion et d'inégalité surgissent, et comment elles persistent. Il a également rendu plus facile le fait de déterminer comment et pourquoi ces relations peuvent et doivent être dépassées. Cependant, cette première approximation n'a pas permis de définir ce qu'est une relation sociale, ni de comprendre ce que l'on entend par exclusion et inégalité. Il est donc nécessaire de déplacer la discussion vers un plan plus analytique et conceptuel. L'introduction d'une notion claire de ce qu'est une relation sociale permettra d'introduire des conceptions tout aussi précises d'exclusion et d'inégalité. De cette façon, nous offrirons

un contenu analytique plus vaste à la théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale, qui a été exposée jusqu'à présent.

1.2 Une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité : les singularités comme sujets et objets des relations sociales

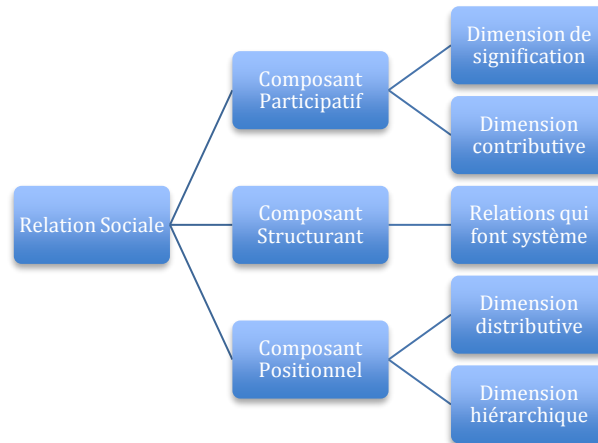
Qu'est-ce qu'une relation sociale ? Selon Bajoit (2008), une relation sociale est un échange individuel ou collectif fondé sur un *composant participatif* et un *composant positionnel*. Le composant participatif de toute relation sociale intègre deux dimensions fondamentales : l'octroi de *signification* ou de sens de la part des acteurs qui interagissent, et la *contribution* que chacun d'eux réalise afin de maintenir l'échange. Pour sa part, le composant positionnel fait référence aux aspects *distributifs* de la relation qui se constitue et aux relations *hiérarchiques* qui s'établissent. Les dimensions qui offrent un support à une relation sociale peuvent être comprises, de manière plus spécifique, de la manière suivante :

1. *Dimension de signification* : fait référence aux finalités ou aux sens que les acteurs accordent à l'échange qu'ils réalisent. Ces finalités peuvent être, ou non, partagées, conscientes ou inconscientes, et tendent à avoir un lien profond avec le modèle culturel dominant.
2. *Dimension contributive* : relative aux apports que fait chaque acteur à la relation. Ces apports peuvent être matériels, culturels ou politiques. Une contribution vaste et multidimensionnelle de la part des acteurs signifiera une plus grande participation de leur part à la relation établie.
3. *Dimension distributive* : indique quelles sont les rétributions reçues par chacun des acteurs pendant l'échange. Ces rétributions peuvent être matérielles, culturelles, sociales ou politiques. En outre, elles sont habituellement disparates, et, à un niveau collectif, sont fondamentales pour la conformation de statuts, catégories et classifications sociales inégales.

4. *Dimension hiérarchique* : associée aux places avantageuses qui s'instituent dans la relation sociale, et qui permettent une plus grande maîtrise des finalités, des ressources et des contributions caractérisant les échanges. À cet égard, un lien profond s'établit également avec les statuts, les catégories et les classifications sociales inégales qui se produisent dans le cadre de la relation sociale.

Bien qu'ayant de la valeur, cette première conception oublie que les composants participatifs et positionnels des échanges se trouvent conditionnés et constitués par des relations sociales qui traversent différents espaces d'interaction et qui finissent par *structurer* les échanges individuels et collectifs mentionnés. Ce pourrait être le cas de l'exploitation. Mais c'est également le cas du patriarcat ou du racisme. Par exemple : une relation affective entre deux personnes contient un composant participatif (relatif au sens que chaque personne accorde à la relation et aux sacrifices que chacun réalise afin de la maintenir) et un autre, positionnel (défini par les bénéfices sentimentaux ou matériels que chaque personne obtient, et par la situation avantageuse, ou désavantageuse, qui peut exister quand l'implication affective est moindre ou plus grande pour l'une d'elles). Cependant, les deux composants peuvent être structurés par une relation patriarcale ou raciste qui, non seulement affecte la relation affective, mais encore s'étend à de nombreuses autres ; par exemple, dans le monde professionnel, éducatif, ou de participation politique. C'est pour cela que l'on doit ajouter à la définition proposée par Bajoit (2008) une dimension structurante capable de visualiser des relations qui s'étendent à divers champs d'interaction et qui déterminent de multiples échanges entre individus et groupes sociaux. Cette dimension structurante s'avère fondamentale pour remettre en question les relations sociales dans une perspective de justice sociale. Ainsi, du point de vue d'une théorie de la transformation sociale, est réitéré le centralisme de l'action collective et des luttes sociales antagoniques, afin de transformer la dimension structurante qui détermine les composants participatifs et positionnels de multiples relations sociales spécifiques. Par conséquent, *une relation sociale* peut être définie comme *un échange structuré doté d'un composant participatif et d'un composant positionnel* (Illustration 1).

Illustration 1 Composants des relations sociales



Source : Elaboration personnelle.

Dans la perspective de la construction d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, ce concept de relation sociale s'avère extrêmement précieux, car, outre le fait qu'il incorpore le composant structurant qui conditionne et constitue les composants participatifs et positionnels des échanges, il ouvre la possibilité d'avancer dans la définition de notions précises d'exclusion et d'inégalité, en cohérence avec l'idée selon laquelle seules les relations d'exclusion et d'inégalité ayant été désignées comme injustes méritent d'être transformées. En effet :

- i) La définition d'un *composant participatif* des relations sociales permet de faire dériver un concept d'*exclusion* associé à l'*impossibilité* de la part des personnes ou des groupes sociaux, de s'impliquer dans un champ délimité d'interactions, ou à leur participation *insuffisante*.
- ii) La définition d'un *composant positionnel* des relations sociales permet de faire dériver un concept d'*inégalité* lié au maintien de *brèches* qui se reflètent dans des processus de disparité distributive, ou dans des logiques d'*inclusion hiérarchisée* dans un domaine déterminé d'interactions.

- iii) l'incorporation d'un *composant structurant* qui conditionne et constitue les composants participatifs et positionnels mentionnés, dénote l'existence de relations traversant de multiples espaces d'interaction qui peuvent être remis en question en termes de justice sociale, et qui se transforment en objet de *lutte* et d'*antagonisme*, dans un horizon de transformation des relations d'exclusion et d'inégalité.

Cependant, c'est ce dernier composant structurant qui acquiert un centralisme plus important, autant en ce qui concerne la formulation d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, qu'en ce qui concerne la définition d'une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale. En premier lieu, le composant structurant qui a été ajouté permet de comprendre qu'il existe au moins sept relations qui conditionnent les composants participatifs et positionnels de multiples échanges sociaux. Le patriarcat, l'exploitation, le racisme, la dépendance internationale, l'épistémicide, la ségrégation et l'invalidité, sont des relations structurantes sur lesquelles s'érigent des relations d'exclusion et d'inégalité injustes, susceptibles d'être transformées (Tableau 2).

Tableau 2 Relations structurantes injustes

Domaines d'échange social	Relation structurante injuste
Domaine familial	Patriarcat
Domaine de la production	Exploitation
Domaine de la communauté	Racisme
Domaine mondial	Dépendance
Domaine de l'épistémologie	Épistémicide
Domaine géographique	Ségrégation/effet de ghetto
Domaine du handicap	Invalidité

Source : Élaboration personnelle à partir d'Alvarez (2005), Santos (2000et 2009) et Silver (2007).

Il est difficile de trouver une dimension structurante qui prédomine sur toutes les autres, et dont l'importance soit majeure. Toutes les relations structurantes sont potentiellement primaires et co-originales (Fraser, 2008, 1997a, 1997b). Ainsi, l'introduction du composant structurant permet de comprendre, en second lieu, que l'ordre socioculturel qui s'édifie sur les relations sociales d'exclusion et d'inégalité apparaisse comme une *totalité structurée et*

dynamique. Non pas comme un agrégat de pratiques, les unes à la suite des autres, ou bien les unes déterminantes et les autres déterminées, les unes principales et d'autres secondaires, mais comme un ensemble de processus sociaux, dont tous et chacun contribue à produire un effet groupal, et à constituer des situations d'exclusion et d'inégalité changeantes dans le temps (Álvarez, 2005 ; Cimadamori et Cattani, 2008).

Il est nécessaire, pour terminer cette partie, d'aborder une ultime question : Comment se conçoit le sujet à l'intérieur du concept de relation sociale posé ? En vertu du concept de relation sociale déterminé, le sujet est défini comme une *singularité* ; c'est à dire, comme le résultat de la conjugaison de multiples relations sociales. Chaque personne est une singularité, dans la mesure où les relations sociales qui la constituent, outre le fait qu'elles sont multiples, sont diverses, et affectent ses pratiques sociales avec une intensité variable. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de relations sociales constitutives, communes à de nombreuses personnes : ces relations existent, mais elles se conjuguent de manière différente avec d'autres relations sociales dans le cas concret de chaque personne. La conséquence en est que, bien que les personnes se définissent à partir de relations sociales qui leur sont communes, elles puissent également se différencier les unes des autres. Il est alors possible d'affirmer que les singularités sont une production sociale arbitrée par un ensemble divers et dynamique de relations structurantes telles que le patriarcat, l'exploitation, le racisme, la dépendance nationale, l'épistémicide, la ségrégation et l'invalidité. Les personnes sont différentes du fait qu'elles sont constituées et conditionnées par diverses relations sociales. Il existe donc des trajectoires diverses d'exclusion et d'inégalité. Le déterminisme est laissé de côté ; les concepts d'exclusion et d'inégalité deviennent complexes. Se situer dans des situations d'exclusion et d'inégalité est de ce fait complexe (Rosanvallon, 2007).

Par conséquent, l'on assume que les personnes ne sont pas des entités dotées d'un contenu essentiel, provenant de la nature ou du hasard, que l'on présume immuable. Pour la théorie ici défendue, les êtres humains sont l'espace particulier d'intersection de relations sociales susceptibles d'être transformées. Ils sont un devenir ouvert sur eux-mêmes ; une puissance qui s'auto-affirme dans le cadre des relations sociales qui les conditionnent et qui peuvent

se transformer au moyen de logiques d'action collective. De la sorte, la transformation des relations sociales s'exprime par de nouvelles logiques de production subjective et se concrétise à travers de nouvelles pratiques individuelles et sociales. Dans ce contexte, la réalisation de l'individu -c'est à dire, sa libération- passe par la transformation des relations sociales qui le constituent et, de cette façon, par les pratiques individuelles et collectives qui le caractérisent. L'individu est, de manière indissociable, sujet et objet de la vie sociale (Hardt et Negri, 2004 ; 2012 ; Butler, 2006 ; Bajoit, 2008).

Cette vision relationnelle et collective de la réalisation du sujet souligne, plus qu'une idée évolutive et linéaire de *progrès historique*, les dynamiques consensuelles et antagoniques du *processus politique*, qui ouvrent la possibilité d'une variété concrète de voies de transformation et de modes de développement. En opposition à une logique de « surdétermination » défendant « un agent ou une trajectoire révolutionnaire supérieure », l'on insiste sur la reconnaissance de toute sphère de lutte sociale comme potentiellement prometteuse. En conséquence, aucun antagonisme ou scène de lutte ne doit être ignoré ou exclu *a priori*. Bien au contraire : dans le contexte des relations sociales qui le constituent et le conditionnent, l'action transformatrice du sujet est reconnue, et par conséquent sa capacité de réflexion critique dans une perspective d'action créatrice et imaginative d'expérience humaine (Rancière, 2010).

Nous pouvons alors affirmer, en synthèse, que les relations sociales sont des échanges structurés dotés de composants participatifs et positionnels. Ces relations se conjuguent de différentes manières, et donnent naissance à des singularités qui, bien que conditionnées, possèdent une capacité de réflexion critique, et des possibilités d'(auto) transformation à partir du dépassement des relations sociales qui les constituent. En ce qui concerne les singularités, les personnes sont, de manière simultanée, objet et sujet des relations sociales. C'est ainsi que surgit une *théorie relationnelle* de l'exclusion et l'inégalité : l'émergence de processus collectifs et antagoniques de dispute qui ouvrent la possibilité de transformer les relations sociales constitutives des singularités, et donc de libérer ces singularités des relations d'exclusion et d'inégalité qui les conditionnent. Ceci implique l'apparition de nouvelles singularités et de pratiques individuelles et collectives, ainsi que l'édification

d'une nouvelle structure relationnelle. En d'autres termes, *la transformation de soi-même coïncide avec la transformation des conditions.*

Cette vision relationnelle de l'exclusion et l'inégalité est en totale opposition avec ces *perspectives instrumentales* qui comprennent l'exclusion et l'inégalité comme les situations de groupes sociaux déterminés par rapport à certaines limites statistiques, ou aux approches expliquant l'exclusion à partir de l'existence de groupes sociaux (les uns exclus et les autres inclus) n'ayant entre eux aucune relation. Ces visions instrumentales proposent des critères de changement (mais non de transformation) reliés à la formulation d'objectifs et d'instruments visant au dépassement de ces seuils ou à l'inclusion des exclus ; par exemple, au moyen de la construction des lignes de pauvreté et d'indigence, et d'indicateurs de besoins fondamentaux non satisfaits, qui représentent la création de « seuils biologiques ou de citoyenneté » déterminés⁵.

Ces visions instrumentales offrent à l'État un rôle primordial, puisqu'elles prétendent que la solution des problèmes d'exclusion et d'inégalité passe davantage par la bonne conception des politiques publiques que par la transformation des relations sociales qui produisent et reproduisent ces phénomènes. C'est pour cela qu'elles possèdent un net caractère résiduel et compensatoire (Álvarez, 2005). Ainsi, alors que les théories relationnelles tentent d'établir un lien entre le social et *la politique*, les théories instrumentales le font entre le social et *la politique*. En relation avec l'action de l'État, il est clair que les théories

⁵ « Les théories des besoins fondamentaux et des seuils de citoyenneté sont fondées sur une position théorique qui généralement affirme l'inévitabilité de l'inégalité dans la distribution de la richesse, et répond de façon pessimiste à la possibilité de résoudre ce hiatus d'une manière favorable à l'augmentation du bien-être (...) Il ne s'agit pas d'augmenter le bien-être des citoyens, mais de maintenir les travailleurs, les non travailleurs et les citoyens, sur un seuil, sur la ligne de flottaison de la vie. La promotion de la vie dans les niveaux fondamentaux place ce nouvel art de gouverner en produisant également de la vie, mais pas en termes d'un maximum raisonnable de « bien-être » -étant donné le développement des forces productives, de la richesse accumulée et du niveau historique atteint par les luttes sociales- sinon en revenus de base, presque à échelle animale » (Álvarez, 2005 : 250ss). Allant dans le même sens, Consuelo Corredor affirme : « Le dualisme mène à déterminer arbitrairement un « dedans » et un « dehors », des « inclus » et des « exclus », des « formels » et des « informels », quand en réalité il ne s'agit pas de groupes autonomes et dépourvus de relations entre eux et avec la société. À court terme, la survivance du « dehors » se ferait à travers des politiques sociales, au moyen d'une dépense publique sociale. Le « dedans » n'est pas remis en question, et l'on n'explique pas pour quelle raison ces personnes ne sont pas intégrées. À long terme, l'on espère que la dynamique sociale leur permettra de s'intégrer. C'est de là que l'on affirme que l'équité est dérivée de la croissance » (Corredor, 2004 27).

relationnelles de l'exclusion et l'inégalité débouchent sur une théorie « du politique social » ; c'est à dire, sur une théorie des relations sociales d'exclusion et d'inégalité qui se cristallisent *dans* et se valident *par* un ensemble de politiques publiques et d'actions étatiques. Ceci, en opposition avec les théories instrumentales qui définissent la « politique sociale » comme un espace d'argumentation, de négociation et d'intervention de l'État dans le cadre d'équilibres de force prédéfinis et difficilement changeables. Pour les théories relationnelles, *le politique social* se concrétise donc dans *la politique sociale* (Douzinas et Žižek, 2010).

Jusqu'à présent, nous avons défini ce qu'est une relation sociale, quel type de relations structurantes injustes peuvent déterminer les composants participatifs et positionnels des relations, et de quelle façon le sujet est compris dans la théorie relationnelle développée. Le moment est venu d'introduire les concepts d'exclusion et d'inégalité dérivés de la notion de relation sociale auparavant proposée. L'éclaircissement de ces catégories permettra de comprendre à quel moment les disputes antagoniques entre « forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité » se résolvent en faveur du dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité ayant été nommées injustes. À ce sujet, nous affirmerons que pour pouvoir dépasser l'exclusion, il faut encourager des processus *de jouissance et de production du commun* en ce qui concerne le composant participatif des relations, et que surmonter l'inégalité exige que l'on garantisse des dynamiques d'*égalité des places* en ce qui concerne le composant positionnel. Justifier ces processus transformateurs oblige à démontrer que ces composants participatifs et positionnels sont déterminés par une relation structurante injuste. Le concept des *épistémologies de l'injuste* sera alors introduit, dans le but de montrer comment la critique sociale augmente sa capacité à nommer injustes les relations structurantes qui méritent d'être transformées.

La thèse qui articule les développements théoriques exposés dans les prochaines sections du chapitre est la suivante : la résolution des relations sociales d'exclusion et d'inégalité sera le résultat des processus de transformation introduits par les luttes sociales dans le composant structurant désigné comme injuste (épistémologies de l'injuste), dans une perspective de démocratisation (jouissance et production du commun) et d'élimination des brèches (égalité

des places) dans les composants participatifs et positionnels. C'est ainsi que se suppriment ou se neutralisent les mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'adaptation, d'émulation, de hiérarchisation et de distanciation, qui facilitent la reproduction de telles relations. C'est dans ce processus que prend forme la production de nouvelles singularités, ainsi que la configuration de nouvelles institutions et politiques publiques. C'est là que surgissent les logiques de transformation symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes.

1.3 La transformation dans le composant participatif des relations sociales : le dépassement de l'exclusion et la jouissance et la production du commun

Il a été dit que les relations sociales sont des échanges structurés dotés d'un composant participatif et d'un composant positionnel. La question concernant la compréhension et la résolution de l'exclusion renvoie directement à la manière dont le composant participatif des relations sociales se transforme en termes du degré de contribution et du type de signification qu'accordent les personnes aux relations sociales qui s'instituent. Comment transformer et dépasser les relations d'exclusion qui ont été désignées comme telles, dans un horizon de production de nouvelles singularités ? Ainsi que nous le démontrerons par la suite, sur le terrain spécifique de l'exclusion, ce sera à partir *de la jouissance et de la production du commun*. Pourquoi ? Fondamentalement parce que la jouissance et la production du commun supposent l'accès instituant des personnes (en termes de signification et de contribution) aux multiples champs d'interaction sociale, et le dépassement des relations de privation et d'imposition sur lesquelles s'érige l'exclusion sociale.

Traditionnellement, l'exclusion a été définie comme un processus qui empêche l'accès des personnes à des domaines d'échanges socialement valorisés (Silver, 2007). Cependant, du point de vue du concept de relation sociale auparavant exposé, le problème de l'exclusion transcende les questions de l'accès, et se concentre sur les exigences de participation. Participer implique accéder ; mais accéder ne représente pas nécessairement la pleine participation. Le composant participatif des relations sociales souligne l'importance des

contributions de chaque personne aux échanges auxquels elle participe, et du sens que l'on accorde à de telles contributions. Contribuer à la constitution d'une relation sociale, et avoir la possibilité de lui donner un sens spécifique, transcende le problème de la résolution des barrières qui empêchent l'accès, et ouvre un espace pour que les relations qui s'instaurent soient plus démocratiques.

Par exemple : il est possible d'accéder au domaine éducatif en limitant la contribution des individus au paiement des droits d'inscription et à la réalisation des tâches qu'ils doivent assumer en tant qu'étudiants (assister aux cours et réussir les examens périodiques qui certifient l'acquisition de certaines connaissances). Ceci peut arriver, de surcroît, si les personnes donnent au processus éducatif un sens entièrement commercial (en le considérant comme un ensemble de pratiques d'achat et de vente de droits de propriété sur la connaissance –diplômes-). Dans cette optique, l'exclusion serait dépassée si l'on programmait des politiques qui garantissent la capacité de paiement de la part des personnes, ainsi que l'obtention rapide des titres professionnels auxquels elles aspirent. Toutefois, la contribution que peuvent faire les personnes en termes de définition des contenus d'étude, la construction active de connaissances, la pertinence des cours impartis, et la signification sociale pouvant être accordée à l'éducation, serait totalement omises. La contribution de l'étudiant se réduirait à la dimension strictement économique et mercantile de la relation, méconnaissant de la sorte la possibilité de réaliser des contributions épistémologiques et politiques. Ces dernières restent réservées à certains dirigeants. C'est ainsi qu'apparaissent de nouveaux domaines d'exclusion –sous forme de participation précaire- même lorsque les jeunes ont accédé au système éducatif. D'où l'importance d'associer l'exclusion au concept de participation, et, par cette voie, d'établir un lien entre la participation et les processus de jouissance et de construction du commun qui, comme nous l'observerons par la suite, n'envisagent pas seulement le caractère *privatif* de l'exclusion, mais également sa dimension d'*imposition*, et son caractère *antidémocratique*.

En effet, en ce qui concerne le composant participatif des relations sociales, la participation acquiert deux dimensions lorsqu'elle s'interprète du point de vue *du commun* : premièrement, en matière de *jouissance du commun*, la participation est reliée à la

possibilité qu'ont les êtres humains d'accéder aux bases matérielles et immatérielles nécessaires à la transformation de leur singularité. Dans cette optique, le commun est défini comme l'ensemble de champs d'interaction sur lesquels aucun type de *relation privative* (privée ou étatique) ne peut s'ériger, dans la mesure où l'accès à ces domaines d'échange servent fondamentalement à la production autonome des singularités (Hardt, 2009 ; Negri, 2009). Ces domaines d'échange sont multiples et incluent des aspects éducatifs, professionnels, culturels, relatifs à la santé, à l'infrastructure, parmi de nombreux autres⁶.

Deuxièmement, en ce qui concerne *la construction du commun*, la participation est pensée à partir de la manière démocratique dont se produisent les relations et les domaines d'échange dans la perspective concernée, non seulement par le dépassement des barrières privatives, mais aussi par la volonté de transcender les *relations d'impositions* (privées ou étatiques) qui empêchent que les personnes contribuent à la constitution d'un champ d'actions déterminé, ainsi que des relations sociales qui en émergent. Le commun est ici compris comme une production humaine, comme un ensemble de pratiques individuelles et sociales qui, mesurées par des échanges consensuels et antagoniques de nature multiple, s'orientent vers l'établissement de formes d'autogouvernement individuel et collectif (Dardot et Laval, 2014).

Sous ces deux dimensions, les luttes transformatrices dans le domaine de l'exclusion assument deux formes spécifiques et interdépendantes : *les luttes contre l'exploitation* (reliées à la résolution de toute relation privative en ce qui concerne l'accès au commun) et *les luttes pour la libération* (associées à la plus grande extension des contributions pouvant être réalisées par les personnes et, en conséquence, à la résolution de toute relation

⁶ Parmi les alternatives proposées pour avancer dans l'appropriation du commun, Hardt (2009) et Negri (2009) proposent l'élimination, ou la limitation stricte des droits de propriété sur la connaissance, et l'introduction d'une allocation universelle. Tout en suivant un chemin analytique totalement différent, Van Parijs (1996) défend également le potentiel transformateur d'une allocation universelle individuel et inconditionnel. Van Der Veen et Van Parijs (1986) affirment même qu'avec l'instauration d'une allocation universelle, « une voie capitaliste vers le communisme » pourrait se trouver définie, et configurer un modèle de société inspiré par le principe de « à chacun selon sa capacité (volontairement), à chacun selon sa nécessité (inconditionnellement) ». Van Parijs (2011) a suggéré la possibilité d'effectuer ce transit au moyen de réformes institutionnelles rationnelles se produisant dans le cadre de la démocratie représentative. Cependant, cette posture a été critiquée du fait du peu d'importance qu'elle accorde au conflit et aux contradictions sociales comme catalyseurs du passage d'une société à une autre (Alaluf, 2014).

d'imposition et de caractère antidémocratique dans la production du commun). Quant aux luttes contre l'exploitation, l'on affirme que celle-ci a changé de visage et a pris la forme de l'expropriation du commun (Hardt et Negri, 2012). Tel est le cas des domaines d'échange reliés aux ressources naturelles, à la connaissance, l'information, les images, les langages, les transports ou l'infrastructure. Tous sont exposés aux prétentions d'appropriation publique et privée encouragées par le pouvoir politique, économique et social dominant. L'accès aux domaines relationnels nécessaires à la production autonome des singularités, se trouve menacé par les tentatives que fait l'ordre établi pour s'approprier de manière privée ou bureaucratique les avantages sociaux, politiques et économiques se produisant dans le cadre d'accès privilégiés ou monopolistiques. C'est pour cela que la société est celle qui peut décider de manière souveraine et démocratique des domaines d'échange qu'elle souhaite mettre en commun : ceci ne doit pas dépendre des caractéristiques intrinsèques de certains biens et services. Tout domaine d'échange peut, éventuellement, devenir commun, puisque le commun est toujours une production sociale, une pratique consciente, conditionnée et conflictuelle de *mise en commun* :

« On s'autorisera en revanche à parler *des communs* pour désigner non pas ce qui *est* commun, mais ce qui est pris en charge par une activité de mise en commun, c'est à dire ce qui *est rendu* commun par elle. Aucune chose n'est en soi ou par nature commune, seules les pratiques collectives décident ultimement du caractère commun d'une chose ou d'un ensemble de choses » (Dardot et Laval, 2014 : 581 ; en italique dans le texte original)⁷.

De leur côté, *les luttes pour la libération* sont associées à la possibilité de dépasser toute forme d'imposition empêchant les personnes d'établir des formes individuelles et collectives d'autogouvernement dans les domaines auxquels ils ont eu accès. En d'autres termes, toutes ces relations qui, au delà de l'exploitation, empêchent de devenir *une autre* singularité, et de produire de façon autonome *d'autres* modes de vie. La question se réfère à

⁷ En établissant un lien entre l'accès à des domaines d'échange et la jouissance du commun, l'on tente de laisser de côté le problème de « chosification » du commun -signalé par Dardot et Laval (2014)- qui est lié à la tendance récurrente de définir le commun du point de vue des propriétés intrinsèques de certains biens ou services. C'est le cas des perspectives qui associent le commun à certains biens naturels (eau, air, terre), et qui débouchent sur les débats à propos de la « tragédie des communs » (Ostrom, 2004) ; ou qui relient le commun à des biens artificiels déterminés (connaissance, richesse, langages) et qui finissent par revendiquer un « héritage commun de l'humanité » (Daiber et Houtart, 2012).

la participation en vue de l'auto-transformation et de l'auto-détermination individuelle et collective dans les divers domaines d'échange :

« Une politique délibérée du commun visera donc à créer les institutions d'autogouvernement qui permettront le déploiement le plus libre possible de cet agir commun dans les limites que se donneront les sociétés, c'est à dire selon les règles de justice qu'elles établiront et auxquelles elles consentiront » (Dardot et Laval, 2014 : 460).

En conséquence, l'exigence en ce qui concerne la jouissance et la construction du commun va au delà d'un critère d'accès à des domaines d'échange valorisés de manière individuelle ou sociale : la jouissance et la construction du commun se réfère également à la possibilité de produire ces domaines d'échange avec des logiques d'autogouvernement. C'est à dire que les luttes contre l'exploitation, et en faveur de la libération, transcendent le problème de l'accès, et reconnaissent la nécessité de transformer l'ordre politique et institutionnel qui offre un support au domaine relationnel en question. C'est en cela que consiste le transit de *la politique sociale* vers *le politique social* : au fait de reconnaître le lien étroit qui s'établit entre l'ordre social prédominant et les relations sociales d'exclusion. Il ne s'agit donc pas d'un simple problème d'accès aux biens matériels et immatériels dans le cadre de relations sociales et d'ordres politiques immuables. Il s'agit plutôt de garantir un *accès instituant* aux domaines relationnels, comme un moyen de changer le composant participatif des relations sociales. De ce point de vue, le pouvoir instituant équivaut alors à la possibilité de créer des institutions dans les divers domaines d'échange : une activité auto transformatrice, conditionnée et consciente, exempte d'une finalité ultime, non déterminée objectivement par des lois naturelles ou sociales, et éloignée de tout principe privé et bureaucratique⁸. Le pouvoir instituant est donc la production consciente et inachevée de sujets individuels et collectifs dans le cadre de la coproduction continue d'institutions :

⁸ En comparaison avec le *pouvoir constituant*, le *pouvoir instituant* insiste sur le fait que la création est seulement possible à partir de la conditionnalité : « (...) loin que ce conditionnement exclue la création du nouveau, il est au contraire ce qui le rend possible » (Dardot et Laval, 2014 : 436). La « création conditionnée » n'est pas une « création causée » : la praxis instituante part des conditions existantes pour visualiser des possibilités de transformations étayées par des règles de justice. Le pouvoir instituant ne naît pas d'un pouvoir « anonyme et inconscient » ; il n'est pas « pur devenir sans être ». Il n'est pas, comme dans le cas du pouvoir constituant, un pouvoir absolu, de pleine puissance, déployé dans le vide, dans l'abîme de l'absence de limites ou de déterminations (Negri, 1997).

« (...) tout institué, une fois posé, a tendance à s'autonomiser relativement à l'acte qui l'a posé, en vertu d'une inertie propre contre laquelle il faut continuellement lutter. La praxis instituante est donc tout à la fois l'activité qui établit un nouveau système de règles, et l'activité qui cherche à relancer en permanence cet établissement de manière à éviter l'enlissement de l'instituant dans l'institué » (Dardot et Laval, 2014 : 445)⁹.

En fonction de ces paramètres, *l'exclusion* peut être définie, alors, *comme l'ensemble de relations sociales qui empêchent un accès instituant à des domaines d'échange individuellement ou collectivement valorisés. La fin de l'exclusion signifie la production instituante du domaine d'échanges auquel on accède, et pas seulement l'assouplissement des barrières qui empêchent l'accès à un domaine d'échanges préfiguré par ceux qui maintiennent des positions dominantes ou avantageuses.*

De ce point de vue, il est clair que l'exclusion est un processus social, multidimensionnel et accumulatif, et pas seulement une condition qui reflète le produit d'un processus. De plus, en transcendant la question du simple accès à des ressources matérielles, et en soulignant les dimensions non matérielles des situations de désavantage, l'exclusion dépasse conceptuellement le problème de la pauvreté. Pour cette raison, il est inapproprié de définir des « seuils » d'exclusion. La définition proposée n'envisage ni l'exclusion ni la participation absolues : généralement, les êtres humains se trouvent exclus de certains domaines d'échange et inclus dans d'autres de manière précaire. Ceci explique l'existence de processus d'exclusion différenciés, qui se manifestent dans la constitution de singularités diverses. Ainsi : « les relations prévalent sur les ressources dans le processus d'exclusion sociale. L'exclusion sociale peut prendre place au niveau individuel, communautaire, national ou même international » (Silver, 2007 : 18).

En tant que pratique individuelle et collective tendant à transformer le composant participatif des relations sociales, la jouissance et production du commun suppose que la

⁹ En tout cas, Negri (1997) et Dardot et Laval (2014), finissent par partager et défendre le concept de communisme comme mouvement continu orienté vers l'abolition de l'état actuel de choses : Pour Negri, « Le pouvoir constituant se manifeste alors comme communisme : il n'est pour nous ni un état qui doit être créé, ni un idéal sur lequel la société doit s'ordonner. Appelons communisme le mouvement réel qui abolit l'état actuel de choses » (Negri, 1997 : 297). Pour Dardot et Laval le communisme « ne désigne plus un projet de cité idéale mais le « mouvement effectif qui supprime l'état actuel de choses » (Dardot et Laval, 2014 : 75).

résolution de l'exclusion implique la transformation des institutions et des relations qui limitent la *contribution* (économique, politique, culturelle) que réalisent les personnes afin de constituer la relation sociale et le domaine d'échanges en question, ainsi que la *redéfinition* de la relation qui s'établit en terme de remise en question des discours, des sens et des imaginaires qui justifient ou naturalisent la relation d'exclusion. C'est à dire qu'elle équivaut à un processus de transformation dans les dimensions de contribution et de signification présentes dans le composant participatif des relations sociales. Et, en dernière instance, il s'agit de la configuration de relations sociales véritablement démocratiques.

En conclusion, les luttes contre l'exploitation et les luttes pour la libération sont des luttes en faveur d'une *autre* singularité et en faveur de la construction d'*autres* formes de vie sociale. Ceci implique la production de transformations dans les relations sociales, et non seulement des changements marginaux à l'intérieur des corrélations de force prédominantes. L'antagonisme social apparaît ainsi comme indicateur fondamental des possibilités de transformation sociale à partir de la politique sociale. Et il constitue la clé primordiale permettant d'analyser la transformation des institutions et des politiques publiques qui valident l'exclusion, puisque seules les institutions voyant le jour dans le cadre de la variation de corrélations de force, ont la possibilité d'entreprendre de nouveaux processus transformateurs. Les institutions issues de contrats ou de négociations dans le cadre de relations sociales immuables, doivent respecter des accords préfigurés par les groupes sociaux dominants. Les institutions sont démocratiques (et démocratisent) seulement si elles restent ouvertes à l'antagonisme, et sont configurées par celui-ci. Le politique social acquiert du sens dans cette dimension conflictuelle qui identifie les personnes exclues, non seulement à des situations de souffrance et d'injustice, mais également à la possibilité de transformation :

« Bien que les pauvres se définissent par un manque matériel, les personnes ne sont jamais réduites à la vie nue mais toujours dotées de puissances d'invention et de production. En réalité, la véritable essence des pauvres ne réside pas en ce qui leur manque mais en leur puissance » (Hardt et Negri, 244).

De plus, sous l'optique de la jouissance et la construction du commun, le conflit traditionnel entre les courants *déontologiques de la justice* (qui assument que l'action bonne équivaut à obéir aux principes, sans qu'importent les conséquences) et les courants conséquentialistes de la justice (selon lesquels l'action bonne consiste à produire les meilleures conséquences possibles) perd son sens. En effet, la soumission aux principes démocratiques d'autogouvernement implicites dans la production du commun, perd son sens s'il n'est pas dynamisé sur la base de résultats tangibles en matière de jouissance du commun. Dans ces conditions, les principes de la démocratie se conjuguent de manière étroite avec les résultats de la justice sociale pour avancer dans la configuration d'un modèle de démocratie radicale, ouvert à l'antagonisme et producteur de nouvelles singularités et formes de vie collective.

Avec cette réinterprétation de l'exclusion à partir du commun (comme jouissance et comme production), le besoin de supprimer toutes les formes institutionnelles, relationnelles, et gouvernementales qui entravent ou corrompent le développement du commun, est évident. C'est le cas des droits de propriété privée et publique, du racisme, du nationalisme, du familiarisme, du colonialisme, de l'individualisme, de la démocratie représentative et républicaine et de l'« Empire » (Hardt et Negri, 2012). En termes des divers régimes de bien-être, cette avancée implique que, outre les logiques de *dé-familiarisation* et de *dé-marchandisation*, à partir desquelles il est possible d'évaluer leur configuration historique, l'on prévoit également la possibilité d'avancer dans des processus de *dé-étatisation*, relatifs à un centralisme moins important de la part de l'État en ce qui concerne les processus de construction du commun. L'on dépasse alors la restriction qui implique de penser aux reconfigurations de la politique sociale uniquement dans le cadre des limites imposées par les formes libérales, conservatrices et sociales-démocrates de l'État de bien-être¹⁰.

¹⁰ Esping-Andersen (2000) introduit les concepts de dé-marchandisation et dé-familiarisation. La première catégorie aspire à capter le niveau dans lequel les états de bien-être garantissent un ensemble de droits, indépendamment de la contribution des personnes au marché. La seconde catégorie se réfère à la réduction des obligations de bien-être qui doivent être garanties à l'intérieur de l'unité familiale. Ces catégories lui permettent d'identifier trois régimes différents de l'État de bien-être : i) *le régime de bien-être libéral-anglo-saxon*, ouvertement défenseur de la souveraineté du marché ; ii) *le régime de bien-être conservateur-continental*, qui cimente les garanties de bien-être sur le modèle de famille traditionnelle avec un homme salarié chef de famille et iii) *le régime de bien-être social-démocrate-scandinave* : qui défend l'existence de modèles universels basés sur la notion de citoyenneté plus que sur la démonstration d'un certain niveau de

Cependant, la transformation sociale, en tant que somme de modifications effectuées dans les relations sociales que constituent les diverses singularités, n'implique pas seulement que l'on favorise des transformations dans le composant participatif des relations, au moyen de l'accès instituant et du dépassement de l'exclusion. Elle requiert également l'introduction de transformations dans le composant positionnel des relations. Ceci est dû à ce que, ainsi que nous le soutiendrons par la suite, l'exclusion et l'inégalité fonctionnent comme des processus qui, bien qu'ils soient différenciables au niveau analytique et théorique, se chevauchent et se propulsent mutuellement dans la pratique. L'égalité des places sera pour le composant positionnel des relations, ce que la production et la jouissance du commun représente pour son composant participatif : la condition nécessaire pour penser la transformation des relations d'inégalité dans un horizon de dépassement, et non comme un changement marginal dans le cadre d'une structure relationnelle préétablie.

1.4 La transformation dans le composant positionnel des relations : l'égalité des places contre le mythe de l'égalité des chances

Les ajustements dans le composant positionnel des relations sociales et de leurs dimensions distributives et hiérarchiques peut prendre deux chemins : celui qui va dans le sens de la distribution équitable des chances pour l'obtention de places avantageuses qui se trouvent maintenues dans le cadre de la structure hiérarchique qui se reproduit, et celui qui considère qu'il est fondamental d'éliminer la structure hiérarchique en elle-même pour, de cette façon, offrir une distribution égalitaire des résultats obtenus et des places occupées par les personnes. Le premier chemin défend l'égalité des chances ; le second, l'égalité des places. Ainsi que nous le démontrerons par la suite, seule l'égalité des places permet d'avancer dans le dépassement de l'inégalité, puisque c'est seulement en partant de l'hypothèse de l'élimination des structures hiérarchiques, que pourra être neutralisé le contrôle que possèdent les individus et les groupes sociaux situés à des places avantageuses, en ce qui concerne les finalités, les ressources et les rétributions des échanges. L'égalité des chances, pour sa part, introduit des changements marginaux dans le cadre d'une structure

revenus, ou sur la préexistence de certain type de relations familiales. Il s'agit donc d'un régime qui tend à la dé-commercialisation et à la défamiliarisation.

hiérarchique qui se maintient, ce qui signifie, simplement, une plus grande diversification des élites dans le cadre d'une structure élitiste qui se reproduit. C'est à dire, des processus de mobilité sociale à l'intérieur de relations sociales inégales.

Pour quelle raison l'égalité des places acquiert t-elle une véritable connotation transformatrice ? Afin de répondre à cette question, il est nécessaire d'introduire le concept d'inégalité qui sera défendu tout au long de la thèse, et qui est dérivé de la notion de relation sociale auparavant exposée : *l'inégalité est l'ensemble des relations sociales qui produisent des places hiérarchiques chez les individus et les groupes sociaux. La fin de l'inégalité signifie l'élimination de toute place de hiérarchie, et pas seulement l'assouplissement des barrières qui limitent la mobilité à l'intérieur d'une structure hiérarchique donnée.* Dans ce sens, en définissant toute hiérarchie comme une production sociale, la théorie de l'égalité des places visualise des possibilités de transformation qui aspirent à surmonter les structures hiérarchiques dénommées injustes. La réduction des brèches existant entre les divers individus et groupes sociaux se transforme en un bon indicateur pour illustrer les avancées en termes d'égalité et, en conséquence, pour contrôler le caractère des ajustements qui s'effectuent dans le composant positionnel des relations sociales, ainsi que dans leurs dimensions distributives et hiérarchiques. Pourquoi ?

La théorie qui défend l'égalité des places considère que la richesse, les conditions de vie et l'accès à l'éducation, à la santé et à la sécurité sociale, doivent être redistribués de telle manière que les groupes sociaux se rapprochent les uns des autres en un processus continu, en termes de leurs ressources, de leurs moyens d'emploi et de leur qualité de vie. Les hiérarchies de classe et de statut se trouvent alors pleinement contestées. La politique sociale doit s'engager à atteindre l'élimination de toutes les « brèches » existantes. En revanche, la théorie de l'égalité des chances ne critique ni ne rejette les hiérarchies : elle centre son attention sur la garantie pour tous les individus, d'occuper de telles places hiérarchiques et prétend donc assurer une « concurrence équitable » vers leur obtention. Sous le prétexte de critères de mérite, d'effort et de responsabilité individuelle, l'égalité des chances accepte les inégalités provoquées par « la concurrence équitable » autour du concept de places sociales « ouvertes à tous ».

« [Dans le modèle d'égalité des places] il s'agit moins de promettre aux fils d'ouvriers qu'ils auront les mêmes chances d'être cadres que les fils de cadre eux-mêmes, que de réduire le fossé des conditions de vie et de travail entre ouvriers et cadres d'entreprises (...) [Dans le modèle d'égalité des chances] la justice exige que les fils d'ouvriers aient le même droit à devenir cadres que les propres fils de cadre, sans remettre en question le fossé existant entre les places des ouvriers et celles des cadres » (Dubet, 2011 : 12).

Tandis que l'égalité des résultats et la fin des hiérarchies constituent l'objectif fondamental de l'égalité des places, la concurrence équitable et la mobilité sociale à l'intérieur des hiérarchies, est le but essentiel de l'égalité des chances. Dans ce sens, la théorie de l'égalité des chances comprend l'inégalité en termes de *discrimination*, dans la mesure où ce phénomène sera responsable du renforcement des barrières empêchant la mobilité sociale ascendante, ne permettant pas que les places hiérarchiquement supérieures soient ouvertes à tous. L'on rejette alors l'endogamie qui peut caractériser les groupes sociaux occupant les places avantageuses. Le problème du changement social se pose, non en termes d'élimination des classes sociales et des places ayant un statut social, mais dans la perspective consistant à garantir la concurrence équitable au moyen d'actions affirmatives permettant la diversification des élites.

À ce sujet, Fraser (1997b) présente un schéma dans lequel il signale la « force affirmative » de l'égalité des chances et la « force transformative » de l'égalité des places en termes de l'élimination ou non des différences et des inégalités sociales. De cette manière, elle montre l'inefficacité du modèle d'égalité des chances quant à la transformation des relations sociales dans un espace de distribution et de reconnaissance (Tableau 3).

Avec le critère d'égalité des chances, l'on ignore que l'inégalité est une singularité fondée sur la manière dont se configurent les relations sociales à partir de leur composant positionnel, de la manière dont sont distribués les charges et les bénéfices dans chaque échange individuel et collectif, et de la façon dont s'instituent des places hiérarchiques qui permettent une plus grande maîtrise des finalités, des ressources et des rétributions qui caractérisent ces échanges. Ainsi, en vertu du critère d'égalité des chances, l'on attribue à la nature ou à la responsabilité des individus ce qui en réalité est un produit social. Derrière la

théorie de l'égalité des chances, l'on peut toujours visualiser des traits évidents de darwinisme social. De plus, un lien direct se trouve établi entre, d'une part, la loterie et le hasard distribuant les dotations naturelles entre les personnes, et d'autre part la position sociale avantageuse ou non, qui sera occupée par la suite. Le problème de l'inégalité est ainsi associé au mérite et au talent des personnes, et l'on ignore de la sorte que le problème de l'inégalité sociale, au delà de sa relation avec des défaillances ou des échecs individuels, est lié à des processus sociaux d'accaparement des chances :

« Le couple formé par les exploitants et les exploités est progressivement remplacé par le couple des vainqueurs et des vaincus. Mais, afin que les premiers méritent leur succès et en jouissent pleinement, il est nécessaire que les seconds méritent leur échec et souffrent du poids de celui-ci. Plus on promet l'égalité des chances, plus l'on « culpabilise les victimes », responsables de leur propre malheur (...) quand cet échec ne peut être imputé ni aux discriminations ni à la nature -maladies et handicaps physiques-, il doit être attribué aux individus eux-mêmes » (Dubet, 2011 : 82).

Tableau 3 Affirmation, transformation et relations sociales

Dimension de la justice/Action politique	Affirmation	Transformation
Distribution	<i>État Providence libéral.</i> Réaffectation des biens existants entre les groupes existants.	<i>Socialisme.</i> Restructuration profonde des relations de production.
	Appuie la différenciation entre les groupes.	Estompe les facteurs de différenciation entre les groupes.
Reconnaissance	<i>Multiculturalisme central.</i> Réaffectation superficielle du respect entre les identités des groupes sociaux existants.	<i>Déconstruction.</i> Restructuration profonde des relations de reconnaissance.
	Appuie la différenciation entre les groupes.	Déstabilise la différenciation entre les groupes.

Source : Fraser (1997b).

En revanche, l'égalité des places définit toute inégalité comme étant socialement produite. Et elle reconnaît que l'égalité des résultats est la meilleure façon de garantir l'égalité des chances, puisque, plus l'on réduit les brèches dans la société actuelle, plus l'on facilite la mobilité sociale : en effet, il est plus simple de se déplacer sur une échelle sociale quand les distances entre les différentes positions sont relativement étroites (Therborn, 2015).

D'autre part, le fait de ne pas relier le problème de l'égalité aux logiques de discrimination, permet que l'égalité des places offre plus de possibilités en termes de libération en ce qui concerne identités individuelles et collectives. C'est à dire que dans la théorie de l'égalité des places, l'exercice des droits sociaux ne dépend pas de l'appartenance ou de l'affectation stable des personnes à un groupe social identitaire déterminé. Toutes les personnes devraient obtenir les mêmes résultats sans que la revendication ou le compromis avec une identité spécifique aient de l'importance:

« Je suis d'autant plus libre de revendiquer (ou de ne pas revendiquer) mon appartenance à une minorité si celle-ci ne me donne pas accès à des droits sociaux particuliers. En tout cas, l'égalité des places rend cette liberté possible, puisque je choisis mon identité pour elle-même, et non pour son utilité. En matière de différences, la justice des places présente alors l'avantage de supprimer l'union entre reconnaissance et droits sociaux » (Dubet, 2011 : 109).

Il est alors évident que le modèle d'égalité des chances s'avère complètement insuffisant en ce qui concerne la transformation du composant positionnel des relations sociales. Cela n'implique pas cependant qu'il s'agisse d'un modèle incapable de générer des changements sociaux. Bien au contraire : l'égalité des chances constitue un exemple qui démontre que l'inégalité est un processus changeant qui n'affecte pas nécessairement la structure relationnelle qui la supporte. Ceci est le but des politiques de mobilité sociale : produire des changements (promotions) sociaux dans le cadre d'une structure hiérarchique inaltérée.

La reproduction de l'inégalité en vertu du critère d'égalité des chances, affaiblit de la sorte la critique sociale, puisque, d'une certaine façon, les changements institutionnels et de politiques publiques qui se réalisent en son nom, sont une réponse aux exigences provenant de théories critiques qui exigent des transformations plus profondes. La domination devient alors complexe et répond (en se renforçant et se reproduisant) aux défis normatifs ayant surgi à partir des théories dominantes de la justice (Boltanski et Chiapello, 2011 ; Boltanski, 2009). L'on réaffirme alors que l'inégalité peut persister à travers le changement. Le changement social n'implique pas pour autant la transformation des relations sociales. Au contraire, il peut signifier sa préservation et sa légitimation. La théorie de l'égalité des chances constitue une preuve de ce qu'il ne faut pas attribuer au

changement social une connotation positive intrinsèque. C'est seulement en vertu de l'égalité des places qu'il sera possible de dépasser les hiérarchies qui favorisent le composant positionnel des relations, et qui déterminent les processus distributifs caractérisant tout échange individuel et collectif.

Pour terminer, il est nécessaire d'insister sur le fait que, bien qu'en termes analytiques et théoriques, l'exclusion et l'inégalité peuvent être différenciées, dans la pratique, ces deux types de relations sociales se superposent et se propulsent mutuellement. D'une part, l'inégalité limite la possibilité d'accès instituant à des espaces sociaux, politiques, économiques et culturels socialement valorisés. D'autre part, l'impossibilité d'accéder de manière instituante à certains domaines relationnels produit de l'inégalité. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, - ainsi que nous le démontrerons dans le chapitre cinq du document-, l'inégalité en ce qui concerne la qualité de l'éducation primaire reçue par certains groupes sociaux, du fait des brèches socioéconomiques actuelles, empêche leur accès à l'éducation supérieure, ou produit un type d'inclusion segmentée et hiérarchique dans lequel ces groupes ont une possibilité proportionnellement plus grande d'occuper des places désavantageuses. Parallèlement, la négation de l'accès (ou l'accès segmenté et hiérarchique) au domaine de l'éducation supérieure produira des brèches et des hiérarchies professionnelles et salariales qui, en dernière instance, se traduisent en fortes inégalités en matière d'accès au système de protection sociale, pour citer un exemple.

En définitive, la transformation des composants participatifs et positionnels des relations sociales doit se faire de manière simultanée, puisque de là dépend le fait que des processus d'injustice sociale, qui se superposent et se propulsent mutuellement, soient résolus. La jouissance et la production du commun, tout autant que l'égalité des places, se présentent comme des processus essentiels dans un horizon de neutralisation ou de suppression des six mécanismes au moyen desquels se reproduisent l'exclusion et l'inégalité. L'accès instituant, et en position d'égalité, à des domaines d'interaction socialement valorisés, suppose une confrontation directe aux mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, de hiérarchisation et de distanciation, dans un contexte dans lequel les acteurs individuels et collectifs instituent des relations sociales non privatives, basées sur

l'autogouvernement, qui, en dépassant tout type de hiérarchie, n'aspirent pas à s'adapter à la structure relationnelle actuelle, ni à encourager des formes d'organisation d'exclusion et d'inégalité venant d'autres espaces d'échange social.

Cependant, ainsi que nous l'avons dit, les composants participatifs et positionnels des relations sociales doivent seulement être transformés en termes des exigences de jouissance et de production du commun, et de l'égalité des places, lorsque l'on considère que les relations en question sont structurées par des relations sociales dénommées injustes, et qu'elles traversent de multiples espaces d'échange social, affectant de la sorte de nombreuses personnes. En concordance avec ce que nous avons exposé dans la deuxième partie du chapitre, l'exclusion et l'inégalité doivent être surmontées quand l'on estime que ces relations sont structurées par des relations basées sur l'exploitation, le patriarcat, le racisme, l'épistémicide, l'invalidité, la ségrégation spatiale et la dépendance internationale.

Nous revenons alors au *pourquoi* et *comment* il est possible de transformer ce composant structurant des relations sociales. Apparaissent alors les *épistémologies de l'injuste*, comprises comme une alternative de dynamisation de la critique sociale orientée vers le renforcement du potentiel de la société à désigner comme injuste le composant structurant des relations, et ainsi justifier sa transformation. En ce qui concerne la façon de le faire, il est nécessaire de visualiser des facteurs qui, venant de la pratique même des luttes et des mouvements sociaux, permettent d'équilibrer la corrélation des forces en faveur des « forces de demande » d'inclusion et d'égalité, et d'avancer dans le dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité. À ce sujet, nous soutiendrons que la concrétisation de transformations dans les composants participatifs et positionnels des relations sociales, s'avère plus facile quand les luttes et les mouvements sociaux configurent des conflits antagoniques fondés sur *huit principes d'action*. Ces principes d'action montreront que le plus grand potentiel de transformation des luttes sociales se configure quand leurs actions sont multidimensionnelles, à multi-échelle et articulées, quand leurs répertoires d'action sont transgresseurs, quand elles reposent sur des organisations démocratiques qui favorisent l'écologie des savoirs, et quand elles réussissent à conjuguer des alternatives micro et macro de transformation dans le cadre d'une relation d'ambivalence par rapport à l'État. La

conjugaison des épistémologies de l'injuste et des huit principes d'action sera fondamentale pour transformer le composant structurant des relations, et configurer des échanges individuels et sociaux plus démocratiques et égalitaires.

1.5 La transformation dans le composant structurant des relations sociales : les épistémologies de l'injuste et les huit principes d'action collective

Pourquoi et comment changer ce composant structurant des relations sociales ? La réponse à la première partie de cette question réside dans l'affirmation selon laquelle le composant structurant des relations sociales doit se transformer car il a été désigné comme injuste. Il a déjà été dit que, du fait que les relations d'exclusion et d'inégalité sont essentielles pour l'organisation, le fonctionnement et la coordination de la société, le problème de la transformation sociale à partir de la politique sociale ne consiste pas à dépasser *toutes* les relations sociales d'exclusion et d'inégalité : les relations d'exclusion et d'inégalité définies comme transgressives par rapport aux critères et aux principes de *justice sociale*, sont les seules qui doivent se transformer.

Cependant, s'il existe une propension historique de la société à produire et reproduire des relations d'exclusion et d'inégalité, il est nécessaire de maximiser la capacité de la société à nommer injustes les relations sociales d'exclusion et d'inégalité émergentes, pour garantir de cette façon la production et reproduction d'horizons innovants de transformation sociale. Une première dimension de comment transformer les relations structurantes apparaît : si de telles relations doivent se transformer parce qu'elles ont été désignées comme injustes, *les épistémologies de l'injuste* tentent d'offrir une réponse à la question concernant la dynamisation du composant normatif qui régleme les transformations sociales. Si l'on part de l'hypothèse que la société est aussi injuste que l'estime la critique sociale, les épistémologies de l'injuste ont comme objectif de fortifier la critique sociale à travers le dialogue horizontal de savoirs qui a lieu avec tous les sujets soumis à des relations d'exclusion et d'inégalité.

Rendre visible et accorder une validité aux connaissances et expériences des personnes et des groupes sociaux soumis à des relations d'exclusion et d'inégalité, renforcera la capacité de la société à désigner comme relation injuste n'importe quelle relation existante d'exclusion ou d'inégalité. C'est là que réside la possibilité de visualiser d'autres alternatives d'émancipation, de libération et de transformation sociale. Le deuxième chapitre de la thèse approfondira ces idées en montrant que les injustices ne sont pas des objets extérieurs, pouvant être appréhendés ou découverts par les sujets selon des critères positivistes : au contraire, elles doivent être dévoilées au moyen de processus politiques et sociaux de production de connaissance, capables de démontrer que les composants structurants des relations ne sont ni locaux, ni transitoires ni partiels ; c'est à dire, que ces relations sont persistantes, qu'elles se produisent et se reproduisent dans divers espaces d'échange social. De là l'importance de « donner voix » et d'accorder de la validité aux savoirs de toutes les personnes ayant été soumises à des relations pouvant être désignées comme injustes.

Mais comment transformer les relations structurantes désignées comme injustes dans le cadre de conflits antagoniques ? Outre le fait de visualiser, et de tenir compte des savoirs des personnes ayant souffert de relations d'exclusion et d'inégalité, répondre à cette question signifie que l'on extraie de l'histoire des luttes et des mouvements sociaux des principes d'action ayant montré un certain degré d'efficacité en ce qui concerne l'équilibre des conflits en faveur des forces de demande d'inclusion et d'égalité. À ce sujet, il est possible de se référer à des études qui, en soulignant l'expérience historique des luttes des travailleurs, femmes, paysans, afro-descendants, associations, coopératives et communautés, ont identifié *huit principes d'action* qui, issus des dynamiques concrètes de lutte dans des moments historiques précis, ont servi à modifier la corrélation de forces, en fonction de la configuration de relations plus égalitaires et propices à l'intégration (Wright, 2014 ; Santos, 2011 ; Escobar, 2012 et 2011).

Ainsi qu'il apparaîtra clairement dans les sixième et septième chapitres de la thèse, ces huit principes d'action ont été définis à partir de la dénommée *sociologie des urgences* ; c'est à dire, à partir d'une méthodologie qui, tout en critiquant toute « orthodoxie de

l'émancipation », s'intéresse au renforcement et à l'alimentation d'une théorie de la transformation sociale, en reconnaissant les apprentissages, complexités, dilemmes et contraintes auxquels s'affrontent les actions collectives dans la pratique (Santos, 2009). Ces principes d'action sont :

1. *Action multidimensionnelle* : le potentiel de transformation sociale des actions collectives augmente dans la mesure où celles-ci s'affrontent à des injustices économiques, culturelles, sociales et politiques. En acceptant que les processus de production de l'exclusion et l'inégalité se matérialisent dans des singularités constituées à partir de diverses relations structurantes (exploitation, racisme, patriarcat, dépendance internationale, épistémicide, ségrégation et invalidité), et que tous s'assument comme étant primaires et co-originales, l'action multidimensionnelle contre l'exclusion et l'inégalité offre une plus grande capacité transformatrice que celle qui se concentre sur une relation structurante « déterminante » ou spécifique (Wright, 2014 ; Santos, 2011 ; Escobar, 2012 et 2011).
2. *Action à multi-échelle* : les actions collectives ont un plus grand impact transformateur lorsqu'elles articulent diverses échelles spatiales dans leurs dynamiques. Cette articulation implique la reconnaissance du local autant que du global, du national et du régional, comme espaces de lutte pertinents. Accepter que les processus de localisation et de globalisation sont imbriqués et se renforcent mutuellement, signifie le déploiement des luttes dans chacun de ces niveaux et le rejet de la suprématie d'un échelon (global, par exemple) sur les autres. D'autre part, les domaines d'interaction à l'intérieur desquels se produisent les relations d'exclusion et d'inégalité, ne sont pas ancrés dans des échelles spatiales fermées, et généralement traversent plusieurs d'entre elles (Wright, 2014 ; Santos, 2011).
3. *Action articulée* : l'action multidimensionnelle et à multi-échelle facilite l'établissement de liens et de relations entre diverses organisations et processus de lutte. La constitution de réseaux vastes, accessibles et perméables à un nombre élevé d'acteurs et d'intérêts, éliminant des mécanismes d'exclusion et des obstacles formels

ou réels pour participer au tissu d'interactions, peut renforcer l'action collective transformatrice. Cependant, il faut reconnaître le risque permanent de cooptation, de déformation et de dénaturalisation des alternatives projetées par les organisations et les luttes qui tentent de s'intégrer (Santos, 2011 ; Ibarra, Martí et Gomá, 2002).

4. *Répertoires d'action transgressive* : il est courant que, dans le cadre des luttes sociales, se produisent des routines d'action qui, bien qu'évoluant de manière historique, tendent à être fortement résistantes au changement. Ces routines d'action ont été dénommées « répertoires », et sont traditionnellement reliées à certains groupes et actions conflictuels spécifiques (les grèves dans le domaine des luttes ouvrières, par exemple). Cependant, selon Ibarra, Martí et Gomá (2002), l'un des facteurs qui augmente le potentiel transformateur des luttes sociales dépend de leur capacité à dynamiser leurs répertoires en introduisant des innovations qui les rendent transgressives (c'est à dire, non déterminées par la tradition et la convention), et qui facilitent l'agglutination de groupes vastes et disparates.
5. *Démocratisation dans les organisations* : la démocratie interne des organisations et les réseaux qu'elles conforment, est fondamentale pour soutenir l'articulation dans le cadre de luttes multidimensionnelles et à multi-échelle. La force des luttes sociales passe par l'instauration de principes démocratiques qui empêchent la production de hiérarchies intra et inter-organisationnelles, ainsi que la fermeture des mouvements. Sur ce point, le respect envers la critique sociale s'avère essentiel pour dynamiser des relations démocratiques à l'intérieur des actions collectives (Santos, 2011 ; Ibarra, Martí et Gomá, 2002).
6. *Écologie de savoirs* : le dialogue de savoirs est une condition fondamentale pour visualiser des horizons nouveaux de transformation sociale. Le dynamisme de la critique à l'intérieur des luttes sociales (qui, comme nous l'avons noté, s'avère fondamental pour garantir la démocratie intra et inter organisationnelle), dépend de l'éloignement de postures monistes du savoir, et du dépassement de l'épistémicide (Santos, 2011). L'écologie de savoirs est considérée comme un facteur fondamental

pour dynamiser les discours mobilisateurs des acteurs, du fait qu'augmente la possibilité d'avoir une incidence sur trois dimensions fondamentales des horizons de sens des mouvements : l'injustice, l'identité et l'efficacité. Le premier permet de définir certaines conditions sociales comme injustes, le deuxième permet de construire un sens d'appartenance pour les acteurs qui s'affirment comme responsables de la transformation des conditions adverses qui les affectent, et, finalement, l'on considère qu'il est important que les intégrants et les sympathisants reconnaissent que leurs actions peuvent être efficaces pour atteindre les objectifs de lutte qu'ils se sont proposés (Ibarra, Martí et Gomá, 2002).

7. *Ambivalence face à l'État* : les luttes sociales peuvent être encouragées en dehors et à l'intérieur de l'État. Ainsi qu'il apparaîtra clairement dans le troisième chapitre de la thèse, l'État est, simultanément, une forme sociétale, une forme institutionnelle, un espace d'action-interaction, et un acteur social. Pour cela, les relations à établir sont multiples, et la position d'extériorité des mouvements sociaux par rapport à l'État constitue seulement l'une des possibilités. Cependant, il est important de toujours souligner les dangers de cooptation et de dépendance qu'elles peuvent provoquer (Wright, 2014 ; Santos, 2011 ; Escobar, 2012 et 2011).
8. *Connexion de micro et macro alternatives* : les alternatives de transformation acquièrent un plus grand potentiel quand elles se relient à des propositions macro de changement. Par exemple, les luttes de certaines organisations sociales (coopératives ou associations) peuvent se renforcer si elles s'impliquent également dans des initiatives plus générales (telles que les conflits autour du dénommé impôt Tobin, appliqué aux transactions financières internationales, les lois pour le commerce juste, ou l'instauration d'une allocation universelle) qui facilitent leur articulation avec d'autres luttes, et leur permettent d'instaurer un dialogue avec des horizons de transformation à une échelle plus vaste (Wright, 2014 ; Santos, 2011).

Ces principes d'action se conjuguent de manières diverses, et ne doivent pas être envisagés comme des chemins obligatoires permettant d'altérer le composant structurant des relations

sociales. Ils apparaissent uniquement comme des voies d'action qui, dans certaines circonstances historiques, ont montré qu'elles étaient efficaces pour résoudre les conflits entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, en faveur des premières. Ces principes d'action s'affirmeront alors comme des « conjectures » qui permettent d'établir un dialogue avec le potentiel transformateur des luttes et des mouvements sociaux, dans la mesure où l'on considère qu'ils créent des conditions pour que les disputes entre les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité, permettent l'introduction de transformations dans les composants positionnels et participatifs des relations sociales, ceci dans un horizon d'égalité des places, ainsi que de jouissance et de construction du commun.

Dans le troisième chapitre de la thèse, nous soutiendrons que les logiques de transformation sociale générées par les luttes et les mouvements sociaux doivent être comprises et contextualisées en fonction du conflit dans lequel ces mouvements sont présents. Et l'on argumentera que le contenu symbiotique, contre-hégémonique et rupturiste, des transformations effectuées dans les composants participatifs, positionnels et structurants des relations, pourra être retracé i) par la caractérisation des singularités qui se produisent dans le cadre des luttes sociales, ii) par la définition des transformations dans la culture politique de la société, se référant à la désignation de nouvelles relations sociales comme étant injustes et iii) par l'observation des transformations introduites dans les institutions et les politiques publiques.

1.6 Conclusion

Ce premier chapitre a présenté une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité se voulant *critique* dans la mesure où elle combine des dimensions explicatives, normatives et de transformation qui, conjuguées, ont pour but de montrer un chemin menant au *dépassement* des relations d'exclusion et d'inégalité. Dans ce sens, les recherches relatives aux mécanismes de reproduction de l'exclusion et l'inégalité, ainsi qu'au lien profond qui les relie à l'ordre et à l'organisation sociale, ont permis de reconnaître les dimensions profondes de telles relations. À cela s'ajoute l'importance centrale acquise par la dimension normative des théories relationnelles, dans la mesure où elle affirme que la transformation

sociale qu'elle propose a du sens seulement si elle facilite la configuration de sociétés plus justes. De là vient le défi que doivent assumer les théories de la justice, qui concerne la nécessité de se dynamiser et de se renouveler de façon similaire à celle des relations d'exclusion et d'inégalité qu'elles veulent remettre en question et combattre.

En ce qui concerne la transformation sociale, nous avons insisté sur le fait qu'elle est efficace seulement quand les relations d'exclusion et d'inégalité considérés injustes sont dépassées. Ainsi, si l'on comprend les relations sociales comme des échanges structurés dotés de composants participatifs et positionnels, s'ouvre la possibilité d'introduire la jouissance et la production du commun, ainsi que l'égalité des places, comme conditions nécessaires permettant de modifier les composants participatifs et positionnels des relations sociales, dans un horizon de dépassement de l'exclusion et de l'inégalité. Ceci dans un contexte où l'on reconnaît que ces composants sont structurés par des relations ayant été définies comme un problème de justice sociale. L'on conclut alors que *la transformation dans le composant structurant des relations sociales, par le biais de disputes antagoniques destinés à configurer des conditions d'égalité des places, ainsi que de jouissance et de production du commun, constitue l'élément central d'une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale.*

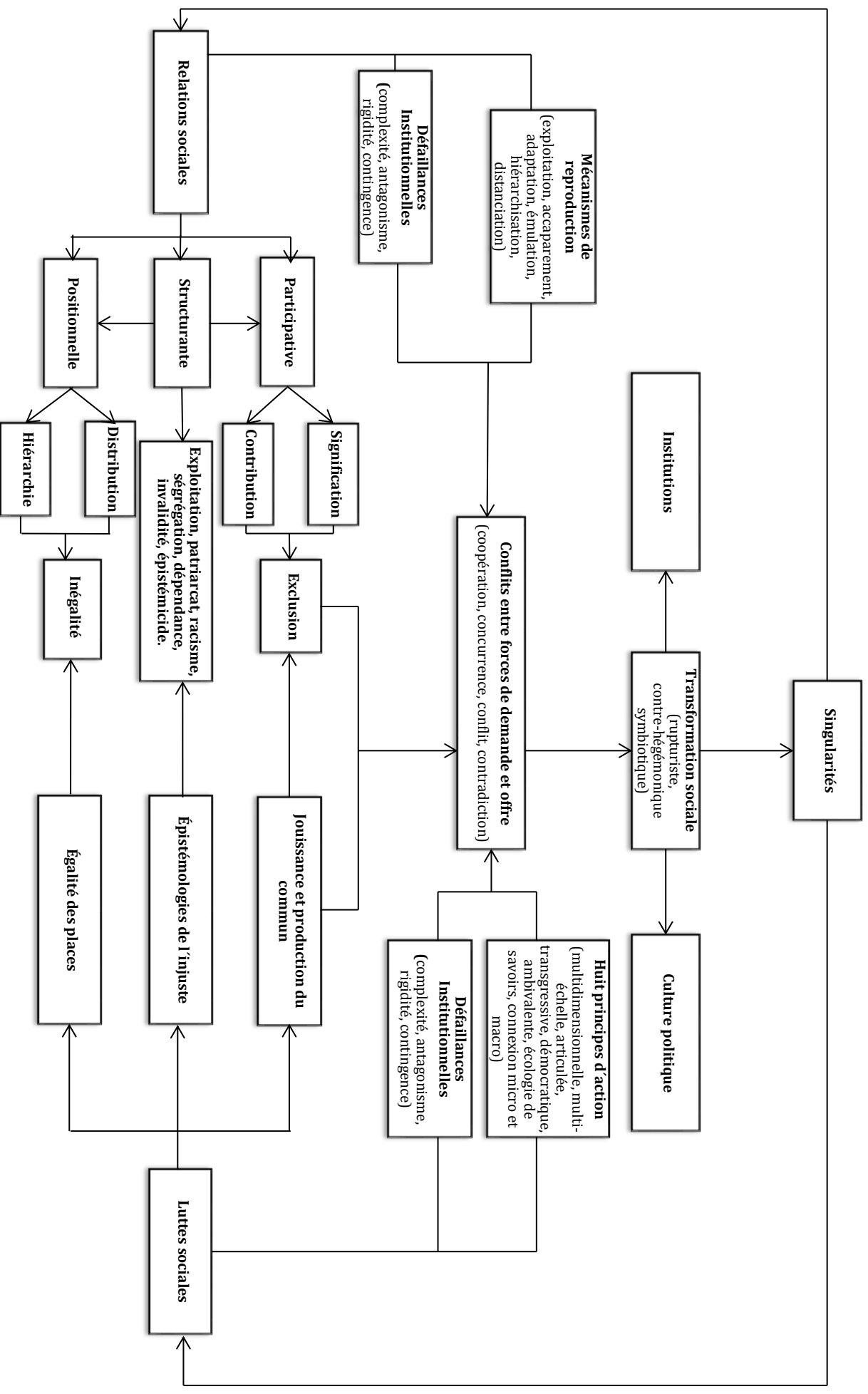
Par le biais de la configuration de scènes de conflit entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, ainsi que du rapprochement aux huit principes d'action pouvant s'avérer utiles dans la modification de la corrélation des forces en faveur des premières, l'on espère que des transformations dans le composant structurant des relations sociales vont se produire, et qu'elles faciliteront la production instituante des domaines relationnels en conflit, ainsi que l'élimination de toute position hiérarchique. Il s'agit d'avancer dans le processus de dépassement de toute relation d'exclusion et d'inégalité injuste, dans une approche visant à encourager la production de singularités plus autonomes, et l'émergence de nouveaux modes de vie collectifs. C'est là que la politique sociale prend la forme *du politique social* : cette situation suppose la suppression ou la neutralisation des mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'adaptation, d'émulation, de hiérarchisation et de distanciation, dans un contexte dans lequel les corrélations de force se modifient, et où

l'on n'aspire pas seulement à produire des variations marginales à l'intérieur d'une structure relationnelle donnée. C'est là que les singularités de l'exclusion et l'inégalité s'émancipent et se libèrent des relations de privation, de soumission et d'échange inégalitaire qui les constituent. L'**Illustration 2** résume ces affirmations.

Dans l'analyse réalisée jusqu'à présent, nous avons posé la nécessité d'une théorie de la justice dynamique, qui permette de définir des horizons de transformation sociale sans que l'on aspire à arriver à la « fin de l'histoire ». Cependant, nous n'avons pas résolu la question de comment y réussir. Comment maximiser le potentiel de la société à désigner comme injustes les relations sociales d'exclusion et d'inégalité ? Comment garantir la production et reproduction d'horizons nouveaux de transformation sociale ? La dimension normative de la théorie de la transformation sociale jusqu'ici présentée, peut se dynamiser seulement si elle accepte le dialogue des savoirs et l'application de critères de justice dans la production même de la connaissance. Apparaît alors la nécessité de construire une épistémologie de l'injuste qui élargisse les possibilités de la critique sociale à désigner comme injuste n'importe quelle relation existante ou émergente d'exclusion ou d'inégalité. Il s'agira du thème que nous développerons dans le deuxième chapitre du document.

Le chapitre trois s'intéressera ensuite de façon plus approfondie à la manière dont les luttes et les mouvements sociaux sont compris dans la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité jusqu'ici présentée. Le chapitre quatre permettra d'éclaircir les portées de la théorie relationnelle proposée, en instaurant un dialogue avec la théories de néo-assistanat, la théorie de la régulation, et l'approche des droits de l'homme, dans les études sur la politique sociale. De cette manière, sera défini le composant théorique qui permettra d'analyser, dans les chapitres six et sept, le potentiel transformateur du Mouvement Étudiant Colombien, et celui de l'Université Autonome Indigène Interculturelle du Conseil Régional Indigène du Cauca. Auparavant, dans le chapitre cinq, nous analyserons de quelle façon se produisent et se reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie.

Illustration 2 Une théorie de l'exclusion et l'inégalité : à la recherche du potentiel transformateur de la politique sociale



Source : élaboration personnelle.

II

VERS UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE L'INJUSTE : LA CRITIQUE SOCIALE ET LE DIALOGUE ENTRE LES SAVOIRS

L'approche critique que l'on veut donner à la construction d'une théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité exige non seulement de déterminer un niveau explicatif, mais aussi de définir en outre une dimension normative capable de relier les prétentions de changement à un projet de transformation *juste* de la société. Face à la prédisposition historique de cette dernière à produire des relations sociales excluantes et inégales afin de résoudre des problèmes d'ordre et d'organisation, apparaît clairement le défi qui s'impose à la critique sociale quant à la proposition de théories qui soient en même temps dynamiques et capables de problématiser ces relations et de les transformer en un problème de *justice sociale*. Ce n'est que lorsque les relations sociales d'exclusion et d'inégalité sont représentées selon des critères d'injustice sociale, que les actions entreprises depuis la politique et *le politique-social* afin de les transformer, trouvent leur validité. Dans ce contexte, le premier chapitre du document aborde le besoin d'une théorie de la justice qui soit dynamique, capable de qualifier d'injustes les relations excluantes et inégales et de définir des horizons de transformation sans prétendre arriver à la « fin de l'histoire ». Le présent chapitre envisage d'expliquer la manière d'atteindre cet objectif. Nous aborderons donc ci-après la question de savoir comment optimiser le potentiel de la société afin de qualifier d'injustes les relations sociales d'exclusion et d'inégalité et, ainsi, de garantir la production et la reproduction de nouveaux horizons de transformation sociale.

La réponse à cette question, ce sera *les épistémologies de l'injuste*. C'est-à-dire, la quête de connaissances et de critères de validité de la connaissance qui permettent de dynamiser la critique sociale au travers du dialogue horizontal des savoirs avec tous les individus qui sont soumis à des relations excluantes et inégales. En ce sens, le critère de « tous ceux qui sont devenus invisibles » déterminera quels sont les individus qui seront appelés aussi à produire des théories de la justice et dans quelles conditions. A cet égard, on considérera que chaque personne ou chaque groupe social soumis à une relation sociale d'exclusion ou

d'inégalité doit recevoir le même traitement en tant qu'agent capable de dévoiler ladite relation comme un problème de justice sociale qui mérite par conséquent d'être transformé. L'application de ce critère exige l'instauration de principes de justice cognitive qui puissent éviter l'*épistémicide* ; c'est-à-dire, des principes qui empêcheront l'élimination ou l'invisibilisation des connaissances et des expériences des personnes et des groupes sociaux soumis à des relations excluantes et inégales -des « sans voix »- grâce à la définition de conditions pour que ces formes de connaissance et d'expérience aient la garantie d'un plein développement, pour qu'elles arrivent à établir un dialogue horizontal avec d'autres façons de savoir et pour qu'elles facilitent la réappropriation et la recontextualisation des savoirs dominants. La critique sociale, régulée par des critères de justice cognitive, renforcera la capacité de la société à qualifier d'injuste toute relation existante d'exclusion ou d'inégalité. C'est en cela que réside la possibilité d'un « éternel retour émancipatoire » pour la société.

Ces thèses partent d'un supposé fondamental : la société est aussi injuste que la critique sociale la définit. Autrement dit, aucune société n'est intrinsèquement injuste ; tout processus ou relation sociale est fondamentalement et initialement amoral. C'est pourquoi, il revient à la critique sociale de créer des points d'appui normatif servant à évaluer les sociétés ou les relations correspondantes. Les injustices ne sont pas des objets extérieurs pouvant être appréhendés ou découverts par les sujets selon des critères inductivistes ou positivistes. L'injustice et la domination ne peuvent pas être « observées » ; au contraire, elles doivent être dévoilées au moyen de constructions sociales et politiques capables de démontrer que les composants structurants des relations ne sont ni locaux, ni transitoires, ni partiels : c'est-à-dire, que ces relations sont persistantes, qu'elles se produisent et se reproduisent dans différents secteurs relationnels.

« Ce que la sociologie peut observer, ce sont seulement des relations de pouvoir. Pour la sociologie standard, la référence au pouvoir va de pair avec l'identification d'asymétries, mais elles sont diverses, partielles, locales ou transitoires. (...) Les théories critiques de la domination posent l'existence d'asymétries profondes et durables qui, tout en prenant différents aspects dans des contextes distincts, se ré-dupliquent sans cesse jusqu'à coloniser la réalité dans son ensemble. Elles prennent le point de vue de la totalité. Il y a partout des

dominés et des dominants, que ces derniers soient identifiés comme classe dominante, comme genre dominant ou encore, par exemple, comme ethnie dominante. Ce dont il s'agit n'est pas directement observable et échappe en outre, le plus souvent, à la conscience des acteurs. La domination doit être dévoilée. Elle ne parle pas d'elle-même et se dissimule dans des *dispositifs* dont les formes patentes de pouvoir ne constituent que la dimension la plus superficielle (...) les théories de la domination dévoilent les relations entre ces différentes dimensions, afin de mettre en lumière la façon dont elles font système. Tandis que la sociologie se donne pour objet des *sociétés*, (...) les théories de la domination, en prenant appui sur les descriptions sociologiques, construisent un autre genre d'objet que l'on peut désigner comme des *ordres sociaux* » (Boltanski, 2009:16).

Par conséquent, il revient à la critique sociale de démontrer que le caractère des composants participatifs et positionnels des relations sociales n'est que la face visible de relations structurantes totalisantes qui peuvent être problématisées en termes de justice sociale. Le fait de déterminer que ces relations font système, veut dire mettre en évidence que les exclusions et les inégalités qui sont identifiées, sont structurées par des relations qui transcendent l'expérience individuelle des personnes et qui s'étendent à travers différents champs relationnels. Le fait de dévoiler l'existence de tels composants structurants implique d'avancer dans l'identification d'injustices sociales¹¹.

Cependant, une question surgit : si l'injustice sociale n'est pas « observable » dans le sens positiviste du terme, et il s'agit plutôt de constructions sociales susceptibles d'être qualifiées « d'illusoire », de « paranoïaques » ou « provoquées par le ressentiment », pourquoi conférer une validité aux savoirs et aux expériences de « tous ceux qui sont rendus invisibles »? La réponse à cette question comporte trois dimensions : une dimension épistémologique, une dimension politique et une dimension normative. Du point de vue

¹¹ Ce point est partagé par Nancy Fraser et Luc Boltanski. Pour Fraser (1997) il est clair que le problème de la justice doit être pensé non pas depuis des individus abstraits et dépouillés de leurs racines collectives, sociales et culturelles, mais à partir des agents appartenant à des sujets collectifs dominés. Fraser identifie deux types de sujets collectifs, chacun d'entre eux lié à des formes spécifiques d'injustice: d'une part, elle désigne les *classes sociales* comme des sujets collectifs qui supportent les injustices relatives à l'exploitation socio-économique ; et d'autre part, elle reconnaît les *groupes de position sociale* en tant que sujets collectifs qui subissent les injustices associées au manque de reconnaissance dans le cadre de modèles culturels prédominants. Ainsi, s'établit une relation étroite entre les processus d'injustice sociale et les sujets collectifs qui les subissent, et la manière dont ces injustices sont le résultat de *structures* ou d'*ordres* socialement établis. C'est dans la remise en question et dans la confrontation de ces structures ou de ces ordres sociaux que les individus collectifs trouvent des possibilités d'émancipation et bien sûr pour avancer vers une société plus juste. Selon Fraser, c'est le sens de la démocratie radicale.

épistémologique, les savoirs et les expériences de tous ceux qui sont rendus invisibles peuvent acquérir une pleine validité si on reconnaît le soutien conventionnel et non nécessairement « logique » de la science moderne. A cet égard, nous démontrerons que la science normale a introduit une nouvelle rationalité qui s'est imposée à d'autres visions du monde sans avoir démontré que ces conceptions sont inférieures. Ainsi, la domination de la science moderne sur d'autres savoirs ne peut pas être expliquée d'une manière rationnelle. En ce sens, la distinction entre le scientifique et le non scientifique s'estompe, et aucun argument n'est efficace en termes d'une supposée supériorité logique ou rationnelle de la science normale par rapport à d'autres savoirs. Cette première dimension épistémologique conduit aux raisons politiques qui réaffirment pourquoi on doit donner une validité aux connaissances et aux pratiques de tous ceux qui ont été rendus invisibles. En effet, en absence d'une raison logique qui suggérerait que la science moderne doit s'imposer sur d'autres formes de savoir, il est clair que la science normale constitue une forme de connaissance intéressée imposée au niveau idéologique et politique. C'est-à-dire que l'imposition de cette vision du monde s'est faite au moyen de facteurs politiques et de pouvoir qui conditionnent la tâche des chercheurs et des scientifiques et qui deviennent évidents lorsqu'on analyse quelle est la relation proposée entre la science et la société dans chacun des courants épistémologiques. Et l'on en arrive à la troisième raison, dans ce cas une raison normative, qui défend le besoin de donner une validité aux savoirs de tous ceux qui ont été rendus invisibles : l'imposition politique de la science moderne sur d'autres formes de savoir a produit et reproduit des relations injustes de type colonial qui, outre le fait de rendre invisibles les connaissances et les pratiques de différents groupes sociaux, ont justifié l'instauration de dispositifs de domination reposant sur une supposée « supériorité évidente » de l'Occident, le classement conséquent des peuples non occidentaux comme « retardés » et « inférieurs » et la mise en marche de processus civilisateurs accompagnant des logiques d'exploitation, de soumission et d'épistémicide.

En conclusion, l'imposition de la science moderne a généré non seulement un aspect raciste et colonial, mais encore un net auto-appauvrissement provoqué par la méconnaissance de l'importance que représente le dialogue des savoirs afin d'élargir les potentialités de la critique sociale et de visualiser des alternatives *autres* que l'émancipation, la libération et la

transformation sociale. Les épistémologies de l'injuste prétendent - à travers l'identification des limites épistémologiques, politiques et normatives de la science moderne - non seulement surmonter de telles relations coloniales, mais aussi dynamiser la critique sociale au travers du dialogue horizontal des savoirs afin de visualiser de nouveaux horizons de transformation juste de la société.

Il est important de souligner ici que, du point de vue du dialogue proposé entre les savoirs, on connaît les bontés de la science moderne en tant que connaissance utile qui a contribué à transformer la réalité des sociétés. Nier ces bontés serait contraire au pari du dialogue des savoirs en tant que moyen pour visualiser des horizons vastes et nouveaux de transformation de la société. Par conséquent, nous n'allons pas argumenter en faveur d'un « anti-scientifisme » qui rend invisibles ou qui détruit les savoirs appuyés sur la science et sur la raison modernes, et qui ignore les bénéfices que ce savoir a apportés à l'humanité. Il s'agit plutôt de dévoiler ses limites en tant que connaissance qui a aussi théorisé et justifié l'élimination d'autres formes de savoir et qui a, ainsi, réduit les possibilités d'émancipation, de libération et de transformation sociale.

Les trois premières sections du chapitre montreront les limites épistémologiques, politiques et normatives de la science moderne. En vertu des discussions et des différences qui se présentent entre l'inductivisme, le falsificationnisme, l'évolutionnisme scientifique et l'anarchisme méthodologique, nous soulignerons les composants conventionnels (non logiques et non rationnels) sur lesquels avance le progrès scientifique, les prétentions de contrôle social de la science normale et les logiques d'épistémicide qui se produisent depuis l'idéologie qui défend et qui naturalise la supériorité supposée de la raison moderne. Les quatrième et cinquième sections approfondiront les limites normatives de la science moderne et elles introduiront le concept de justice cognitive en tant que condition fondamentale pour éviter l'épistémicide et pour avancer dans un dialogue égalitaire des savoirs qui, outre le fait de surmonter la « colonialité » du savoir, permettra de dynamiser la critique sociale en termes de visualisation d'*autres* possibilités d'émancipation, de libération et de transformation sociale. Dans ce contexte, le critère de « tous ceux qui sont rendus invisibles » sera essentiel pour déterminer comment produire *d'une manière juste*

des théories qui qualifient d'injustes les relations sociales excluantes et inégales qui caractérisent la société et qui méritent d'être surmontées.

Ce parcours est centré sur les débats relatifs au positivisme et à leur intention de rapprocher les sciences sociales des formalités et des intentions méthodologiques et épistémologiques des sciences naturelles. Ceci en raison du fait que c'est cette perspective qui a voulu démontrer d'une manière plus claire et plus épurée, la supériorité supposée de la science moderne. Une analyse d'autres courants épistémologiques dans le cadre de ce qu'on appelle « les sciences de l'homme » dépasserait l'objectif du chapitre.

2.1 Du « falsificationnisme naïf » au « falsificationnisme sophistiqué » : raison, contrôle social et épistémicide

Conformément à l'inductivisme, la science est un savoir objectivement prouvé. Le caractère objectif des preuves réside dans le fait que l'expérience est conçue comme la source primaire de la connaissance et que la science se construit sur des faits externes aux individus. Ce type de raisonnement considère que la collecte d'un ensemble de faits observés, permet de formuler des lois et des théories qui, à leur tour, facilitent l'énoncé d'explications et de prédictions. La prétention d'universalité des lois et des théories ainsi que celle des explications et des prédictions constitue un élément caractéristique des analyses inductivistes.

Cependant, la science peut-elle se fier au principe de l'induction? Logiquement non : car l'expérience humaine est limitée et les énoncés qui se veulent universels doivent rendre compte d'un nombre infini de situations. La probabilité de trouver la vérité au moyen de la méthode inductive tend alors vers zéro. Néanmoins, ce n'est pas le principal problème de l'inductivisme. Son point le plus faible se situe dans la pierre angulaire de tout son échafaudage théorique : les énoncés d'observation. Pour l'inductivisme, l'observation est la base solide de la connaissance et elle précède toujours la formulation de théories. Néanmoins, dans la pratique, l'observation présuppose toujours l'existence de théories ou de concepts qui peuvent lui conférer un ordre et un sens. En ce sens, il serait donc faux de

prétendre que la science commence par l'observation, ce qui permet de constater que l'observation est aussi faillible que les théories qui la précèdent (Chalmers, 1982).

Le falsificationnisme admet les limites de l'inductivisme et la supériorité de la théorie sur l'observation. La logique s'inverse : selon le falsificationnisme, la science aura toujours un caractère hypothétique et spéculatif ; une fois ces théories spéculatives énoncées, elles doivent être confrontées à l'observation et à l'expérience *a posteriori*. Pour le falsificationnisme, aucune théorie ne sera vraie ; on pourra uniquement affirmer qu'elle est la meilleure parmi les théories disponibles, parce qu'elle est la plus falsifiable (Popper, 1970).

Le progrès scientifique consistera donc à proposer des hypothèses hautement falsifiables qui soient mises à l'épreuve par des tentatives constantes et délibérées de les falsifier. La science progressera grâce à des processus d'essai et d'erreur, par des conjectures et des réfutations. En allant de théories moins générales vers des théories plus générales. Le falsificationnisme essaie ainsi de répondre aux faiblesses logiques et théoriques de l'inductivisme. Cependant, il se révèle incapable de transcender les problèmes relatifs aux énoncés d'observation, car ceux-ci continuent à être hautement faillibles, ce qui implique que la base qui sert à évaluer les hypothèses est aussi faible et même fausse.

« (...) les énoncés d'observation sont faillibles et que leur acceptation ne peut avoir lieu qu'à titre d'essai et qu'elle est sujette à révision. Les théories ne peuvent être falsifiées de façon convaincante parce que les énoncés d'observation qui forment la base de la falsification peuvent eux-mêmes se révéler faux à la lumière de développements ultérieurs » (Chalmers, 1982:112).

Comment répondre, alors, aux limites de l'observation ? Comment préserver les possibilités d'un progrès scientifique fondé sur la logique et la raison ? Imre Lakatos propose une alternative qui ne renonce pas aux prétentions de preuve et qui reste respectueuse de la raison en tant qu'arbitre impartial de théories rivales. Selon Lakatos (1970), toute connaissance scientifique est une connaissance prouvée (à travers l'intellect ou à travers les sens). Le falsificationnisme propose l'utilisation d'une preuve faible ; c'est-à-dire qu'il est

disposé à accepter qu'une proposition est scientifique non seulement si elle a été prouvée, mais si l'on admet aussi qu'elle est falsifiable. De cette manière, le falsificationnisme prétend trouver un moyen qui puisse faciliter l'élimination de théories et éloigner la science du chaos et du relativisme. Lakatos reprend cette inquiétude tout en acceptant que, d'une part, l'application rigoureuse des tests de falsification pourrait conduire à la stagnation de la science et que de l'autre part, ces tests pourraient résulter totalement inefficaces. Ce type de falsificationnisme est qualifié par Lakatos de « naïf » et il lui oppose une proposition de « falsificationnisme sophistiqué », appelé aussi « falsificationnisme méthodologique ».

La proposition de Lakatos (1970) consiste à accepter un contenu *minimum conventionnel* dans les théories scientifiques qui puisse faciliter leur développement et la mise à l'épreuve d'hypothèses ultérieures. Le composant conventionnel porte sur un ensemble de croyances et de théories qui, bien qu'elles aient été réfutées par les observations réalisées, demeurent valides. L'acceptation de ce composant conventionnel implique la négation du progrès scientifique au travers de la logique et du fait de reconnaître que certaines théories restent en vigueur grâce à des facteurs externes associés au pouvoir de certaines communautés scientifiques, à la capacité de persuasion des chercheurs, au caractère obstiné ou intransigeant de certains scientifiques, ou à la combinaison des théories avec des croyances culturelles bien ancrées (Chalmers, 1982 ; Feyerabend, 1979).

Selon Lakatos (1970), cet élément conventionnel peut être considéré comme une hypothèse falsifiable « bien corroborée » par la communauté scientifique. Et elle représentera une sorte de « base empirique » sur laquelle seront mises en contraste des théories postérieures. Mais comment réduire au minimum le composant conventionnel de cette alternative ? La meilleure théorie sera celle qui pourra proposer un excès d'information corroborée et prouvée par rapport à d'autres théories concurrentes. Lakatos accepte de cette manière que les énoncés d'observation ne faussent pas les théories. Ce sont les théories qui, en se faisant concurrence, se faussent entre elles. La théorie prédominante sera celle qui : *i*) aura un excès de contenu empirique par rapport aux autres ; c'est-à-dire, celle qui sera construite sur un plus grand nombre de propositions falsifiables ; *ii*) celle qui contiendra le composant non réfuté de la théorie précédente, et *iii*) celle qui

sera parvenue à corroborer avec des énoncés d'observation, une partie de son excédent de contenu empirique. Selon ces critères, la dimension conventionnelle de la proposition de Lakatos se trouve réduite du fait que l'expérience continue à être, en grande partie, « l'arbitre impartial » de la controverse scientifique.

Ce sont donc eux les fondements logiques de la science et du progrès scientifique. Cependant, ils doivent établir un dialogue avec l'histoire de la science. Ainsi, en consonance avec les critères logiques ébauchés dans son « Falsificationnisme sophistiqué », Lakatos affirme que l'histoire des sciences n'est pas l'histoire des théories mais l'histoire des « programmes de recherche », selon laquelle, dans un contexte de concurrence, les programmes de recherche scientifique ont résulté plus réussis et plus avancés au niveau théorique et empirique. Selon Lakatos, les programmes de recherche fonctionnent comme des structures qui indiquent aux chercheurs et aux scientifiques les trajectoires à suivre et celles à éviter : « Le programme consiste en des règles méthodologiques : certaines d'entre elles nous indiquent quelles trajectoires de recherche sont à éviter (heuristique négative), et d'autres quelles trajectoires il faut poursuivre (heuristique positive) » (Lakatos, 1970:132).

Chaque programme de recherche possède un noyau dur (« irréfutable » et conventionnel) et une ceinture de protection. Le noyau implique la mise en marche d'une heuristique négative qui indique ce que l'on ne doit pas faire et ce qui doit être défendu. L'objectif fondamental de cette heuristique négative, c'est de maintenir inchangé et intact le noyau dur pendant tout le développement du programme. Par contre, l'heuristique positive s'associe à la ceinture de protection et au développement du programme de recherche, afin d'enrichir le noyau dur et d'expliquer et de prédire des phénomènes réels. Contrairement au noyau dur, la ceinture de protection est moins conventionnelle et plus ouverte à la possibilité d'être réfutée.

« L'heuristique négative spécifie le « noyau dur » du programme qui est « irréfutable » du fait de la décision méthodologique de ses protagonistes ; l'heuristique positive consiste en un ensemble partiellement articulé de suggestions ou d'allusions sur comment changer, développer les « variantes réfutables » du programme de recherche, sur comment modifier, sophistiquer la ceinture « réfutable » de protection » (Lakatos, 1970:135).

L'histoire de la science a été, selon Lakatos, l'histoire de programmes de recherche en concurrence. Ainsi, bien que Lakatos laisse de côté le principe strict de réfutation propre du « falsificationnisme naïf », et quoique le composant conventionnel de sa théorie puisse suggérer certaines contradictions et tensions, ses prétentions théoriques reproduisent le même intérêt que revêtent les propositions inductivistes et falsificationnistes : celui de trouver, dans la logique et dans la raison, le seul fondement objectif du progrès scientifique. Lakatos tente d'ériger la raison comme le critère simple, éternel et universel permettant d'évaluer les mérites comparés des théories. Grâce à ce critère, les théories pourront être réfutées, considérées comme vraies, approximativement vraies ou probablement vraies. Seules les théories qui peuvent être évaluées selon le critère universel de la rationalité et qui sont capables de surpasser les épreuves récurrentes auxquelles elles sont soumises, mériteront d'être définies comme « scientifiques ». Ce critère doit, en outre, servir de guide à la pratique scientifique qui, comme nous l'avons vu, se développe dans le cadre des structures imposées par les programmes de recherche.

Lakatos s'incline ainsi vers une perspective empirico-analytique qui, aussi bien que l'inductivisme et que le falsificationnisme naïf, envisage la possibilité de prédire et d'anticiper d'une manière rationnelle, les phénomènes naturels et sociaux afin de les comprendre et de les diriger. Ainsi, dans le domaine spécifique des sciences sociales et en termes des intérêts humains censés appuyer ces perspectives épistémologiques, l'objectif ultime de contrôle sur les processus sociaux est donc clair (Habermas, 1972). Cet objectif se traduit par l'imposition d'un critère absolu de gouvernement et de progrès social, et par la définition d'une hiérarchie épistémologique inamovible, car l'universalité prétendue et l'irréfutabilité présumée de la raison serviront d'argument non seulement pour tenter de diriger et de contrôler les processus sociaux, mais aussi pour justifier l'imposition de ce type de savoir sur d'autres savoirs (Santos, 2009).

De même que l'inductivisme et le « falsificationnisme naïf », Lakatos reproduit le discours d'un savoir scientifique supérieur, face auquel il n'a plus qu'à rendre invisibles ou à faire disparaître les savoirs qui ne proclament pas ou qui ne pratiquent pas la supériorité de la logique et de la raison. La conséquence de l'approche épistémologique du

falsificationnisme est, alors, l'épistémicide. Celui-ci se manifeste clairement dans la différenciation stricte qui s'établit entre le « savoir expert » (de celui qui fait partie des programmes de recherche) et du « savoir profane » (de ceux qui défendent des formes non rationnelles de compréhension de la réalité et par conséquent inférieures et dédaignables). C'est à partir de cette distinction que se définit la transformation sociale sur la base de critères rationnels, universels et absolus fondés sur un savoir expert qui délimite le seul chemin vers le changement social contrôlé et accumulatif : le progrès¹².

2.2 Science et histoire : l'évolutionnisme scientifique et les révolutions « depuis le haut » chez Thomas Kuhn

Un rapprochement général des relations qu'il est possible d'établir entre science et histoire, permet d'arriver à trois conclusions-clés opposées à certains énoncés bien établis dans le cadre des études épistémologiques : *i*) les sciences ne présentent pas un développement cumulatif soutenu par des bases inamovibles qui supportent un prétendu « édifice de la connaissance » ; *ii*) la science n'est pas une simple question de méthode. Bien qu'il puisse exister des théories « plus scientifiques », elles peuvent se trouver reléguées et ignorées face à des connaissances « plus valides » du fait de la présence d'aspects historiques, arbitraires et circonstanciels ; *iii*) l'observation et l'expérience ne sont pas les seuls éléments qui apportent cohésion et force à un ensemble de convictions ; et *iv*) si les postulats scientifiques sont compris depuis une perspective historique, on voit alors

¹² Avec l'avènement de la modernité, le progrès surgit comme une idée à laquelle on confère un projet libérateur de l'humanité face à la misère, à la maladie, à l'ignorance et à l'insécurité. Le supposé fondamental de la doctrine du progrès, c'est que, sur la base des outils offerts par la raison, l'humanité pourrait avancer vers une plus grande perfectibilité et on arriverait à garantir progressivement la sécurité et la stabilité : c'est-à-dire qu'on mettrait en place les dispositifs sociaux adéquats pour affronter les dangers provenant de la nature ainsi que les risques produits par la société. En étant conçue comme un processus évolutif et illimité, la doctrine du progrès s'est mélangée et identifiée au développement capitaliste des économies les plus industrialisées. Toutefois, l'idée de progrès a été fortement critiquée. Parce que du fait de sa confiance excessive en la raison moderne, elle a été assumée comme une norme historique, inexorable et universelle qui amenait les sociétés de leurs états de barbarie vers des situations de civilisation. Dans ce contexte, les nations occidentales du centre sont devenues le modèle à suivre pour les peuples plongés dans le « retard historique » et situés à la périphérie du monde « développé ». Le progrès est ainsi devenu la règle historique que les peuples opprimés étaient obligés de suivre. Cela a justifié l'établissement de relations coloniales, de dépendance et d'exploitation (de l'homme et de la nature) de la part des nations du centre avec les peuples appelés « sous-développés » ou appartenant au « Tiers-Monde » (Escobar, 2012 ; Santos, 2009 ; Lander, 2000).

clairement le protagonisme du groupe scientifique qui les façonne, qui les défend et qui les développe ; c'est-à-dire que l'étude de la communauté scientifique qui appuie cet ensemble d'énoncés devient importante (Kuhn, 2008).

Ces conclusions ont de profondes implications pour la compréhension du progrès scientifique, pour la définition du labeur des scientifiques et des chercheurs, ainsi que pour la compréhension des relations qui s'établissent entre science et société. En prenant comme point de départ les quatre conclusions mentionnées et en examinant les conséquences qu'elles pourraient avoir sur les trois fronts signalés, Kuhn (2008) propose une théorie de l'évolutionnisme scientifique dans laquelle les chercheurs sont soumis à des structures scientifiques qui conditionnent leur action et selon lesquelles le progrès scientifique est compris depuis le point de vue de révolutions entreprises « depuis le haut » par des communautés scientifiques qui peu à peu triomphent. Il apparaît ainsi une forme d'épistémicide au-delà de la logique, car si avec l'inductivisme et le falsificationnisme on éliminait différentes visions du monde en raison d'une prétendue autorité de la raison, l'évolutionnisme scientifique de Thomas Kuhn conduit également à rendre invisibles ou à exclure de nombreuses visions du monde du fait du pouvoir exercé par les communautés scientifiques dans le cadre de paradigmes scientifiques dominants.

Thomas Kuhn analyse le progrès scientifique depuis une perspective historique. Et sa première conclusion consiste à indiquer que le développement scientifique ne présente pas de caractéristiques cumulatives ; bien au contraire : l'histoire montre l'émergence récurrente de brusques processus de rupture dans lesquels, d'une manière collective, les scientifiques et les chercheurs reconstruisent et réévaluent les théories et les manières établies de voir le monde. La « science normale », acceptée en tant que pourvoyeuse de problèmes scientifiques et de critères de solution légitimes, entre dans une situation de crise qui débouche sur une révolution. Ainsi, le paradigme scientifique qui servait de support à la science normale est remplacé par un paradigme concurrent, capable de déterminer les questions et les méthodologies qui appuieront dorénavant la pratique scientifique : « le passage d'un paradigme à un autre au moyen d'une révolution est le modèle normal de développement d'une science adulte » (Kuhn, 2008:32).

Une science adulte est celle qui progresse. Et historiquement, la science a avancé grâce à des processus révolutionnaires non cumulatifs dans lesquels un paradigme remplace un autre. Chaque paradigme affronte d'une manière récurrente les anomalies que lui-même génère, car au cours de son développement, il met en lumière des défis scientifiques qui, étant résolus, peuvent renforcer la science normale ou la conduire à une crise qui précédera à sa disparition. C'est ainsi que Kuhn différencie deux dimensions du progrès scientifique, l'une conservatrice et l'autre révolutionnaire : *i)* d'une part, les développements à l'intérieur du paradigme cherchent à le renforcer en réaffirmant ses fondements et en évitant de grandes découvertes qui puissent le remettre en question ; *ii)* d'autre part, ce développement conservateur est la condition préalable à l'émergence des anomalies qui conduiront à la crise paradigmatique et à la transformation profonde de la science.

« (...) la science normale, cette entreprise qui n'est pas dirigée vers les nouveautés et tend d'abord à les supprimer, se révèle néanmoins si efficace pour les amener à la lumière. (...) Sans l'appareillage spécial construit surtout en vue de résultats attendus, les résultats qui aboutissent finalement à la découverte d'une nouveauté ne pourraient pas se manifester. (...) L'anomalie n'apparaît que sur la toile de fond fournie par le paradigme. Plus la précision et la portée du paradigme sont grandes, plus celui-ci se révèle un *indicateur* sensible pour signaler les anomalies et amener éventuellement un changement de paradigme (...) Le fait même qu'une nouveauté scientifique importante émerge si souvent simultanément de plusieurs laboratoires, prouve d'une part la nature fortement traditionnelle de la science normale et d'autre part le fait que cette entreprise traditionnelle prépare parfaitement la voie de son propre changement » (Kuhn, 2008:99).

C'est dans ce contexte de changement et de crise paradigmatique que de nouvelles théories surgissent. Elles entrent en concurrence et c'est à travers cette lutte que l'une d'entre elles résulte victorieuse et se substitue à sa rivale. Selon Kuhn, un paradigme ne se refuse pas sans être substitué par un autre, car cela impliquerait le refus de la science elle-même. Contrairement à l'inductivisme, les théories naissent des crises et non des faits d'observation qui les précèdent ou qui leur apportent un appui. De plus, les théories se rejettent dans un contexte de comparaison entre paradigmes concurrents et non seulement du fait que les théories sont falsifiables, comme l'affirmait Karl Popper.

« L'étude historique du développement scientifique ne révèle aucun processus ressemblant à la démarche méthodologique qui consiste à « falsifier » une théorie au moyen d'une comparaison directe avec la nature. (...) l'acte de jugement qui conduit les savants à rejeter une théorie antérieurement acceptée est toujours fondé sur quelque chose de plus qu'une comparaison de cette théorie avec l'univers ambiant. Décider de rejeter un paradigme est toujours simultanément décider d'en accepter un autre, et le jugement qui aboutit à cette décision implique une comparaison des deux paradigmes par rapport à la nature et aussi de l'un par rapport à l'autre » (Kuhn, 2008:115).

Loin de montrer un transit de l'ignorance vers la connaissance, la science présente alors le chemin d'un paradigme scientifique vers un autre. La position de Kuhn est donc relativiste. Ceci est le noyau des révolutions scientifiques: « (...) les révolutions scientifiques sont ici considérées comme des épisodes non cumulatifs de développement, dans lesquels un paradigme plus ancien est remplacé, en totalité ou en partie, par un nouveau paradigme incompatible » (Kuhn, 2008:133).

Quel est le paradigme qui persiste ? Quel est celui qui disparaît ? Kuhn affirme que la concurrence entre des paradigmes constitue un type de bataille qui ne se gagne pas avec des preuves. Le processus individuel et collectif qui mène à une conversation paradigmatique est véhiculé davantage par des processus de persuasion que par des preuves scientifiques. La théorie de Kuhn est de ce fait qualifiée de conventionnaliste, peu critique et dépourvue de toute discussion rationnelle possible : selon Karl Popper, le fait que la constitution d'une nouvelle période de science normale dépende de facteurs de persuasion n'ayant pas nécessairement comme référents la logique et la raison, pose un problème d'incommensurabilité dans lequel la révolution intellectuelle termine par être assimilée à un problème de « conversion religieuse ». Cette incommensurabilité, comprise comme l'impossibilité d'atteindre des points d'entente et des langages communs qui puissent faciliter le dialogue entre les différentes théories, ne sera résolue que si l'on défend une « logique de la découverte » plutôt qu'une dangereuse « psychologie de la recherche » (Popper, 1970).

Mais le trait conventionnel du paradigme va au-delà de son prétendu surgissement arbitraire ou persuasif. Les paradigmes fonctionnent, en outre, comme des structures qui définissent

la communauté scientifique qui s'attache aux principes paradigmatiques émergents ainsi qu'aux problèmes expérimentaux et aux travaux théoriques qui doivent être effectués. Ils configurent aussi une vision dominante du monde, car la consolidation paradigmatique change autant la perception des individus que le monde dans lequel ils interagissent : « quelque chose qui ressemble à un paradigme est indispensable à la perception elle-même. Ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu'il regarde et de ce que son expérience antérieure, visuelle et conceptuelle, lui a appris à voir » (Kuhn, 2008:160).

En comprenant, en acceptant et en défendant un paradigme, le ou la scientifique acquiert à la fois une théorie, ainsi que les méthodes et les critères de jugement légitimes pour formuler des problèmes et proposer des solutions. Apparaissent alors les autorités scientifiques qui définissent les règles de la pratique scientifique. Le fait de s'adapter à ces normes détermine le degré de scientificité des apports effectués par les chercheurs et leur appartenance ou non à la communauté scientifique. Il existe donc une vision circulaire entre paradigme et communauté scientifique : « Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun, *et*, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme » (Kuhn, 2008:240).

Cette circularité transforme le paradigme et la communauté scientifique en structures qui soumettent le chercheur à une tâche reproductive de la science normale, qui tend à augmenter la précision et la portée du paradigme et à renforcer la cohésion de la communauté et la domination de ses autorités. La position du chercheur s'obscurcit et le degré de liberté dont il dispose est réduit. Le caractère scientifique de ses contributions dépendra de son acceptation de règles du jeu prédéfinies : « le membre d'un groupe scientifique évolué est, comme le personnage typique de *1984* de George Orwell, victime d'une histoire réécrite par les autorités constituées » (Kuhn, 2008:228).

Le progrès scientifique semble alors entrer en contradiction avec ces traits conservateurs et conventionnels de la recherche. Cependant, cette contradiction est résolue si on comprend que les révolutions scientifiques qui expliquent le développement de la science sont des

révolutions encouragées « depuis le haut », c'est-à-dire, depuis la communauté scientifique elle-même. Aucune révolution ne peut avoir son origine en dehors de celle-ci : l'appartenance à la communauté scientifique est une condition préalable indispensable pour entreprendre des processus de changement scientifique. Il est implicitement interdit faire appel à « la masse » ou à l'État dans ces processus révolutionnaires :

« L'une des règles les plus strictes, quoique non écrite, de la vie scientifique est l'interdiction de faire appel, en matière de science, aux chefs d'État ou à la masse du public (...) Les membres du groupe, en tant qu'individus et en vertu de leur formation et de leur expérience commune, doivent être considérés comme les seuls connaisseurs des règles du jeu ou d'un critère équivalent de jugement sans équivoque. Douter de ces critères communs d'évaluation reviendrait à admettre l'existence de critères incompatibles de la réussite scientifique » (Kuhn, 2008:230).

La révolution scientifique qui implique -outre des variations théoriques et méthodologiques- le changement et la prédominance de visions spécifiques du monde, est une révolution confinée aux spécialistes. L'autorité professionnelle se dresse comme l'arbitre-clé des discussions paradigmatiques. En termes de la relation entre science et société, les révolutions scientifiques représenteraient donc la forme épistémologique des révolutions « depuis le haut ». La doctrine du progrès cumulatif et contrôlé provenant des courants inductivistes et falsificationnistes, est remplacée par l'idée d'une transformation révolutionnaire « sans masse », définie et véhiculée depuis une communauté scientifique dominante.

La visualisation de la manière dont Thomas Kuhn interprète le progrès scientifique, le rôle du chercheur et la relation qui s'établit entre science et société, permet d'identifier les implications que cette théorie épistémologique possède en termes de reconnaissance de savoirs alternatifs au savoir scientifique et la manière dont elle est exclue des discussions sur les changements dans la façon de concevoir et d'interpréter le monde, la connaissance « profane » ou « populaire ». En effet, en présentant sa théorie à partir d'une perspective évolutionniste, Kuhn reproduit les risques des visions darwinistes dans lesquelles le plus fort l'emporte, et où on assume le développement (scientifique et social) comme un

processus unidirectionnel et irréversible fondé sur les impositions de celui qui domine. La production de savoir implique aussi la génération d'ignorances. C'est-à-dire, le fait de permettre qu'un savoir devienne paradigmatique implique l'exclusion, l'invisibilité ou la mort d'autres manières de voir le monde, de l'interpréter et d'agir sur lui. C'est ce en quoi consiste l'épistémicide. Si la tâche du chercheur consiste en outre à développer le paradigme, c'est-à-dire à « renforcer le plus fort », l'évolutionnisme scientifique conduira les chercheurs à faire rester en marge ou à catalyser l'épistémicide de groupes sociaux exclus ou méprisés. Les révolutions qui surgiraient de ce processus seraient élitistes, exclusives, violentes et injustes. L'épistémicide provoqué par une prétendue autorité de la logique et de la raison sera alors remplacé par celui qui sera produit par le pouvoir des communautés scientifiques de s'enraciner en tant que telles et d'empêcher la substitution du paradigme qu'elles défendent et qui les constitue. C'est-à-dire que la validité de la science normale dépendra du pouvoir de la communauté scientifique d'imposer sa vision du monde et d'éliminer la concurrence à l'aide de visions et de savoirs alternatifs. En démontant le mythe de la prétendue « raison scientifique », l'évolutionnisme scientifique rend totalement explicites les limites épistémologiques politiques et normatives de la science moderne.

2.3 La reconnaissance à travers la non-autorité de la raison : la science moderne et l'anarchisme méthodologique de Paul Feyerabend

Les scientifiques et les chercheurs doivent-ils avoir un chemin clair, une logique prédéfinie, une méthodologie établie et une science simplifiée ? Doivent-ils posséder un ensemble de règles strictes qui puissent caractériser et réguler l'activité scientifique ? Pour Paul Feyerabend la réponse est catégorique : Non ! Vu la complexité du monde qu'il tente de connaître et soucieux d'établir des principes humanistes à l'intérieur de la science, Feyerabend considère que celle-ci doit être conçue et défendue comme une activité anarchiste et non cumulative dans laquelle « la raison doit miner en permanence l'autorité de la raison ». La pluralité de théories, autant que la pluralité de méthodologies, deviennent indispensables pour le progrès scientifique et humaniste de la société.

« Ma thèse est que l'anarchisme contribue au progrès, quel que soit le sens qu'on lui donne. Même une science fondée sur la loi et l'ordre ne réussira que si des mouvements anarchistes ont occasionnellement le droit de se manifester. Il est clair que l'idée d'une méthode fixe, de la rationalité, repose sur une conception trop naïve de l'homme et de son environnement social. Pour ceux qui considèrent la richesse des éléments fournis par l'histoire et qui ne s'efforcent pas de l'appauvrir pour satisfaire leurs bas instincts – leur soif de sécurité intellectuelle, sous forme de clarté, précision, « objectivité », « vérité » – pour ceux-là, il devient clair qu'il y a un seul principe à défendre en toutes circonstances et à tous les stades du développement humain. C'est le principe : tout est bon » (Feyerabend, 1979:25).

Une vision anarchiste de la science et du progrès scientifique admettra, par exemple, l'utilisation d'hypothèses qui contredisent des théories bien confirmées ou des résultats expérimentaux bien établis. C'est-à-dire que, selon ces critères anarchistes, il ne serait pas irrationnel d'utiliser des logiques « contre-inductives » qui, en proposant des théories alternatives, faciliteraient la proposition d'énoncés d'observation incompatibles avec des théories largement affirmées. En ce sens, la condition de compatibilité qu'on exige des nouvelles théories par rapport aux plus anciennes, sera un obstacle au développement scientifique et à la pensée critique. Puisque d'un côté une telle uniformité impliquera l'exclusion d'alternatives théoriques et méthodologiques qui encouragent le progrès de la science. Et de l'autre, elle réduira la tâche des scientifiques à la simple élaboration d'énoncés d'observation qui permettent de mettre à l'épreuve les théories existantes. De cette manière, le développement et l'épuration des paradigmes scientifiques dominants, et le fait de soumettre l'action des chercheurs à la mise en marche de processus récurrents de falsification de théories, résultent contreproductifs pour le progrès et l'humanisme scientifiques.

Et plus encore, de ce point de vue, cela manque de fondement de renforcer la « science normale » à travers le développement du paradigme scientifique dominant, car plutôt que d'accepter une logique d'évolutionnisme scientifique qui élimine ou exclut des alternatives théoriques et méthodologiques, l'anarchisme méthodologique tend à « rendre fort le plus faible » ; c'est-à-dire à renforcer les théories qui sont soumises ou rendues invisibles par celles qui sont considérées comme des théories bien établies ou conventionnellement acceptées. D'où l'humanisme scientifique qui pénètre l'anarchisme méthodologique et qui

lui a permis de s'éloigner de ce que Paul Feyerabend appelle « chauvinisme scientifique » : la tendance à permettre la survie de tout ce qui se rapproche de la science conventionnelle et à pousser jusqu'à la mort tout ce qui se révèle incompatible avec cette science.

Le vaudou, la médecine traditionnelle, les mythes de l'antiquité et la science moderne auront donc un même statut. Un certain type de conventionnalisme et de décisions arbitraires et irrationnelles peuvent être acceptés. L'utilisation de méthodes contre-inductives, la défense rationnelle du pluralisme théorique et méthodologique et la dissolution des frontières entre histoire de la science, philosophie de la science et pratique scientifique, font que la distinction entre le scientifique et le non-scientifique s'estompe. La raison détruit alors l'autorité de la raison et par conséquent on avance dans la reconnaissance d'autres savoirs et visions du monde.

« Sans « chaos », point de savoir. Sans une destitution fréquente de la raison, pas de progrès. (...) La science étant donnée, le rationnel ne peut pas être Universel ; et l'irrationnel ne peut pas être exclu. Ce caractère particulier du développement de la science est un argument très fort en faveur d'une épistémologie anarchiste. Mais la science n'est pas sacro-sainte. Les restrictions qu'elle impose (...) ne sont pas nécessaires pour avoir sur le monde des vues générales, cohérentes et adéquates. Il y a les mythes, les dogmes de la théologie, la métaphysique, et de nombreux autres moyens de construire une conception du monde. Il est clair qu'un échange fructueux entre la science et de telles conceptions non scientifiques du monde aura encore plus besoin d'anarchisme que la science elle-même. Ainsi l'anarchisme n'est-il pas seulement une possibilité, mais une nécessité, à la fois pour le progrès interne de la science et pour le développement de la culture en général. Et la Raison, pour finir, rejoint tous ces monstres abstraits - l'Obligation, le Devoir, la Moralité, la Vérité -, et leurs prédécesseurs plus concrets -les Dieux- qui ont jadis servi à intimider les hommes et à restreindre un développement heureux et libre ; elle dépérit.... » (Feyerabend, 1979:197).

Si le progrès est le facteur-clé pour définir l'existence ou non d'une science, la raison ne garantit pas ce progrès ; et par conséquent il n'est pas l'élément fondamental de la science. Alors, pourquoi la science moderne fondée sur un type spécifique de rationalité s'est-elle imposée sur d'autres conceptions du monde ? Paradoxalement, la science moderne a introduit une nouvelle rationalité qui a prédominé sur d'autres visions du monde sans avoir démontré que ces conceptions étaient pires ou inférieures. La science, selon Feyerabend,

s'est imposée à travers la propagande, les préjugés, les dogmes, et l'utilisation d'autres opérations « irrationnelles ». La domination de la science moderne sur d'autres savoirs ne peut pas être expliquée d'une manière rationnelle. Les critères de la science moderne, autant que la raison, ne sont pas de ce fait un arbitre neutre dans la lutte entre des conceptions du monde.

Les rapports de pouvoir et la politique expliquent en grande partie cette prééminence irrationnelle ; c'est pourquoi, c'est sur ce terrain que doit se produire une lutte en faveur de la reconnaissance et du développement équilibré des différentes conceptions du monde. La fin du « chauvinisme scientifique », le fait de « rendre plus fort le plus faible », « tout est bon » : ce sont les clés normatives d'un pari épistémologique qui reconnaît la multiplicité des savoirs à travers la démythification de la science moderne en tant que paramètre et moyen objectif de comparaison entre les différentes formes de pensée. Du fait que l'imposition de la science moderne en tant que forme dominante de connaissance a été la conséquence de l'exercice de relations politiques et idéologiques de pouvoir, il est nécessaire d'entreprendre des processus d'action politique qui puissent garantir le pluralisme théorique et méthodologique et empêcher la soumission, l'exclusion ou la mise en invisibilité d'autres formes de savoir.

« (...) la croyance en un ensemble unique de critères, qui aurait toujours mené au succès et qui mènera toujours, n'est rien d'autre qu'une chimère. L'autorité théorique de la science est bien moindre qu'on ne le suppose. Son autorité sociale, en revanche, est à présent devenue si écrasante *qu'une intervention politique est nécessaire pour restaurer un développement équilibré* » (Feyerabend, 1979:239, en italique dans le texte original).

« Ainsi, la science est beaucoup plus proche du mythe qu'une philosophie scientifique n'est prête à l'admettre. C'est l'une des nombreuses formes de pensée qui ont été développées par l'homme, mais pas forcément la meilleure. La science est indiscrete, bruyante, insolente ; elle n'est essentiellement supérieure qu'aux yeux de ceux qui ont opté pour une certaine idéologie, ou qui l'ont acceptée sans avoir jamais étudié ses avantages et ses limites. Et comme c'est à chaque individu d'accepter ou de rejeter des idéologies, il s'ensuit que la séparation de l'État et de l'Église doit être complétée par la séparation de l'État et de la Science : la plus récente, la plus agressive et la plus dogmatique des institutions religieuses » (Feyerabend, 1979:332).

« C'est à nous, c'est aux citoyens d'une société libre, que revient le devoir soit d'accepter sans restriction le chauvinisme de la science, soit de le dominer par le contre-pouvoir de l'action publique » (Feyerabend, 1979: 348).

La science moderne est, par conséquent, une forme de connaissance intéressée, imposée de manière dogmatique, idéologique et politique. Elle a accablé ses adversaires sans les convaincre ; elle a pris la relève, face à d'autres conceptions du monde, par la force et non par le raisonnement. Bien qu'elle soit une idéologie, elle est devenue la mesure objective de toutes les idéologies. Ainsi, elle a rendu invisibles ou éliminé d'autres savoirs, croyances et conceptions du monde. À nouveau, les limites épistémologiques, politiques et normatives de la science moderne deviennent patentes. Sa conventionnalité évidente, son impossibilité à démontrer sa supériorité d'une manière logique et rationnelle, les mécanismes idéologiques et politiques à travers lesquels elle s'est imposée sur d'autres savoirs et d'autres conceptions du monde, et les logiques de « chauvinisme scientifique » qui lui sont inhérentes, font apparaître les limites qui caractérisent la science moderne. Ces limites finissent par se matérialiser dans des processus de domination de certaines sociétés sur d'autres et dans l'établissement d'obstacles au développement d'un concept plein d'humanité.

« La montée de la science moderne coïncide avec la suppression des sociétés non occidentales par les envahisseurs occidentaux. Ces sociétés ne sont pas seulement physiquement supprimées, elles perdent aussi leur indépendance intellectuelle (...) La séparation de la Science et de l'État peut être notre seule chance de vaincre la barbarie forcenée de l'âge technico-scientifique et d'accéder à l'humanité dont nous sommes capables, sans l'avoir jamais pleinement réalisée » (Feyerabend, 1979 : 337).

Cependant, bien que l'anarchisme méthodologique montre l'importance du pluralisme et la reconnaissance de savoirs différents de ceux de la science normale, il termine par défendre un relativisme extrême qui peut néanmoins conduire à l'immobilité. « *Tout est bon signifie, pratiquement, tout se maintient* » (Chalmers, 1982:232 ; en italique dans le texte original). En outre, ce relativisme signifie qu'il n'existera aucun critère -même relatif à la justice- qui régule la pratique scientifique, ce qui fait que les conditions préalables qui garantissent le progrès scientifique peuvent être vraiment dangereuses :

« Ce à quoi il [l'anarchiste] s'oppose catégoriquement et absolument, ce sont les critères universels, les lois universelles, les idées universelles, telles que la « Vérité », la « Raison », la « Justice » (...) il lui arrivera d'être l'avocat le plus passionné du *statu quo*, ou bien de ceux qui s'opposent à lui (...) Ses buts restant stables, ou changeant à la suite d'une discussion ou par ennui (...) l'anarchiste épistémologique n'a aucun scrupule à défendre l'affirmation la plus rebattue ou la plus scandaleuse » (Feyerabend, 1979 : 208).

Est-ce le relativisme extrême - et les dangers qu'il comporte - le coût qui doit être assumé pour la défense d'un critère d'impartialité capable de reconnaître la multiplicité des savoirs et de respecter la pluralité méthodologique et théorique ? Comment garantir, en outre, le dialogue de ces savoirs ? Comment surmonter le problème de l'incommensurabilité ?

Sans apporter de réponse au problème de l'incommensurabilité et du dialogue des savoirs, Feyerabend présente la forme épistémologique d'une société libre, dans laquelle le pluralisme théorique et méthodologique servira de support à un relativisme extrême, dans lequel « tout est bon », et où le rôle du chercheur consistera à garantir le progrès de la science à travers le renforcement des théories les plus faibles. Cela fait avancer la reconnaissance de la multiplicité des savoirs existant à travers un processus dans lequel « l'autorité de la raison est minée par la raison ».

Cependant, bien que Feyerabend insiste d'une manière réitérée sur le fait qu'aucun critère ou aucune loi de validité universelle ne doit réguler ou inspirer le travail scientifique, sa théorie anarchiste de la connaissance possède un critère de justice implicite : *l'impartialité* qui, dans ce cas, est assumée comme une norme fondamentale pour résoudre le manque de communication, les conflits et les tensions qui se présentent entre des théories mises en concurrence. En ce sens, Feyerabend propose l'établissement d'un jugement neutre à l'égard des savoirs divers et opposés qui naissent de la pluralité d'intérêts, de fondements et de conceptions du monde qui s'entrelacent de manière permanente avec la science. Ce jugement neutre signifiera que, si « tout est bon », il n'existe aucune possibilité de hiérarchiser une vision du monde ou de donner une plus grande importance relative à un type de savoir sur un autre.

Cette perspective est différente, cependant, de celle qui avance dans la défense du dialogue des savoirs à travers la critique sociale car, comme nous le verrons ci-après, cette dernière a un intérêt d'émancipation et de transformation dans les relations sociales injustes. De ce point de vue, « tout n'est pas bon ». Et les épistémologies utiles à l'émancipation, à la transformation sociale et à la justice seront nécessairement plus valorisées. C'est-à-dire que, dans une perspective de justice cognitive qui revendique les savoirs du Sud, sera rejeté le relativisme extrême auquel conduit l'anarchisme méthodologique.

2.4 L'écologie des savoirs : la justice cognitive contre « le gaspillage de l'expérience »

Définie par Santos (2007, 2000) selon des concepts de « justice cognitive » et « d'épistémologies du Sud », l'écologie des savoirs insiste sur le fait que les questions concernant la relation qui se présente entre science et société dépassent un problème associé au progrès libre de la science et à la reconnaissance des savoirs à travers l'exposition des limites internes de la raison. En effet, la relation qui se pose entre science et société est fondée plutôt sur la possibilité de trouver des occasions de progrès scientifique cohérentes avec les besoins d'émancipation des groupes sociaux soumis à des relations d'exclusion et d'inégalité. Même si avec les apports de Paul Feyerabend on pouvait évaluer les contours épistémologiques d'une société libre, la défense d'une écologie des savoirs configure la forme épistémologique d'une société critique et en émancipation permanente. Les limites de la science ne sont pas uniquement internes et ne concernent pas seulement une fausse autorité de la raison. Les limites sont aussi externes et elles peuvent être identifiées si la question qui soutient l'analyse est reformulée non pas en clé de liberté mais d'émancipation. La liberté de défendre la théorie que l'on veut (« tout est bon ») n'est pas une condition suffisante pour instaurer des théories et des savoirs guidés par un intérêt de transformation éthique de la société. La forme épistémologique de la société libre n'est donc pas une garantie de critique sociale. Les connaissances coloniales, patriarcales, racistes ou excluantes, auraient la même valeur que celles qui tentent de changer la société dans une perspective de justice sociale.

Cela est inadmissible pour l'écologie des savoirs du fait que celle-ci acquiert deux dimensions fondamentales : la dimension *normative* qui est associée à la « justice cognitive » et son importance pour résoudre intégralement – mais aussi pour transcender – les problèmes d'injustice liés à la distribution, à la reconnaissance et au manque de représentation ; et la dimension *pratique*, relative à l'importance que représentent les « épistémologies du Sud » pour augmenter les potentialités de la critique sociale et pour visualiser des possibilités d'émancipation non seulement anti-capitalistes mais aussi anti-coloniales (Santos, 2000 ; Santos 2009 ; Lander, 2000).

Le contenu de ces dimensions et la manière dont elles s'articulent, peuvent être compris à partir d'une première affirmation : « Nos problèmes sociaux ont acquis une dimension épistémologique lorsque la science a commencé à être à leur origine » (Santos, 2000:132). Avec cette affirmation on veut souligner qu'aux ordres sociaux d'exclusion et d'inégalité créés par l'État, par le marché et par la communauté, s'est jointe la science, car l'importance centrale qui lui a été donnée pour conduire les sociétés du « chaos » pré-moderne vers « l'ordre et le progrès » modernes, est devenue plutôt une source récurrente d'injustices, d'épistémicide et de relations coloniales¹³. Ainsi, le dialogue horizontal de savoirs a été identifié au « chaos », et le colonialisme à « l'ordre ». Cette forme d'ordre s'est concrétisée dans des idéaux d'occidentalisation, de progrès de civilisation ou de développement. Tout cela dans une optique dominante qui a considéré comme valide la possibilité de soumettre la vie entière (naturelle et sociale) au « guide sûr » de la connaissance. La « colonialité » du pouvoir et du savoir sont placés dans une même matrice génétique :

¹³ Selon Aníbal Quijano les relations coloniales font référence à des processus de classification sociale instaurés selon l'idée de race. Sur cette idée convergent des croyances associées à la supposée infériorité naturelle de certains groupes sociaux qui a accompagné, justifié, légitimé et intensifié les processus d'exploitation des personnes et de la nature : « Les nouvelles identités historiques créées sur la base de l'idée de race, ont été associées à la nature des rôles et des lieux dans la nouvelle structure globale de contrôle du travail. Ainsi, les deux éléments, race et division du travail, sont restés structurellement associés et ils se renforcent mutuellement, bien qu'aucun d'entre eux ne dépende nécessairement de l'autre pour exister ou pour changer. C'est ainsi que s'est imposée une division raciale systématique du travail » (Quijano, 2000:204).

« Se pose alors cette question : Quel est le dispositif de pouvoir que génère le système-monde moderne/colonial et qui est reproduit structurellement vers l'intérieur par chacun des États nationaux ? (...) Les notions de « race » et de « culture » agissent ici comme un dispositif taxonomique qui génère des identités opposées. Le colonisé apparaît ainsi comme « l'autre de la raison », ce qui justifie l'exercice d'un pouvoir disciplinaire de la part du colonisateur (...) Le concept du « colonialisme du pouvoir » élargit et corrige le concept foucaldien de « pouvoir disciplinaire », en montrant que les dispositifs panoptiques érigés par l'État moderne s'inscrivent dans une structure plus large, à l'échelle mondiale, configurée par la relation coloniale entre centres et périphéries suite à l'expansion européenne. De ce point de vue, nous pouvons dire que : la modernité est un « projet » dans la mesure où ses dispositifs disciplinaires demeurent ancrés dans une *double* gouvernamentalité juridique. D'un côté, celle qui est exercée *vers l'intérieur* par les États nationaux, dans leur tentative de créer des identités homogènes à travers des politiques de subjectivisation ; de l'autre, la gouvernamentalité exercée *vers l'extérieur* par les puissances hégémoniques du système-monde moderne/colonial, dans leur tentative de garantir la circulation des matières premières depuis la périphérie vers le centre. Les deux processus font partie d'une seule dynamique structurelle. Notre hypothèse est que les sciences sociales se forment dans cet espace de pouvoir moderne/colonial et sur les savoirs idéologiques qu'il génère » (Castro-Gómez, 2000:153).

Les sciences sociales jouent dans ce contexte un rôle essentiel. D'un côté, elles agissent selon des critères dichotomiques nature-société, objet-sujet, corps-âme, raison-sens commun, sciences naturelles-sciences sociales, traditionnel-moderne, qui ont servi de base pour désigner des entités dépourvues « d'humanité » et susceptibles, par conséquent, d'être soumises comme des objets d'étude, de contrôle et de civilisation. C'est le cas de la nature et des habitants des périphéries du Sud. De l'autre, les sciences sociales se caractérisent par l'établissement de logiques linéaires et séquentielles d'histoire sociale inspirées par l'idée de progrès et la standardisation des modes de vie sociale libéraux/occidentaux. En ce sens, les différences sont conçues comme des hiérarchies, et naît l'idée d'une « supériorité évidente » de l'Occident et la conséquente classification et hiérarchisation des peuples et des expériences historiques selon ce référent. Ainsi donc, l'humanité est valorisée et organisée d'après l'expérience européenne, qui est considérée comme référence supérieure et universelle. Les autres peuples sont considérés comme « arriérés » et « inférieurs » et par conséquent, susceptibles d'être orientés vers des processus civilisateurs qui, d'une manière consciente ou inconsciente, reproduisent les relations asymétriques de pouvoir qui leur donnent un fondement (Lander, 2000).

Par ailleurs, dans les dispositifs modernes civilisateurs et coloniaux, on trouve des dynamiques inhérentes de violence épistémique appuyées sur l'idée de « barbarie », car en niant aux peuples soumis leur caractère de sujets porteurs de savoirs valides, on a transformé ces peuples en objet d'exploitation et de domination dans des contextes d'épistémicide. La justice cognitive constituerait le premier fondement de l'écologie des savoirs.

« J'entends par épistémologie du Sud la quête de connaissances et de critères de validité de la connaissance qui puissent donner une visibilité et rendre crédibles les pratiques cognitives des classes, des peuples et des groupes sociaux qui ont été historiquement des victimes exploitées et opprimées par le capitalisme et par le colonialisme globaux (...) Il n'y aura pas de justice sociale globale sans justice cognitive globale. Les processus d'oppression et d'exploitation, en excluant des groupes et des pratiques sociales, excluent également les connaissances utilisées par ces groupes pour mettre en application ces pratiques. Cette dimension de l'exclusion, je l'ai appelée épistémicide. L'épistémologie du Sud, en même temps qu'elle dénonce l'épistémicide, offre des instruments analytiques qui permettent, non seulement de récupérer des connaissances supprimées ou marginalisées, mais aussi de construire de nouvelles connaissances de résistance et de production d'alternatives au capitalisme et au colonialisme globaux » (Santos, 2009:12).

Comme nous l'avons affirmé, la justice cognitive défendue par l'écologie des savoirs revêt aussi une dimension *pratique*, essentielle pour les perspectives de transformation juste de la société. En effet, l'écologie des savoirs défend non seulement l'attribution d'une validité aux savoirs des groupes sociaux rendus invisibles, exclus et dominés par une question de justice : elle la défend aussi parce qu'elle est la meilleure stratégie pour élargir l'expérience du présent et pour augmenter le potentiel critique de la société. Selon Santos (2000), la théorie critique est celle qui « ne réduit pas la réalité à ce qui existe » : « (...) l'analyse critique se place dans le présupposé qui dit que ce qui existe n'épuise pas les possibilités de l'existence et que, par conséquent, il y a des alternatives qui permettent de dépasser ce qui est critiquable dans ce qui existe » (Santos, 2000:23). Ainsi, le positivisme, en considérant qu'il existe une réalité unique (celle qui peut être appréhendée ou mise à l'épreuve à travers

les sens et la raison), assume que la réalité s'épuise dans ce qui « existe »¹⁴. Par conséquent, son potentiel critique est réduit.

Par contre, l'écologie des savoirs soutient que la réalité est bien plus vaste que ce qui existe et que seul le dialogue horizontal de savoirs régulé par des critères de justice cognitive, permettra d'octroyer la même considération à la multiplicité de pratiques, de connaissances et d'expériences qui sont présentes dans le monde, de garantir leur développement intégral, de se réapproprier et de remettre en contexte les savoirs dominants et, depuis l'articulation de ces éléments, de visualiser d'autres formes d'injustice, de transformation sociale et d'émancipation.

La raison indolente de l'épistémicide, les paradigmes dominants et la pensée unique, sont à l'origine du « gaspillage de l'expérience » ; c'est-à-dire, de l'impossibilité de dilater le présent afin d'élargir la possibilité de visualiser des réalités au-delà de ce qui existe. Comme nous l'avons dit, cela est en désaccord avec le relativisme. La critique sociale confère une plus grande validité aux savoirs qui visent un projet de transformation *juste* de la société.

« L'écologie des savoirs n'implique pas l'acceptation du relativisme. Au contraire, dans la perspective d'une pragmatique de l'émancipation sociale, le relativisme, en tant qu'absence de critères de hiérarchie entre les savoirs, est une position insoutenable car elle rend impossible toute relation entre connaissance et sens de la transformation sociale. Si tout a la même valeur en tant que connaissance, tous les projets de transformation sociale sont également valides ou, de la même manière, sont également invalides. L'écologie des savoirs tente de créer une nouvelle forme de relation entre la connaissance scientifique et d'autres formes de connaissance. Elle consiste à concéder « l'égalité des chances » aux différentes formes de savoir impliquées dans des disputes épistémologiques de plus en plus vastes, pour chercher la maximisation de leurs respectives contributions à la construction d'un « autre monde possible », c'est-à-dire, d'une société plus juste et plus démocratique, et d'une société plus équilibrée dans ses relations avec la nature. Il ne s'agit pas d'attribuer la même validité à tous les types de savoir, mais de permettre une discussion pragmatique entre des critères de

¹⁴ Ce point coïncide avec la position d'Honneth (2005), qui considère que le positivisme fait partie des formes aliénées du savoir, puisqu'il prétend être un savoir objectif, universel et consistant, avec une interprétation unique et dominante de la réalité. A cela s'ajoutent ses prétentions de contrôle et l'impossibilité d'entrevoir des ordres sociaux alternatifs.

validité alternatifs, une discussion qui ne disqualifie pas d'entrée de jeu tout ce qui ne rentre pas dans le modèle épistémologique de la science moderne » (Santos, 2009:117).

L'écologie des savoirs constitue ainsi la forme épistémologique d'une société qui s'émancipe et se transforme selon des critères de justice. Dans ce contexte, le rôle du chercheur consistera à dévoiler l'immense diversité d'expériences sociales des sociétés rendues invisibles ou opprimées. Pour cela, il devra démontrer que ce qui n'existe pas, ou ce qui est invisible, est en réalité activement produit comme non-existant ou comme rendu invisible ; comme une alternative non-crédible à ce qui existe du fait des dispositifs de pouvoir dominants. La « sociologie des absences » (qui montre les dispositifs qui conduisent à la non-existence de pratiques et de savoirs) ainsi que la « sociologie des urgences » (qui s'engage à rendre crédibles et valides la multiplicité de pratiques sociales méprisées ou rendues invisibles), seront essentielles dans ce processus. L'épistémologie devient un terrain de dispute dans le cadre des luttes sociales .

Finalement, il est nécessaire de mentionner que ces pratiques de recherche doivent être développées dans le cadre d'un « universalisme négatif » qui accepte que toute culture, toute vision du monde ou tout savoir est limité et incomplet, ce qui signifie qu'ils ne peuvent s'enrichir que selon des processus de dialogue et de confrontation avec d'autres cultures, d'autres visions du monde et d'autres savoirs. L'écologie des savoirs se présente alors, comme une théorie générale sur l'impossibilité d'une théorie générale. La pensée critique s'ajuste alors aux critères de justice cognitive et de « non-gaspillage de l'expérience » si elle est capable de penser l'émancipation, sans une théorie unique de la transformation sociale (Santos, 2009).

2.5 Critique sociale, dialogue des savoirs et critère de « tous ceux qui ont été rendus invisibles »

Jusqu'à présent nous avons présenté les raisons épistémologiques, politiques et normatives qui démythifient la supériorité « logique » ou « rationnelle » de la science moderne et qui, de cette manière, légitiment la promotion des épistémologies de l'injuste ; c'est-à-dire de la

recherche de connaissances et de critères de validité de la connaissance qui puissent permettre de dynamiser la critique sociale au travers du dialogue horizontal des savoirs avec tous les sujets soumis à des relations excluantes et inégales. Grâce à l'étude visant à savoir comment les courants épistémologiques analysés comprennent le progrès scientifique, le rôle des chercheurs et la relation qui s'établit entre science et société, on a pu démontrer que la science moderne est un savoir intéressé, imposé politiquement et idéologiquement, qui a produit des logiques d'épistémicide qui, outre le fait de provoquer des relations d'injustice cognitive, ont appauvri la critique sociale en termes de capacité à définir d'autres formes d'émancipation, de libération et de transformation sociale. Dans le falsificationnisme, par exemple, le progrès scientifique est supposé cumulatif et le chercheur est considéré comme un agent disposé à réfuter délibérément les théories dominantes. Quant à la relation qui s'établit entre science et société, les prétentions de validité universelle (quoique temporaire et conjecturale) appuyées sur la raison (ou sur des niveaux déterminés de conventionnalisme) amènent le falsificationnisme à produire des logiques claires d'épistémicide ; à cela il faut ajouter les intérêts manifestes de contrôle social qu'il professe. Pour sa part, l'évolutionnisme scientifique de Thomas Kuhn suppose que le progrès de la science a lieu dans le cadre de processus révolutionnaires dans lequel un paradigme scientifique réussit à s'imposer sur les autres théories. Dans ce contexte, le chercheur est soumis aux structures théoriques et méthodologiques imposées par la « science normale » et promues par la communauté scientifique, afin de développer et de renforcer le paradigme dominant (c'est-à-dire en rendant « plus fort le plus fort »). La relation qui s'établit entre science et société s'appuie, tout d'abord, sur les logiques d'épistémicide qui se présentent lorsque le paradigme dominant s'impose aux autres savoirs selon des critères « d'évolutionnisme scientifique » et, en plus, à la façon révolutionnaire « depuis le haut » qui caractérise les transformations dans les paradigmes et les visions du monde qui lui sont propres, puisqu'elles sont agencées à partir de la communauté scientifique dominante. À l'épistémicide s'ajoute, alors, la forme épistémologique des « révolutions depuis le haut ».

Au contraire, l'anarchisme méthodologique défendu par Paul Feyerabend soutient que le progrès scientifique est un produit de la plus grande concurrence entre des théories rivales, un

produit de la liberté du chercheur de poursuivre le chemin théorique ou méthodologique qu'il considère le plus approprié, et de son engagement à renforcer ces théories (ou conceptions du monde) qui paraissent comme reléguées ou fragiles. Il s'agit alors de « renforcer le plus faible ». Cela garantira, en dehors d'une plus grande concurrence entre des théories, la configuration d'une société plus libre et plus éloignée de l'autoritarisme de la raison et du « chauvinisme scientifique ». Par conséquent se mettent alors en place les bases épistémologiques d'une société libre, capable de reconnaître de manière impartiale la pluralité des savoirs générés à l'intérieur d'elle-même. Cette société ne sera atteinte que par des luttes sociales et politiques qui pourront garantir le pluralisme théorique et méthodologique, car l'autorité de la raison, plus que d'être « logique », est en réalité politique et elle a été historiquement véhiculée par des facteurs conventionnels, par des relations de pouvoir avec des groupes dominants ou par des liens solides avec l'État.

Pour sa part, l'écologie des savoirs rejette l'idée que « tout est bon » et elle conteste le critère d'impartialité générale pour avancer vers la reconnaissance des savoirs. La justice cognitive se présente comme une dimension complémentaire des demandes de redistribution, de reconnaissance et de représentation qui caractérisent les luttes pour une société plus juste et, en outre, elle montre une stratégie pratique afin d'augmenter les possibilités de critique sociale à travers le dialogue des savoirs et, ainsi, accroître la capacité de la société à dénoncer ou à qualifier d'injuste une situation ou une relation sociale. Éviter le « gaspillage de l'expérience » signifie renforcer et dynamiser les moyens qui servent à démontrer la présence de relations structurantes susceptibles d'être condamnées comme injustes. C'est une condition nécessaire pour ouvrir de nouveaux chemins de transformation et d'émancipation sociale. Ainsi, la critique sociale sera dynamisée et se renouvellera comme le font les relations sociales d'exclusion et d'inégalité. (Tableau 4).

Tableau 4 Courants épistémologiques, progrès scientifique et transformation sociale

THÉORIE	Progrès Scientifique	Rôle du Chercheur	Relation Science-Société
Falsificationnisme Naïf (Karl Popper)	Accumulatif. Fondé sur la logique et la postulation de prépositions et de théories falsifiables. La science avance au travers de conjectures et de réfutations. Les meilleures théories sont celles que l'on peut le plus falsifier. Il est rationaliste.	Dans son exercice théorique il doit produire des prépositions falsifiables. La tâche à laquelle il s'applique consiste à mettre à l'épreuve les théories établies.	C'est la forme épistémologique de la société du contrôle. C'est un savoir destiné au contrôle et à la prédiction des processus sociaux. Il sert de base à l'idée du progrès. De la même manière, en considérant qu'il existe seulement une connaissance valide (soutenue par les critères de la logique et de la raison), il génère des processus d'épistémicide.
Falsificationnisme Sophistiqué (Imre Lakatos)	Accumulatif et Compétitif. Fondé sur l'acceptation d'une composante conventionnelle (non falsifiable) dans les théories. Cet aspect conventionnel constitue le noyau des théories. Ce noyau est défendu par des ceintures de protection qui développent des processus d'heuristique positive et négative. Dans un contexte dans lequel il existe diverses théories ou programmes de recherche, s'imposera celle ayant le plus grand composant empirique prouvé. Il est relativement rationaliste.	Le chercheur se voit soumis à la structure qui implique son appartenance à un programme de recherche composé d'un noyau et de ceintures de protection. Sa tâche est liée également aux processus d'heuristique positive et négative qui permettent la persistance du programme de recherche.	De même que le falsificationnisme naïf, il prétend être un savoir destiné au contrôle et à la prédiction des processus sociaux. Il sert de base à la doctrine du progrès. De la même manière, en considérant qu'il existe seulement une connaissance valide (soutenue par les critères de la logique et de la raison), il génère des logiques d'épistémicide.
Évolutionnisme Scientifique (Thomas Kuhn)	Révolutionnaire et Compétitif. La science progresse au travers de processus révolutionnaires qui impliquent qu'un paradigme scientifique en remplace un autre devenu décadent et qu'il s'impose sur d'autres qui lui font concurrence. Le développement du paradigme dominant, grâce à la communauté scientifique qui l'appuie, fait que l'on peut visualiser des faiblesses et des problèmes qui ouvrent la voie à un processus évolutionnaire qui puisse servir d'origine à un nouveau paradigme. Le trait conventionnel de la science est beaucoup plus grand que celui accepté par le falsificationnisme sophistiqué et il est lié au pouvoir que possède la communauté scientifique qui appuie le paradigme dominant. Il est relativiste.	Le chercheur se voit soumis à la structure qui implique son appartenance au paradigme dominant. Son appartenance à la communauté scientifique est déterminée par la défense et le développement du paradigme dominant. L'obligation du chercheur par rapport au paradigme dominant implique que sa tâche soit de « rendre plus fort le plus fort ».	L'évolutionnisme scientifique représente la forme épistémologique des « révolutions depuis le haut », car c'est dans la communauté scientifique que se produisent les changements dans la manière d'interpréter le monde, et c'est cette vision qui prévaut dans une logique d'évolutionnisme scientifique déterminé par le pouvoir de la communauté scientifique. Il reproduit ainsi l'épistémicide.
Anarchisme Méthodologique (Paul Feyerabend)	Anarchique et Compétitif. Le progrès scientifique est déterminé par la plus grande possibilité de concurrence entre des théories rivales. Le pluralisme théorique et méthodologique qui alimente cette concurrence est le produit de la plus grande liberté dont peut disposer le chercheur pour suivre le chemin qui lui semble approprié. Il n'existe aucun critère logique qui permette de défendre l'autorité de la raison. Au contraire, la science moderne est conventionnelle et elle s'impose sur d'autres types de savoir grâce à des facteurs liés au pouvoir. Elle est totalement relativiste.	Le chercheur est libre de suivre le chemin théorique et méthodologique qu'il préfère. Il ne doit être soumis à aucun type de structure de recherche ou de paradigme, et il ne doit pas non plus être engagé dans des théories ou des méthodologies bien établies. La garantie d'une plus grande concurrence entre des théories scientifiques passe par l'engagement du chercheur de « donner de la force à la théorie la plus faible ».	L'anarchisme méthodologique représente la forme épistémologique d'une société libre. Il existe une évaluation impartiale qui permet de reconnaître des savoirs différents du savoir scientifique et de leur donner la même valeur. « Tout est bon ». La raison est méconnue en tant que fondement de l'autorité scientifique. La garantie du pluralisme théorique et méthodologique est définie par des luttes politiques qui garantiront l'exercice du labeur scientifique dans des conditions de pleine liberté.
Écologie des Savoirs (Boaventura de Sousa Santos)	Critique. Traditionnellement, le progrès scientifique a été lié à des structures de pouvoir et de colonialité. En ce sens, le progrès est en rapport avec la possibilité de voir les impacts que la connaissance exerce sur la société, et avec la manière dont les dispositifs de la science reproduisent des inégalités, des injustices et des aspects coloniaux. Le progrès scientifique est évalué à partir de la perspective dans laquelle les formes épistémologiques émergentes pourront garantir la construction d'un monde plus juste et visualiser d'autres formes d'émancipation et de libération.	Le chercheur promeut le dialogue des savoirs selon les principes de la justice cognitive. Ce dialogue est également considéré comme fondamental pour élargir l'expérience du présent et visualiser des formes alternatives et non reconnues d'émancipation et de transformation sociale. La connaissance est valide dans la mesure où elle s'ajuste au processus de configuration d'une société plus juste. Tout n'est pas bon. Le chercheur applique des méthodologies associées à la « sociologie des absences » et à la « sociologie des urgences ».	C'est la forme épistémologique d'une société qui s'émancipe. C'est pourquoi on la présente comme une pensée critique car, en plus d'expliquer et de définir des horizons normatifs de justice, la science est pensée dans une perspective de transformation sociale et d'émancipation. La reconnaissance des autres savoirs est assumée comme une question de justice et d'émancipation. Ce n'est pas uniquement un problème de liberté ou de reconnaissance.

Source: élaboration personnelle à partir de Popper (1970), Lakatos (1970), Kuhn (2008), Feyerabend (2009), Santos (2009) et Habermas (1972).

On aperçoit de cette manière la possibilité d'un « éternel retour émancipatoire » dans lequel la garantie d'un plein développement des savoirs, l'établissement d'un dialogue horizontal entre ceux-ci ainsi que la réappropriation et la recontextualisation des savoirs dominants, résultent essentiels pour identifier de nouveaux chemins de changement et de transformation de la société. C'est là le pilier fondamental des épistémologies du Sud ; c'est l'élément-clé pour renforcer la critique sociale et pour dynamiser les épistémologies de l'injuste. La relation entre science et société transcende, par conséquent, le problème de la liberté : l'horizon d'association qui s'établit est, en outre, émancipatoire. Le chercheur n'est pas reconnu simplement en tant qu'agent capable de poursuivre des chemins libres, hérétiques et solitaires ; il est aussi défini comme un acteur essentiel dans la transformation juste de la société. Sa tâche est associée à la configuration et à la reconfiguration d'horizons critiques et normatifs qui pourront garantir la production de sens nouveaux de transformation et d'émancipation de la société. Tout ceci dans des conditions de dialogue avec les savoirs et les sens critiques de « tous ceux qui ont été rendus invisibles ». C'est-à-dire, de toutes les personnes qui sont soumises à des relations d'exclusion et d'inégalité.

Mais que signifie choisir la notion de « tous ceux qui sont rendus invisibles » comme critère fondamental pour déterminer comment et qui devraient être les appelés à définir les contenus et les contours des théories de la justice ? Apporter une réponse satisfaisante à cette question permet, en dernière instance, d'essayer de résoudre une autre question fondamentale : Comment élaborer de *manière juste* des théories de la justice ? L'énoncé et la réponse à ces interrogations correspondent à ce que Nancy Fraser appelle le « problème de l'encadrement » de la justice. Et l'objectif qui est fixé en formulant ces questions, c'est de transcender les discussions sur le contenu de la justice (distribution, reconnaissance, représentation) et de problématiser le degré de démocratisation et de justice qui caractérise le processus de production desdites théories de la justice.

La prémisses fondamentale de ce débat, c'est que les luttes pour la justice non seulement cherchent à satisfaire ou à matérialiser sa substance ou son contenu, mais qu'également ces luttes se déploient pour démocratiser le processus dans lequel on trace et on révisé le cadre de référence et de contenu de la justice. Le *qui* devrait être inclus dans la définition de la

justice et le *comment* le faire sont profondément imbriqués : Qui devrait participer au processus d'encadrement ? Pour apporter une réponse à cette question, Fraser (2008) définit un critère : « le principe de tous les sujets » :

« Selon ce principe, tous ceux qui sont soumis à une structure de gouvernement déterminée sont dans la position morale d'être des sujets de justice par rapport à cette structure » (Fraser, 2008:127).

Et plus encore,

« (...) le « principe de tous les sujets » soutient que ce qui transforme un ensemble de personnes en membres associés d'une sphère publique, ce n'est pas la citoyenneté partagée, ni leur co-imbrication dans une matrice causale, c'est plutôt leur soumission conjointe à une structure de gouvernement qui détermine les règles fondamentales de leur interaction (...). Si ces structures dépassent les limites des États, les sphères publiques correspondantes doivent être transnationales. Si ce supposé ne peut se réaliser, l'opinion que ces sphères génèrent ne peut être considérée comme légitime » (Fraser, 2008:179).

Évidemment, selon cette proposition, la préoccupation de Fraser est en rapport avec l'expérience qui montre la production d'injustices au-delà de l'État-national car, dans l'imaginaire étatique-nationaliste, seuls pourraient être des sujets de justice les concitoyens membres d'une population territorialisée. Dans ce cas, par exemple, les actions de la Banque Mondiale, du Fonds Monétaire International ou celles des Entreprises Transnationales échapperaient à la possibilité d'être problématisées en termes de justice.

Cette réponse au problème de l'encadrement représente un changement dans la pensée de Nancy Fraser. En effet, le « principe de tous les sujets » est différent de celui de « toutes les personnes affectées » selon lequel « toutes les personnes affectées par une structure ou une institution sociale déterminée se trouvent dans la condition morale d'être des sujets de la justice par rapport à elles » (Fraser, 2008: 55). Le principe de « toutes les personnes affectées » est présenté et défendu au départ chez Fraser (1997b). Ce principe établit un lien direct entre « le fait d'être affecté » et l'appartenance politique des personnes à un ordre constitutionnel déterminé de l'État territorial. En dernière instance, il établit une relation

étroite entre le fait d'être affecté et la condition de citoyenneté politique des sujets à l'intérieur des contours de l'État-nation. L'appartenance politique à un État justifiait l'inclusion des personnes dans le processus d'encadrement de la justice. Toutefois, et en accord avec Fraser (2008), dans un contexte où surgissent des structures extra-territoriales et non-territoriales, l'idée selon laquelle la citoyenneté pourrait représenter la condition d'affecté, n'est pas plausible :

« En général, la globalisation enfonce un coin de plus en plus large entre le fait d'être affecté et l'appartenance politique. Comme la séparation entre ces deux notions va en augmentant, le résultat est que la première se manifeste comme un succédané inapproprié de la seconde » (Fraser, 2008:179).

De cette manière, et selon le principe de « tous les sujets », Fraser élude les problèmes que devraient affronter un critère d'encadrement ancré aux frontières de l'État-national et le concept traditionnel de citoyenneté, et elle ouvre la possibilité pour que toutes les personnes soumises à des structures de gouvernement déterritorialisées soient aussi incluses et considérées comme des sujets de justice. Toutefois, comme nous allons le montrer ci-après, cette façon de répondre à la question de l'encadrement possède des forces et des limites qui doivent être recueillies et dépassées grâce à l'introduction d'un nouveau critère : le critère de « tous ceux qui sont rendus invisibles ».

En premier lieu, quant aux vertus du critère de « tous les sujets », il est nécessaire de souligner que, outre le fait de transcender les limitations propres du concept de citoyenneté et son ancrage national traditionnel, ce principe progresse en établissant que le problème de la justice cesse d'être un domaine exclusif des experts, des théoriciens sociaux ou de la science normale. En effet, selon le critère de « tous les sujets », l'encadrement de la justice ne serait pas une tâche exclusive des scientifiques car, si l'on admettait cette possibilité, on accepterait de manière tacite que ce sont les « experts » ceux qui déterminent le « qui » et le « quoi » de la justice. En ce sens, avec la notion introduite par Fraser, le « comment », le « qui » et le « quoi » de la justice définis par la « science normale » cèdent leur place à un « comment » *critico-démocratique* dans lequel tous ceux qui sont soumis à des structures

de gouvernement sont reconnus en tant qu'acteurs sociaux et politiques appelés à faire partie du processus d'encadrement.

« Ceux qui voulaient déterminer le « qui » en faisant appel à la science normale tendent à traiter les sujets de la justice comme s'ils étaient des objets. Centrés sur la découverte des faits qui indiquent qui est affecté par quoi, ils interprètent les êtres humains de manière primaire en tant qu'objets passifs soumis à des forces structurelles (...) le résultat est qu'ils négligent l'importance de l'autonomie publique, la liberté des acteurs sociaux de participer les uns les autres à la configuration des normes qui les relient entre eux. [Ainsi] loin d'exclure la connaissance sociale de notre monde en globalisation, ce qui convient, c'est de le récupérer des mains des experts et de le resituer dans un débat démocratique d'une vaste portée concernant le « qui ». En reconnaissant la dimension performative irréductible de toute dénomination du cadre, cette approche comprend les sujets de la justice non pas comme des objets de cause mais plutôt comme des acteurs sociaux et politiques et, puisqu'elle apprécie l'importance de l'autonomie publique, elle cherche à favoriser des procédures pour décider le « qui » de la justice qui pourront arguer de la légitimité démocratique » (Fraser, 2008:86).

Toutefois, la faiblesse de « tous les sujets » réside dans le fait qu'elle assume le problème de l'encadrement non pas en termes de relations sociales qui produisent exclusion et inégalité (et qui, pour cette raison, sont susceptibles d'être condamnées comme injustes), mais plutôt en fonction des institutions ou des structures politiques de gouvernement au niveau national ou international qui adoptent des décisions contraignantes et pas nécessairement légitimes. Le problème de cette appréciation, c'est qu'elle ignore que l'injustice de l'exclusion et de l'inégalité se présente dans le cadre de relations sociales non nécessairement affectées par la politique de l'État ou par la politique transnationale. Par exemple, en accord avec ce qui était affirmé dans le premier chapitre de cette thèse, ces relations injustes peuvent se présenter aussi dans l'espace domestique, communautaire, scientifique ou dans celui du marché. C'est-à-dire que même si le patriarcat, le racisme, l'épistémicide, la ségrégation et le handicap peuvent être validés par des institutions et des politiques publiques, ils ne trouvent pas leur origine dans l'État ou dans des structures internationales de gouvernement. Ces modèles d'exclusion et d'inégalité naissent des relations sociales diverses qui ne sont pas nécessairement déterminées uniquement par l'action d'institutions publiques.

Donc, un critère idoine pour définir le « qui » de la justice devra être suffisamment vaste pour reconnaître la pluralité de relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. C'est pour cette raison que l'on présente le besoin de postuler le « principe de tous ceux qui sont rendus invisibles » comme critère fondamental pour avancer dans des processus d'encadrement capables de répondre à l'origine relationnelle de l'injustice et de dépasser le caractère éminemment politico-étatique-transnational du critère de « tous les sujets ». Le « principe de tous ceux qui sont rendus invisibles » qui est proposé établit que *chaque personne soumise à une relation sociale d'exclusion et d'inégalité doit recevoir une considération égale en tant qu'agent capable de dévoiler cette relation comme un problème de justice sociale et qui, par conséquent, est susceptible d'être transformée*. En reprenant les concepts d'exclusion et d'inégalité définis dans le premier chapitre de cette thèse, cela signifie que toute personne soumise à une relation d'exploitation (pas d'accès instituant) ou qui se trouve placée dans une position désavantageuse (inégalité des places) doit être considérée comme sujet de justice et, par conséquent, capable de désigner cette situation comme un objet de transformation sociale. On parle « de ceux qui sont rendus invisibles » lorsqu'on refuse aux personnes mises en situation d'exclusion et d'inégalité de faire entendre leur propre voix, ce sont les « sans voix » qui n'apparaissent pas mais qui veulent se faire entendre (Rancière, 2010). C'est-à-dire qu'ils veulent faire irruption en tant que porteurs d'une connaissance valide, en dépassant l'injustice cognitive et en approfondissant la démocratie épistémique grâce à la transformation des relations de pouvoir en vigueur entre les savoirs, et en profitant de la connaissance comme facteur d'émancipation et de transformation des relations sociales (Aguiló, 2009).

En ce sens, le principe « de tous ceux qui sont rendus invisibles », outre le fait d'accepter les forces et de dépasser les limites de la proposition de Fraser (2008), recueille les apports de l'écologie des savoirs en termes de défense de la garantie du plein développement des savoirs, de l'établissement d'un dialogue horizontal entre ceux-ci, et de la réappropriation et de la recontextualisation des savoirs dominants en tant que chemin adéquat non seulement pour configurer des conditions de justice cognitive, mais également pour maximiser le potentiel de la critique sociale afin de désigner comme injustes les relations sociales excluantes et inégales et de visualiser de nouveaux chemins de changement et de

transformation pour la société. C'est-à-dire que le principe « de tous ceux qui sont rendus invisibles », déplie les vertus des *épistémologies de l'injuste* en tant que processus de quête de connaissances et de critères de validité de la connaissance qui puissent permettre de dynamiser la critique sociale au travers du dialogue horizontal des savoirs avec tous les sujets soumis à des relations excluantes et inégales.

Dans cette optique, les problèmes de la justice en matière de distribution, de reconnaissance et de représentation ne pourront être résolus intégralement que si l'on accepte que la production même des théories de la justice doit se faire dans des conditions de *justice* appuyées par le dialogue des savoirs avec toutes les personnes soumises à des relations d'exclusion et d'inégalité. Autrement dit, cela signifie que l'incorporation de critères de justice cognitive dans la configuration même des théories de la justice permet de dépasser véritablement les injustices énoncées traditionnellement par la critique sociale, et d'accepter que la connaissance des personnes soumises à des relations excluantes et inégales n'est pas « périphérique » ou « inférieure » et qu'elle doit être incluse dans les processus de définition de la justice en égalité de conditions et non pas comme de simple référents « pré-scientifiques » qui doivent être réélaborés et raffinés par l'action des intellectuels et des scientifiques. En ce sens :

« L'exigence de reconnaissance de l'autre subordonné va bien au-delà de ce que suppose Honneth, elle ne se réduit pas à ce qu'il soit accepté comme un membre unique et égal en droits au sein d'une société déterminée ; elle implique en outre que ses formes de connaissance, ses expériences de vie et sa culture puissent posséder les garanties pour leur plein développement et pour établir un dialogue horizontal (. . .) avec les sciences sociales et avec la raison scientifique qui permettra la transformation mutuelle. Par conséquent, qu'elles ne soient pas reléguées à un plan secondaire, à un lieu subalterne et « pré-scientifique » » (Múnica, 2009:27).

La justice cognitive et le « critère de tous ceux qui sont rendus invisibles » transcendent alors le problème de la reconnaissance si l'on accepte que les personnes soumises à des relations d'exclusion et d'inégalité ne sont pas assumées comme « une simple référence topologique ou évaluative pour le scientifique critique, mais plutôt [comme] une subjectivité pleine qui formule ses propres questions à la science et face auxquelles cette

dernière doit être ouverte pour changer même ses critères de falsificationnisme et de rigueur » (Múnera, 2009:28). Grâce au dialogue des savoirs s'ouvre alors l'espace pour la transformation mutuelle, même de celui qui, selon les prémisses de base de la théorie eurocentrique de la reconnaissance, assume le rôle (dans le cadre d'une structure hiérarchique du savoir) de « reconnaître ».

En ce sens, ce critère, outre le fait de dépasser les limites épistémologiques, politiques et normatives de la science moderne, accepte le défi lancé par Rancière (2010) concernant le besoin de comprendre que la critique émancipatrice est celle fondée sur la présomption du fait que toutes les personnes peuvent développer une pensée critique ; c'est-à-dire une critique qui prend comme axiomatique l'égalité de capacité critique de la part des personnes³⁵. En outre, elle répond aux préoccupations de *la sociologie de la critique* quant à son intérêt de reconnaître la capacité de réflexion des sujets et leur possibilité conséquente de « dénaturer » les relations d'exclusion et d'inégalité auxquelles ils sont soumis, et de proposer un projet méta-critique qui puisse permettre le dialogue entre les savoirs réflexifs des personnes et le savoir scientifique des experts afin de construire de nouveaux horizons de justice sociale (Boltanski, 2009)³⁶. Ainsi donc :

« Il n'y a pas de la place pour les avant-gardes ni même pour des « intellectuels organiques » au sein des forces du progrès, au sens gramscien. L'intellectuel est et ne peut être qu'un militant engagé, une singularité parmi d'autres embarquée dans un projet de co-recherche tendant à faire multitude. Il n'est donc pas « en première ligne » pour déterminer les mouvements de l'histoire, ni « sur les bords » pour les critiquer, mais bien plutôt à l'intérieur.

³⁵ « La critique est une recherche des conditions de possibilité (. . .) Or, la condition de possibilité de toute politique émancipatrice est la présomption d'égalité de l'intelligence. Plus exactement, c'est la présomption d'une capacité qui est la capacité de quiconque ou la capacité de ceux qui n'ont pas une capacité spécifique. Une pratique émancipatrice est la mise en marche d'une capacité fondée sur la présomption selon laquelle tout le monde peut développer la même capacité » (Rancière, 2010:88-89).

³⁶ « Les êtres humains (...) ne se contentent pas d'agir ou de réagir aux actions des autres. Ils reviennent sur leurs propres actions ou sur celles des autres pour porter sur elles des jugements, souvent indexés à la question du bien et du mal, c'est-à-dire des *jugements moraux*. (...) Les jugements moraux que les acteurs formulent dans le cours de leurs activités quotidiennes prennent souvent la forme de *critiques*. L'activité morale est avant tout une activité critique. (...) Les théories critiques se nourrissent de ces critiques ordinaires, même si elles les élaborent différemment, les reformulent, et sont destinées à y faire retour, puisqu'elles ont pour visée de *rendre la réalité inacceptable* et, par là, d'engager les personnes auxquelles elles s'adressent dans des actions qui doivent avoir pour résultat d'en changer les contours. L'idée d'une théorie critique qui ne serait pas adossée à l'expérience d'un collectif et qui existerait en quelque sorte pour elle-même, c'est-à-dire pour personne, est inconsistante » (Boltanski, 2009:21).

(...) l'intellectuel a pour tâche non seulement de dénoncer l'erreur et de démasquer les illusions, ou d'incarner les mécanismes de nouvelles pratiques de savoir, mais aussi, engagé avec d'autres dans un processus de co-recherche, de produire une nouvelle vérité » (Hardt et Negri, 2012:166).

En comparaison avec le principe de « tous les sujets », le problème n'est pas centré sur l'identification de structures de gouvernement qui, en soumettant divers groupes sociaux, puissent justifier la participation de ces personnes à l'encadrement de la justice. La question réside plutôt dans le fait d'accepter la capacité critique dont disposent toutes les personnes pour problématiser en termes de justice les relations d'exclusion et d'inégalité dont elles souffrent. Encore une fois : la société est aussi injuste que la critique sociale le définira. Si on attribue à chaque personne une capacité égale pour désigner comme injuste une relation sociale, c'est-à-dire pour démontrer qu'une relation excluante ou inégale est structurée par une relation injuste, on maximise le potentiel de la société pour visualiser des horizons différents de ceux de l'émancipation, de la libération et de la transformation, et on recueille la vertu de la proposition élaborée par Fraser (2008) en termes de faire objection à la position des scientifiques sociaux ou des experts en tant qu'acteurs exclusifs des dynamiques d'encadrement de la justice.

2.6 Conclusion

La société est aussi injuste que la critique sociale le définira : face au fait inévitable que la société produise et reproduise des relations excluantes et inégales *ad infinitum*, il convient d'encourager la critique sociale de manière à maximiser la probabilité de problématiser ces relations en termes de justice sociale et de définir et redéfinir de nouveaux horizons de transformation sociale. En ce sens, le potentiel transformateur de la politique sociale se verra renforcé si les horizons normatifs de cette dernière (c'est-à-dire les processus d'encadrement de la justice) naissent et sont dynamisés par un dialogue des savoirs qui puisse convoquer « tous ceux qui sont rendus invisibles » dans un contexte où est prise comme axiomatique l'égalité de la capacité critique des personnes. Cela signifie le déploiement des épistémologies de l'injuste en tant que processus de quête de connaissances et de critères de validité de la connaissance qui puissent permettre de

dynamiser la critique sociale au travers du dialogue horizontal des savoirs avec tous les sujets soumis à des relations excluantes et inégales. Mais cela implique aussi l'acceptations des épistémologies de l'injuste en tant qu'élément fondamental pour déterminer quelles sont les relations structurantes qui doivent être transformées, car elles produisent des relations injustes d'exclusion et d'inégalité, en incluant dans ce débat les relations injustes qui se produisent sur le terrain même de la science.

Avancer sur ce chemin suppose de mettre en évidence les limites épistémologiques, politiques et normatives de la science moderne, en montrant qu'elle est devenue un savoir conventionnel et intéressé qui s'est imposé sur le plan idéologique et politique en provoquant des logiques d'épistémicide, d'évolutionnisme, de chauvinisme scientifique et d'appauvrissement de la critique sociale. En plus, cela implique de remettre en question la position de supériorité du scientifique dans les processus d'encadrement de la justice en affirmant que les connaissances et les expériences des personnes soumises à des relations excluantes et inégales ne sont pas « périphériques » ni « pré-scientifiques », et que ces savoirs ne doivent pas être acceptés comme simples référents qu'il faut reconnaître, mais plutôt comme des moyens qui permettent, dans les conditions du dialogue horizontal, la transformation mutuelle des sujets.

Les épistémologies de l'injuste affrontent, alors, le problème de la *méta-justice* puisque la discussion qu'elles proposent ne se circonscrit pas simplement au problème du contenu de la justice ou aux moyens de la satisfaire : au-delà de ces débats, les épistémologies de l'injuste cherchent à établir des critères normatifs pour s'assurer que le contenu de la justice (le *quoi* de la justice) soit défini de manière juste. Dans ce contexte, la justice cognitive ne peut être conçue comme une forme spéciale de reconnaissance. Elle est, au contraire, un critère de méta-justice qui discute les conditions selon lesquelles l'urgence, la rénovation, la problématisation ou le raffinement des théories de la justice se font de manière juste. La reconnaissance, si elle se définit comme une dimension de la justice sociale, mais selon des supposés qui assument le savoir de « tous ceux qui sont rendus invisibles » comme « pré-scientifique » ou « périphérique », finit par être limitée et reproductrice de logiques

coloniales fondées sur une prétendue prépondérance du scientifique en tant que producteur exclusif du « côté intellectuel » du processus historique d'émancipation.

En ce sens, l'acceptation du dialogue des savoirs implique la problématisation de la notion même de reconnaissance, ainsi que de celles de distribution et de représentation, lorsqu'on assume que ces dimensions de la justice sociale acquièrent un nouveau contenu quand on inclut tous les « sans voix », selon des critères de justice cognitive, dans les processus d'encadrement de la justice. Ce nouveau contenu signifie le renforcement de la critique sociale du fait de la possibilité qui se présente de visualiser des alternatives *autres* d'émancipation, de libération et de transformation sociale. Et il implique en outre l'ouverture de la possibilité que soient consolidées les circonstances qui facilitent la transformation mutuelle de ceux qui arrivent en égalité de conditions à des processus d'encadrement de la justice.

Toutefois, plusieurs questions apparaissent : Dans quelles circonstances la critique sociale de tous ceux qui sont rendus invisibles se déploie-t-elle le plus largement pour définir des horizons de transformation juste de la société ? Dans quelles contextes sociaux les épistémologies de l'injuste agissent-elles de la meilleure manière ? Comme nous l'affirmerons dans le chapitre suivant du présent document, les épistémologies de l'injuste se déploient au maximum dans la pratique des luttes et des mouvements sociaux. En effet, pour compléter ce que nous avons présenté dans le premier chapitre du document concernant l'importance des luttes et des mouvements sociaux en tant que processus politiques qui permettent de dépasser les dimensions structurantes des relations sociales grâce à la mise en marche de différents principes d'action, ces luttes et ces mouvements servent aussi à montrer comme injuste ce composant structurant et à « encadrer » les relations sociales selon des critères interprétatifs critiques et alternatifs qui puissent justifier l'action transformatrice.

C'est pourquoi l'on accepte que le contenu et la signification de catégories comme « justice », « égalité » ou « inclusion » soit configuré et reconfiguré à l'intérieur des processus politiques et sociaux mis en marche par les luttes et les mouvements sociaux.

C'est ainsi que les transformations sociales lancées par ces luttes et ces mouvements sociaux couvrent non seulement les changements concernant les singularités qui s'y produisent, ou les institutions qui émergent ici : ces transformations abritent aussi les changements qui ont lieu dans la culture politique de la société en termes de conceptions du juste et de l'injuste qui se produisent dans ce contexte.

L'importance attribuée aux luttes et aux mouvements sociaux en tant que processus transformateurs des composants structurants des relations sociales et comme moyens de déployer les épistémologies de l'injuste d'après le critère de « tous ceux qui sont rendus invisibles » fait qu'il est nécessaire d'approfondir la compréhension de ces luttes et de ces mouvements dans le cadre de la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité que nous avons présentée jusqu'à maintenant. Ceci afin d'examiner plus en détail le lien qui s'établit entre ces processus et les possibilités de transformation sociale dans le domaine de *la politique sociale et du politique-social*. Cela fera l'objet du chapitre suivant de cette thèse. Nous y indiquerons comment les luttes et les mouvements sociaux opèrent comme des agents de transformation et comme des signes d'injustice du système, comment il faut comprendre ces luttes et ces mouvements dans un contexte de domination multcentrée, quel est le type de relation qu'ils établissent avec l'État et comment ils en arrivent à affecter le processus des politiques publiques dans leurs dimensions conceptuelles, substantives et opérationnelles.

III

LES LUTTES ET MOUVEMENTS SOCIAUX DANS LE CADRE D'UNE THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET DE L'INÉGALITÉ : DIMENSIONS ET OUTILS POUR SON ANALYSE

Dans le premier chapitre de la thèse, nous avons souligné le centralisme des luttes et des mouvements sociaux en ce qui concerne la transformation des relations d'exclusion et d'inégalité et leurs composantes structurantes, participatives et positionnelles. À ce sujet, nous avons signalé huit principes d'action qui, issus de la pratique même des luttes et des mouvements, et n'aspirant pas à devenir des voies obligatoires destinées à altérer la composante structurante des relations sociales, ont montré leur efficacité pour résoudre les conflits entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, ceci en faveur des premières. Ces principes d'action sont : 1. L'action multidimensionnelle, 2. L'action à échelle multiple, 3. L'action articulée, 4. Les répertoires d'action transgressifs, 5. La démocratisation des organisations, 6. L'écologie des savoirs, 7. L'ambivalence face à l'État, et 8. La connexion d'alternatives micro et macro. Nous avons également signalé l'importance des luttes et des mouvements sociaux en tant que processus politiques qui dévoilent le caractère injuste de certaines relations structurantes, et qui redéfinissent les concepts de justice sociale, d'inclusion et d'égalité, en provoquant des changements dans la culture politique de la société.

Le but de ce chapitre est d'approfondir ces idées générales et de développer des outils théoriques qui permettent de comprendre comment les luttes et les mouvements sociaux peuvent promouvoir des processus de transformation dans le domaine *du politique social* et de *la politique sociale*. Tout d'abord, dans la première partie du chapitre, nous exposerons la raison pour laquelle les mouvements et les luttes sociales sont investis d'un rôle essentiel comme processus qui favorisent des transformations dans les relations sociales d'exclusion et d'inégalité, et qui dynamisent et déploient les épistémologies de l'injuste. Nous approfondirons alors les affirmations présentées dans les deux premiers chapitres de la thèse, en faisant appel, non seulement à la théorie relationnelle de l'exclusion et de

l'inégalité proposée, mais également aux apports qui viennent des théories mêmes de l'action collective et des mouvements sociaux.

Dans un deuxième temps, nous analyserons le contexte qui fait de ces huit principes d'action préalablement mentionnés des éléments pertinents, qui acquièrent tout leur sens dans le cadre d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité. Nous insisterons sur le fait que, comme il n'existe pas de relation sociale structurante qui soit déterminante, il est également impossible de définir un sujet social privilégié en termes de ses potentialités d'émancipation, ou une forme supérieure d'action collective transformatrice. Au mieux, et en nous référant à l'expérience des luttes et des mouvements sociaux, nous pourrions affirmer qu'il est probable que ceux qui intègrent à leur action les principes ici mentionnés, parviendront mieux à équilibrer la corrélation de forces en leur faveur.

Cette approche permettra, dans les troisième et quatrième parties du chapitre, d'établir l'importance des « communautés en mouvement » et des mouvements sociaux comme actions collectives porteuses de projets de transformation symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes en Amérique Latine. Les « modernisations alternatives » et la reconnaissance des logiques post-capitalistes, post-libérales et post-étatistes, émergeant dans le cadre de ces actions collectives, en seront la preuve. Dans la discussion proposée, nous mettrons en outre l'accent sur la relation d'ambivalence qui s'établit entre l'État et les diverses formes d'action collective, et nous expliquerons pourquoi la plus grande possibilité d'incidence de l'action collective sur les politiques publiques dépend de la construction de réseaux sociaux reposant sur des organisations démocratiques, critiques, conflictuelles et transgressives. Tout ceci dans un contexte dans lequel il est important d'établir des liens de connexion entre des processus micro et macro de transformation.

Selon ces coordonnées, les trois premières parties du chapitre centreront leur attention sur la relation qui s'établit entre les luttes et les mouvements sociaux, le *politique social* et la transformation sociale. C'est à dire qu'ils montreront de quelle façon il est possible de comprendre le lien entre ces actions collectives et la transformation des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. Pour sa part, la quatrième partie du

chapitre se centrera sur l'analyse du lien existant entre les mouvements sociaux et le changement dans *la politique sociale*, c'est à dire qu'il fera apparaître le potentiel transformateur des luttes et des mouvements sociaux sur le terrain plus restreint des politiques publiques.

L'idée centrale du chapitre est que les logiques de transformation sociale engendrées par les luttes et les mouvements sociaux dans les composantes participatives, positionnelles et structurantes des relations, doivent être comprises et contextualisées dans le cadre de la dispute dans lequel ces mouvements sont présents. Ainsi, la transformation sociale peut être analysée à partir de la multiplicité de relations d'exclusion et d'inégalité qui se produisent dans le monde contemporain, et à partir de la pluralité d'actions collectives promues par les « forces de demande » d'inclusion et d'égalité.

Dans ce contexte, la transformation sociale sera reliée i) aux singularités qui se produisent dans le cadre des luttes entreprises par les mouvements sociaux dans des conditions conflictuelles et structurantes spécifiques, ii) aux transformations dans la culture politique de la société, relatives au fait que de nouvelles relations sociales sont désignées comme injustes et iii) aux changements observés dans les institutions et les politiques publiques dans le cadre des disputes émergeant entre les forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité. La conjugaison de ces trois éléments permettra de définir la façon dont ces transformations réussissent à neutraliser ou bien à supprimer les mécanismes de reproduction de l'exclusion et de l'inégalité, et de savoir s'ils ont été à l'origine de mouvements rupturistes, de processus contre-hégémoniques et symbiotiques de transformation sociale.

Finalement, nous insisterons sur le fait que la critique sociale se renouvelle, pas seulement en passant par une meilleure compréhension de la manière dont se produisent et se reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité, mais également à travers un débat portant sur les différentes formes de lutte, d'émancipation et de libération que cette critique sociale prescrit, puisque dans de nombreuses occasions, les formules d'action et de

transformation prévues par les théories critiques euro-centriques s'avèrent être idéologiques et coloniales.

3.1 Les luttes et mouvements sociaux comme agents de transformation et signes des injustices sociales.

Quels sont les éléments qui expliquent le rôle principal des luttes et des mouvements sociaux dans la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité ? Ainsi que nous l'avons suggéré auparavant, il existe deux raisons pour lesquelles il est possible d'affirmer que ce rôle est prépondérant : en premier lieu, il s'avère que les processus politiques qui, dans certaines circonstances historiques spécifiques, ont réussi à transformer les relations sociales marquées par l'exclusion et l'inégalité, sont les luttes et les mouvements sociaux ; en second lieu, c'est dans le contexte des luttes et des mouvements sociaux, que les épistémologies de l'injuste acquièrent un plus grand dynamisme et un déploiement majeur. En d'autres mots, c'est de manière simultanée que les luttes et les mouvements sociaux agissent comme agents de transformation et comme « signes » d'injustice, c'est à dire comme des indices ou des signaux qui dévoilent l'injustice de certaines relations structurantes. Ces affirmations peuvent découler de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité proposée tout au long de la thèse, mais aussi, ainsi que nous le montrerons par la suite, des théories mêmes de l'action collective et des mouvements sociaux.

En ce qui concerne le rôle prépondérant des luttes et des mouvements sociaux dans la transformation des relations sociales, Fournier, Questiaux et Delarue (1989) indiquent le rôle fondamental des luttes sociales dans la transformation des relations au sujet desquelles la dénommée « question sociale » a été historiquement définie et reconfigurée, ceci à propos des revendications en faveur d'un travail digne, de la protection sociale et de la qualité de vie. De même, Tilly (2000) concède aux luttes et aux mouvements sociaux un lieu central dans la politique contre l'inégalité persistante. Selon cet auteur, l'histoire a démontré que ce sont les situations de rébellion, les grandes mobilisations, les crises provoquées par l'émergence de mouvements sociaux, et les périodes de luttes ouvertes et soutenues, qui ont transformé les relations d'inégalité persistante :

« La plus grande partie de l'inégalité catégorielle persiste s'il n'y a pas de lutte ouverte et soutenue (...) Quand a-t-on vu qu'une lutte et/ou l'action du gouvernement transforment -et vont jusqu'à réduire- les patrons d'inégalité existants ? Quand les membres des catégories subordonnées ne se limitent pas à une mobilisation massive, mais obtiennent un pouvoir réel, l'inégalité commence à subir rapidement des modifications importantes » (Tilly, 2000 : 236).

Therborn (2015) insiste également sur le fait que ce sont les grands conflits historiques entre les forces de demande et les forces d'offre d'inclusion et d'égalité, qui ont provoqué la transformation des relations sociales à travers des révolutions violentes, des guerres à grande échelle et de profondes crises économiques (telles que les révolutions française, nord-américaine, russe, chinoise et cubaine ; les deux grandes guerres du monde industriel et la crise économique mondiale de 1929), ou encore à travers des processus politiques contentieux (entre 1940 et l'an 2000, avec le renforcement du mouvement ouvrier, l'avènement des mouvements de mai 1968, les luttes des femmes et des afro-descendants pour leurs droits civils, les soulèvements contre la colonisation dans les pays du sud, et récemment, en Amérique Latine, avec les mouvements sociaux qui ont surgi et se sont consolidés dans le cadre du néolibéralisme et l'émergence postérieure de gouvernements alternatifs). Selon cet auteur, au delà de certain type de conditions politiques ou économiques qui favorisent la transformation sociale, ce sont les luttes sociales et le champ conflictuel ouvert entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, qui se sont constituées historiquement comme le catalyseur fondamental des ajustements dans la structure relationnelle de la société :

« Les contextes politiques et économiques des moments égalitaires furent prometteurs, mais ne constituèrent pas les facteurs décisifs. Ce furent les peuples et leurs luttes sociales qui furent décisifs (...) La déconstruction des inégalités dépendra en dernière instance de la puissance et des aptitudes démontrées par les forces d'égalité. Quels sont ceux qui s'incorporent à ces forces ? (...) il ne suffit pas d'observer les forces de la demande et de la résistance pour comprendre le changement social conflictuel. Il y a également des forces d'offre de changement, c'est à dire, les forces des classes dirigeantes établies, qui pour une raison quelconque sont disposées à proposer un changement venant d'en haut » (Therborn, 2015 : 155).

Ce qui est intéressant, c'est que les luttes et les mouvements sociaux ne sont pas seulement essentiels pour générer une transformation dans les relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, mais aussi que leur potentiel de transformation dépend, parallèlement, de la capacité de ces luttes et de ces mouvements à nommer injuste une situation sociale, et à la convertir en objet de transformation. Nancy Fraser souligne cette dimension des luttes sociales en signalant la façon dont les théories de la justice se reconfigurent dans le contexte de situations conflictuelles qui finissent par produire des « discours anormaux » de justice ; c'est à dire, des discours de justice qui débordent les contenus du modèle « normal » de justice prédominante :

« (...) les dimensions de la justice se sont déployées historiquement à travers le conflit social. Selon cette perspective, les mouvements sociaux déploient de nouvelles dimensions de la justice quand ils réussissent à montrer comme plausibles des revendications qui transgressent la grammaire établie de la justice normale au sujet de laquelle on s'apercevra, quand on la regardera de manière rétrospective, qu'elle a dissimulé la marginalisation dont souffrent ses membres. Mais, juste avant qu'une nouvelle manière de comprendre le « quoi » [de la justice] soit compréhensible pour de nombreuses personnes, l'irruption de revendications transgressives déclenche le discours anormal. On ne sait pas clairement à ce moment-là si une nouvelle dimension de la justice est en train d'éclore » (Fraser, 2008 : 117).

Ainsi que nous l'avons soutenu dans le deuxième chapitre de la thèse, déterminer si oui ou non une nouvelle dimension de la justice a surgi, dépend de la capacité de la critique sociale à démontrer que l'exclusion et l'inégalité dont souffrent ceux qui font partie des processus de lutte se trouvent déterminées par une relation structurante qui s'étend sur divers domaines d'interaction. Tilly (2000) reconnaît ce défi en termes du besoin qu'ont les mouvements sociaux de construire des identités fondées sur des inégalités catégorielles :

« Les mouvements sociaux créent ou activent des catégories appariées et inégales, avec une particularité importante : ils mettent délibérément l'accent sur le traitement injuste des personnes situées du côté le plus faible de la ligne catégorielle et/ou sur le comportement impropre de ceux qui se trouvent du côté le plus fort (...) les mouvements sociaux défient l'exploitation, l'accaparement d'opportunités, l'émulation et l'adaptation qui se produit de l'autre côté de la ligne catégorielle, et les membres de leur propre électorat menacent d'entreprendre une action collective drastique (...) Les mouvements sociaux se centrent donc

sur la construction d'identités catégorielles. En général, les identités sont des expériences partagées de relations sociales distinctives et de leurs représentations » (Tilly, 2000 : 226).

Ainsi, sur le terrain des théories de l'action collective et des mouvements sociaux, on a beaucoup insisté sur le fait que les mouvements sociaux « enferment » la réalité dans des cadres interprétatifs qui présentent une alternative aux cadres dominants. La lutte pour la compréhension du monde est un élément central des mouvements sociaux. Par conséquent, l'identité, la solidarité, la mémoire collective, le sens que l'on donne aux actions, et l'interprétation de la réalité, sont des aspects constitutifs de son activité. À ce sujet, Rivas (1998) définit les cadres des mouvements sociaux comme des structures d'aspirations contestataires. Ces structures définissent des aspects relatifs à la justice (luttés pour l'égalité), à l'agencement (possibilité de changement à partir du mouvement) et à l'identité (définition de « nous » et « eux ») qui justifient, légitiment, motivent et offrent une unité à l'action collective. Dans ce contexte, les acteurs sont considérés comme des sujets capables de réfléchir à leur propre expérience ainsi qu'à la manière d'agir sur elle : « les mouvements sont des agents producteurs de sens et, en tant que tels, sont engagés dans la « politique de la signification », c'est à dire dans la construction du sens en concurrence avec d'autres acteurs sociaux » (Rivas, 1998 : 194).

Ces cadres de sens servent de médiation entre les opportunités politiques, l'organisation et les répertoires d'action des mouvements sociaux. Et ils sont construits au moyen de processus d'encadrement qui réunissent des efforts stratégiques conscients, réalisés par des groupes de personnes afin de construire des interprétations communes du monde et d'elles-mêmes, dans le but de légitimer et de motiver l'action collective. Cette position est reprise par la théorie d'Alberto Melucci, qui définit les mouvements sociaux comme des « systèmes d'action qui opèrent dans un champ systémique de possibilités et de limites » (Melucci, 199 : 37) ; c'est à dire comme une pluralité de formes de solidarité, d'organisation et de mobilisation traversées par des idéologies, des significations et des formes de communication qui opèrent dans le cadre d'un système d'opportunités et de restrictions configurées par d'autres acteurs sociaux et par les dispositifs systémiques de coercition et de contrôle. La position centrale accordée à l'intentionnalité et à l'organisation

des actions collectives est essentielle dans la perspective développée par Melucci, car les possibilités et les limites qui planent sur l'action s'activent et s'identifient seulement à travers l'action elle-même :

« Les mouvements sont des constructions sociales. Plus qu'une conséquence de crises ou de dysfonctionnements, plus que l'expression de croyances, l'action collective est « construite » grâce à un investissement organisateur (...) Ici l'« organisation » n'est pas une caractéristique empirique, mais un niveau analytique. Maintenir les individus organisés et mobiliser des ressources pour l'action signifie distribuer des valeurs, des potentialités et des décisions dans un champ qui est délimité : les possibilités et les frontières établies par les relations sociales conditionnent l'action, mais ni les ressources ni les constructions ne peuvent être activés en marge de l'action elle-même » (Melucci, 1999 : 37).

L'organisation des mouvements sociaux a donc un lien étroit avec l'ensemble d'orientations et de significations qui se négocient et se renégocient dans le cadre des luttes sociales, et qui constituent l'origine du comportement commun. Ces orientations et significations sont de trois types : ceux relatifs aux buts, aux moyens et à l'environnement :

« Les acteurs collectifs « produisent » alors l'action collective, car ils sont capables de se définir eux-mêmes et de définir le champ de leur action (...) les individus créent un « nous » collectif (plus ou moins stable et intégré selon le type d'action), en partageant et en ajustant laborieusement au moins trois types d'orientations : celles qui sont reliées aux buts de l'action (le sens qu'a l'action pour l'acteur) ; celles qui sont liées aux moyens (les possibilités et les limites de l'action) et, finalement, celles qui se réfèrent aux relations avec l'environnement (le champ d'action). Ainsi, le système d'action multipolaire s'organise sur trois axes (buts, moyens, environnement), que l'on peut voir comme un ensemble de vecteurs interdépendants en état de tension mutuelle » (Melucci, 1999 : 43).

C'est là l'origine de l'identité collective ; c'est à dire, du processus de construction et de négociation de la signification et du sens que les sujets offrent à l'action conjointe. Cette signification se réfère aux injustices contre lesquelles elle lutte et au calcul des échanges dans l'arène politique. De ce point de vue, l'identité des mouvements sociaux aura un lien profond avec les relations structurantes que ceux-ci qualifient d'injustes, et avec les constructions critiques qu'ils produisent. Conformément à ce qui a été établi dans le deuxième chapitre de la thèse, la définition de nouvelles significations et de sens

émancipateurs pour les luttes et les mouvements sociaux, passera par l'élimination de la présomption d'incapacité de critique de « tous ceux que l'on rend invisibles », et par la compréhension des situations de lutte comme scènes de dynamisme et de déploiement de la critique sociale³⁷.

Ainsi, le problème de l'encadrement ou de la signification de l'action collective se trouve réinterprété au delà des visions instrumentales qui valorisent les cadres de sens uniquement en termes de la taille de la mobilisation produite³⁸. En effet, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité défend, en outre, l'importance des épistémologies de l'injuste dans la production de significations, de sens et d'interprétations du monde qui motivent les luttes et les mouvements sociaux. Ainsi, « la politique de la signification » sera comprise comme un champ de conflits, arbitré par des relations de pouvoir et avec des possibilités d'épistémicide et de dialogue des savoirs, à l'intérieur du mouvement social lui-même.

Le dynamisme de la critique sociale, associé aux processus d'encadrement et d'octroi de signification aux luttes et aux mouvements sociaux, se trouve ainsi relié à l'horizon de la transformation des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. Les scènes de dispute entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité constituent l'espace dans lequel les concepts « vides » ou « formels » d'égalité, d'inclusion et de justice sociale acquièrent contenu et signification, puisque c'est grâce aux luttes sociales que l'égalité et l'inclusion ont cessé d'être une catégorie restreinte à la formalité juridique, et ont assumé une matérialité liée à la fin de l'exploitation, du racisme, de la dépendance internationale, du patriarcat, de l'épistémicide, de la ségrégation et de

³⁷ Cet aspect est souligné par Jacques Rancière lorsqu'il signale l'importance de la critique sociale pour les mouvements sociaux : « Nous devons en finir avec l'idée selon laquelle la pensée critique est un processus de révélation des mécanismes sociaux qui offre aux mouvements sociaux l'explication de la structure sociale et du mouvement historique. La pensée critique devrait avoir comme point de départ une forme spécifique de « réalité » : la réalité des formes de lutte qui s'opposent à la loi de la domination » (Rancière, 2010 : 88).

³⁸ Par exemple, pour Rivas (1998) le cadre de sens idéal est celui qui a le plus de succès ; c'est à dire celui qui montre une force mobilisatrice maximale. Bien qu'il soit clair que la force mobilisatrice d'un cadre n'implique pas le succès du mouvement social, un cadre pourra avoir du succès si : i) il développe et relie de façon adéquate les stratégies d'encadrement, ii) la quantité de problèmes couverts est vaste et non contradictoire, iii) on fixe un nombre réduit d'objectifs, et iv) si il soulève la question de l'utilisation de tactiques perturbantes. De cette façon, l'auteur présente une vision instrumentale des cadres de sens dans la mesure où il les valorise du point de vue de leur force mobilisatrice.

l'invalidité. Le « quoi » de la justice, autant que le *contenu du « quoi »*, se dynamisent dans les multiples espaces de conflit et de lutte dans lesquels les mouvements sociaux sont présents.

Il est évident que les processus de transformation des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité sont accompagnés par des dynamiques d'innovation dans la culture politique, reliées à l'émergence de nouvelles dimensions et théories de la justice sociale. Les luttes et les mouvements sociaux « construisent » l'injustice et « rendent visibles » des relations structurantes qui déterminent les composantes participatives et positionnelles des relations sociales.

C'est alors qu'une question surgit : Comment analyser les luttes et les mouvements sociaux dans un contexte dans lequel les espaces de dispute entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité se multiplient, et où il n'existe pas de relation structurante qui détermine toutes les autres ? On argumentera que, dans un contexte de relations structurantes multi-centrées, il n'est pas possible de définir un sujet social privilégié en termes de ses potentialités d'émancipation, ni une forme supérieure d'action collective transformatrice. C'est à ce moment là que les principes d'action multidimensionnelle, à échelle multiple, articulée, et capable d'établir des connexions entre micro et macro alternatives, atteignent leur portée maximale et sont pertinents, dans la mesure où ces principes s'avèrent être de la plus grande importance pour résoudre des disputes entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité en faveur des premières.

3.2 Éléments théoriques pour analyser les actions collectives dans un contexte de relations structurantes multi-centrées.

La complexité et la contingence propres au monde contemporain ne doivent pas servir d'argument pour nier la persistance de relations sociales structurantes. Le caractère ouvert, dynamique et contradictoire de la société complexe ne doit pas empêcher de déchiffrer les nouveaux codes et les nouvelles dynamiques de la domination et de l'hégémonie, faute de quoi nous nous trouverions dans l'incompréhension absolue, non seulement des relations de

pouvoir, mais encore des réponses antagoniques pouvant être données par les groupes sociaux qui souffrent des relations d'exclusion et d'inégalité. Une théorie veillant à visualiser la pluralité de relations structurantes est fondamentale, si l'on veut éviter l'indéterminisme ou la contingence absolue.

Les sociétés complexes trouvent leur support dans divers types de relations de pouvoir et possèdent des traits conflictuels. Ces relations de pouvoir ne se déploient pas à partir d'une relation déterminante et centrale définissant l'ensemble de relations basées sur l'exclusion et l'inégalité. Dans le cadre des sociétés complexes, le trait fondamental de l'injustice sociale est son caractère « multi-centré », associé à l'inexistence d'une relation sociale structurante qui préfigure toutes les autres.

« La décentralisation des lieux de pouvoir et du conflit fait en sorte qu'il soit chaque fois plus difficile de caractériser des processus et des acteurs « centraux ». Mais faut-il renoncer pour autant à caractériser toute logique dominante ? Ceci implique-t-il que dans la complexité, tout devienne semblable à tout ? (...) Une logique de domination n'est pas en contradiction avec l'idée selon laquelle la complexité est une caractéristique distinctive des systèmes contemporains. Ceux-ci ont une logique dominante, mais sa place change continuellement. Les domaines et les niveaux de ce système, qui assurent sa permanence, peuvent varier, ainsi que les lieux du conflit. Le pouvoir ne réside pas dans des structures déterminées, et son incarnation dans des acteurs et des relations sociales déterminés n'est pas définitive. Cependant, cela n'implique pas que toutes les formes de mécontentement soient équivalentes, ni que toute forme d'agitation sociale exprime des conflits au caractère systémique. Certains conflits affectent le système dans sa propre logique, et, bien qu'ils se limitent à un domaine déterminé, ils font surgir les dilemmes fondamentaux associés à la complexité et aux formes de pouvoir qu'elle produit, en les rendant visibles pour l'ensemble de la société » (Melucci, 1999 : 117).

Alors, quels sont les types de relations structurantes qui émergent dans le contexte de la société contemporaine ? Ainsi que nous l'avons signalé dans le premier chapitre du document, il est nécessaire de comprendre que les dimensions relatives à la participation et au positionnement des relations sociales peuvent se voir affectées par des relations structurantes nées de divers champs d'interaction : i) la sphère domestique, ii) le domaine de la production, iii) le domaine de la communauté, iv) le domaine mondial, v) le champ épistémologique ; vi) le domaine géographique et vii) le domaine de l'invalidité. Chacun

d'eux susceptible de donner naissance à des relations structurantes spécifiques : i) patriarcat, ii) exploitation, iii) racisme, iv) dépendance, v) épistémicide, vi) ségrégation et vii) invalidité. Ainsi que nous l'avons dit, aucune de ces relations ne dépasse les autres : toutes sont primaires et d'égale portée lorsqu'on évalue leur importance dans la constitution des singularités émergentes dans le monde contemporain.

Dans ce contexte, les luttes et les mouvements sociaux représentent un miroir du système dans son ensemble, puisque dans le cadre d'une société hautement complexe, les conflits liés à la classe sociale, à la citoyenneté et aux codes dominants relatifs au genre, à l'appartenance ethnique et à la science, se juxtaposent, de la même façon que les structures économiques, politiques et culturelles s'intègrent de manière croissante. Dans ce contexte il est difficile de trouver une ligne de conflit structurel qui prédomine dans *toutes* les relations sociales. C'est à dire qu'il n'est pas facile d'identifier un conflit entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité qui détermine tous les autres, et dont l'importance face aux autres soit majeure.

En conséquence, il n'existe pas de conflits, d'acteurs ou de luttes de « première » ou de « seconde » catégorie : ainsi que nous l'avons affirmé dans le deuxième chapitre de la thèse, il est possible dans le monde contemporain de visualiser divers chemins d'émancipation, de libération et de transformation :

« L'émancipation est aussi relationnelle que le pouvoir contre lequel elle s'élève. Il n'y a pas d'émancipation en tant que telle, il y a des relations émancipatrices ; des relations qui créent un nombre croissant de relations chaque fois plus égales. Les relations émancipatrices se développent de la sorte à l'intérieur des relations de pouvoir, non comme le résultat automatique de n'importe quelle contradiction essentielle, mais comme des résultats créés et créatifs de contradictions créatrices et créatives » (Santos, 2000 : 306)

La préoccupation de Della Porta et de Diani (2011) consistant à trouver des lignes de fracture donnant naissance à des conflits structurels, qui à leur tour activent des mouvements sociaux aux prétentions de transformation également structurelle, est donc écartée. Et l'on peut réaffirmer, en outre, qu'il n'existe pas non plus de sujet social

privilegié en termes de ses potentialités d'émancipation et de libération. En effet, en supposant que la relation structurante de l'exploitation détermine toutes les autres relations sociales, la dispute fondamentale en ce qui concerne la transformation des relations d'exclusion et d'inégalité serait celui qui va dans le sens d'un changement de cette relation. Les disputes orientées vers la transformation d'autres relations structurantes seraient cataloguées comme étant subsidiaires ou secondaires par rapport à cette lutte fondamentale. Et par cette voie l'on théoriserait au sujet des hiérarchies concernant les acteurs sociaux « réellement » révolutionnaires, les conditions sociales nécessaires, les espaces géographiques privilégiés, le type d'organisation du mouvement adéquat, et les revendications sociales importantes.

C'est à dire que l'on pourrait tomber à nouveau dans l'erreur historique consistant à cataloguer comme agents transformateurs uniquement i) les mouvements ouvriers ii) issus des processus d'extension de la relation salariale iii) dans le cadre des économies centrales iv) organisés selon des schémas hiérarchiques ou d'avant-garde v) exigeant de profonds changements dans l'espace de la production économique et la « capture » de l'État comme moyen d'avancer dans la transformation sociale. Toute lutte s'éloignant de l'une ou de plusieurs de ces caractéristiques deviendrait donc « secondaire », « réformiste » ou « intégrée »³⁹.

S'engager sur ce type de chemin dans le monde contemporain aurait comme conséquence la méconnaissance des potentialités transformatrices et émancipatrices des mouvements sociaux, car l'on partirait d'une compréhension erronée des dynamiques et des reconfigurations de l'exclusion et l'inégalité, tout en ignorant le fait que l'ensemble des luttes qui émergent dans un environnement social constitué par des relations structurantes

³⁹ La prétendue linéarité et l'évolutionnisme que sont censés posséder les luttes sociales ont été profondément critiqués en Amérique Latine. Garcia (2009) par exemple, définit ces catégorisations comme étant dotées de « schématisations réactionnaires » qui reproduisent des « lois historiques de manuels » en ce qui concerne l'évolution des sociétés et la configuration des sujets de changement et d'émancipation. Par ailleurs, Santos (2000) considère que cette sorte de mise en théorie conçoit la société comme une totalité et qu'ainsi elle propose à la société existante une alternative totale. La conséquence est que l'on considère dès lors comme étant prépondérant un principe unique capable de soumettre toutes les luttes et résistances, en vertu d'une théorie commune, défendant un principe unique de transformation et un agent unique capable de la mener à bien, dans un contexte politique bien défini de luttes « crédibles ».

multi-centrées sont des sources potentielles de changement. L'on perdrait alors le trait organisationnel qui explique en partie le caractère novateur et émancipateur des mouvements sociaux contemporains : la fin de toute hiérarchie dans la compréhension et l'analyse des luttes contre l'injustice sociale. C'est à dire, l'abolition de la hiérarchie qui va du centre à la périphérie, la fin des sujets révolutionnaires « privilégiés », la déconstruction des formes d'organisation verticales, et le lieu privilégié accordé à des cadres de sens rigides et à des répertoires de revendication inamovibles.

Ces affirmations ont des conséquences en termes de la stratégie et de l'organisation des mouvements sociaux et de leur évaluation comme processus transformateurs. Dans un monde dans lequel les relations d'exclusion et d'inégalité se définissent à partir de diverses relations structurantes, et dans lequel la constitution des singularités est variée et privée de facteurs communs prédominants, les mouvements peuvent développer la lutte plurale, déployée par de multiples acteurs et s'étendant sur divers fronts de la réalité sociale. Dans ce contexte, la transformation sociale peut être évaluée à partir des singularités qui se produisent et se reconstruisent dans le cadre des luttes promues dans le cadre de contraintes conflictuelles et de relations structurées d'exclusion et d'inégalité spécifiques, à partir de la pluralité des institutions qui en naissent, et à partir des innovations qui se font jour dans le domaine de la culture politique ; et non pas à partir d'une soi-disant stratégie unique qui conditionne et prédéfinit les actions, les stratégies et les résultats du mouvement. C'est dans ce sens que l'on souligne la nécessité de comprendre la valeur tout aussi grande des processus de transformation rupturistes, contre-hégémoniques et symbiotiques, qui émergent dans la pratique même des luttes et des mouvements sociaux et qui, initialement, peuvent contenir le potentiel requis afin de neutraliser ou de surmonter les mécanismes au moyen desquels se reproduisent les relations d'exclusion et d'inégalité.

Ainsi, si l'on tient compte des apports théoriques des historiens marxistes britanniques, et particulièrement de E.P. Thompson lorsqu'il dit que les sujets et leur conscience de domination sont fondamentalement le résultat des luttes qu'eux-mêmes ont entrepris, et non la conséquence d'une action prenant forme avant les conflits qu'elles affrontent, l'importance de plusieurs des principes d'action identifiés dans le premier chapitre de la

thèse devient évidente : l'action multidimensionnelle, l'action à échelle multiple, l'action articulée et la connexion micro et macro d'alternatives. Ceci du fait que l'action plurale constitue un indicateur (et également une source) de transformation sociale qui s'ajuste aux traits acquis par les relations sociales d'exclusion et d'inégalité dans un contexte de relations structurantes multi-centrées (Kaye, 1989).

De plus, sous cette optique surgit une nouvelle manière de comprendre l'État, puisque la multiplicité des luttes émergeant dans un contexte de relations structurantes multi-centrées relativise les affirmations qui le conçoivent comme simple instrument de domination sociale ou comme une superstructure dérivée de relations sociales déterminantes, dont la fonction se réduit à garantir la reproduction de ces relations. À ce sujet, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité présentée tout au long de la thèse invite à une compréhension plus complexe et élaborée de la condition de l'État et de ses interventions : du point de vue des relations structurantes multi-centrées, l'État est défini comme une entité multidimensionnelle et relationnelle ambivalente en ce qui concerne la pluralité des luttes et mouvements sociaux, et non comme un agent homogène et coercitif uniquement destiné à reproduire des relations d'exclusion et d'inégalité au bénéfice de groupes sociaux déterminés.

Dans la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité proposée, l'État peut être conçu, simultanément, comme une forme sociétale, comme une forme institutionnelle, comme une scène d'action-interaction, et comme un acteur social. C'est à dire que l'État peut être compris comme une structure qui définit la nature du jeu social, comme l'appareil qui instaure et définit les règles du jeu social, comme une scène sur laquelle se déroule le jeu social et comme un acteur qui participe à ce jeu (Delormé, 1991). Ainsi, dans le cadre des conflits entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, les luttes et mouvements sociaux peuvent promouvoir, de l'intérieur ou de l'extérieur de l'État, des processus destinés à changer la nature du jeu social, à changer les règles du jeu, à instaurer de nouvelles méthodes de jeu, ou à exiger de l'État qu'il prenne une position déterminée en tant qu'acteur à l'intérieur du jeu.

De façon plus concrète : dans le cadre de relations structurantes multi-centrées, les liens établis par les luttes et les mouvements sociaux avec l'État sont multiples et ambivalents, car dans certaines circonstances historiques et face à certaines revendications des forces de demande d'inclusion et d'égalité, l'État peut agir, par exemple, comme une forme sociétale ou institutionnelle tendant à reproduire les relations d'exclusion et d'inégalité, et simultanément, en ce qui concerne d'autres processus de lutte, comme une scène d'action-interaction, ou comme un acteur social pouvant servir à avancer, afin de neutraliser ou de surmonter les mécanismes qui permettent la reproduction de ces relations. Un État initialement fonctionnel dans le domaine de l'exploitation peut être en même temps un espace de conflit dans lequel peuvent se produire des améliorations en matière d'égalité de genres, ou un acteur capable d'affronter certaines logiques de dépendance internationale.

L'État n'est donc pas un simple instrument de domination des forces d'offre d'inclusion et d'égalité. Il est une entité multidimensionnelle et ambivalente qui, dans certaines circonstances, permet et encourage également les actions définies par les forces de demande d'inclusion et d'égalité, dans un contexte dans lequel toutes les relations structurantes sont primaires, et où tout processus de lutte pour la justice sociale est assumé comme étant potentiellement valide et transformateur. C'est ainsi que les alternatives d'émancipation, de libération et de transformation sociale demandent à être comprises à partir du vaste ensemble d'interactions à l'intérieur duquel la position d'extériorité des mouvements sociaux par rapport à l'État ne constitue que l'une des possibilités (Múnera, 2012).

En résumé, dans le contexte d'une société productrice de multiples relations structurées d'exclusion et d'inégalité, le potentiel transformateur des actions collectives ne peut être défini *a priori* ; toutes s'avèrent potentiellement prometteuses, et dignes d'analyses détaillées qui reconnaissent les diverses dimensions que peuvent prendre les processus émancipateurs et les multiples relations que ces processus peuvent engager avec l'État. Il est possible que le caractère transformateur des luttes et des mouvements sociaux dépende davantage de sa pluralité que de l'existence d'une stratégie configurée à partir d'une théorie totalisante de la justice sociale :

« En l'absence d'un principe unique, il n'est pas possible de réunir toutes les résistances et toutes les actions sous l'égide d'une grande théorie commune. Plus que d'une théorie commune, ce dont nous avons besoin est d'*une théorie de traduction* qui rende mutuellement intelligibles les luttes et permette aux acteurs collectifs de « discuter » au sujet des oppressions auxquelles ils s'opposent et des aspirations qui les portent » (Santos, 2000 : 28 ; en italique dans le texte original).

La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité qu'ici nous présentons, cherche à faire des apports sur cette voie, en reconnaissant que bien qu'il soit possible d'identifier certains *principes d'action* issus de la pratique historique des luttes et des mouvements sociaux, ceux-ci ne doivent pas être conçus comme des conditions fixes et inamovibles pour atteindre l'émancipation, la libération et la transformation sociale : en insistant sur la nécessité d'étudier les luttes et les mouvements sociaux du point de vue de la spécificité des relations structurantes qu'ils cherchent à surmonter, et des scènes spécifiques de dispute où ils sont présents, ces principes d'action seront assumés non comme des directives obligatoires et dogmatiques devant supporter les actions collectives, mais comme des principes d'approche qui, en facilitant un dialogue critique avec ces luttes sociales, permettent qu'on les complète, qu'on les alimente ou qu'on les remette en question à partir de l'expérience des mouvements étudiés.

Il est évident que les théories relationnelles de l'exclusion et l'inégalité veulent définir une théorie de la transformation sociale en reconnaissant les complexités, les dilemmes et les contraintes auxquels s'affrontent dans la pratique les actions collectives. En évitant de sous-estimer ou de rendre invisibles les luttes sociales, nous espérons démontrer que la critique sociale ne se renouvelle pas uniquement à travers une meilleure compréhension intellectuelle et théorique des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, mais qu'elle se dynamise, en outre, au moyen d'une meilleure compréhension et d'un dialogue ouvert avec les pratiques de lutte, d'émancipation et de libération entreprises par les acteurs sociaux face à des relations structurantes diverses et dans des domaines de conflits concrets. Conformément à ces parais, l'objectif de la prochaine partie du document sera de présenter l'importance des communautés en mouvement et des mouvements

sociaux, porteurs de projets de transformation symbiotique, contre-hégémonique et rupturiste, en Amérique Latine.

3.3 Actions collectives en Amérique Latine : Communautés en mouvement ou mouvements sociaux ?

L'État a été défini comme une entité multidimensionnelle et relationnelle ambivalente en ce qui concerne la pluralité de luttes et de mouvements sociaux qui émergent dans un contexte de relations structurantes multi-centrées. Cependant, l'expérience des luttes sociales en Amérique Latine a montré l'émergence de logiques d'action collective qui dépassent les termes du débat en relation avec l'ambivalence de l'État et proposent une discussion orientée dans le sens suivant : afin d'être définies comme mouvement social, les actions collectives doivent-elles établir un lien direct avec l'État (en tant qu'adversaire ou en tant que mécanisme d'habilitation), ou bien est-ce que les actions mutualistes, coopératives et communautaires qui n'établissent pas cette relation directe peuvent être incluses dans le même concept ? Ainsi que nous l'observerons dans cette partie du chapitre, la discussion proposée implique une critique décidée du centralisme accordé à l'État dans les théories occidentales sur l'action collective. Et, en même temps qu'elle dépasse le problème concernant l'ambivalence de celui-ci, elle étudie également la possibilité de reconnaître les communautés comme productrices d'une sphère politique spécifique qui va au delà de l'État : la sphère des conflits et des luttes sociales dans laquelle se créent et se conjuguent de nouvelles formes de revendication, d'émancipation et de développement communautaire et social.

En ce qui concerne ce dernier point, la position des membres du monde académique latino-américain peut être qualifiée de mixte : d'une part, des auteurs tels que Garcia (2009) reconnaissent dans l'État une synthèse de relations sociales qui, bien que pouvant reproduire des relations de domination et d'exploitation, peut aussi offrir des possibilités de transformation et d'émancipation. D'autre part, Zibechi (2007) insiste sur le fait que seuls les pouvoirs anti-étatiques sont porteurs de véritables projets transformateurs. De là vient sa défense totale des communautés en mouvement comme formes émancipatrices fondées sur

l'horizontalité et la dispersion du pouvoir. Finalement, Múnera (2012) souligne la nécessité de comprendre les mouvements sociaux du point de vue de l'ambiguïté que représente l'État pour les secteurs dominés de la société, et d'établir des logiques de résistance, de lutte et d'émancipation en dehors et à l'intérieur de l'État, de façon simultanée. Ceci sans oublier les limites posées par l'État en termes de reproduction des relations sociales que l'on prétend subvertir, et des logiques d'exclusion, essentialistes et aliénées, qui peuvent se produire dans le cadre des processus communautaires.

Les nuances de cette discussion seront présentées par la suite. Tout d'abord, nous étudierons les arguments de Zibechi (2007), dans la mesure où faire une évaluation du caractère radical de ses approches (notamment le fait qu'il estime que seuls les pouvoirs communautaires anti-étatiques sont porteurs de véritables projets transformateurs et émancipateurs), nous permettra, non seulement de définir les faiblesses de son approche, mais également de comprendre la pertinence des apports de Garcia (2009) et de Múnera (2012) pour visualiser d'autres logiques d'action collective transformatrice, et reconnaître la nécessité de comprendre les formes symbiotiques et contre-hégémoniques (pas seulement rupturistes) qu'acquiert la transformation sociale dans un contexte de relations structurantes multi-centrées. Dans ce contexte, nous soulignerons, d'une part, la nécessité de reconnaître les communautés en mouvement et les mouvements sociaux comme des actions collectives potentiellement transformatrices, et, d'autre part, le défi que représente pour la recherche sociale la possibilité d'identifier les transformations symbiotiques associées aux « modernisations alternatives » émergentes, et les transformations contre-hégémoniques post-capitalistes, post-libérales et post-étatistes qui naissent des processus de lutte et d'action collective entreprises en Amérique Latine.

En premier lieu, Zibechi (2007) se demande comment garantir que les mobilisations dissolvent les institutions, aussi bien celles de l'État que celles des mouvements sociaux eux-mêmes. Car l'organisation traditionnelle des mouvements sociaux, ainsi que celle de l'État, sont des obstacles sur le chemin de la véritable émancipation. La question consiste alors à se demander comment stabiliser et rendre permanent *le mouvement*, en évitant son institutionnalisation et sa congélation. La réponse offerte par l'auteur lui-même consiste en

la construction de pouvoirs non étatiques et dispersés, qui fondent leur organisation sur des organisations communautaires préexistantes. C'est à dire en créant des pouvoirs politiques non séparés de la société dans laquelle ils naissent : des pouvoirs en mouvement *sans pouvoirs sur le collectif*. Organisés, en outre, sur les formes de vie quotidiennes :

« Le problème, c'est que nous ne sommes pas disposés à considérer que dans la vie quotidienne, les relations de voisinage, d'amitié, de camaraderie, de partenariat, de famille, sont des organisations qui ont la même importance que le syndicat, le parti, et même l'État. Dans l'imaginaire dominant, on entend par organisation, ce qui est institué, et d'habitude il s'agit de ces relations au caractère hiérarchique, visibles et clairement identifiables (Zibechi, 2007 : 47).

Pour Zibechi (2007) on doit ainsi approfondir le passage qui va du *mouvement social* (avec ses connotations étatiques, instrumentales et d'organisation hiérarchique) aux *communautés en mouvement* (ancrées dans des relations sociales horizontales et dynamiques) ; du « mouvement en tant qu'institution » aux « relations en mouvement ». On reconnaît ainsi la communauté comme une machine ayant la fonction de disperser, qui évite la concentration du pouvoir. Ici le pouvoir ne se sépare pas du corps social, de même que l'organisation ne se sépare pas de la vie quotidienne : des plans d'action au caractère de rhizome s'établissent, sans commandement centralisé, avec des actions auto-articulées et la participation de tous⁴⁰.

Ainsi, bien que la perspective d'analyse de Zibechi (2007) ait la bonté d'ouvrir un espace pour que les communautés en mouvement soient conçues comme un mode d'action collective qui transcende le débat sur l'ambivalence et la centralité de l'État, elle s'avère également limitée du fait de l'idéalisation possible que l'auteur fait de la communauté. Ce

⁴⁰ La forme-communauté implique, en outre, un défi conceptuel pour la théorie traditionnelle portant sur les mouvements sociaux : « La notion d'une communauté en mouvement rompt avec les hypothèses individualistes ou collectivistes qui servent de support à la sociologie en ce qui concerne les mouvements sociaux, puisque le sujet de l'action collective cesse d'être un individu ou une collectivité dérivée de la position structurelle des agents sociaux, pour devenir la communauté, une forme de lien social antérieur, et différent de n'importe quelle association ou organisation conformée, de manière spécifique, pour l'action » (Múnica, 2012 : 51).

qui peut déboucher sur des visions qui vont jusqu'à mépriser des formes de lutte non ajustées aux préceptes émancipateurs que l'auteur énonce quand il affirme la nécessité de n'établir que des relations de rupture avec l'État. L'origine de ces limitations vient de la compréhension erronée que Zibechi a de l'État, puisqu'en le méconnaissant comme objet multidimensionnel et relationnel, il finit par l'assimiler à un simple instrument de domination, dérivé, et reproducteur, des relations sociales dominantes. De cette façon, l'auteur ignore le fait que, ainsi que nous l'avons soutenu auparavant, l'État est, simultanément, une forme sociétale, une forme institutionnelle, un mode d'action-interaction, et un acteur social.

Dans ce sens, méconnaître le caractère multidimensionnel de l'État ainsi que la pluralité de liens qu'il établit avec les luttes et les mouvements sociaux, implique que l'on rejette l'importance du rôle qu'il joue encore pour réglementer l'un des conflits les plus importants entre les forces de demande et l'offre d'inclusion et d'égalité en Amérique Latine : le conflit relatif au dépassement de l'exploitation et à la recherche d'une distribution plus juste des revenus et de la richesse. En ce qui concerne certaines luttes et mouvements sociaux, il est clair que, contrairement aux thèses qui insistent sur le « retrait de l'État », celui-ci se maintient comme un acteur capable d'affronter les résultats de la structure économique aux niveaux local, national et global, puisque malgré l'assaut de la globalisation néolibérale, l'État conserve la capacité d'enrayer l'effet provoqué par les relations d'exploitation et de dépendance qui structurent la configuration de relations d'exclusion et d'inégalité (Cimadamore et Cattani, 2008).

Ceci est un premier indice d'un autre des principaux problèmes de la proposition de Zibechi (2007) : les limites de sa position lorsque l'on disqualifie ou néglige des formes de lutte non ajustées à ses préceptes émancipateurs, quant à la nécessité d'établir avec l'État seulement des relations de rupture. À cet égard, les coordonnées théoriques de Zibechi empêchent de comprendre les potentialités et les processus de changement que les dynamiques de transformation symbiotiques associées avec la mise en marche de « modernisations alternatives » ont provoqué en Amérique Latine. Elles nient également la possibilité de rendre visibles et de revendiquer les constructions contre-hégémoniques

« post-capitalistes », post-libérales » et « post-étatistes » qui émergent dans le cadre des diverses formes d'action collective observées dans le sous-continent. Selon Escobar (2011), les « modernisations alternatives » représentent des processus de transformation sociale dans lesquels le centralisme de l'État est fondamental pour combattre les traits les plus nocifs du néolibéralisme, dans un contexte où les luttes sociales le conçoivent, par exemple, comme un espace d'action-interaction antagonique en ce qui concerne le capital, ou comme un acteur capable de contrer les effets du capitalisme mondial, ou de revendiquer la souveraineté nationale dans le domaine des ressources naturelles.

Pour leur part, les transformations contre-hégémoniques n'auraient pas de place dans la lecture de Zibechi, puisque, ainsi que l'affirme Escobar (2011), le préfixe « post » n'implique pas une rupture totale avec le capitalisme, la modernité euro-centriste ou l'État ; elle présuppose « uniquement » la perte de centralisme de ces éléments dans les systèmes économiques, sociaux, culturels, et dans les politiques des sociétés latino-américaines :

« Pour le dire brièvement, le « post » implique que le capitalisme perd son centralisme dans la définition de l'économie, le libéralisme dans la définition de la société et du domaine politique, et les expressions étatiques de pouvoir dans la définition de la matrice des organisations sociales. Ceci ne veut pas dire que le capitalisme, le libéralisme et les formes étatiques cessent d'exister, mais que leur centralisme discursif et social a été partiellement déplacé, permettant de la sorte d'élargir la gamme d'expériences sociales qui existent et sont considérées comme des alternatives valides et crédibles, étant de fait celles qui prédominent aujourd'hui » (Escobar, 2011 : 21).

Ainsi, les formes de transformation contre-hégémoniques seraient ignorées, selon les préceptes émancipateurs définis par Zibechi. Et ceci aurait comme conséquence paradoxale de déqualifier les projets entrepris par les communautés elles-mêmes, puisque nombre d'entre elles n'instaurent pas seulement des processus transformateurs de rupture vis à vis de l'État, le capitalisme et la modernité euro-centrée, mais proposent également des formes contre-hégémoniques qui nient le centralisme des relations sociales d'exploitation, de méfiance, de domination et de colonialisme qui en découlent (Escobar, 2012 ; Santos, 2011). Il y a alors une méconnaissance du fait que, dans la pratique des luttes et des mouvements sociaux, il est difficile d'établir un seul type d'action transformatrice, et que

l'histoire a démontré la nécessité de confluence des processus symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes, de faire balancer les disputes entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, en faveur des premiers (Wright, 2014).

En conclusion, on peut dire que l'idéalisation des communautés en mouvement comme modèle émancipateur s'avère aussi limitée que les positions euro-centrées qui trouvent dans un seul sujet social (par exemple le mouvement ouvrier) le catalyseur de la « véritable » transformation sociale. Dans les deux cas s'affirme la théorisation de l'incomplétude, de l'infériorité ou du retard des luttes sociales qui ne s'ajustent pas aux préceptes de mobilisation définis. Tout en ignorant, en outre, la complexité, les conditions et les dilemmes assumés par l'action collective dans un contexte de relations structurantes multi-centrées.

Le fait de reconnaître les communautés en mouvement sans les idéaliser ou les définir comme des voies orthodoxes de transformation sociale, facilitera en outre la compréhension d'autres formes d'action collective subalternes, telles que la *forme multitude*, créée par Garcia (2009)⁴¹. La forme multitude des actions collectives peut être vue comme la matérialisation d'identités dans lesquelles s'entremêlent la condition de classe sociale et l'émergence d'identités contingentes selon les activités professionnelles, les environnements culturels dans lesquels se trouvent les acteurs, la dynamique de « contours diffus » entre l'espace de travail et de non travail, la matrice territoriale des secteurs subalternes, et la lutte pour le non mercantilisme des richesses et des moyens vitaux qui garantissent la reproduction sociale. Dans le cas spécifique de la Bolivie, par exemple, la défense de l'eau et de la terre, outre le fait qu'elle est conçue comme un processus de défense des richesses vitales et primaires dans lequel l'État peut avoir un rôle important, répond également à une logique de défense de la gestion de ces ressources selon les « usages et coutumes » des secteurs subalternes (Garcia, 2009).

⁴¹ Garcia (2009) distingue trois formes d'action collective subalternes : la forme syndicat, la forme multitude et la forme communauté. Chacune d'elles déterminée, quant à sa force et ses objectifs, par les conditions matérielles de possibilités offertes par la conjonction de pratiques de domination et d'oppression historiques dans le cadre des reconfigurations du modèle capitaliste en Bolivie.

Dans ce cas, les luttes pour la justice distributive, pour la reconnaissance et pour la justice cognitive, rendent la différenciation moderne/traditionnel ambiguë et arbitraire. La forme multitude dépasse le pari individualiste/totalisant du libéralisme et affronte la question sociale à travers des logiques collectives/distinctives. De là le pouvoir qu'elles ont de créer et de recréer des possibilités d'auto-identification et d'auto-organisation dans le cadre de systèmes contre-hégémoniques de pouvoir politique, comme base permettant de lutter contre l'exclusion et l'inégalité. C'est là que se trouve la scène sur laquelle se construisent des ontologies relationnelles post-étatiques, post-libérales et post-capitalistes, qui se conjuguent avec des formes organisatrices et des politiques plus traditionnelles. C'est là que réside la complexité des processus de transformation sociale et d'émancipation ; complexité qui ne peut être simplifiée par une soi-disant théorie de la « véritable » émancipation toujours extérieure à l'État et à ses institutions.

L'appel que fait Múnera (2012) pour comprendre les logiques de résistance, de lutte et d'émancipation, simultanément à l'intérieur et en dehors de l'État, acquiert alors tout son sens. Ceci sans oublier qu'il est possible que l'État reproduise les relations sociales que l'on prétend subvertir au moyen de l'action collective, et qu'il est également possible que la communauté reproduise des logiques essentialistes, basées sur l'exclusion, clientélistes et aliénées :

« L'ambiguïté de l'État pour les secteurs sociaux qui ont été traditionnellement subordonnés au capital, celle qui échappe à García Linera quand il laisse de côté la forme-État, et à Zibechi quand il idéalise la forme-Communauté, tient au fait que sans ce type d'organisation politique, ou une autre, alternative, qui réponde aux défis imposés par la société contemporaine, par exemple au contrôle des monopoles tenus par l'État, l'émancipation va toujours se heurter au pouvoir systémique du capital, en même temps que la synthèse politique du processus de production et de reproduction capitaliste va continuer de se perpétuer. Mais si les classes sociales et les secteurs subordonnés le contrôlent dans le but d'investir, de l'intérieur, la relation de pouvoir, ils vont reproduire sa forme d'organisation et les relations qui s'y trouvent synthétisées. Dans cette mesure, la relation avec l'État ne peut manquer d'être duelle et d'inclure de façon permanente la tension entre les pouvoirs étatistes et non étatiques. Dans des situations historiques d'affinité dans les cadres de sens et les actions politiques, les mouvements sociaux doivent avoir une relation d'intériorité-extériorité en ce qui concerne l'État, se trouver au dehors et à l'intérieur, transformer les relations de

pouvoir, aussi bien sur le plan spécifique des relations sociales, dans le champ duquel ils se structurent, que dans leur synthèse institutionnelle, afin d'éviter que la domination ne se reproduise du bas vers le haut ou du haut vers le bas » (Múnera, 2012 : 55-56).

Le défi consiste donc à identifier et à renforcer le potentiel transformateur des processus symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes, qui émergent dans le cadre des conflits dans lesquels les communautés en mouvement et les mouvements sociaux se trouvent engagés. Les formes « idéales » d'action collective, ainsi que les relations sociales « déterminantes » et les sujets émancipateurs « privilégiés » perdent de leur validité dans un contexte de relations structurantes multi-centrées. Les luttes autour du *politique social* sont susceptibles de parcourir des trajets aussi spécifiques et particuliers que les singularités qu'ils tentent d'émanciper et de libérer. Les points de départ et les chemins pour dédoubler les conséquences d'une nouvelle possibilité sociale sont multiples, et autant reliés aux diverses relations sociales que les luttes et les mouvements sociaux tentent de dépasser, qu'aux épistémologies de l'injuste (ou « discours anormaux de justice ») qui se déploient et se dynamisent dans le cadre de ces processus.

Jusque là nous avons défendu le centralisme des luttes et des mouvements sociaux en ce qui concerne la transformation des relations d'exclusion et d'inégalité. Nous avons également souligné l'importance des liens que peuvent établir les luttes sociales avec l'État, ainsi que la nécessité de reconnaître les dynamiques de transformation symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes, qui émergent dans les conflits entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité. Ces premières recherches cherchaient à comprendre de manière plus approfondie la complexité des processus de transformation *du politique social* ; c'est à dire, les équilibres de force sur lesquels se reproduisent les relations sociales d'exclusion et d'inégalité dans un contexte de relations structurantes multi-centrées.

Le moment est arrivé d'analyser de quelle façon, dans le cadre de l'ambivalence de l'État, peuvent se générer des ajustements dans les politiques publiques à travers l'action collective. Ce champ d'analyse s'avère fondamental car, outre la transformation des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, il est nécessaire

d'examiner comment, dans le cadre de relations sociales qu'il est difficile de transformer à court terme, il est possible d'entreprendre des actions orientées vers la neutralisation des mécanismes qui reproduisent l'exclusion et l'inégalité, ceci à travers une influence majeure portant sur les dimensions conceptuelles, substantielles et opérationnelles des politiques publiques. Nous analyserons donc le potentiel transformateur des luttes et des mouvements sociaux dans le domaine de *la politique sociale*.

3.4 Politiques publiques et action collective : entre les communautés de politique et les réseaux sociaux critiques

Les études portant sur les liens entre politiques publiques et action collective ont connu un essor important au cours des dernières décennies, ce qui s'explique par la nécessité de dépasser les limitations propres aux théories du *cycle des politiques*, par l'exigence démocratique liée à une plus grande participation des acteurs sociaux quant à la définition et à la mise en œuvre des politiques, et par le besoin impérieux de mieux reconnaître et analyser les processus et les facteurs déterminants du changement dans les politiques publiques⁴².

Selon Lascumes et Le Gales (2012), la compréhension des liens qui s'établissent entre les politiques publiques et l'action collective induit à penser que le terme « politique publique » devrait être substitué par la notion d' « action publique », car celle-ci s'avère plus adéquate pour dépasser la vision étatique de l'intervention publique et rendre compte de l'ensemble des acteurs sociaux impliqués, des multiples niveaux dans lesquels ils interagissent, et de la pluralité des relations qu'ils engagent dans le cadre des dispositifs de

⁴² Les théories du cycle des politiques ont développé des outils d'analyse influencés par l'économie, qui ont débouché sur des logiques d'étude segmentée des moments de formulation, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques publiques. Ces théories pensent la politique publique comme un processus décisionnaire et rationnel dans lequel la conception de la politique et les décisions prises au moment de la formulation ont un poids supérieur à celui de la mise en œuvre (que l'on considère comme étant dépourvue de logiques propres, et déterminée par une bonne formulation), et à celui de l'évaluation (perçue comme un appendice de la conception de la politique, puisque c'est là que se définissent les critères d'évaluation). Cette analyse simplifiée nie la possibilité d'analyser les politiques publiques à partir de la pluralité des acteurs qui interviennent, et à partir des restrictions institutionnelles et des défis de coordination et d'action collective qui émergent dans le processus des politiques. Voir à ce sujet : Meny et Thoenig (1992) et Majone (1997).

gouvernement. L'évaluation de la capacité qu'ont les acteurs sociaux pour bloquer les actions de l'État, la reconnaissance des formes plus horizontales d'interaction entre l'État et la société, les progrès dans les processus d'autonomisation des acteurs sociaux en ce qui concerne l'État, et l'émergence de formes indépendantes de régulation sociale au delà de l'État, ont servi d'argument pour se livrer à une recherche approfondie au sujet des liens qui s'instituent entre les politiques publiques et l'action collective dans le cadre de l'action publique.

Les recherches réalisées dans le domaine de l'action publique ont en outre impliqué d'explorer les liens qui s'établissent entre *policy* (actions de gouvernement) et *politics* (relations de pouvoir), puisque dans la catégorie d'action publique il est possible de reconnaître les logiques de *régulation politique* (nées d'actions gouvernementales qui s'annoncent comme décisionnaires, volontaristes et hiérarchiques) qui coexistent et s'articulent avec les dimensions de *régulation sociale* (dans lesquelles l'autonomie des acteurs sociaux vis à vis du gouvernement augmente, et des besoins de concertation et de coordination surgissent)⁴³. L'action publique est alors interprétée comme une pratique de pouvoir indissociable des processus de domination et de résistance, soumise au défi complexe et contradictoire qui consiste à s'entendre pour construire un ordre politique légitime, et pour contribuer simultanément à la reproduction de l'ordre social (Lascumes et Le Gales, 2012). Cela étant,

« (...) il est fondamental de combiner une approche en termes de *politics* (le vote, la mobilisation...) avec une autre en termes de *policies* (l'action publique) afin d'interpréter les transformations des sociétés contemporaines. D'une part, il n'est pas possible de comprendre

⁴³ Jobert et Muller (1987) signalent les dimensions d'*intégration systémique* et *intégration sociale* que possèdent les actions de l'État. La dimension d'intégration systémique fait référence aux objectifs de correction des déséquilibres que s'imposent les politiques publiques afin de garantir la fonctionnalité et la cohérence des divers sous-systèmes sociaux en ce qui concerne le patron global de développement. Ce qui prévaut est une perspective de domination et de reproduction du système comme un tout. Pour sa part, la dimension d'intégration sociale a trait aux processus de légitimation sociale qui accompagnent les politiques, et à la reconnaissance des tensions et des conflits qui caractérisent l'action publique en termes des résistances générées à partir de la vie quotidienne des acteurs sociaux individuels et collectifs, de leurs capacités de réflexion, des valeurs et des normes qu'ils défendent, des critères de justice que l'on pense devoir être inhérents à l'ordre social et à ses possibilités de mobilisation. La conjonction des deux dimensions d'intégration est conflictuelle et complexe, car elle implique la nécessité de régler les contradictions et les conflits sociaux sans saper les possibilités de reproduction de l'ordre social prédominant.

les phénomènes de revendication ou de mobilisation sociale sans tenir compte du rôle de « formatage » de l'activité de revendication par les politiques publiques. D'autre part, comment capter les mécanismes de l'action publique sans intégrer ces moments de revendication ou de mobilisation ? » (Muller, 2010 : 107 ; en italique dans le texte original).

Par conséquent, en termes d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, l'action publique sera toujours distributive puisque, outre le fait qu'elle génère des charges et des bénéfices pour des groupes sociaux déterminés, elle sera destinée à produire une plus grande égalité ou inégalité en fonction des prétentions de légitimation qui la caractérisent, et conformément à l'action des groupes sociaux qui l'encouragent ou qui la défient. Les formes corporatistes, universalistes ou ciblées, qu'acquiescent les politiques sociales et les progrès distributifs que ces formes représentent, seront alors le résultat des dispositifs de légitimation employés et des relations qui s'établissent entre l'État et les groupes sociaux. Le processus est, cependant, toujours contradictoire :

« L'ordre social et la cohésion sociale seraient sans doute plus faciles à préserver si les normes qui président à la régulation étaient identiques à celles qui orientent l'action légitimatrice (...) Cependant, la réalité est différente. Les normes de réglementation ne peuvent devenir opérationnelles que dans la mesure où elles sont conciliables avec l'action des forces dominantes (...) les politiques publiques de régulation doivent être compatibles avec les éléments centraux de la domination sociale. Inversement, les politiques de légitimation prétendent corriger et tempérer les effets déstabilisateurs de cette domination. Il n'est donc pas surprenant que celles-ci aient recours à des valeurs, et s'appuient sur des forces sociales différentes. Les appareils de l'État comportent à l'intérieur de leurs structures mêmes les traits de cette contradiction potentielle » (Jobert et Muller, 1987 : 167).

La reconnaissance du caractère complexe et contradictoire des politiques publiques a débouché sur plusieurs questions pratiques : Comment garantir l'efficacité des dispositifs de gouvernement ? Au moyen de quels mécanismes la société peut-elle accroître son incidence sur ces dispositifs ? Comment assurer la réalisation des changements et des transformations sociales que les politiques se proposent de réaliser ? C'est là que s'éclaircit le lien entre politiques publiques et action collective, car cette dernière est définie comme un moyen, aussi bien de rendre plus efficace la politique publique et de perfectionner les dispositifs de gouvernement, que de garantir la plus grande influence de la société dans la

conception de la politique publique et d'approfondir ses traits démocratiques. C'est à dire que, de façon paradoxale, l'action collective est définie simultanément comme un moyen pour perfectionner la dimension de régulation politique des politiques et dynamiser les logiques de domination sociale, ou comme un moyen servant à complexifier les logiques de régulation sociale, à démocratiser la politique et à la légitimer en termes de réalisation de transformations sociales contraires à la reproduction de l'ordre dominant. La façon dont l'action collective s'interprète dans le domaine des politiques et de l'action publique est donc ambivalente.

Dans la première perspective d'analyse, l'action collective est englobée dans la catégorie de *gouvernance hiérarchique* (Kooiman, 2005). En effet, le fait de reconnaître la pluralité d'acteurs présents dans le processus des politiques et des relations chaque fois plus horizontales qui se construisent, mène à investiguer et à établir des mécanismes de coordination sociale et de cohérence qui garantissent l'efficacité des politiques et renforcent l'engagement des acteurs en ce qui concerne la mise en œuvre des dispositifs du gouvernement. Pour avancer sur cette voie, il faut une définition claire des règles du jeu, et de la configuration de représentations communes de la problématique à laquelle fait face la politique, ainsi que des principes fondamentaux, des objectifs et des instruments de cette dernière. C'est là que réside le fondement de la coordination et de la cohérence requises pour mettre en œuvre l'action publique :

« Les politiques publiques sont une forme particulière d'action collective. Pour qu'elle puissent produire un changement et être mises en œuvre, les politiques doivent avoir des règles de jeu et des représentations partagées qui permettent aux acteurs de se positionner et de se coordonner pour agir de manière prévisible » (Lascumes et le Gales, 2012 : 85).

La configuration d'une action collective coordonnée et cohérente suppose donc la conformation d'une *communauté de politique* capable de faire appliquer les dispositifs de gouvernement. La communauté de politique serait composée de spécialistes qui partagent un intérêt actif envers certaine politique ou un ensemble de politiques liées entre elles : universitaires, professionnels, analystes, programmeurs de politiques, journalistes et experts de groupes d'intérêts. Les membres d'une communauté de politique représentent

des intérêts différents, des valeurs différentes, et peuvent participer à des programmes de recherche différents. Cependant, on s'attend à ce que la communauté de politique partage le noyau ou la partie la plus rigide de la politique ; c'est à dire, ses orientations, fondements, objectifs et principaux instruments. Dans son exercice, la communauté de politique préserve le noyau de manière délibérée, en évitant des changements profonds dans la politique publique ou en les rendant beaucoup plus lents. Le fait de préserver un noyau de politique garantit non seulement l'imposition d'un *référentiel* ⁴⁴ mais également la coordination des acteurs durant les différents moments de la politique (problématique, formulation, mise en œuvre et évaluation) afin de garantir son efficacité (Muller, 2012 ; Majone, 1997).

Cependant, ainsi que nous l'avons affirmé, l'idée d'une action collective soumise aux contours de la gouvernance et des communautés de politique, contraste avec ces perspectives qui conçoivent l'action collective comme un moyen pour renforcer l'influence des luttes et des mouvements sociaux dans la production des politiques, en transcendant les mécanismes électoraux de la démocratie. En effet, plutôt que de concevoir l'action collective comme un moyen pour affiner les dispositifs gouvernementaux « depuis le haut », les perspectives des *réseaux sociaux critiques* cherchent à déchiffrer l'importance et les mécanismes de l'action collective afin d'influencer et de pluraliser les politiques publiques « depuis le bas ». Dans ce sens, pour Ibarra, Martí et Gomá (2002), l'action collective est fondamentale pour accroître la participation et l'incidence effective des divers groupes et acteurs sociaux dans une politique publique déterminée.

En comparaison avec les communautés de politique (*policy community*), les réseaux sociaux critiques (*issue network*) se caractérisent par leur caractère plus *réflexif*, et par l'intérêt qu'ils ont d'influencer les dimensions *conceptuelles*, *substantielles* et

⁴⁴ Selon Lascumes et Le Gales (2012), le référentiel d'une politique publique est conformed par les idées, valeurs, normes, principes de causalité et représentations, qu'une communauté de politique partage afin de coordonner ses actions et leur assurer de la cohérence. Dans cette perspective, pour Pierre Muller, « élaborer une politique publique consiste alors à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs vont organiser leur perception du problème, confronter leurs solutions et définir leurs propositions d'action : cet ensemble d'images est le « référentiel de la politique publique » » (Muller, 2010 : 115).

opérationnelles des politiques publiques ; c'est à dire : *i)* ils cherchent à changer le référentiel de la politique et à influencer ses processus d'encadrement, *ii)* ils réclament sa présence dans les processus décisionnels et de négociation, et *iii)* ils exigent sa participation durant les cycles de mise en œuvre et d'évaluation de la politique. C'est à partir de ces trois dimensions que l'impact transformateur du réseau social sur la politique publique sera évalué :

« (...) l'impact des réseaux critiques sur les politiques publiques peut se projeter au minimum sur trois versants (...) Le versant conceptuel : valeurs et discours qui conforment le *policy paradigm* et qui définissent le menu d'alternatives possibles. Le versant des aspects fondamentaux : les modèles et les contenus des réglementations publiques. Le versant opérationnel : les processus d'organisation et de gestion de ressources, des programmes et des services » (Ibarra, Martí et Gomá, 2002 : 77 ; en italique dans le texte original).

Le potentiel d'incidence et de transformation sur ces dimensions de la politique publique dépendra du modèle pluraliste et du radicalisme participatif qui caractérise le réseau. Contrairement à ce qui se produit avec une communauté de politique, on sait que le réseau est ouvert à la pluralité et à l'égalité participative des acteurs qui le composent. L'efficacité du réseau social quant à son influence sur la politique publique dépendra de la densité du réseau, des relations d'égalité qui la soutiennent, et de sa force symbolique. À cet égard, Ibarra, Martí et Gomá (2002) établissent deux ensembles de conditions qui déterminent l'influence du réseau social critique sur le processus de la politique : d'une part, ils signalent *les conditions de présence du réseau social critique dans l'espace de la politique*, liées à la solidité des groupes et des organisations sociales critiques qui composent le réseau, à son degré de mobilisation et à ses possibilités de dialogue avec l'opinion publique ; d'autre part, ils indiquent *les conditions nécessaires pour que le réseau social critique ait un rôle important dans l'espace de la politique*, conditions relatives à la capacité du réseau de renouveler ses capitaux sociaux critiques, au dynamisme du réseau en termes d'acceptation et de régulation de ses conflits internes, à l'élan donné à des actions transgressives de combat politique relatives aux répertoires d'action, cadres de sens et organisation du mouvement, et finalement, au maintien d'une relation dialectique avec l'opinion publique. De la sorte, la structure relativement fermée et généralement

hiérarchique des communautés de politique, ainsi que leur refus d'accepter en leur sein des dynamiques conflictuelles en ce qui concerne le noyau des politiques, contraste avec les traits critiques, conflictuels et transgresseurs de l'action collective proposée depuis les réseaux sociaux critiques.

En conclusion, les possibilités de transformation des politiques publiques en général et de *la politique sociale* en particulier, augmentent, si l'action collective est pensée, non comme un instrument permettant d'affiner, de coordonner et d'apporter de la cohérence aux dispositifs du gouvernement, mais comme un moyen pour influencer et transformer le processus des politiques publiques à partir de réseaux pluralistes, critiques, conflictuels et transgresseurs. Ces dynamiques se construisent à partir d'expériences solidaires dynamisées à travers des organisations sociales placées *derrière* le mouvement, et au moyen de la construction de cadres critiques capables de révéler des injustices sociales⁴⁵.

En termes d'une théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, cette capacité d'incidence sur les politiques publiques est fondamentale pour avancer dans la neutralisation des mécanismes qui reproduisent l'exclusion et l'inégalité (exploitation, accaparement des chances, adaptation, émulation, hiérarchisation et distanciation) grâce à l'action de l'État. Ce sera le cas des politiques publiques qui, par exemple, garantissent un droit à l'existence

⁴⁵ Sur ce point il convient de souligner deux éléments : d'une part, l'importance des épistémologies de l'injuste pour les réseaux d'action collective critique, et d'autre part, le lien profond qui s'établit entre les organisations et les réseaux sociaux critiques d'une part, et les mobilisations massives plus vastes d'autre part. En ce qui concerne le premier élément, les conclusions de Pedro Ibarra et de ses collègues sont claires : « Le cadre critique dote de sens de l'injustice une ou plusieurs réalités sociales, attribue des liens de causalité entre cette injustice et un type d'agent ou de structure politique, et, finalement, se transforme en un cadre pour l'action, c'est à dire convaincre de la possibilité de transformation au moyen du processus mobilisateur (...) Dans ce plan symbolique, les réseaux critiques peuvent se (re)définir comme des acteurs collectifs créateurs de sens, qui défient certaines interprétations et discours sociaux dominants, et exposent des façons alternatives de lire la réalité et d'agir sur elle » (Ibarra, Martí et Gomá, 2002 : 72). Quant au deuxième aspect signalé, il suffit de se rappeler des paroles d'Alberto Melucci : « L'action collective contemporaine assume la forme de trames sous-jacentes à la vie quotidienne (...) Ainsi, par exemple, il est difficile de comprendre les mobilisations massives pacifistes, antiracistes, anti-pauvreté, en faveur des droits de l'homme, si l'on ne tient pas compte de la vitalité des trames sous-jacentes liées aux femmes, aux jeunes, aux écologistes, aux réseaux communautaires et aux cultures alternatives ; ces trames rendent possibles de telles mobilisations et les rendent ponctuellement visibles au moment où surgit une confrontation ou un conflit avec une politique publique (...) Ceux qui considèrent l'action collective à partir d'une position professionnelle et politique, limitent généralement leurs observations à la face visible de la mobilisation, et oublient le fait que ce qui l'alimente est la production quotidienne de cadres alternatifs de sens sur lesquels se fondent et vivent quotidiennement les trames elles-mêmes » (Melucci, 1999 : 163).

à travers un revenu universel, ont comme objectif l'égalité des places quant à l'accès et à la jouissance de droits sociaux déterminés, stimulent des dynamiques d'accès universel et gratuit à des champs relationnels socialement valorisés tels que l'éducation, la santé ou le logement, ou tendent à proposer des processus de redistribution des ressources à travers la mise en marche de politiques fiscales progressives (Therborn, 2015).

Dans ce contexte, le fait que des alternatives de transformation micro arrivent à se connecter avec des processus de transformation macro revêt toute son importance. À ce sujet, Wright (2014) et Santos (2011) montrent, par exemple, comment le plus grand potentiel transformateur d'actions sociales localisées (coopératives, budgets participatifs, etc.) réussit à augmenter et à se consolider quand ces actions s'articulent avec des projets de transformation plus vastes (allocation universelle, impôt aux transactions financières internationales, etc.).

Ainsi, face aux normes d'action collective qui se définissent à partir des communautés de politique, les réseaux sociaux critiques se caractérisent par leurs traits non conventionnels, dynamiques et perturbateurs, ainsi que par le fait qu'ils lancent des défis, renvoient des enjeux et des incertitudes à l'ensemble de la société, au delà de la simple expression de revendications programmables demandant à être administrées par le gouvernement. Des politiques publiques plus démocratiques se relieront alors à des systèmes politiques plus démocratiques. Ceci est un point essentiel pour visualiser des possibilités de dépassement des relations sociales d'exclusion et d'inégalité, car ainsi que nous l'avons affirmé dans le premier chapitre du document, la production de relations sociales plus démocratiques constitue un élément fondamental pour transformer les composantes participatives et hiérarchiques des relations sociales.

La transformation sociale et des politiques publiques dans une perspective de démocratisation, concerne donc le système politique dans son ensemble. Ces politiques qui présentent uniquement des changements discrétionnaires dans leurs objectifs et leurs instruments, constituent un reflet de l'immutabilité des relations sociales prédominantes. Il est alors clair que les transformations paradigmatiques dans les politiques publiques

impliquent des changements dans les relations sociales soutenues par les acteurs impliqués, dans les institutions qui servent de médiatrices à leurs interactions, et dans les référents ou idées qui configurent leur vision du monde (Hall, 1993). C'est à ce moment-là que les actions collectives menées à partir des réseaux sociaux critiques acquièrent leur rôle fondamental (Ibarra, Martí et Gomá, 2002).

3.5 Conclusion

Les changements qui se manifestent dans *la politique sociale* sont un reflet des transformations qui se sont produits dans le domaine *du politique social*. Le rôle fondamental des luttes et des mouvements sociaux dans la théorie relationnelle développée jusqu'à présent, est associé à la possibilité qu'ils ont de transformer les relations qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, de dynamiser et de déployer les épistémologies de l'injuste, et d'intervenir, en l'influençant, sur le processus des politiques publiques en ce qui concerne leurs dimensions conceptuelles, substantielles et opératives.

Cependant, les luttes et les mouvements sociaux s'affrontent à des dispositifs d'exclusion et d'inégalité déterminés par des relations structurantes multi-centrées. Les relations de patriarcat, d'exploitation, de racisme, de dépendance nationale, d'épistémicide, de ségrégation et d'invalidité, se conjuguent de manière différenciée et spécifique, produisant de la sorte des singularités dans lesquelles il est difficile d'identifier des facteurs déterminants ou une relation sociale qui préfigure toutes les autres. Une conséquence importante de cette affirmation est que, s'il n'existe pas de relation sociale déterminante qui explique l'injustice sociale, il n'est pas possible de définir un sujet social privilégié en termes de ses potentialités d'émancipation et de libération, ou une forme supérieure d'action collective symbiotique, contre-hégémonique ou rupturiste. Le défi consiste donc à identifier les spécificités et les complexités des luttes, et à reconnaître les processus de rupture autant que les « modernisations alternatives » et les dynamiques post-capitalistes, post-libérales et post-étatiques émergentes. Ceci implique de ne pas reconnaître uniquement l'ambivalence de l'État par rapport aux luttes et aux mouvements sociaux, mais aussi de savoir distinguer les différences et les défis que représente l'émergence des communautés

en mouvement pour la théorie et l'investigation sociale. La chute des « avant-gardes », des « sujets révolutionnaires privilégiés » et des « formes d'action crédibles », représente une réussite de grande importance dans la perspective de la compréhension des dynamiques de lutte entreprises en Amérique Latine. Accepter ce principe constitue une alternative de recherche sociale pour définir des bases théoriques, méthodologiques et analytiques permettant de renforcer ces luttes, et non de les rendre invisibles ou de les sous-valoriser en les qualifiant de « réformistes », ou « secondaires ». De cette façon, la critique sociale ne se renouvelle pas seulement au moyen d'une meilleure compréhension des relations sociales produites et reproduites par l'exclusion et l'inégalité ; elle se dynamise également à travers le questionnement des formes de lutte, d'émancipation et de libération prescrites par cette critique sociale, car leurs formules idéales peuvent s'avérer désavantageuses, impertinentes, idéologiques et coloniales.

Nous voyons dès lors clairement quel est le défi théorique et méthodologique qui surgit face à l'analyse des luttes et des mouvements sociaux dans un contexte de relations structurantes multi-centrées : ce défi consiste à établir des cadres analytiques et des formes de compréhension qui, tout en renonçant à une « orthodoxie de l'émancipation », permettent un dialogue ouvert et critique avec les expériences et les pratiques de luttes de « tous ceux que l'on rend invisibles », pour faciliter ainsi le renforcement de leurs potentialités transformatrices. Les huit principes d'action étudiés doivent être compris en relation avec ce défi, et non comme des conditions dogmatiques qui empêchent de visualiser et de rendre crédibles les luttes sociales qui surgissent dans le cadre des relations structurantes multi-centrées. Ainsi que nous l'observerons dans les chapitres six et sept du document, il s'agira des prémisses fondamentales de la *sociologie des émergences* ; c'est à dire, de la méthodologie qui sera employée pour analyser le potentiel transformateur du Mouvement Étudiant et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle, dans le domaine de l'enseignement supérieure en Colombie.

Les aspects théoriques développés dans ce chapitre, et les huit principes d'action identifiés, seront pris comme critères d'approximation qui, outre le fait qu'ils facilitent un dialogue critique avec ces luttes sociales dans une perspective de renforcement de leurs horizons et

pratiques transformatrices, demeurent ouverts afin d'être affinés, alimentés ou remis en question à partir de l'expérience des mouvements étudiés. Le but de la méthodologie présentée sera donc de se mettre au service des acteurs, ceci au moyen de la configuration d'une scène de dialogue qui facilite la réflexion à propos de leur action collective et du monde qu'ils construisent.

À l'aide de ces éléments, il est possible d'établir maintenant un parallèle avec d'autres théories de la politique sociale. Le quatrième chapitre de la thèse présentera une comparaison entre la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité présentée dans les trois premiers chapitres du document d'une part, et la théorie de l'assistanat, la théorie de la régulation et l'approche fondée sur les droits, d'autre part. L'objectif de ce chapitre sera de définir plus clairement les contours et la portée de la théorie relationnelle proposée, au moyen d'un dialogue avec les concepts fondamentaux sur lesquels s'édifie chacune des théories signalées, et d'une comparaison avec la façon dont elles comprennent les dimensions de régulation et de transformation sociale, à partir de la politique sociale. Grâce à cet exercice, nous pourrions affiner les instruments théoriques qui permettront d'analyser de quelle façon opèrent les mécanismes qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie (chapitre cinq), ainsi que le potentiel transformateur du Mouvement Étudiant Colombien et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle du Conseil Régional Indigène du Cauca (chapitres six et sept).

IV

QUATRE APPROXIMATIONS À LA POLITIQUE SOCIALE : UNE COMPARAISON AVEC LA THÉORIE RELATIONNELLE DE L'EXCLUSION ET L'INÉGALITÉ

Les théories de la politique sociale établissent des critères de régulation, de changement et de transformation sociale qui permettent de comprendre les fondements et les objectifs qu'elles défendent, ainsi que la manière dont elles se conçoivent elles mêmes dans le cadre de théories plus vastes du changement et de la transformation sociale. En tenant compte de ces éléments, ce chapitre établira la comparaison entre la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, et trois autres théories de la politique sociale. Le but de cet exercice est de définir plus clairement les fondements de la théorie relationnelle proposée, et d'identifier les critères de régulation et de transformation qui la conforment. Nous espérons de la sorte présenter un bilan de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité défendue dans les trois premiers chapitres de la thèse, et souligner ses implications en ce qui concerne les théories de la justice, et l'analyse de la politique sociale.

L'étude comparative se fera avec la théorie du néo-assistanat, la théorie de la régulation et l'approche fondée sur les droits de l'homme. En suivant ce qui est exposé dans le Tableau 5, nous établirons les *trois concepts fondamentaux* qui soutiennent chacune des théories étudiées, ainsi que les conditions et les coordonnées essentielles de régulation, de changement et de transformation sociale. *Les conditions de régulation sociale* font référence aux limites qui, en partant de chacune des théories analysées, conduisent à, et restreignent, les processus de changement et de transformation sociale, selon des impératifs d'éthique et de reproduction sociale. *Les coordonnées de changement et de transformation* établissent un lien avec les processus individuels et sociaux qui, conformément à chaque théorie, encourageraient le changement et la transformation sociale, dans le cadre des conditions de régulation existantes. C'est ainsi que chacune des théories étudiées définira la politique sociale comme un processus conditionné de changement et de transformation,

fondé sur la conjugaison de trois concepts identifiés comme étant fondamentaux pour chacune d'entre elles.

Tableau 5 Quatre théories de la politique sociale

Théorie de la Politique Sociale	Concepts Fondamentaux	Conditions de Régulation Sociale	Coordonnées de Changement et Transformation Sociale
Théorie du Néo-Assistanat	Investissement en ressources humaines	<i>Compensation sociale.</i> Objectif: satisfaction des besoins biologiques minimaux et des seuils de citoyenneté des groupes sociaux les plus défavorisés dans le cadre du maintien de la structure relationnelle en vigueur.	<i>Promotion sociale</i> Processus de changement social relié au dépassement individuel des seuils de pauvreté fondé sur des aides de l'état, soumises à des conditions, et limitées dans le temps.
	Gestion sociale du risque		
	Flexibilité du travail		
Théorie de la Régulation	Salaire direct	<i>Reproduction sociale.</i> Objectif: reproduction de la relation sociale capitaliste à travers des compromis institutionnalisés qui garantissent la persistance de la relation capital-travail dans des conditions d'accumulation et de relative harmonie sociale.	<i>Crise et contradiction sociale.</i> Processus sociaux qui encouragent le changement et la transformation sociale et qui sont produits de manière objective (contradictions capitalistes) et subjective (lutttes ouvrières) dans le cadre du mode de production capitaliste.
	Salaire indirect		
	Compromis institutionnalisés		
Approche fondée sur les Droits de l'Homme	Biens de mérite	<i>Intégration sociale.</i> Objectif: garantir le respect du contrat social au moyen de l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels, et de l'accès aux biens de mérite, dans le cadre de l'intégration à une structure relationnelle hiérarchique dont les segments avantageux doivent être ouverts à tous les citoyens, conformément à leurs talents et à leur responsabilité individuelle.	<i>Développement humain</i> Processus de changement lié à la mobilité sociale à l'intérieur de la structure hiérarchique de la société et à l'augmentation des capacités des personnes à mener à bien un modèle de vie individuellement valorisé et librement choisi.
	Protection sociale		
	Mobilité sociale		
Théorie Relationnelle de l'Exclusion et l'Inégalité	Production et jouissance du commun	<i>Justice sociale.</i> Objectif: Dépassement des relations sociales d'exclusion et d'inégalité ayant été dénommées injustes par la critique sociale. Ceci justifie la transformation de la structure relationnelle en vigueur dans la société. Une société juste est celle qui garantit à chacun de ses membres la même capacité de transformation critique de sa singularité.	<i>Lutttes et mouvements sociaux.</i> Processus politiques et sociaux qui tentent de dépasser les relations sociales d'exclusion et d'inégalité et de permettre l'émergence de nouvelles singularités, institutions et conceptions de culture politique dans le cadre d'un « éternel retour émancipatoire ».
	Egalité des places		
	Epistémologies de l'injuste		

Source : élaboration personnelle.

Il est important d'éclaircir que l'on peut seulement comparer les concepts fondamentaux et les conditions et coordonnées de régulation, de changement et de transformation, si on les interprète comme un tout, et non comme des éléments séparés devant amorcer un dialogue

avec des éléments appartenant aux autres théories. Ceci est dû au fait que les théories de la politique sociale analysées n'ont pas établi un langage commun qui facilite la comparaison à travers des catégories partagées. Au contraire, ces théories sont le produit d'interprétations plus vastes de la société, qui se sont développées à partir de concepts divers et d'objectifs de recherche différents. Par exemple : l'investissement en ressources humaines, la gestion sociale du risque et la flexibilité des marchés du travail constituent des éléments qui, lorsqu'ils se conjuguent, forment des facteurs qui expliquent la concrétisation des conditions et des référents de régulation et de changement de la théorie du néo-assistanat, laquelle, de son côté, s'est appuyée sur les progrès des théories économiques néo-classique et néo-institutionnelle. Lorsqu'ils sont pris de manière isolée, ces facteurs ne sont pas comparables avec les théories du salaire direct, du salaire indirect, et des compromis institutionnalisés propres à la théorie de la régulation qui s'est inspirée d'interprétations de type néo-marxiste. Ainsi, les analyses réalisées au long du chapitre se basent sur des critères de comparaison permettant de comparer les théories de la politique sociale en tant qu'unités ou systèmes.

Nous présenterons tout d'abord la théorie du néo-assistanat de la politique sociale. Ainsi que nous l'observerons, c'est la théorie qui s'identifie le plus avec les théories instrumentales de l'exclusion et l'inégalité présentées dans le premier chapitre de la thèse. À cet égard, nous verrons que ses limites sont évidentes en ce qui concerne le modèle compensatoire et minimaliste de la régulation sociale qu'elle conçoit, ainsi que le caractère individualiste du projet de changement social qu'elle défend. Ainsi que nous l'indiquerons le moment voulu, la théorie du néo-assistanat constitue un exemple clair du fait qu'il est possible de trouver des logiques de changement dans un contexte dans lequel, de manière simultanée, la structure relationnelle en vigueur dans la société se perpétue et se renforce.

Nous analyserons ensuite la théorie de régulation de la politique sociale. Nous signalerons que sa vertu principale consiste à réaliser une analyse à partir des relations sociales tout en indiquant le caractère contradictoire et ambivalent des institutions. Cependant, nous verrons également de façon claire que la prédominance d'une vision centrée sur les relations d'exploitation, liée à la question concernant la reproduction de *la* relation sociale

capitaliste, rend difficile la compréhension des relations structurantes multi-centrées qui caractérisent les sociétés contemporaines, ainsi que des multiples voies suivies par les luttes et les mouvements sociaux qui cherchent à surmonter ces relations.

En troisième lieu, nous présenterons la théorie de l'approche fondée sur les droits de l'homme. Ainsi que nous le signalerons, ses principales avancées viennent du fait qu'elle définit les personnes comme sujets de droits, et qu'elle défend une théorie de la liberté positive. À cet égard, l'approche fondée sur les droits de l'homme reconnaît que le plein exercice de la citoyenneté et les possibilités de développement humain sont seulement possibles à partir d'une base matérielle garantie socialement. Cependant, ses limites s'avèreront évidentes lorsque nous démontrerons que sa théorie privilégie la mobilité sociale et l'égalité des chances aux dépens de l'égalité des places, que ses approches accordent un centralisme excessif à l'État, et que, probablement, sa perspective confine les luttes sociales à des luttes pour l'intégration sociale, réduisant ainsi *le politique* à des conflits relatifs à l'exercice des droits de l'homme et au respect rigoureux du contrat social.

Ce parcours permettra, dans un quatrième temps, de présenter les principaux paris de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité. Il facilitera également l'introduction de la théorie de la justice sociale qui sous-tend cette théorie relationnelle : *une société juste est celle qui offre à toutes les personnes la même capacité de transformation critique de leur singularité*. Nous construirons ainsi un *cadre théorique général* qui offrira la possibilité de comprendre les processus de la politique et du politique social entre un pilier de régulation qui, à son extrémité, peut s'appuyer sur l'instauration de relations de violence socio-économique, et un pilier de transformation qui, à l'autre extrémité, garantit un « éternel retour émancipateur ».

Le dialogue que nous proposons à l'aide de la théorie de l'assistanat, la théorie de la régulation et l'approche fondée sur les droits de l'homme, permettra de fixer de façon plus claire les bontés analytiques de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité afin d'évaluer, dans les chapitres six et sept de la thèse, le potentiel transformateur du

Mouvement Étudiant et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle dans le domaine de l'enseignement supérieure en Colombie.

4.1 Théorie du néo-assistanat : lutte contre la pauvreté et promotion sociale

La théorie du néo-assistanat de la politique sociale est liée à la formulation du dénommé Consensus de Washington de 1990, et à la mise en marche des politiques de stabilisation et d'ajustement structurel. Ces politiques prirent comme référents quatre objectifs fondamentaux : la stabilité macroéconomique, l'efficacité microéconomique, l'internationalisation des économies, et l'investissement en ressources humaines (Mora, 2005).

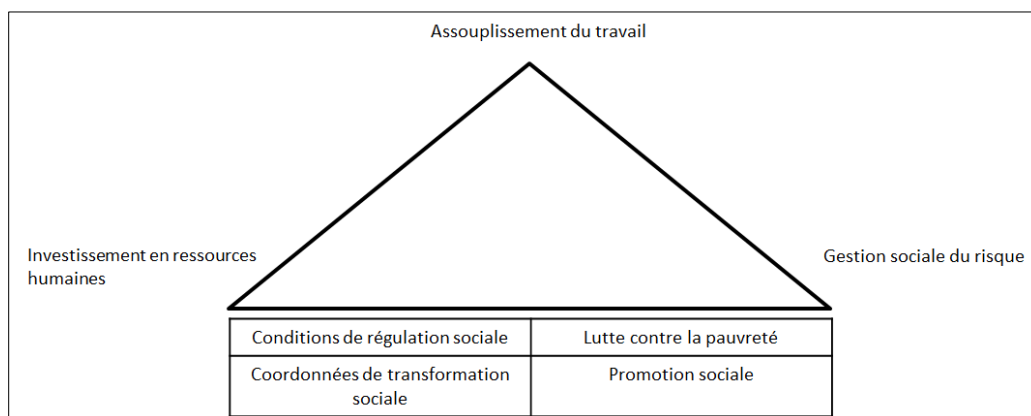
Chacun de ces objectifs du Consensus définit des restrictions et des critères-clés dans la configuration du modèle de politique sociale émergeant : du point de vue de la stabilité macroéconomique, par exemple, la politique sociale se soumettait aux impératifs de l'austérité fiscale et était liée aux améliorations relatives au bien-être venant d'une inflation basse et stable ; quant à l'efficacité microéconomique et à l'internationalisation de l'économie, on supposait que la dérégulation des marchés du travail constituait le meilleur chemin pour garantir l'occupation des personnes qui s'en trouvaient exclues, et pour configurer de manière simultanée des économies plus efficaces, dans la mesure où les salaires étaient liés à la productivité des individus, et que la baisse du coût de la main d'œuvre favorisait la concurrence de l'économie dans le cadre de l'ouverture économique. Et finalement, du point de vue de l'investissement en ressources humaines, on établit la possibilité d'avancer vers l'édification de systèmes de lutte contre la pauvreté qui, du fait de leur soumission aux restrictions imposées par l'austérité fiscale, serviraient également à consolider les marchés financiers (Rodriguez, 2005).

De cette manière, le modèle de néo-assistanat de la politique sociale s'instaure sur trois concepts fondamentaux : *l'investissement en ressources humaines*, *la dérégulation des marchés du travail*, et *la gestion sociale du risque*. De plus, il pose un objectif de régulation sociale principalement réparateur et compensatoire: la lutte contre la pauvreté.

« (...) les politiques de lutte contre la pauvreté peuvent se définir comme des politiques de compensation partielle de l'échec des politiques sociales : c'est à dire que, afin de ne pas attaquer les causes sociales de la pauvreté, ces politiques reproduisent de façon permanente les conditions qui les génèrent. Cette distinction entre la lutte contre la pauvreté et la lutte contre ses causes sociales (celles que l'on peut regrouper sous le nom de « vulnérabilité ») constitue le fondement des politiques sociales modernes » (Lautier, 2005 : 95).

Ainsi que le montre l'Illustration 3, ce modèle s'inspire également de coordonnées de changement social ancrées sur la dénommée *promotion sociale*, qui implique la recherche de solutions individuelles, afin que les personnes gèrent leur propre exclusion et inégalité dans le cadre de la prestation conditionnée de services de base de la part de l'État, ceci de manière limitée dans le temps. La question à résoudre en ce qui concerne la promotion sociale est la suivante : Comment rendre transitoires les aides offertes par les modèles d'assistanat sous forme de subventions focalisées sur la demande? La réponse est simple : au moyen de l'accès des *plus pauvres* aux services financiers. En effet, l'inclusion financière constitue un pari complémentaire fondamental en ce qui concerne les stratégies de dérégulation du travail et de l'investissement en ressources humaines. Selon cette théorie, l'accès aux services financiers formels, et à leur utilisation par la population la plus pauvre, est essentielle pour que les foyers et les micro-entreprises compensent les effets des chocs économiques, sociaux et environnementaux qui réduisent leurs revenus et détériorent leur qualité de vie. C'est la « porte de sortie » des programmes d'assistanat ; c'est le fondement de la promotion sociale (Marulanda et Fajury, 2010 : 213-214).

Illustration 3 Théorie de néo-assistanat de la Politique Sociale



Source : élaboration personnelle.

La Banque Mondiale (2000) a établi les objectifs du modèle en matière de *chances*, d'*autonomisation* et de *sécurité* :

- Chances : accroître les chances économiques pour les secteurs les plus pauvres de la population en encourageant la croissance générale et en multipliant leurs actifs, ainsi que leur rentabilité. Il faut pour cela : stimuler l'investissement privé de manière efficace, élargir les marchés internationaux, multiplier les actifs des pauvres, corriger les inégalités des chances dues à la race, au genre, à l'ethnie ou à l'origine sociale, et mener l'infrastructure et la connaissance aux zones pauvres, rurales et urbaines.
- Autonomisation : renforcer la participation des pauvres au processus politique et à la prise de décisions locales, en augmentant la responsabilité et l'attention des institutions de l'État. Il faut pour cela : établir des bases politiques et juridiques en vue d'un développement basé sur l'intégration et la participation directe, créer des administrations publiques qui encouragent le développement de l'équité, promouvoir la décentralisation et les formes communautaires de développement, et promouvoir l'égalité entre hommes et femmes.
- Sécurité : réduire la vulnérabilité des personnes pauvres face aux problèmes de santé, aux crises économiques, aux désastres naturels et à la violence. Il faut pour cela : introduire des systèmes efficaces de protection sociale, formuler des stratégies qui aident les pauvres à gérer les risques, concevoir des programmes nationaux de prévention, de préparation et de réponse à des crises financières et naturelles, établir des mécanismes d'action efficaces face à des conflits civils.

Les stratégies établies pour avancer dans la réalisation de ces objectifs sont au nombre de deux : l'*investissement en ressources humaines* et la *gestion sociale du risque*. En premier lieu, on estime que l'investissement en ressources humaines constitue la meilleure alternative pour trouver un point d'équilibre entre la recherche de niveaux de productivité

plus élevés et la minimisation de la pauvreté. On affirme qu'un niveau plus élevé de scolarité et des niveaux appropriés de santé, d'alimentation et de formation de la main d'œuvre permettront une hausse solide dans les niveaux de productivité et de croissance, ainsi qu'une amélioration des conditions salariales des personnes. Behrman (1993) témoigne de la relation vertueuse qui s'établit entre croissance économique et investissement en ressources humaines : les taux les plus élevés de scolarité sont liés aux réductions des taux de fécondité et de mortalité, aux niveaux plus bas d'analphabétisme, à l'amélioration des conditions de bien-être et de santé, et à la consolidation d'une masse de travailleurs qualifiée, requise pour un meilleur développement économique. De même, des degrés élevés de santé et d'alimentation favorisent l'espérance de vie, diminuent les pressions démographiques, et, à long terme, minimisent les pressions fiscales dues aux coûts des soins curatifs. Enfin, les programmes de formation de la main d'œuvre augmentent la rentabilité et la productivité du secteur privé.

D'autre part, du point de vue de la gestion sociale du risque, la protection sociale est conçue comme l'ensemble de politiques qui garantissent la prévention, l'atténuation et le dépassement d'événements ou de chocs négatifs produits par la perte des revenus des individus, ou reproduisant des contextes chroniques de pauvreté. Les dimensions de la gestion du risque impliquent des aspects naturels (tremblements de terre, inondations, maladies) et sociaux (dommage écologique, guerre, chômage). L'on considère que ces risques se concentrent davantage dans les secteurs les plus pauvres et les plus vulnérables. Cependant, on affirme que le risque est consubstantiel au modèle de développement basé sur l'internationalisation des économies et sur l'utilisation des chances offertes par le processus de globalisation. De fait, pour défendre le modèle de développement inspiré par le Consensus de Washington, on considère que les risques découlant de ce modèle de développement sont aussi élevés que les bénéfices sociaux qu'il peut rapporter :

« (...) les processus qui permettent d'améliorer le bien-être social sont ceux-là mêmes qui augmentent la variabilité des résultats pour l'ensemble de la société, et plus encore pour des groupes spécifiques. La crise financière globale de 1998 l'a démontré à l'échelle mondiale. Il n'est pas certain que les améliorations profiteront à toutes les personnes, foyers, groupes ethniques, communautés et pays. L'expansion du commerce ou l'avancée de la technologie

peuvent exacerber les différences entre ceux « qui ont » et ceux « qui n'ont pas », de la même façon que les chances pour tous peuvent augmenter, conformément au contexte social dominant et aux mesures politiques. La variabilité du revenu, induite par la globalisation, se combinant avec la marginalisation et l'exclusion sociale peut, de fait, augmenter la vulnérabilité de groupes importants de la population. En d'autres termes, les risques sont aussi grands que leurs récompenses potentielles » (Holzmann et Jorgensen, 2000 :6).

Selon Holzmann et Jorgensen (2000), l'amélioration des capacités dans la gestion du risque, de la part des pauvres et non pauvres, réduit leur vulnérabilité et augmente leur bien-être ; de fait, cette théorie, en concentrant son analyse sur le bien-être issu d'une meilleure gestion individuelle et sociale des risques, va jusqu'à considérer qu'il est inutile de se donner comme objectif de politique sociale la redistribution des revenus : « Si la société valorise une distribution plus équitable du bien-être entre les individus, une meilleure gestion du risque peut améliorer la distribution du bien-être dans la société sans redistribuer les revenus entre les individus » (Holzmann et Jorgensen, 2000 :8).

La relation ainsi établie avec le bien-être explique que l'on se préoccupe de la gestion du risque liée au maintien de certains niveaux de consommation tout au long de la vie des individus, en évitant -pour les plus pauvres la chute des revenus en dessous d'un niveau prédéterminé, et en s'assurant -pour les non pauvres-, qu'ils achètent des assurances et des actifs qui évitent la diminution drastique de leurs niveaux de consommation. Le pari est alors essentiellement individualiste et microéconomique : on considère que la formation en capital humain est essentielle dans un contexte dans lequel les personnes sont disposés à adopter des activités économiques qui impliquent un risque plus élevé, et par conséquent une plus grande rentabilité. Si l'on tient compte du lien solide qui s'établit entre la gestion du risque et les possibilités de sortir de la pauvreté, on pourrait affirmer que, pour les théories du néo-assistanat, la pénurie économique constitue un problème d'origine individuelle, associé à l'absence de capital humain et au fait que les gens pauvres ont une plus grande aversion envers le risque. On ignore de la sorte l'origine sociale et relationnelle de l'exclusion et l'inégalité (Holzmann et Jorgensen, 2000).

C'est à partir de cette conception individualiste de la pauvreté, de l'exclusion et de l'inégalité, que se définissent les stratégies politiques visant à prévenir, à atténuer et à dépasser le risque social. Ces stratégies doivent être adoptées de manière à ce que le modèle de développement inspiré par les prescriptions du Consensus de Washington puisse se consolider et s'approfondir : en effet, on peut affirmer que dans le cadre de la théorie du néo-assistanat, les actions servant à prévenir, à atténuer et à dépasser le risque, correspondent à des politiques destinées à consolider les lignes économique et sociale néolibérales, à renforcer le processus de financiarisation, et à approfondir le modèle d'assistanat compensatoire de la politique sociale (Giraldo, 2007).

Dans le domaine de la prévention, par exemple, on insiste sur la nécessité de consolider la stabilité macroéconomique au moyen de l'équilibre fiscal et du maintien d'une inflation basse et stable, ainsi que de garantir l'investissement en éducation, santé publique et formation de la main d'œuvre au moyen de subventions conditionnées à la demande, qui garantissent la connexion des personnes avec les marchés éducatifs, de l'emploi et de la santé. En ce qui concerne l'atténuation, on exige l'acquisition et l'administration d'actifs en tant que capital physique et humain, en plus d'actifs financiers reliés au crédit et à l'obtention d'assurances, ce qui implique la privatisation de l'assurance et le plus grand dynamisme du secteur financier. Finalement, en matière de dépassement, il est indispensable que le gouvernement intervienne afin de soulager les impacts du risque au moyen, entre autres, de programmes d'alimentation de choc, et de processus de reconstruction. Ce modèle de gestion exige, selon ses théoriciens, un réseau de protection qui comporte des systèmes informels (mariage, appuis mutuels et communautaires, ONG), des systèmes de marché (actifs financiers et polices d'assurances) et des systèmes équipés ou gérés par le secteur public (sécurité sociale, travaux publics, biens et services de base).

Par conséquent, les contours de la protection sociale ne sont pas uniquement reliés à la politique sociale, mais établissent également des relations profondes avec la stabilité macroéconomique, les marchés financiers adéquats, le respect des droits de propriété, les politiques de croissance et, en général, avec toutes les prescriptions de politique reliées au réajustement des thèses néoclassiques en clé néo-institutionnelle, dans un contexte dans

lequel fut promu le passage du « Consensus de Washington » au « Post-consensus de Washington ». Dans le cas de la théorie du néo-assistanat, ce passage exigeait un approfondissement des politiques d'investissement en ressources humaines, et une connexion équitable des secteurs sociaux les plus pauvres avec le secteur financier. Ceci car l'on considéra que la pauvreté et l'inégalité plus grandes, provoquées par la mise en marche des réformes de stabilisation et d'ajustement structurel, pourraient se transformer en facteurs négatifs pour garantir la croissance économique à long terme⁴⁶.

Les solutions basées sur l'investissement en ressources humaines, compatibles avec l'approfondissement des marchés financiers et la dérégulation du marché du travail, configurent le cadre d'un modèle de protection sociale individualisé, qui, de manière paradoxale, cherche dans l'approfondissement du modèle dominant la solution pour construire des sociétés plus justes et égalitaires. Les coordonnées de changement social acquièrent un caractère ambivalent, dans la mesure où les actions de lutte contre la pauvreté et pour la promotion sociale, qui cherchent l'intégration mercantile et individuelle des populations pauvres, finissent par renforcer le régime socio-économique dominant, sans pour cela changer les relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. Ceci est un cas exemplaire de l'effet de levier de la domination à travers le changement.

Les coordonnées du néo-assistanat pour le changement social se posent du point de vue de l'emplacement et du maintien des groupes sociaux sur des seuils de statistiques déterminés, ou de l'inclusion des personnes à partir de la mise en œuvre opérationnelle de schémas

⁴⁶ Les résultats obtenus par la mise en œuvre des politiques du Consensus de Washington en termes de croissance économique basse et instable, augmentation de la vulnérabilité économique et de l'inégalité, et volatilité financière plus élevée, ont conduit au réajustement du modèle et à l'incorporation de notions néo-institutionnelles qui demandèrent l'établissement de règles de jeu capables de réglementer les marchés financiers. Ce furent les objectifs fondamentaux du « Consensus de Washington Élargi » de 1996. Plus tard, en 1999, surgit le dénommé « Post-consensus de Washington » qui, reprenant les prescriptions néo-institutionnelles du Consensus Élargi, souligne les limites que l'inégalité élevée et les dommages environnementaux imposent à la croissance économique à long terme. Dans ce contexte, le « Post-consensus » lance un appel afin d'incorporer des principes de progressivité dans la mise en œuvre des réformes de stabilisation et d'ajustement structurel, et d'obtenir un engagement plus fort de la part de l'État quant à la garantie des objectifs liés à l'investissement en ressources humaines, ceci dans un contexte de plus grande stabilité financière et de viabilité écologique. Pour une analyse détaillée du réajustement historique du Consensus de Washington, voir : Mora (2005).

dichotomiques en fonction desquels certains groupes sociaux se trouvent « en dehors » et d'autres « au dedans » d'espaces socialement valorisés, sans qu'il existe entre eux de relation directe. Ainsi, la perspective du néo-assistanat constitue un exemple clair des théories instrumentales de l'exclusion et l'inégalité, car en établissant des « seuils de citoyenneté » et des « minimums biologiques » qui fixent le niveau de revenus de base que doit avoir un individu pour ne pas souffrir de faim, (seuil de pauvreté extrême ou indigence) ou pour obtenir le minimum nécessaire à l'alimentation, aux vêtements et à l'hébergement, on peut dire que son action se réduit à situer les personnes sur ces limites, sans remettre en question les relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. C'est pour cela qu'elle possède un caractère réellement résiduel et compensatoire⁴⁷.

Par conséquent, en niant une vision relationnelle des problèmes qu'elle tente d'affronter, la théorie du néo-assistanat renonce à se demander quels sont les liens qui s'établissent entre la production de richesse et la production sociale de la pauvreté. En conséquence, elle définit les personnes qui ne peuvent jouir des bontés de la croissance économique comme « populations problème », qu'il faut doter des moyens de base (à travers l'investissement en ressources humaines et la connexion avec les marchés financiers) afin qu'elles gèrent leur situation de désavantage de façon individuelle, ignorant de la sorte leur condition de singularité (car produit de relations sociales), et en attribuant leur condition de précarité à des facteurs complètement individuels tels que la faible productivité, l'aversion au risque, ou encore l'incapacité de lire de façon adéquate les signaux émis par le marché.

⁴⁷ Récemment, la Banque Mondiale a établi un nouvel ensemble de seuils. On y trouve notamment la définition d'une classe sociale « vulnérable » qui, conformément à son niveau de revenus, a réussi à sortir de la pauvreté, sans que cela soit suffisant pour accéder à la classe moyenne. Ces seuils ont été construits en termes monétaires : en dollars de l'année 2005, une personne en condition de pauvreté extrême est celle qui a un revenu inférieur à U\$1.9 par jour, et une personne pauvre, inférieur à U\$4. Les personnes vulnérables sont celles qui ont entre U\$4 et U\$10 par jour, tandis que la classe moyenne est composée par celles qui ont entre U\$10 et U\$50 par jour. Les revenus supérieurs à U\$50 correspondent à ceux de la « classe élevée ». En ignorant le fait que la classe moyenne peut être définie comme telle, non du fait des revenus possédés à un moment spécifique dans le temps, mais par les capitaux (social, culturel, économique, etc.) qui font que ces revenus soient stables, la Banque Mondiale s'est donnée comme objectif d'élargir les « classes moyennes » en Amérique Latine. En suivant cette méthodologie, Angulo, Gaviria et Morales (2013) indiquent que la période comprise entre les années 2002 et 2011 en Colombie peut être dénommée « décennie gagnée », puisqu'elle est associée à la réduction de l'incidence de la pauvreté (de 50% à 34% de la population) et à l'expansion de la classe moyenne, qui est passée de 16%, à 27% de la population.

En conclusion, le changement social prévu par la théorie de la *promotion sociale* est, principalement, un processus individuel, dans la mesure où la possibilité de sortir des conditions d'exclusion et d'inégalité passe par un changement personnel des personnes, associé à l'exigence de devenir plus productifs, audacieux et entreprenants. De cette manière, on nie la condition relationnelle du sujet, en attribuant l'exclusion et l'inégalité à des facteurs essentiellement individuels, et l'action de l'État se réduit à des offres d'aide ponctuelles, conditionnées et limitées dans le temps, qui n'altèrent pas, mais au contraire renforcent, la structure relationnelle dominante.

4.2 La théorie de la régulation : reproduction capitaliste, crise et contradiction sociale

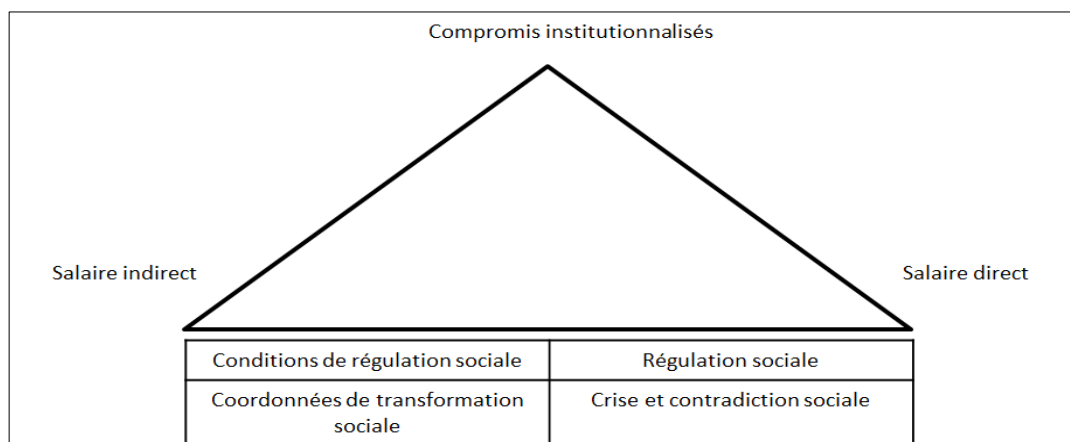
Pour la théorie de la régulation, le capitalisme est un mode de production contradictoire et en crise permanente. Contradictoire dans la mesure où l'on a pu identifier plusieurs processus « objectifs » et « subjectifs » qui imposent des limites au processus d'accumulation, et qui émergent de manière indéfectible en raison du progrès des forces productives et de l'intensification des luttes sociales ; et critique, car ces contradictions mènent le capitalisme à des processus de restructuration qui se manifestent par des changements et des transformations économiques, politiques, sociales et culturelles, destinés à garantir la valorisation du capital dans un contexte de relative harmonie sociale. Les contradictions objectives font référence au développement des forces productives et à leurs conséquences en matière de surexploitation du travail, chute du taux de bénéfice, propension à la sous-consommation, volatilité financière et dégâts écologiques (Duménil et Lévy, 2007). Cependant, ces contradictions sont vécues comme étant nécessaires mais insuffisantes en ce qui concerne la compréhension de la nature critique et dynamique du mode de production capitaliste : les dénommés facteurs objectifs n'acquièrent toute leur importance que lorsqu'ils sont arbitrés par des logiques subjectives d'antagonisme politique, social et culturel, qui émergent simultanément dans les processus de reconfiguration historique du capital, intensifiant de la sorte la crise et catalysant les changements et transformations politiques, économiques, sociales et culturelles qui se produisent (Arrighi, 2003 ; O'Connor, 1989).

Les changements et les transformations observés dans le mode de production capitaliste s'associent avec la reconfiguration de la relation capital-travail, la redéfinition des objectifs et des instruments de la politique économique et sociale, et les modifications institutionnelles qui surgissent pour régler les conflits sociaux provoqués par les contradictions objectives et subjectives. En termes plus précis, du point de vue de la théorie de la régulation, les transformations capitalistes se relient alors avec des processus de restructuration à trois niveaux : 1. *Le paradigme productif* (relatif à la manière dont le travail dans la société s'organise), 2. *Le mode de régulation* (associé au réseau formel et informel qui réglemente les conflits et les contradictions sociales) et 3. *Le régime d'accumulation* (qui définit la manière dont on accorde de la cohérence et de la stabilité aux processus macroéconomiques de production et de distribution des revenus et de la richesse). Pour la théorie de la régulation, la conjugaison de ces trois niveaux en conforme un quatrième : 4. *Mode de développement* : une formation sociale spécifique qui change historiquement et qui reflète les contradictions et les crises inhérentes au capitalisme, ainsi que les mécanismes de régulation qui émergent et s'orientent vers la gestion de ces crises et contradictions (Boyer et Saillard, 2002).

Selon la théorie de la régulation, la tension qui se présente entre l'impératif de maintien de la relation sociale capitaliste et les processus de contradiction et de crise qui lui sont inhérents, définit les conditions de régulation et les coordonnées de transformation de la politique sociale qui lui correspondent. De cette manière, les changements et les transformations subis dans le paradigme productif, le mode de régulation et le régime d'accumulation, s'associent à des processus historiques de reconfiguration de la politique sociale liés à l'instauration de nouveaux modèles de gestion de la force de travail à l'intérieur des entreprises, ceci dans le but d'augmenter l'exploitation (paradigme productif), au moyen de la définition d'accords et d'institutions qui réglementent les conflits entre capital et travail en matière salariale, de protection sociale et de bien-être (mode de régulation), et en recherchant la cohérence entre les logiques de valorisation et d'accumulation du capital, et la manière dont sont distribués les revenus et la richesse entre le capital et le travail (régime d'accumulation) (Boyer et Saillard, 2002). Ainsi, pour la théorie de la régulation, la politique sociale est comprise comme un mécanisme de

régulation des contradictions objectives et subjectives du système capitaliste dont la fonction est de garantir la reproduction de la relation capital-travail dans un contexte de relative harmonie, au moyen de l'instauration de *compromis sociaux institutionnalisés* et de la gestion des deux dimensions fondamentales de la relation salariale : le *salaire direct* et le *salaire indirect* (Illustration 4).

Illustration 4 Théorie de la Régulation de la Politique Sociale



Source : Élaboration personnelle.

En définissant ces trois concepts fondamentaux, la politique sociale sera alors comprise, non comme une stratégie volontariste destinée à maximiser le bien-être social ou à situer des groupes sociaux déterminés sur certains seuils statistiques, mais comme un ensemble de décisions et d'actions destinées à gérer les conflits et les contradictions du capitalisme à travers la génération de compromis sociaux institutionnalisés autour de la relation salariale. Mais qu'est-ce qu'un compromis institutionnalisé ?

« À l'origine du compromis nous nous trouvons face à une situation de tension et de conflit entre des groupes socio-économiques. L'affrontement change selon les intérêts en jeu. Dans la mesure où aucune des forces n'est capable de dominer ses adversaires au point de pouvoir imposer totalement ses intérêts, surgit le besoin de réaliser un compromis. Les compromis institutionnels se différencient de l'institutionnalisation autoritaire de l'ordre public. L'institutionnalisation se réfère à la mise en marche d'une forme d'organisation qui crée des règles, des droits et des obligations pour les parties concernées, en imposant une discipline par rapport à l'institution, et en fixant ainsi un mode de comportement pour chaque acteur, groupe ou individu, face auquel chacun adapte progressivement ses comportements et ses

stratégies. L'un des résultats à souligner en ce qui concerne les compromis institutionnels, est la solidité des constructions créées, en ce qui concerne leurs aspects fondamentaux. Les compromis institutionnels se constituent dans un environnement qui sert de guide pour que la population et les groupes concernés fixent leurs comportements. Il n'est alors pas surprenant que cette rigidité inhérente aux positions et aux intérêts acquis dans le cadre des compromis institutionnels soit l'objet de tensions croissantes au fil du temps » (Boyer, 1992 : 65).

Par conséquent, de ce point de vue, les institutions de la politique sociale sont le reflet des compromis sociaux qui réglementent les conflits sans les faire disparaître ; c'est à dire que ce sont des formes stabilisées de relations de pouvoir (Théret, 2000). Et, ainsi que cela a été affirmé, ces compromis émergent autour de la relation salariale. Celle-ci sera le reflet de la nécessité de synchronisation et de complémentarité entre la croissance de la productivité du travail et les salaires réels, afin de garantir une croissance économique stable et d'assurer la reproduction de la classe ouvrière dans un contexte de maintien du taux de bénéfice. En conséquence, c'est autour de la relation salariale que se génèrent les compromis sociaux tendant à garantir la reproduction économique et sociale du capitalisme, dans le cadre de ses crises et de ses contradictions objectives et subjectives (Boyer et Saillard, 2002).

Pour comprendre ce processus il faut cependant expliquer les deux composants fondamentaux de la relation salariale : le *salaire direct* et le *salaire indirect*. Le premier, relié à des logiques de « normalisation contractuelle » et au contrôle actif des travailleurs, fait référence au revenu destiné à la reproduction de la force de travail dans le cadre d'un contrat de travail, et en fonction de niveaux de productivité individuelle, dont on espère qu'ils seront en accord avec la satisfaction des nécessités personnelles. Le deuxième, associé à des méthodes de « normalisation étatique » et à des mécanismes de cohésion sociale, est relié à des logiques de dépense de l'état tendant à compléter ou à substituer le salaire direct, dans une perspective plus vaste de reproduction sociale et de satisfaction de nécessités collectives. C'est le cas des dépenses de l'état en matière d'éducation, de logement, de protection sociale et d'assistance publique (Boyer et Saillard, 2002).

Cependant, les conflits et les contradictions qui voient le jour autour de la relation salariale et de ses composants ne tardent pas à apparaître : d'un côté, les augmentations du salaire

direct peuvent entraîner une diminution du taux de bénéfice, tout en affectant négativement l'accumulation. D'autre part, les chutes du salaire direct obligent à accroître les dépenses publiques associées au salaire indirect, ce qui entraîne des pressions fiscales désavantageuses dans un contexte d'austérité et de recherche de confiance en ce qui concerne les investisseurs (Brenner et Glick, 1991).

De plus, des situations d'augmentation soutenues du salaire direct sont également liées à l'introduction d'impôts plus élevés sur le capital et/ou à la détérioration du salaire direct, ce qui s'avère être un instrument efficace pour discipliner les travailleurs. Les chutes dans les taux de bénéfice peuvent alors seulement être compensées par de plus grands déficits fiscaux. La crise associée à une tendance décroissante des taux de bénéfice est remplacée par une situation de crise fiscale dans l'État (O'Connor, 1994). Dans ce contexte, l'État renforce les processus de « normalisation étatique » dans le but de garantir la stabilité relative et l'harmonie sociale à travers un coût public plus élevé. Du point de vue de la théorie de la régulation, la politique sociale acquiert ainsi un comportement cyclique : quand elle assume une dynamique expansive, elle a pour objet d'apaiser le désordre civil ; quand sa forme est restrictive, elle tente de durcir les normes du travail (Fox et Cloward, 1971).

Par conséquent, les relations sociales capitalistes se reproduisent de manière contradictoire et critique au moyen des compromis sociaux qui s'instituent autour du salaire direct et indirect. Et c'est dans ces contradictions et ces crises que surgit une possibilité de changement et de transformation. Le problème consiste en ce que, malgré les changements et transformations observées en termes de, par exemple, passage du fordisme au post-fordisme, ou du passage d'une économie industrielle à une économie « financiarisée », les relations capitalistes persistent (Arrighi, 2003 ; Jessop, 1999). Il semblerait que la relation sociale capitaliste se reproduise à travers la crise. Et que la régulation soit seulement la « régulation de la contradiction à travers la contradiction » (O'Connor, 1989).

La théorie de la régulation se débat ainsi entre le changement et la persistance, entre la transformation et la reproduction. En termes concrets, on pourrait affirmer qu'elle est un

exemple clair du fait suivant : les relations sociales peuvent être changeantes sans *obligatoirement* l'être, et c'est en cela que peut consister la *re*-production. La question qui surgit est simple : Comment garantir des processus transformateurs en termes de dépassement de la relation sociale capitaliste ?

La réponse donnée à cette question montre les limites et les possibilités qu'ouvre la théorie de la régulation afin de comprendre les processus de transformation sociale à partir de la politique sociale. Du point de vue des limites, en se centrant sur la manière qu'a la relation salariale de se configurer et reconfigurer à travers des compromis sociaux institutionnalisés, la théorie de la régulation centre son attention sur les transformations qui peuvent seulement se produire à partir de l'un des champs d'interaction présentés dans le premier chapitre de la thèse : le domaine de la production. De cette manière, les relations d'exploitation finissent par acquérir un centralisme qui méconnaît la multiplicité de relations structurantes existant dans le monde contemporain et, en conséquence, la variété de chemins de transformation pouvant émerger dans ce contexte. C'est le cas des processus qui, bien qu'ils puissent se trouver à l'intérieur des relations capitalistes existantes, peuvent aller jusqu'à représenter des transformations dans d'autres relations sociales structurantes telles que le racisme, le patriarcat, l'épistémicide ou l'invalidité. À partir des coordonnées régulatrices, il s'avère donc difficile de comprendre la pluralité de chemins symbiotiques, rupturistes, et contre-hégémoniques, de transformation émergentes, ainsi que les particularités des communautés en mouvement et les différentes possibilités d'incidence des luttes et des mouvements sociaux dans les dimensions conceptuelles, significatives et opérationnelles des politiques publiques.

Cependant, la théorie de la régulation représente également une possibilité importante pour comprendre les possibilités de transformation sociale à partir de la politique sociale. En effet, le centralisme qui a été accordé aux logiques de reproduction et de persistance des relations sociales, ainsi que l'incorporation des notions de crise et de contradiction, ont mené la théorie de la régulation à centrer son attention sur les luttes sociales et sur la possibilité de trouver, à partir d'elles, des possibilités de transformation sociale. L'avancée consiste à reconnaître les dimensions sociales et politiques de la crise capitaliste pour, à

partir de là, redécouvrir les dimensions subjectives et les dimensions de lutte, en s'éloignant du déterminisme, mais en évitant des perspectives volontaristes. Dans cette optique, on accepte que les luttes sociales puissent être stabilisatrices ou déstabilisatrices pour le système :

« Un concept matérialiste historique de la crise a donc besoin de rétablir l'unité dialectique entre « objectivité » et « subjectivité » ou entre « théorie » et « pratique », pour nous permettre de comprendre la « crise » comme le développement de nouvelles pratiques politiques et sociales qui menacent les institutions sociales et/ou les structures existantes » (O'Connor, 1989 : 160).

Dans cette perspective, les luttes et les mouvements sociaux ne constituent pas une simple réaction ou reflet de la crise ; on accepte au contraire que les mouvements agissent contre et à l'intérieur de la loi de la valeur, contre et à l'intérieur de l'État et de la société, et contre et à l'intérieur des idéologies hégémoniques. Surgit alors l'idée des crises qui peuvent être provoquées socialement et qui ne sont pas nécessairement le produit des contradictions économiques objectives du capitalisme. Ainsi, les crises économiques, sociales, politiques et culturelles finissent par se renforcer mutuellement, et l'établissement de n'importe quelle relation de causalité s'avère futile et inadéquate. La crise est alors considérée comme « un processus de destruction et de construction, de défi et de réponse, d'anomalies perturbatrices et d'essais émergents destinés à créer des réponses interprétatives qui subvertissent la vieille normalité » (O'Connor, 1989 : 165).

De toutes façons, malgré ces progrès, la théorie de la régulation n'a pas réussi à consolider des critères clairs pour définir à quel moment les luttes sociales peuvent créer de véritables défis systémiques, ou bien à quel moment elles finissent par s'épuiser et deviennent fonctionnelles pour le système. Dans ce sens, sa théorie de la transformation sociale demeure inachevée et ambivalente. Il est possible que cela arrive à cause de l'échelle systémique sur laquelle ses questions et ses analyses se réalisent. Pour cela, le chemin proposé par la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité peut être plus fructueux, puisqu'en signalant les composants participatifs, positionnels et structurants des relations sociales, il permet de définir des principes d'action et des conditions capables de visualiser

des processus de dépassement des relations d'exclusion et d'inégalité, dans un contexte où l'on reconnaît les multiples trajectoires suivies par les luttes et les mouvements sociaux. En conclusion, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité et la théorie de la régulation coïncident sur le fait qu'elles reconnaissent l'importance des luttes et des mouvements sociaux pour comprendre les possibilités de transformation sociale à partir de la politique sociale. Et en outre elles démontrent le caractère antagonique et contradictoire des institutions sociales qui émergent comme reflet de ces mêmes luttes, ainsi que la possibilité d'entreprendre des processus de transformation symbiotiques. De cette façon, on dépasse la vision individualiste, résiduelle et compensatoire de la théorie de néo-assistanat de la politique sociale. Cependant, contrairement à la théorie de la régulation, la théorie relationnelle souligne le caractère multi-centré des relations structurantes et, en transcendant le centralisme que les partisans de la théorie de la régulation proposent aux relations d'exploitation, elle s'avère plus adéquate pour comprendre la multiplicité des relations sociales d'exclusion et d'inégalité pouvant être dépassées à travers les voies de transformation ouvertes par les luttes et les mouvements sociaux qui ne se limitent pas au mouvement ouvrier.

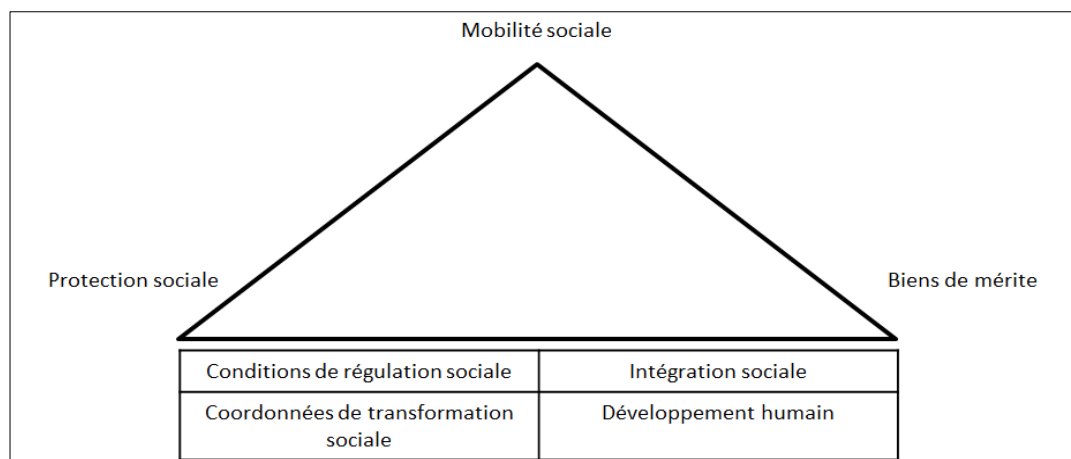
4.3 L'approche fondée sur les droits de l'homme : intégration sociale et développement humain

Selon l'approche axée sur les droits de l'homme, la nouvelle vulnérabilité sociale est reliée aux processus d'inégalité sociale qui trouvent leur origine dans la pauvreté, l'exclusion et la marginalisation⁴⁸. Ces dimensions de la vulnérabilité sociale peuvent servir de base pour comprendre la raison pour laquelle l'approche fondée sur les droits de l'homme considère

⁴⁸ Vite (2007) offre le schéma suivant : *La pauvreté* fait référence aux processus qui conduisent à une intégration économique faible ou précaire. Le chômage ou les conditions de travail précaires constituent la cause fondamentale de cette problématique. Les effets principaux de la pauvreté sont liés à la faible capacité de reproduction de l'environnement familial (alimentation, habillement, logement, etc.) *L'exclusion* est conçue comme un processus qui mène à une intégration institutionnelle faible ou précaire. La discrimination due au genre, à l'âge, à l'appartenance ethnique et à l'invalidité peut être déterminante dans ce contexte. Les conséquences sont liées à la faible capacité de reproduction et d'insertion dans les institutions sociales (éducation, santé, droits du travail, etc.) *La marginalisation* est comprise comme le processus menant à une intégration au système de services publics faible ou précaire. La faible intégration sociale et régionale constitue la cause fondamentale de ce phénomène, et les effets sont liés au manque d'infrastructure, de logement et aux services d'assainissement de base.

que *les biens de mérite*, *la mobilité sociale* et *la protection sociale* sont les trois concepts fondamentaux qui permettent de matérialiser ses conditions de régulation ainsi que ses coordonnées de changement et de transformation, dans une perspective d'intégration sociale et de développement humain (Illustration 5).

Illustration 5 Approche fondée sur les Droits de l'Homme



Source : Élaboration de l'auteur

L'approche fondée sur les droits de l'homme argumente que, pour pouvoir avancer dans le domaine de l'intégration sociale et du développement humain, l'objectif des politiques et des institutions politiques et économiques doit être d'encourager des stratégies fondées de manière explicite sur les normes et les principes établis dans le droit international en ce qui concerne les droits de l'homme. Cette approche considère que, pour éradiquer le profil de la nouvelle vulnérabilité sociale, il est nécessaire de reconnaître que les secteurs sociaux en situation de pauvreté, d'exclusion ou de marginalisation, possèdent des droits qui représentent une obligation pour l'État en ce qui concerne les principaux droits de l'homme impliqués dans une stratégie de développement. Les droits sont supposés être fondamentaux dans la mesure où ils constituent le noyau des luttes pour l'intégration sociale (Abramovich, 2006).

Ces luttes cherchent à garantir une situation d'intégration citoyenne qui surmonte les logiques d'exclusion, de marginalisation et de pauvreté produisant des « citoyennetés

niées » (lorsque l'on considère que certaines personnes ne font pas partie du contrat social ; par exemple, les immigrants), des « citoyennetés différées » (quand on considère que, bien que faisant partie du contrat social, certaines personnes doivent attendre leur pleine intégration sociale ; par exemple, certains secteurs de la jeunesse au chômage) et des « citoyennetés limitées » (quand on considère qu'il existe des groupes sociaux intégrés mais de façon précaire ; par exemple, des salariés aux faibles revenus et à l'emploi instable) (Herrera et Castón, 2003). À l'encontre des visions dichotomiques qui établissent un « dedans » et un « dehors » ; c'est à dire des « inclus » et des « exclus », l'approche fondée sur les droits de l'homme insiste sur le fait que les deux secteurs de la société sont reliés et ne peuvent être analysés de façon séparée. À cet égard, elle considère que tous les segments sociaux sont intégrés dans un « dedans » qui en favorise certains et en défavorise d'autres. De manière stricte, l'intégration sociale est comprise dans la perspective de logiques d'insertion précaire et de discrimination : « tous les secteurs se trouvent insérés, bien qu'avec des conditions inégales, ce qui donne lieu à un bénéfice pour certains et pour d'autres non. Le problème réside en des facteurs structureaux qui donnent lieu à l'insertion précaire et à la discrimination, quand les personnes ne peuvent s'approprier la valeur ajoutée qu'elles contribuent à générer » (Corredor, 2004 : 30).

À cet égard, l'approche fondée sur les droits de l'homme insiste sur le principe d'égalité des chances comme droit fondamental du citoyen, légitimé non seulement en termes d'une plus grande justice sociale, mais également comme prérequis pour le bon fonctionnement de la société. L'égalité des chances se réfère au concept de « dotations » proposé par Amartya Sen, et indique que dans des conditions de dotations précaires, l'exercice effectif des droits de l'homme ne peut s'exercer, ce qui entraîne une faible qualité de vie. En premier lieu, il existe des dotations non mercantiles qui doivent être garanties par la société, indépendamment de l'apport productif des personnes, et ne peuvent dépendre de la dynamique de croissance économique. Ces dotations sont considérées comme étant « constitutives du minimum vital » ou comme *biens de mérite* :

« [Les biens de mérite sont compris] comme ceux que méritent les personnes pour le seul fait d'être des êtres humains, et leur jouissance ne peut donc dépendre de la dynamique de la

croissance économique, ni de la contribution que l'on y fait (...) Les biens de mérite sont universels et l'État et la société doivent garantir leur approvisionnement, car ceux qui en sont privés se trouvent face à de sérieuses limitations pour le développement de leurs capacités. Ces biens sont convenus socialement et s'expriment dans le contrat social qui est la Carte Constitutionnelle par excellence: liberté, justice, sécurité, éducation, santé et alimentation, car sans eux il est impossible de développer les capacités » (Corredor, 2010 : 67).

Aux dotations non mercantiles s'ajoutent les dotations mercantiles, qui font référence à ces biens et services que peuvent acquérir les personnes à travers l'échange, et en fonction de leurs revenus. Ce qui est fondamental ici est le respect du droit à un emploi décent, car la viabilité des dotations dépendra finalement de celui-ci. Emploi pour tous de qualité, et garantie progressive des biens de mérite : ce sont les éléments qu'il faut conjuguer pour construire un régime de bien-être garant des droits et de l'intégration sociale à travers la revendication de la condition de citoyenneté comme fondement de la politique sociale.

« (...) le droit au travail, outre le fait qu'il est consacré de manière institutionnelle, est une source d'identité, de sens, d'appartenance, de reconnaissance, et bien entendu de génération de revenus. S'il s'agit de construire la citoyenneté, et par conséquent l'autonomie dans l'exercice des droits, il est évident qu'il faut pour cela donner la priorité du droit au travail, outre le fait que l'obtention de revenus dignes contribue à la viabilité des progrès sociaux » (Corredor, 2010 : 83).

Le centralisme de la garantie du droit au travail dans l'approche fondée sur les droits de l'homme est profondément liée à un autre de ses concepts fondamentaux : *la protection sociale*. Historiquement parlant, il faut ajouter aux défis que représente la garantie de la sécurité civile pour toutes les personnes vivant à l'intérieur des frontières de l'État, la question de savoir comment leur offrir, en outre, les moyens d'atteindre la sécurité sociale en termes de revenus et de protections face au chômage, à l'invalidité et à la mort. La réponse à cette dernière question consista à établir un lien direct entre la sécurité sociale, les droits de l'homme et l'emploi : le travail salarié constituerait la subsistance de base de la protection sociale et, en conséquence, de l'exercice de la citoyenneté sociale :

« Une société salariale n'est pas seulement une société dans laquelle la majorité de la population active est salariée. Il s'agit avant tout d'une société dans laquelle l'immense

majorité de la population accède à la citoyenneté sociale premièrement à partir de la consolidation du statut du travail » (Castel, 2004 : 42).

De plus,

« Le développement de l'État social est strictement coextensif à l'expansion des protections. L'État dans son rôle social opère principalement comme un réducteur de risques. Par l'intermédiaire des obligations qu'il impose et qu'il garantit par loi, il nous montre que « l'État est lui-même une vaste assurance » » (Castel, 2004 : 44).

Les bases de ce modèle de citoyenneté et de protection sociale se sont nourries de deux phénomènes sociaux complémentaires : i) la croissance économique soutenue, l'emploi et la possibilité d'anticiper des trajectoires de mobilité sociale ascendantes, intragénérationnelles et intergénérationnelles, et ii) l'acquisition de protections sociales à travers l'inscription des individus dans des groupes de type étatiste, partisan, syndical, familial, de quartier ou de classe sociale. Cependant, ces deux aspects se disloqueront dans le contexte d'une société néolibérale et de néo-assistanat, caractérisée par le chômage, l'économie informelle, la volatilité économique et l'individualisation du risque (Castel, 2010).

Selon l'approche fondée sur les droits de l'homme, le manque d'accès aux dotations non mercantiles, uni à l'extension insuffisante de la relation salariale, empêchent l'édification d'un modèle de politique sociale en conformité avec le troisième concept fondamental : *la mobilité sociale ascendante*. La mobilité sociale fait référence au processus progressif de passage des individus et des groupes sociaux vers des positions sociales plus avantageuses au niveau économique et social, dans le cadre d'une structure sociale hiérarchique. Ainsi que nous l'avons affirmé dans le premier chapitre de la thèse, la théorie de la mobilité sociale ne critique pas l'inégalité : elle rejette seulement le fait que les positions hiérarchiques avantageuses ne soient pas ouvertes à toutes les personnes et groupes sociaux. Pour l'approche fondée sur les droits de l'homme, les situations d'inégalité des chances et de précarité de l'emploi provoquent alors des dynamiques d'enfermement dans des « circuits précaires de mobilité horizontale ». Ces circuits représentent la configuration

de processus d'immobilité sociale, dans la mesure où le passage à des segments économiquement et socialement plus avantageux (liés par exemple à des salaires et des niveaux de protection sociale plus élevés) est nié, du fait de l'incapacité de l'État à configurer un modèle maximaliste d'égalité des chances et un environnement de travail adéquat. En termes d'emploi et de protection sociale, la conséquence de ce processus est le confinement des agents économiques dans des dynamiques de précarisation et d'instabilité permanentes :

« Le phénomène le plus remarquable est l'accélération de la rotation des travailleurs entre diverses formes d'emploi, sans qu'il y ait une mobilité sociale ascendante : par exemple, nous pouvons voir des trajectoires de ce type : salarié déclaré au statut précaire dans une entreprise de taille moyenne → chômage → emploi non salarié non déclaré → emploi salarié dans une micro-entreprise, etc. Cet enfermement dans des « circuits de mobilité » extrêmement compartimentés est également valable pour l'autre extrême : études universitaires → emploi stable dans la fonction publique → emploi stable déclaré dans le secteur privé, avec plan de santé et plan de retraite privés, etc. Les transformations des formes de mobilité et l'enfermement dans des « circuits de mobilité horizontale » ont des conséquences extrêmement importantes en ce qui concerne la question de l'universalisation de la protection sociale » (Lautier, 2006 : 675-676).

À cet égard, en ce qui concerne l'approche fondée sur les droits de l'homme, les logiques de pauvreté, d'exclusion et de marginalisation qui empêchent l'intégration sociale et le développement humain, peuvent seulement être combattues si l'on encourage les changements qui, en matière de politique économique et sociale, permettent d'avancer vers la garantie des biens de mérite, l'obtention de l'emploi pour tous, l'édification de systèmes de protection sociale universalistes et mutualistes, et la promotion de circuits transparents de mobilité sociale ascendants, basés sur l'égalité des chances. C'est ainsi que Ocampo (2008) insiste sur le fait que la perspective des droits de l'homme implique d'avancer vers des schémas universels de politique sociale, en conformité avec un régime de bien-être social-démocrate. Dans cet ordre d'idées, Esping Andersen (2000) signale que le modèle social-démocrate est le seul qui reconnaisse véritablement les droits économiques et sociaux des citoyens, du fait de sa correspondance avec des pratiques universalistes basées sur la notion de citoyenneté et de sa conviction qu'il faut donner un rôle central à l'emploi

de qualité pour tous, afin de maximiser le potentiel productif de la société et de rendre viable l'exercice des droits.

Dans ce contexte, le centralisme de l'État est évident, puisque du fait qu'il est conçu comme un « État social et démocratique de droit », il se soumet à une normativité qui limite ses pouvoirs, mais transcende également sa dimension formelle pour s'occuper de la dimension significative des normes qui le réglementent et lui attribuent des obligations. Cette double connotation implique qu'outre le fait de s'imposer des limitations dans l'exercice du pouvoir politique, l'État est dans l'obligation de garantir les droits des sujets sur lesquels il l'exerce. C'est à dire que l'approche fondée sur les droits de l'homme conçoit un État social et de droit, aux dimensions négatives et positives. Ainsi, les droits de l'homme ne définissent pas seulement ce que l'État *ne doit pas faire*, mais également ce qu'il *doit faire* pour atteindre la matérialisation totale des droits économiques, sociaux et culturels. D'où la proposition qui consiste à dire que, outre le fait qu'il se définisse comme un *État de droit*, l'État devienne également un *État des droits* (Burgos, 2010).

La conjonction des dimensions formelles et matérielles n'est cependant pas la seule conséquence de l'approche fondée sur les droits de l'homme en ce qui concerne l'État. Des interprétations plus récentes indiquent que l'État, hormis le fait qu'il est conçu comme défenseur et garant des droits, doit également être déclaré responsable des *méta-droits* inhérents à ces droits. Le concept de méta-droits conduit à une exigence envers l'État à qui on demande d'avoir des politiques publiques explicites, qui garantissent la jouissance des droits, même si leur obtention est progressive (Sen, 2002). L'État a alors conscience de devoir agir progressivement afin de réaliser les objectifs qui lui sont imposées par les dimensions formelles et matérielles, dans la mesure où il se définit comme « social, démocratique et de droit ».

« [Le concept de méta-droit] se réfère à une situation dans laquelle, même s'il n'est pas possible de garantir l'exercice effectif d'un droit, il doit exister une politique permettant de l'atteindre (...) Plusieurs des droits fondamentaux inscrits dans la Constitution colombienne pourraient être considérés comme des méta-droits, dans la mesure où, si l'État n'est pas

actuellement en condition de garantir le caractère universel de leur réalisation, il a par contre l'obligation de porter ses efforts dans cette direction » (Corredor, 2010 : 18).

Finalement, l'instauration d'un système de protection sociale intégral, solidaire et garantissant le plein exercice des droits économiques et sociaux, dépend du degré et du modèle de politisation de la société en question. Le caractère de l'invention politique de la question sociale, la profondeur de la culture politique démocratique et la conscience du devoir consistant à exiger le respect et la matérialisation des droits économiques et sociaux, en tant que constituants de la citoyenneté, et non contreparties relevant de la charité ou de l'assistanat, instituent, dans leur ensemble, les piliers fondamentaux permettant de catalyser le passage vers un modèle de protection sociale ni mercantilisée ni résiduelle (Le Boniec et Rodriguez, 2005).

L'approche fondée sur les droits de l'homme énonce donc qu'il est indispensable de renforcer une culture politique qui défende la politique sociale, non comme une « charité » ou une « faveur », ni même comme « un droit » qu'il est légitime d'exiger, mais comme un élément qui définit et constitue la citoyenneté. On considère que ces éléments permettront de transcender les limites imposées par la théorie du néo-assistanat de la lutte contre la pauvreté, et l'encouragement à la promotion sociale, en promouvant à sa place la construction participative de mécanismes solidaires de matérialisation des Droits Économiques, Sociaux et Culturels.

En résumé, avec l'approche fondée sur les droits de l'homme, les personnes ne sont plus évaluées comme des sujets ayant des besoins, mais sont reconnues comme des sujets de droits. Ceci implique que, parallèlement aux conditions de régulation basées sur l'intégration sociale et le plein exercice de la citoyenneté, apparaissent des coordonnées de changement et de transformation sociale basées sur le *développement humain* des individus. À cet égard, la garantie des biens de mérite, la protection sociale et la mobilité sociale ascendante ne constituent pas de fins en elles-mêmes. Par conséquent, leur valeur n'est pas intrinsèque : « leur valeur réside dans ce qu'elles peuvent faire pour les gens, ou plutôt dans ce que les gens peuvent en faire » (Sen, 1983 : 1116). Ainsi, en opposition avec les seuils

biologiques et de citoyenneté établis par la théorie du néo-assistanat qui, en définissant des quantités minimales de biens et de services spécifiques, établissent également un minimum limité de capacités, ceci dans des circonstances de dépendance, (Que peut-on faire pour une personne ?), l'approche fondée sur les droits de l'homme encourage l'adoption de critères de liberté positive (Que peut faire la personne ?) qui garantissent les moyens permettant à chaque personne de matérialiser le modèle de vie qu'individuellement elle valorise . De cette façon, le développement humain est conçu « comme l'expansion des capacités de la personne pour réaliser des activités choisies (librement) et valorisées » (Sen, 1999 : 13). Le but du développement doit être la liberté, et non la croissance économique :

« Il y a une grande différence entre les fins et les moyens. La reconnaissance du rôle accompli par les qualités humaines en tant que moteur de la croissance économique n'indique pas clairement quel est le but de cette dernière. Si en fin de comptes le but était de propager la liberté de l'homme afin qu'il vive une existence plus digne, le rôle de la croissance économique serait d'offrir plus de chances dans cette direction, et elle devrait s'intégrer à une compréhension plus profonde du processus de développement. En conséquence, l'élargissement de la capacité de l'être humain revêt une importance à la fois directe et indirecte pour la réalisation des objectifs de développement. Indirectement, une telle expansion permettra de stimuler la productivité, d'augmenter la croissance économique, d'élargir les axes prioritaires du développement, et contribuera à contrôler de façon raisonnable le changement démographique ; directement, elle affecterait le cadre des libertés humaines, le bien-être social et la qualité de vie, autant par ses valeurs intrinsèques qu'en sa condition d'élément constitutif de ces dernières » (Sen, 1999 : 13).

Sous le concept de développement humain, le changement et la transformation sociale s'associent alors avec la liberté qui se produit dans une société garante des biens de mérite, de protection sociale et de mobilité sociale. Ainsi, les trois concepts fondamentaux sur lesquels s'édifie l'approche fondée sur les droits de l'homme, acquièrent une double dimension : d'une part, ils sont les fondements de base de l'intégration sociale et du plein exercice de la citoyenneté ; d'autre part, ce sont les moyens essentiels permettant d'assurer l'exercice des capacités et la liberté positive des personnes. L'intégration sociale et le développement humain partagent alors une même base matérielle (Sen, 2000). Cependant, cette approche est l'objet de dures critiques, dont nous devons tenir compte quand nous valoriserons son véritable potentiel transformateur sur le terrain de la politique sociale.

En premier lieu, l'approche fondée sur les droits de l'homme donne plus d'importance à l'égalité des chances et à la mobilité sociale qu'à l'égalité des places. Ceci veut dire que les positions hiérarchiques et segmentées peuvent prévaloir au sein d'une société, où l'on prétend qu'elles sont le produit du mérite individuel, des dons naturels des personnes, ou de leur talent pour transformer des capacités en réalisations. Une qualité de vie adéquate, ainsi que la pleine réalisation des droits de l'homme, se conjugueront avec des facteurs individuels difficiles à transformer, en édifiant ainsi des modèles d'organisation sociale, hiérarchiques et segmentés, dans lesquels l'exercice universel des droits coexiste avec des résultats inégaux en ce qui concerne la jouissance de ces derniers⁴⁹. Par exemple, cette situation correspond à la configuration d'une société salariée qui peut être fortement inégalitaire et, en même temps, fortement protectrice. L'approche fondée sur les droits de l'homme ne défend pas une société d'égaux, mais une société de semblables ; les hiérarchies et la différenciation sociales persistent⁵⁰.

C'est ainsi que la condition de l'intégration sociale montre son fondement inégalitaire et normalisateur ; c'est à dire l'intérêt qu'elle a d'établir des logiques d'autorité fondées sur des hiérarchies formelles et informelles. L'idée de liberté positive comprise comme la capacité de toutes les personnes à choisir le modèle de vie librement déterminé et individuellement valorisé, entre en contradiction avec les contraintes sociales qu'entraîne

⁴⁹ Pour soutenir cette thèse il suffit de lire l'affirmation suivante : « Les capacités ne sont pas reliées à la productivité mais à la liberté qu'ont les personnes de prendre des décisions au sujet de leurs accomplissements, et de choisir l'Être et le Faire. Cette notion engage la liberté dans le sens positif : Qui peut faire quoi ? Plus que la question : Qui possède quoi ? Les réalisations se réfèrent aux dimensions de l'Être et du Faire, pouvant être atteintes ou ne pas l'être, tandis que les capacités se réfèrent à la capacité d'atteindre ces conditions de vie. Une réalisation est une réussite, alors qu'une capacité est un moyen de l'atteindre. Si l'équité et la justice sont les principaux recteurs d'une société, l'État doit promouvoir la garantie de conditions minimales en ce qui concerne les dotations initiales, afin que les personnes mettent en action leurs capacités, et réussissent de la sorte à compenser l'inégalité des chances. L'exercice efficace des droits (...) dérive des dotations et des capacités. De cette triade -dotations, capacités et droits-, dérive la qualité de vie, comprise comme « le résultat intégral de la façon dont la société est organisée » » (Corredor, 2004 : 26)

⁵⁰ Robert Castel dit : « le rôle principal de l'État social n'a pas été de réaliser la fonction de redistribution qu'on lui accorde très souvent. En effet, les redistributions d'argent public ont très peu affecté la structure hiérarchique de la société salariale. En revanche, son rôle protecteur a été essentiel (...) [La citoyenneté sociale] a réhabilité la « classe non propriétaire », condamnée à l'insécurité sociale permanente, en lui procurant le minimum de ressources, de chances et de droits nécessaires, afin qu'elle arrive à constituer, à défaut d'une société d'égaux, une « société de semblables » » (Castel, 2004 : 47).

l'impératif de l'intégration sociale, et l'appel de celle-ci à assumer des rôles dans le cadre des attentes sociales en vigueur :

« [Qu'est-ce que l'intégration sociale ?] La capacité d'une collectivité à faire en sorte que tous ses membres -depuis leur naissance jusqu'à leur arrivée dans la collectivité- intériorisent les rôles sociaux selon les attentes sociales en vigueur, de façon à ce qu'ils soient aptes à coopérer entre eux (...) [C'est] le résultat d'un travail exercé par le collectif sur les individus, inspiré par une « juste mesure », qui implique qu'il n'y ait ni de libre arbitre excessif, ni trop d'injonctions sociales, ni trop d'appels aux justifications, ni un recours démesuré à la contrainte » (Bajoit, 2008 : 36).

Ceci est lié au centralisme qu'ont encore l'éthique du travail et le travail productif dans l'approche fondée sur les droits de l'homme. Ainsi que nous l'avons déjà affirmé, le travail apparaît comme le moyen fondamental qui garantit la protection sociale et offre « viabilité » à l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels. De la sorte, l'éthique du travail et ses connotations de discipline et de contrôle sont fondamentales dans les processus d'intégration sociale : depuis les origines mêmes du capitalisme, « la croisade pour l'éthique du travail était la bataille permettant d'imposer le contrôle et la subordination. Il s'agissait d'une lutte pour obtenir le pouvoir dans tous les domaines, sans que cela soit explicite ; d'une bataille pour obliger les travailleurs à accepter, en hommage à l'éthique et à la noblesse du travail, une vie qui n'était ni noble ni conforme à leurs propres principes de morale » (Bauman, 2003 : 21).

De cette façon, dans l'approche fondée sur les droits de l'homme, le concept de citoyenneté se conjugue avec le principe contributif et avec la compréhension conséquente des droits en termes d'accumulation, d'apport productif et de différenciation sociale. En effet : sous l'impératif de la mobilité sociale ascendante, le travail est conçu comme un moyen d'atteindre la liberté, la richesse et la protection sociale. Et la contribution individuelle par le travail, le prix à l'effort et les salaires inégaux, servent de moyen pour la promotion et la différenciation sociale. La jouissance et la « viabilité » des droits dépendent, alors, de l'acceptation de l'éthique du travail et de l'apport productif de chaque personne. Ainsi, le concept de citoyenneté établit un lien direct entre la jouissance des droits, le principe

contributif et l'accumulation capitaliste. Ceci car chacune des facettes de l'État de bien-être trouve son corollaire dans le monde du travail : l'éducation, comme préparation à l'activité professionnelle ; la santé comme capacité requise pour le travail, la retraite comme récompense d'une vie de travail, et les indemnités comme compensation à un éloignement non volontaire du travail. Par conséquent, le renforcement de la dimension transformatrice de la politique sociale ira de pair avec l'exigence de penser la citoyenneté au delà du monde du travail :

« La citoyenneté est l'ensemble de droits subjectifs auxquels tous les citoyens ont droit, indépendamment de leur position sur le marché et exclusivement en relation à leur appartenance à l'opinion publique démocratique (...) De son côté, la société du travail établit une limite insurmontable en ce qui concerne la reconnaissance de ces droits. Ce n'est pas en vain qu'elle fait dépendre l'action de la participation des citoyens aux activités productives qui se développent dans le marché ou à la dépendance de ceux qui font partie de ces activités » (Herrera et Castón, 2003 : 92).

D'autre part, le centralisme accordé à l'État par l'approche fondée sur les droits de l'homme est total. Ce qui mène, par exemple, à la non reconnaissance des formes de production du commun réalisées en dehors de l'État, à l'incompréhension des dynamiques sociales des communautés en mouvement, et à la méconnaissance des processus de démocratisation des relations sociales entre ceux qui fournissent les biens publics et les populations qui en réclament la jouissance économique et politique. C'est à dire que, bien que l'approche axée sur les droits progresse en ce qui concerne les logiques de dé-marchandisation et de dé-familiarisation dans le régime de bien-être qu'elle propose, elle n'introduit pas de possibilités de dé-étatisation de la politique sociale.

De fait, l'approche fondée sur les droits de l'homme réaffirme la nécessité d'un contrat social dans lequel l'État s'engage à garantir des niveaux socialement acceptables de biens de base, de protection et de mobilité sociale, en échange de la loyauté et de l'engagement des individus quant au respect des normes qui conforment ce contrat. À cet égard, « les droits peuvent se transformer en récompenses pour le fait d'accepter l'ordre dominant, et seraient peu utiles à ceux qui désirent le transformer » (Douzinas et Zizek, 2010 : 96). De

cette manière, les luttes autour des droits de l'homme peuvent se transformer en conflits relatifs au respect, à la garantie et à la protection des normes qui conforment le contrat social, plus qu'en antagonismes qui remettent en question l'équilibre des forces en présence et le contrat social lui-même. Les luttes pour les droits de l'homme peuvent faire en sorte que les disputes relevant *du politique social* produisent des luttes pour *l'intégration sociale* et ses connotations inégalitaires et normatives.

Cependant, les limites constatées dans le cas de l'approche fondée sur les droits de l'homme peuvent être dépassées si l'on accorde un rôle plus important aux luttes et aux mouvements sociaux, car c'est là que peut être reconnue l'ambivalence caractéristique des droits de l'homme. En effet, si l'on considère que c'est également dans le contexte des luttes sociales que les droits de l'homme acquièrent du contenu et du sens, ils peuvent être utiles afin de dévoiler des formes d'exclusion et d'inégalité pouvant conduire à un dépassement de la structure relationnelle en vigueur. À part le fait qu'ils servent à reproduire l'ordre établi à travers l'exigence d'une plus grande intégration sociale, les droits de l'homme sont aussi des catégories en dispute qui, de même que les concepts d'égalité, d'inclusion et de justice sociale, peuvent se remplir de contenus transformateurs, émancipateurs et libérateurs dans le cadre des luttes sociales. Ce pourrait être le cas de la configuration du droit à un revenu universel, individuel et inconditionnel, qui affaiblirait le centralisme du principe contributif et de l'éthique du travail (Mora, 2012 ; Van der Veen et Van Parijs, 1986).

Le sens des droits de l'homme n'est pas le même quand ils sont conçus comme de simples concessions réalisées par des « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité qui s'auto-définissent comme « progressistes », que quand ils se configurent dans le cadre des luttes sociales et des exigences réalisées à partir des « forces de demande » d'inclusion et d'égalité. Par exemple, ainsi que nous le développerons dans le septième chapitre de la thèse, le dénommé « droit à l'éducation » peut se circonscrire à la garantie de processus d'alphabétisation et à des augmentations du taux de l'enseignement, quand son contenu se définit à partir de la perspective gouvernementale, mais peut prendre la forme de « modèles éducatifs indépendants » quand il est posé à partir du point de vue des luttes indigènes et de

leur manière différente de le comprendre. Et, ainsi que nous le démontrerons, la concrétisation des contenus du droit à l'éducation définis à partir de ces communautés implique la conjugaison de divers processus rupturistes, symbiotiques et contre-hégémoniques, de transformation des relations sociales (Bolaños et Tatay, 2013 ; Archila, 2011). Un droit qui se configure et se concède à partir de ceux qui dominent n'est donc pas le même qu'un droit qui se construit et se conquiert à partir de ceux qui prétendent subvertir cette relation de domination.

La portée, le contenu et la signification des droits sont donc des domaines de conflit qui, en dernier lieu, établissent un lien direct avec les épistémologies de l'injuste, puisque, conformément avec ce que l'on a affirmé dans les deuxième et troisième chapitres de la thèse, c'est dans le cadre des luttes sociales qu'augmente la possibilité de désigner ce que l'on trouve injuste, en transformant de la sorte les notions de justice, d'égalité et d'inclusion qui imprègnent tout concept de droit universel et donc de dignité humaine.

De cette façon, on évite que les droits de l'homme ne « légalisent » les luttes sociales et se transforment, au contraire, en instruments ou horizons de sens capables de catalyser des transformations dans les relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité. Si le concept de la dignité humaine cesse d'être une concession dans le cadre des relations de force inamovibles, et se remplit de contenu dans le cadre de disputes et de luttes sociales, les droits de l'homme pourront laisser de côté les connotations idéologiques, totalisantes, individualistes et propriétairenistes que traditionnellement on leur attribue à partir des perspectives critiques marxistes⁵¹. L'« éternel retour émancipateur » défendu par la

⁵¹ Douzinas (2010) insiste sur le fait que les droits de l'homme peuvent être conçus comme une idéologie qui dissimule les relations d'exploitation, d'inégalité et d'aliénation sous le critère d'égalité formelle des personnes à l'égard de la loi. Il signale que les droits de l'homme deviennent facilement des dispositifs totalitaires incapables de résoudre équitablement les problèmes de multiculturalisme et la diversité, puisqu'en dernier ressort, le dialogue culturel se définit en fonction de l'attachement ou du non attachement à ces principes conçus comme « universels » lorsqu'en réalité ils sont « occidentaux ». Finalement, il critique sa vision capitaliste et individualiste, car il considère que les droits de l'homme constituent un dispositif qui finit par défendre les droits de propriété, et de ce fait, communie avec des critères de liberté négative individuelle, plus qu'avec des modèles de liberté positive basée sur les principes de production et de jouissance du commun.

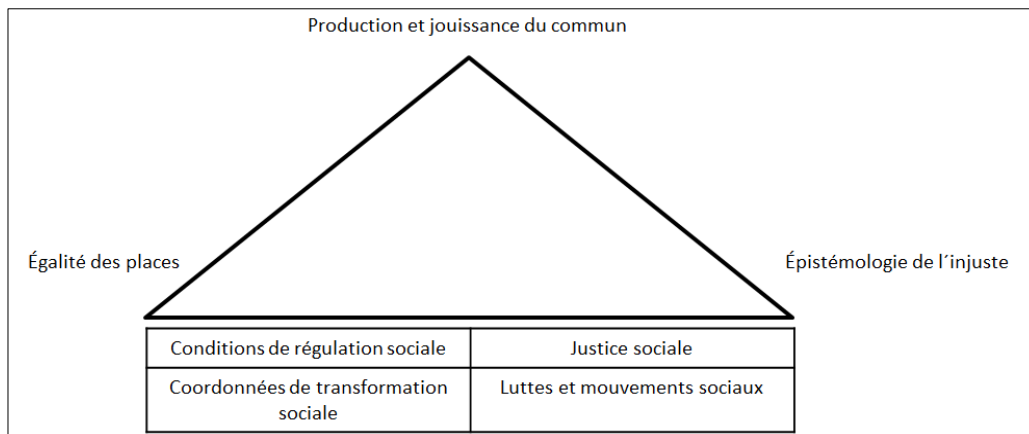
théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité peut alors se concilier avec l'idée d' «un éternel retour émancipateur pour la dignité humaine ».

4.4 Théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité : justice sociale et luttes sociales

Pour la théorie relationnelle proposée dans les trois premiers chapitres de la thèse, l'exclusion et l'inégalité sont des relations sociales : c'est à dire qu'elles sont des échanges individuels et collectifs fondés sur un composant participatif, un composant positionnel et un composant structurant. L'élément participatif de ces relations intègre les dimensions de signification et de contribution que chaque personne, de manière individuelle ou collective, offre à l'échange établi ; le composant positionnel fait référence aux aspects distributifs de la relation qui se constitue, et aux liens hiérarchiques qui s'instaurent (Bajoit, 2008). Enfin, l'élément structurant dévoile les relations sociales qui s'étendent sur divers champs d'interaction, en déterminant les composants participatifs et positionnels de multiples relations sociales. Pour la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, ce sont ces relations structurantes qui peuvent être remises en question en termes de justice sociale. C'est le cas du patriarcat, de l'exploitation, du racisme, de la dépendance internationale, de l'épistémicide, de la ségrégation spatiale et de l'invalidité. Désigner ces relations comme injustes permet de les dépasser et d'avancer par conséquent dans la reconfiguration des composants participatifs et positionnels des relations, ceci dans un horizon de démocratisation et de dépassement des fossés et des privilèges.

La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité a identifié trois concepts fondamentaux : i) la production et jouissance du commun, ii) l'égalité des places, et iii) les épistémologies de l'injuste (Illustration 6).

Illustration 6 Théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité



Source : élaboration personnelle.

Tout d'abord, la *production et jouissance du commun* défend la nécessité d'un accès instituant aux divers champs d'interaction, ceci comme un moyen permettant de changer le composant participatif des relations sociales. En définissant l'exclusion comme l'ensemble des relations sociales qui empêchent un accès instituant à des champs d'interaction individuellement ou collectivement valorisés, la fin de l'exclusion signifiera la production instituante du champ relationnel auquel on accède, et pas seulement le relâchement des barrières qui empêchent l'accès à un champ relationnel préfiguré par ceux qui maintiennent des positions dominantes ou avantageuses. Ceci signifie, en dernier lieu, dépasser toutes les barrières qui empêchent d'accéder à des domaines relationnels socialement valorisés, et venir à bout de toute relation d'imposition privée, étatique ou collective, une fois que l'on a eu accès à ces domaines relationnels. La production et la jouissance du commun conjuguent alors les luttes contre l'exploitation (reliées à la résolution de toute relation privative relevant de l'accès au commun) et les luttes pour la libération (associées à la résolution de toute relation d'imposition dans la production du commun) (Dardot et Laval, 2014 ; Hardt et Negri, 2012 ; Silver, 2007).

D'autre part, si l'on comprend l'inégalité comme l'ensemble de relations sociales qui produisent des positions hiérarchiques entre individus et groupes sociaux, et que l'on croit donc que ces relations se surmontent seulement quand on élimine toute position de hiérarchie, et pas seulement quand on assouplit les barrières limitant la mobilité à l'intérieur

d'une structure hiérarchique donnée, l'*égalité des places* constitue une deuxième condition pour avancer dans des processus de transformation sociale capables de surmonter les relations d'inégalité. Ceci du fait que ce concept définit et condamne toute position hiérarchique en tant que production sociale potentiellement injuste. L'on assume alors qu'il est parfaitement possible et juste de transformer les relations qui produisent de telles situations inégales et hiérarchiques, en indiquant que seule la diminution des fossés et des privilèges politiques, économiques, sociaux et culturels entre les différents groupes sociaux, pourra servir de référent afin de définir si l'inégalité est réellement surmontée en termes des ajustements qui s'effectuent dans le composant positionnel des relations sociales et en ce qui concerne ses dimensions distributives et hiérarchiques (Therborn, 2015 ; Dubet, 2011).

Cependant, si les relations d'exclusion et d'inégalité sont inhérentes à la vie collective du fait qu'elles résolvent des problèmes d'organisation, de coordination, d'ordre et de reproduction sociale, à quel moment doivent-elles être surpassées pour répondre aux besoins des critères d'égalité des places et de production et jouissance du commun ? Conformément à la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité, ces relations doivent être dépassées quand elles sont déterminées par des relations structurantes injustes. Ainsi, avec le concept des *épistémologies de l'injuste*, les théories relationnelles assument que la transformation sociale a de la valeur seulement si elle facilite la configuration de sociétés plus justes. La *justice sociale* sera conçue comme le principe régulateur de transformation sociale, car la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité insiste sur le fait que la transformation sociale n'est pas positive en elle-même : elle a de la valeur seulement lorsqu'elle permet la construction de sociétés plus justes. Dans ce sens, pour la théorie relationnelle, la société est aussi injuste que la définition qu'en donne la critique sociale. C'est pourquoi, en vertu du critère de « tous ceux que l'on rend invisibles », cette théorie suggère un chemin permettant de dynamiser la critique sociale, d'augmenter la possibilité de démontrer qu'il existe des relations structurantes injustes et, en conséquence, d'éviter que les théories de la justice, autant que la politique sociale, aspirent à la « fin de l'histoire ».

La conjugaison des trois concepts fondamentaux de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité permet d'affirmer que la politique sociale acquiert un véritable potentiel transformateur lorsque les relations d'exclusion et d'inégalité sont surmontées dans la perspective de la production de singularités plus autonomes et de nouvelles formes de vie collective. Le dépassement des relations sociales d'exclusion et d'inégalité sera le résultat des processus de changement introduits par les luttes sociales dans le composant structurant des relations, dans une perspective de démocratisation et d'élimination des fossés dans les composants participatifs et positionnels existants. Ainsi, la transformation sociale se reliera *i)* aux singularités qui se produisent dans le cadre des luttes qu'entreprennent les mouvements sociaux dans des conditions conflictuelles et structurelles spécifiques, *ii)* aux innovations dans la culture politique de la société, relatives au fait qu'elles désignent comme injustes de nouvelles relations sociales et *iii)* aux changements et transformations observés dans les institutions et les politiques publiques dans le cadre de disputes antagoniques et étant l'objet d'un consensus, entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité. La conjugaison de ces trois éléments permettra d'identifier la façon dont les transformations effectuées réussissent à neutraliser ou à supprimer les mécanismes de reproduction de l'exclusion et l'inégalité, et de déterminer s'ils ont été à l'origine de processus rupturistes, contre-hégémoniques ou symbiotiques, de transformation sociale.

Comprendre pleinement ce processus transformateur implique que l'on reconnaisse que l'égalité des places, la construction et la jouissance du commun, et les épistémologies de l'injuste, trouvent leur plus grand déploiement et une possibilité de réalisation, dans le cadre *des luttes et des mouvements sociaux*, puisque ceux-ci sont les processus politiques qui contiennent *i)* le potentiel de reconfiguration des corrélations existant entre forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, à partir du dialogue avec huit principes d'action, *ii)* la plus grande possibilité d'influence et d'intervention sur les institutions et les politiques publiques, et *iii)* la créativité suffisante pour « encadrer » la réalité dans des critères normatifs critiques et alternatifs par rapport à ceux qui dominent, dotant de contenus et de significations nouvelles les catégories de « justice sociale », « inclusion », « droits » et « dignité humaine ».

Ainsi, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité rejette l'idée d'une relation structurante de base (comme celle de l'exploitation, pour la théorie de la régulation), et considère que, face à l'existence de relations structurantes multi-centrées, les voies de l'émancipation et de la libération sont multiples et établissent des liens complexes avec l'État, les institutions et les politiques publiques. Le centralisme qu'acquièrent les luttes et les mouvements sociaux dans ses postulats afin d'expliquer les processus de transformation sociale à partir de *la politique sociale* et du *politique social* est donc évidente. Ces luttes et ces mouvements peuvent prendre des formes traditionnelles de mouvement social revendicateur par rapport à l'État, et des formes de communauté en mouvement pas nécessairement centrées sur l'État. De plus, les avancées dans la production du commun impliquent un « décentrement » par rapport à l'État et aux mécanismes traditionnels de provision de biens publics pour la satisfaction de revendications sociales. Ces deux éléments permettent de penser que, au delà des critères de défamiliarisation et de dé-marchandisation auxquels aspire l'approche fondée sur les droits de l'homme, et à partir desquels ont été analysées les configurations historiques des régimes du bien-être, la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité vise également la compréhension et la valorisation des processus transformateurs basés sur des logiques de *dé-étatisation*, et l'émergence de modèles de politique sociale *post-providence* (Dardot et Laval, 2014 ; Hardt et Negri, 2012 ; Esping-Andersen, 2000).

Si les paris allant dans le sens de la dé-étatisation de la politique sociale se conjuguent avec l'objectif consistant à surmonter toute forme d'exclusion et d'inégalité désignée par la critique comme injuste, ceci dans le but de garantir la production autonome de singularités et de nouvelles formes de vie collective, le concept de justice sociale qui se construit à partir de la théorie relationnelle élaborée jusque là est donc clair : *une société est juste quand elle offre à tous ses membres la même capacité de transformation critique de leurs singularités*. C'est à dire : la société juste sera celle qui garantit *l'égalité* (des places) *dans la capacité* (basée sur la production et jouissance du commun) *de transformation critique* (alimentée par les épistémologies de l'injuste) *de la singularité* (c'est à dire, des relations sociales qui se conjuguent et constituent chaque sujet). La justice correspond alors au dépassement des brèches et des privilèges sociaux, à la garantie des biens matériels et

immatériels qui assurent l'autonomie, la démocratisation radicale des relations sociales et la possibilité de production de nouvelles singularités. Ceci dans un contexte dans lequel s'ouvre la possibilité d'un « éternel retour émancipateur » ; c'est à dire, dans lequel s'énonce une théorie de la transformation sociale comme processus récursif d'abolition de l'état de choses qui a été qualifié d'injuste, et non, comme c'est le cas avec l'approche fondée sur les droits de l'homme, comme un processus destiné à fixer les conditions matérielles et d'intégration sociale pour que le contrat social soit accompli (Dardot et Laval, 2014) ; Negri, 1997). L'exclusion et l'inégalité sont donc un ensemble de relations sociales qui nient ou limitent l'égale capacité de transformation critique de la singularité.

Les implications des paris théoriques de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité sont importantes. Tout d'abord, on assume que ces personnes qui sont exclues ou bien soumises à des relations d'inégalité, ne sont pas seulement privées de ressources matérielles ou immatérielles, mais aussi de leur capacité à être des sujets ; c'est à dire, de leur capacité à s'approprier de manière critique leur singularité, et à la transformer. La libération est donc justice transformatrice. La production de singularités autonomes se dévoile ainsi comme un processus d'affirmation paradoxale, puisque l'obtention de la *désocialisation* ou *autonomie* à laquelle on aspire, s'effectue à travers des dynamiques et des moyens hautement socialisés (l'élimination de brèches sociales, la production et la jouissance du commun, les épistémologies de l'injuste, les luttes et les mouvements sociaux).

D'autre part, l'introduction du critère d'égalité des places indique que la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité comprend l'égalité, non comme une norme conditionnelle « atteignable », mais comme un axiome inconditionnel « de base ». C'est à dire que l'*égalité normative* est remplacée par un critère d'*égalité axiomatique*. Augmenter la possibilité de démontrer que cette égalité axiomatique est systématiquement violée, et renforcer la capacité de la société à catalyser la transformation des relations sociales produites par cette situation, est le premier pas vers l'assurance d'« un éternel retour émancipatoire » : « Les personnes sont libres et égales ; l'égalité n'est pas un objectif ou un effet mais la prémisse de l'action. Quelque soit l'élément qui nie cette simple vérité, il crée un droit et un devoir de résistance » (Douzinas et Žižek, 2010 : 97).

Finalement, l'on dépasse les prétentions traditionnelles des théories de la justice en ce qui concerne la définition de la justice comme problème (ou vertu) des institutions, ou sujet uniquement relié à la plus grande chance de réaliser le modèle de vie librement élu et individuellement valorisé (Rawls, 1994). En effet, pour la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, le problème de la justice concerne les relations sociales et non les institutions qui, d'autre part, sont conçues comme des formes stabilisées de relations de pouvoir. La justice est donc une vertu des relations sociales. Et c'est dans le changement de ces relations que se trouve la possibilité d'exercer l'autonomie. L'accès à un ensemble de biens primaires ou à l'organisation leximin des chances pour « faire tout ce que l'on veut faire » (approche axée sur les droits de l'homme) ne représentent pas nécessairement des situations impliquant l'élimination des relations sociales qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, car les deux critères normatifs sont compatibles avec la recherche de l'« égalité des chances », et en outre ils n'envisagent pas de possibilités de rénovation des théories de la justice permettant d'évaluer et de critiquer de futures inégalités émergentes. En d'autres mots, une idée de « fin de l'histoire » est inhérente à ces théories de la justice. La garantie d'un « éternel retour émancipatoire » peut donc représenter une forme plus radicale de la liberté : celle qui ne s'engage pas à matérialiser un idéal définitif, mais qui permet que toute structure relationnelle soit critiquée et transformée (Rancière, 2010 ; Boltanski, 2009 ; Múnera, 2009).

De manière analytique, donc, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité permet de construire un modèle de *la politique et du politique social* capable de conjuguer des aspects institutionnels, épistémologiques et de luttes sociales, dans un schéma qui reconnaît les dimensions de *régulation* que peut avoir la politique sociale, ainsi que les possibilités de *transformation* et d'*émancipation* qui émergent en son sein. Ainsi que le montre le Tableau 6, la théorie relationnelle place à l'extrémité de la régulation des processus de violence et de colonialité. Ces processus sont reliés à des logiques d'épistémicide, de définition d'« avant-gardes » et de « formes de lutte supérieures », et à des processus de « violence socioéconomique » relatifs à des situations de vulnérabilité extrême provoquée par des

relations sociales et des pratiques gouvernementales qui éliminent les conditions fondamentales pour la reproduction de la vie⁵².

Tableau 6 De la politique sociale au politique social

Théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité				
De la politique sociale au politique social	Dimension/ Critère	Régime Socioéconomique	Dimensions Épistémologiques	Luttes et Mouvements Sociaux
	Régulation sociale 	Violence et colonialité.		
		Violence socioéconomique.	Épistémicide.	Sujets sociaux privilégiés et formes supérieures d'action collective transformatrice.
		Progrès dans les processus de dé-marchandisation, dé-familiarisation et dé-étatisation.	Dépassement du positivisme, de l'évolutionisme scientifique et de l'anarchisme méthodologique.	Dépassement des théories totalisantes de la domination, l'émancipation et la libération.
		Régime post-providence, fondé sur l'égalité des places et la production et jouissance du commun.	Épistémologies de l'injuste avec les critères de tous ceux qu'on rend invisibles.	Reconnaissance des multiples chemins de lutte, d'émancipation et de libération pour ceux que l'on rend invisibles.
	Transformation sociale	« Éternel retour émancipateur » : Transformation sociale réglementée par un critère de justice sociale: même capacité pour tous de transformation critique des singularités.		

Source : élaboration de l'auteur

⁵² Selon De Nanteuil et Mora (2016) et Mora (2015), la violence socioéconomique se définit comme une situation de vulnérabilité extrême produite par des relations sociales et des pratiques gouvernementales qui éliminent les conditions fondamentales pour la reproduction de la vie, provoquant de la sorte l'élimination physique et symbolique des individus ou des groupes sociaux. Dans ce contexte, les logiques de régulation des conflits relatifs à la production et à la redistribution des revenus et de la richesse abandonnent l'horizon de protection et d'intégration sociale et produisent des situations sociales de « vie nue », c'est à dire, des situations dans lesquelles les individus et les groupes sociaux se trouvent dépourvus de tout droit humain élémentaire (formel ou significatif), ou bien se trouvent à la limite de cette condition. Dans cette optique, la violence socioéconomique fait partie d'un concept plus vaste de violence (ou violences) qui empêchent la réalisation d'une vie digne, individuelle et collective. En outre, elle pourrait être traversée par diverses formes de violence physique, et se renforcer à travers des logiques de violence symbolique qui configurent des relations sociales basées sur des mythes et des préjugés, ou bien qui naturalisent et légitiment la situation de « vie nue » à laquelle sont soumis les individus ou les groupes sociaux. En termes strictement distributifs, la violence socioéconomique se configure dans des situations dans lesquelles une personne n'a pas accès, ou un accès insuffisant, aux moyens de production, aux emplois et aux moyens de vivre bien.

Pour sa part, dans le pôle extrême de la transformation, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité place une situation d'« éternel retour émancipatoire » fondé sur un critère normatif concernant la capacité qu'ont toutes les personnes de transformer de manière critique leur singularité. Ainsi que nous l'avons indiqué auparavant, les logiques de transformation sociale défendues à partir de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, sont réglementées par des critères de justice issus de processus de critique sociale fondés sur les épistémologies de l'injuste, et le critère de tous ceux que l'on rend invisibles. Il faut se rappeler que pour la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, la transformation sociale n'a pas de valeur intrinsèque ; elle acquiert du sens seulement si son objectif est l'édification de sociétés plus justes.

Le passage d'un pôle à un autre implique en outre la défamiliarisation, la dé-marchandisation et la dé-étatisation de la politique sociale : on envisage alors la possibilité de voir émerger des régimes post-providence et de dépasser les traits corporatistes et liés à l'assistanat, qui caractérisent les régimes de bien-être libéraux et conservateurs. L'importance de l'élimination des brèches sociales et le centralisme acquis par la jouissance et la construction autonome du commun sont renforcés. Ce qui mène, par exemple, au dépassement du « plein emploi involontaire » sur lequel s'édifie le régime socio-démocrate, et à la défense d'un « droit à l'existence » fondé sur une allocation universelle individuel, universel et inconditionnel⁵³.

⁵³ Ainsi que nous l'avons suggéré dans le premier chapitre du document, l'allocation universelle fut proposé comme une alternative pour progresser dans l'appropriation du commun et garantir la liberté réelle des personnes (Van Parijs, 1996). Dans ce sens, Mora (2012) défend l'introduction d'un revenu universel individuel, universel et inconditionnel, comme une alternative permettant de redécouvrir la dimension transformatrice de la politique sociale à travers la garantie d'un « droit à l'existence », indépendamment de la disposition des individus à travailler. L'on rejette avec cette vision la perspective de l'intériorisation de l'éthique du travail et le plein emploi involontaire comme conditions obligatoires pour l'exercice de la citoyenneté totale, l'on démontre l'injustice qui consiste à faire dépendre le droit à l'existence de la contreprestation productive, et l'on souligne le penchant hiérarchique qui impose ce modèle méritocratique à diverses conceptions de vie bonne. L'auteur insiste sur le fait que l'élimination du principe contributif ouvre la voie d'un État post-providence, capable de transcender les restrictions que ce principe a imposées au cours de l'histoire à ses configurations libérales, conservatrices et sociale-démocrates. Dans ce parcours, l'auteur signale également les contradictions inhérentes au système capitaliste en ce qui concerne la résolution du défi du plein emploi, les risques politiques que le plein emploi impliquerait en termes de l'exercice de l'hégémonie capitaliste, et la justice inhérente à une société garante du « plein emploi volontaire ».

Les implications épistémologiques du passage de la violence et de la colonialité à l'« éternel retour émancipatoire » sont reliés au rejet de l'épistémicide positiviste, de l'évolutionnisme scientifique et ses révolutions « depuis le haut », et de l'impartialité et relativisme extrême de l'anarchisme méthodologique. L'on défend alors une épistémologie de l'injuste, potentialisée par le dialogue des savoirs avec tous ceux que l'on rend invisibles, et caractérisée par une prétention émancipatrice de la connaissance, qui transcende les contours normatifs de la reconnaissance, et ouvre la possibilité de la transformation mutuelle de ceux qui mettent en pratique le dialogue de savoirs (Múnera, 2009).

Finalement, le lien qui s'établit entre critique sociale, épistémologies de l'injuste et mouvements sociaux, permet de remettre en question les formes de lutte, d'émancipation et de libération que cette critique sociale prescrit, en indiquant les traits coloniaux qui caractérisent les théories d'« avant-gardes », les « sujets révolutionnaires privilégiés » et les « formes d'action collective crédibles ». De cette façon, la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, en prenant comme point de départ, non une théorie des « mouvements réellement transformateurs », mais un dialogue critique avec les pratiques historiques et contextualisées de lutte, souligne leurs spécificités et leurs complexités, tente d'identifier leurs potentialités rupturistes, contre-hégémoniques et symbiotiques, et reconnaît les liens complexes qui s'établissent avec l'État, les institutions et les politiques publiques. Tout cela dans le but de potentialiser et de fortifier ces luttes, et non dans le but de les disqualifier dans le cadre d'une théorie orthodoxe de la transformation sociale.

4.5 Conclusion

La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité se présente comme une théorie critique de *la politique* et *du politique social*, qui incorpore trois dimensions d'analyse fondamentales : *une dimension explicative* (fondée sur une théorie relationnelle qui rejette les visions instrumentalistes), *une dimension normative* (selon laquelle une société juste est celle qui offre à chaque personne la même capacité de transformation critique de sa singularité) et *une dimension transformatrice* (qui souligne le centralisme acquis par les

luttons et les mouvements sociaux pour résoudre les relations d'exclusion et d'inégalité, transformer les institutions, innover dans le domaine de la culture politique, et influencer le processus des politiques publiques). La conjugaison de ces trois éléments ouvre la possibilité de ce que toute structure relationnelle puisse être critiquée et modifiée. On établit de la sorte une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale, capable de comprendre la prédisposition historique de la société à produire et reproduire des relations d'exclusion et d'inégalité, mais aussi capable de montrer les bases d'un « éternel retour émancipatoire » qui libère les personnes de telles relations et facilite la production récursive de nouvelles singularités.

Dans le champ théorique, en signalant l'importance de la résolution des relations sociales comme condition fondamentale de transformation des singularités et de leurs pratiques individuelles et collectives, la théorie relationnelle transcende les connotations individualistes et mercantiles de la théorie du néo-assistanat et de ses critères de transformation fondés sur la gestion individuelle des conditions de pauvreté et la place des individus sur des seuils statistiques, dans un contexte dans lequel les relations sociales demeurent inchangées.

En outre, en relation avec la théorie de la régulation, la théorie relationnelle accepte l'importance des luttes et des mouvements sociaux comme des processus fondamentaux de transformation sociale, en laissant de côté l'approche qui conçoit le changement et la transformation uniquement à partir des possibilités de dépassement de la relation d'exploitation capitaliste. En conséquence, elle reconnaît le caractère multi-centré des relations structurantes, et les multiples voies de lutte et d'émancipation pouvant surgir dans ce contexte. Enfin, la théorie relationnelle se distancie de l'approche fondée sur les droits de l'homme, dans la mesure où elle assume que les luttes pour la protection, la mobilité et l'intégration sociale ne résolvent pas nécessairement la structure relationnelle qui produit et reproduit l'exclusion et l'inégalité ; mais elle reconnaît, en tous cas, que les luttes autour des droits de l'homme peuvent acquérir un potentiel transformateur radical, si leur objectif transcende l'exigence du respect du contrat social de citoyenneté de la part de l'État, et si le contenu et la signification des droits se définit dans le cadre des luttes sociales, et non dans

des accords contractuels préfigurés par ceux qui détiennent le pouvoir et « concèdent » ces droits.

En résumé, la théorie relationnelle comprend l'exclusion et l'inégalité comme un ensemble de relations sociales déterminées par de multiples relations structurantes qui peuvent être transformées par des mouvements sociaux et des communautés en mouvement, dans un contexte dans lequel s'établissent des relations ambivalentes entre l'État et les institutions. Ces processus de transformation impliquent la configuration de scénarios de revendications entre « forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité » qui, en s'inclinant en faveur des premières, ouvrent la possibilité de stimuler des processus d'accès instituant (production et jouissance du commun) et d'élimination des privilèges (égalité des places) dans les composants participatifs et positionnels des relations sociales ayant été désignées comme injustes (épistémologies de l'injuste).

Les possibilités analytiques ouvertes par ces prémisses théoriques sont multiples. Dans le chapitre cinq de la thèse, elles permettront de caractériser l'ensemble des relations structurantes qui déterminent les relations d'exclusion et d'inégalité dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie (exploitation, racisme, patriarcat, épistémicide, ségrégation spatiale, dépendance internationale et invalidité), et elles faciliteront la compréhension des mécanismes au moyen desquels se reproduisent ces relations d'exclusion et d'inégalité (exploitation, accaparement des chances, adaptation, émulation, hiérarchisation et distanciation). Elles permettront également de réaliser la classification des singularités ou figures subjectives qui en émergent. D'autre part, dans les chapitres six et sept, elles permettront d'analyser les potentialités de transformation du mouvement étudiant colombien et de l'Université Autonome Indigène Interculturelle.

De cette façon, la thèse réalisera des apports destinés à corriger trois déficiences importantes des études traditionnelles dans le domaine de la politique sociale : i) le centralisme excessif accordé aux études institutionnelles et élitistes, ii) la marginalité des analyses portant sur les liens entre les luttes sociales et les reconfigurations normatives, institutionnelles et relationnelles de la politique sociale et iii) l'inexistence d'analyses ayant

enquête sur les possibilités de transformation sociale à partir de la politique sociale, dans un horizon de résolution des relations d'exclusion et d'inégalité.

V

EXCLUSION, INÉGALITÉ ET INJUSTICE SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE

Il a été mentionné que pour des raisons d'ordre, d'organisation et de coordination, la société a une inclination historique à la production et à la reproduction de relations excluantes et inégales. Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons indiqué que cette logique peut être mieux comprise si l'on établit une théorie relationnelle capable de reconnaître l'origine sociale de l'exclusion et de l'inégalité, et qui soit suffisamment précise pour confirmer que ces relations sociales persistent au cours du temps et même dans des conditions de changement social.

Cependant, au cours des derniers siècles, on a observé qu'il existe une alternative capable de transformer ces situations d'inégalité et de configurer une société fondée sur des relations sociales plus démocratiques : en effet, il a été conféré à l'enseignement un attribut égalitaire capable de neutraliser les différences de classe, d'appartenance ethnique, de genre et de talents qui conditionnent les personnes. C'est-à-dire que l'on a considéré que le passage par le système éducatif, commencé dans l'enfance et qui s'achève avec la fin des études supérieures, permettra de changer les aspects singuliers des individus, puisqu'il leur facilitera la possibilité de se dépouiller des relations sociales qui les conditionnent et qui, très souvent, les ont placés dans des situations de désavantage et d'exclusion. Pour certains, cet attribut égalitaire de l'enseignement est garanti s'il est possible de corriger les inégalités du milieu qui échappent au contrôle des individus (par exemple, le niveau de revenus de leurs familles, le capital culturel de leurs parents ou le type d'école à laquelle ils vont), et s'il offre les conditions pour que seules les caractéristiques individuelles relatives à l'effort, au mérite et à la responsabilité puissent déterminer les processus et les résultats des personnes tout au long de leur passage dans le système éducatif. D'autres, au contraire, ont affirmé que n'existe pas *per se* cet attribut égalitaire de l'enseignement et que, loin de favoriser la configuration de sociétés plus justes et plus démocratiques, les systèmes éducatifs constituent des dispositifs qui reproduisent des inégalités préalables et que, en

plus, ils projettent ces inégalités en termes du statut professionnel que l'on acquiert et du niveau de salaire qui sera proposé plus tard. Le problème ne se résoud pas en garantissant la neutralisation des facteurs du milieu ambiant, mais plutôt en transformant le système éducatif dans la perspective de garantir l'élimination de toutes les brèches inter-générationnelles et intra-générationnelles existant et que ce système lui-même reproduit. Selon cette approche, la responsabilité, le talent et l'effort occuperont une place minimum dans l'explication des comportements et des résultats des personnes puisque l'on considère que ces comportements et ces résultats sont une production sociale et non pas un problème qui se limite aux talents et aux aptitudes des individus.

Face à ce panorama surgit une question fondamentale : le système de l'enseignement supérieur en Colombie sert-il à la reproduction de l'exclusion et de l'inégalité ou, au contraire, arrive-t-il à les neutraliser en répondant aux attributs égalitaires et porteurs de démocratie que l'on a traditionnellement conférés à l'éducation ? La réponse à cette question constitue l'objet central de ce chapitre. On affirmera en général que l'enseignement supérieur en Colombie représente un domaine relationnel excluant et inégal déterminé par de multiples relations structurantes injustes. L'exploitation, le racisme, le patriarcat, l'épistémicide, la ségrégation spatiale, le handicap et la dépendance internationale refusent les processus d'accès instituant et favorisent la reproduction de privilèges et de brèches sociales à l'intérieur du système et en dehors de lui. Ces relations excluantes et inégales deviennent persistantes au travers de mécanismes d'exploitation, de monopolisation des chances, d'adaptation, d'émulation, de hiérarchisation et de distanciation qui s'installent dans les institutions qui régulent le système, ainsi que dans les politiques publiques mises en œuvre par le Gouvernement colombien. En Colombie, ce sont les personnes les plus jeunes et sans handicap permanent, qui n'appartiennent à aucune minorité ethnique, ayant un niveau socio-économique supérieur, provenant des régions les plus riches et éduquées selon les paramètres de la culture et de la connaissance occidentales, qui ont une plus grande probabilité d'entrer, de rester et d'atteindre des objectifs éducatifs dans l'enseignement supérieur. Les autres se voient exclues du système ou sont soumises à un processus d'inclusion segmenté et hiérarchique qui reproduit des brèches et des privilèges sociaux.

Sans désirer transformer la structure relationnelle existant en Colombie, le système de l'enseignement supérieur devient un champ de relations inégales soumis à un contrôle gouvernemental croissant qui nie de manière systématique la possibilité de progresser dans des processus de production et de jouissance du commun. Ce système résulte alors injuste car il s'éloigne de l'impératif de garantir à toutes les personnes la même capacité de transformation critique de leur singularité.

Pour pouvoir développer ces affirmations, la première partie de la thèse présentera le contexte et les tendances générales de l'enseignement supérieur dans le monde et en Amérique Latine. Nous insisterons sur l'importance fondamentale acquise par la connaissance dans le modèle global d'accumulation capitaliste et nous indiquerons les dispositifs d'*exploitation* et d'expropriation utilisés pour répondre aux objectifs de rentabilité économique imposés actuellement à l'enseignement supérieur. En outre, nous indiquerons quelles sont les tendances de la réforme institutionnelle qui sont encouragées afin de satisfaire à ces impératifs d'accumulation et de rentabilité, et quelles sont les singularités les plus importantes qui apparaissent : le sujet exproprié, le sujet du crédit, le salarié cognitif et le sujet global/colonial. Nous montrerons également comment le mécanisme de l'*émulation* favorise la reproduction de l'exclusion et de l'inégalité lorsque l'on introduit dans le système éducatif des modèles de gestion qui proviennent du secteur des entreprises et où prévalent des impératifs d'efficacité, d'efficience, de gain et de concurrence qui complètent les processus de privatisation qui ont été stimulés.

Ensuite, dans la deuxième section du chapitre, nous montrerons la manière dont la structure et la fonction du système de l'enseignement supérieur en Colombie se sont ajustées, au cours des deux dernières décennies, afin de répondre au contexte et aux tendances mentionnées dans la première partie du chapitre. En termes de structure, nous présenterons les inégalités (de classe sociale, genre, appartenance ethnique, origine régionale, handicap, épistémicide et division internationale du travail) qui caractérisent le domaine de l'enseignement supérieur. Nous expliquerons aussi comment les mécanismes d'*accaparement des chances, de distanciation et de hiérarchisation* facilitent la reproduction de ces inégalités. Et nous montrerons comment l'*adaptation* de

l'enseignement supérieur aux impératifs d'accumulation et de légitimation de l'ordre socio-économique et politique finit par consolider et naturaliser l'exclusion et l'inégalité en les décrivant comme des conditions « inévitables » expliquées par l'(in)capacité ou la volonté « naturelle » des personnes pour se hisser dans la structure inégale qui est consolidée, et par la position économique du pays dans le contexte international. Nous mettrons ainsi en évidence comment l'enseignement supérieur s'éloigne systématiquement de la recherche de l'égalité des places et se rapproche des référents de l'égalité des chances. L'analyse de la structure et de la fonction de l'enseignement supérieur en Colombie permettra de comprendre la crise d'autonomie qui caractérise le système et comment les déficits démocratiques internes et externes qui le déterminent ainsi que les pressions mercantilistes, gouvernementales et de groupes privés qui essaient de le coopter et de l'instrumentaliser, refusent un accès instituant au domaine éducatif. Il sera clair, alors, que nous sommes face à une situation d'autonomie assiégée qui gêne la production et la jouissance de l'enseignement supérieur comme un bien commun.

La troisième partie du chapitre montrera les tendances générales de réforme et de politique publique prévues actuellement par le Gouvernement colombien, et comment ces dispositions finissent par consolider la mise en marche d'un projet d'inclusion massifiée, segmentée et hiérarchique où les frontières entre l'État et le marché s'estompent et où il est possible d'apprécier l'existence simultanée de logiques de « privatisation de l'État » et, en parallèle, de formes « d'étatisation du secteur privé ». L'augmentation des crédits éducatifs et des subventions favorisant la demande, de même que le pari du gouvernement de renforcer ses tâches d'inspection et de surveillance, ainsi le démontrent. On indiquera alors le chemin vers la consolidation d'un système d'enseignement supérieur hiérarchique, fonctionnalisé et hétéronome, éloigné des conditions d'égalité des places et d'accès instituant et, par conséquent, incapable de dépasser les relations d'exclusion et d'inégalité qui le caractérisent.

Ce sera dans ces conditions d'exclusion, d'inégalité et d'injustice sociale que surgissent les luttes entreprises par le Mouvement Étudiant Colombien et l'Université Autonome Indigène Interculturelle du Cauca. Ces deux luttes visent à dépasser ces relations

excluantes, inégales et injustes, ainsi qu'à neutraliser ou à éliminer les mécanismes qui permettent à ces relations de persister. Le potentiel de ces mouvements pour transformer le domaine relationnel de l'enseignement supérieur en Colombie sera analysé dans les chapitres 6 et 7 de la présente thèse.

5.1 L'enseignement supérieur dans le cadre du nouveau modèle d'accumulation capitaliste

Le capitalisme est en lui-même critique et contradictoire. Pour certaines perspectives provenant du marxisme orthodoxe, ces contradictions inéluctables signifieraient « l'autodestruction » du mode de production capitaliste et de l'ordre social et politique sur lequel il s'est érigé. Cependant, à l'encontre de tous les présages d'implosion, on a pu voir clairement la capacité inhérente au capitalisme de persister et d'assurer la reproduction des relations sociales qui lui servent de fondement. L'adresse dont a fait preuve le capitalisme pour éviter sa destruction a été telle que plusieurs théoriciens en sont arrivés à affirmer que le capitalisme accumule au travers de ses crises (Boyer et Saillard, 2002 ; O'Connor, 1989).

À cet égard, David Harvey propose une théorie qui, fondée sur des études historiques portant sur une longue période, considère que l'origine de la crise capitaliste se trouve dans ses problèmes récurrents de sur-accumulation ; c'est-à-dire dans les limites fréquentes qu'affronte le capital pour garantir une reproduction rentable. Ces problèmes « se manifestent typiquement comme des excès de capital (en marchandises, en argent ou en capacité de production) et de force de travail, et il semble qu'il n'y a aucun moyen de les mettre en rapport les uns avec les autres de manière rentable afin de réaliser des tâches socialement utiles ». (Harvey, 2007 :80). Toutefois, cet auteur accepte aussi la fréquente possibilité de survie qui caractérise le capitalisme. Et il argumente que cette survie repose sur des « solutions spatio-temporelles » qui dilatent la crise et offrent au capital des opportunités rentables d'investissement :

« La sur-accumulation dans un système territorial déterminé implique l'existence d'un excédent de force de travail (chômage croissant) et d'excédents de capitaux (excédents de

marchandises sur le marché dont il est impossible de se défaire sans pertes, capacité de production oisive et/ou excédents de capital monétaire sans utilisation dans des investissements productifs et rentables). De tels excédents peuvent être potentiellement absorbés par : *a*) des déplacements temporels grâce à l'investissement dans des projets à long terme ou à des dépenses sociales (comme l'enseignement et la recherche) qui retardent la rentrée du capital en circulation ; *b*) des déplacements spatiaux grâce à l'ouverture de nouveaux marchés, de nouvelles capacités de production et de nouvelles possibilités (ressources, force de travail, conditions sociales) dans d'autres lieux ; ou *c*) une combinaison de *a* et *b* » (Harvey, 2007:93).

La sortie spatio-temporelle théorisée par Harvey complète ainsi les processus d'exploitation du travail propres au capitalisme et elle incorpore deux logiques historiquement importantes pour expliquer leur persistance et leurs possibilités de valorisation : d'une part la sortie spatiale pour établir des processus de développement inégal et profiter des asymétries de l'échange qui sont liées à l'apparition de différents passages impérialistes et à la « destruction créative » de divers espaces géographiques ; et d'autre part, la sortie temporelle associée à l'investissement dans des projets de recherche et d'innovation qui soient consistants avec l'établissement d'avantages technologiques appuyés sur l'appropriation privée de la connaissance et sur le monopole concernant les bénéfices découlant du changement technique.

Cette sortie spatio-temporelle est fondamentale pour comprendre le contexte et les tendances générales de l'enseignement supérieur dans le monde contemporain, car elle marque l'apparition d'un système d'accumulation dans lequel la valeur productive du travail intellectuel et scientifique devient fondamentale pour assurer la valorisation du capital et reproduire la structure d'échange inégale et la dépendance internationale des économies du Sud par rapport à celles du Nord. C'est pourquoi, et uniquement selon ces paramètres, il est possible de comprendre l'importance assumée par les investissements en « capital humain » en tant que clés du développement économique et de la compétitivité des pays, ainsi que les exigences récurrentes d'ajustement et de recomposition des systèmes d'enseignement supérieur en accord avec les besoins productifs du secteur des entreprises.

Ce que l'on appelle « capitalisme cognitif » émerge alors comme une sortie spatio-temporelle de la crise de valorisation du capital dans le monde contemporain. Ceci grâce à la mise en place d'un « système d'accumulation dans lequel la valeur productive du travail intellectuel et scientifique devient dominante, tandis que l'élément central de la valorisation du capital passe directement par le contrôle et la transformation de la connaissance en une marchandise » (Divers Auteurs, 2010:83).

Dans ce contexte, les activités économiques et sociales fondées sur le travail immatériel (concernant l'utilisation de l'information, les idées, la connaissance, la communication et les langages) deviennent hégémoniques. Ceci n'implique pas nécessairement qu'elles se renforcent quantitativement dans le total de la production des pays, mais plutôt que leurs qualités s'imposent à d'autres formes traditionnelles de production et qu'elles finissent par influencer tous les secteurs de l'économie : depuis les tâches analytiques au sommet de l'économie (programmeurs de logiciels ou analystes financiers) jusqu'aux postes moyens divers (travailleurs de la santé, hôtesses de l'air et stewards, travailleurs de call-centers, conducteurs de machines, etc.) (Hardt, 2009).

Le déploiement de cette logique de valorisation, orientée à résoudre les problèmes de sur-accumulation du capital, comprend quatre processus :

- i)* la configuration d'un marché de la connaissance fondé sur l'établissement de droits de propriété et sur la garantie d'extraction de rentes (stimulation des investissements en science et technologie et orientés vers la privatisation grâce à des brevets et à la propriété intellectuelle) ;
- ii)* l'ouverture d'un marché rentable de services éducatifs et académiques avec une forte présence du secteur privé et de celui des entreprises (favoriser les multinationales de l'enseignement supérieur et encourager la demande de services éducatifs au travers du crédit et de l'endettement) ;

- iii) la possibilité de rentabiliser les connaissances et les savoirs acquis par les personnes grâce à la formation de « salariés cognitifs » (favoriser la massification de l'enseignement supérieur fondée sur des critères de segmentation et de hiérarchisation des savoirs et des salaires) ; et
- iv) le maintien de relations internationales de développement inégal et de dépendance économique fondées sur la division internationale du travail pour la production de biens sophistiqués et l'obtention de bénéfices au moyen de termes de l'échange défavorables pour les économies peu industrialisées (spécialisation des pays industrialisés dans la production de biens incorporant un plus grand contenu technologique, et tendances à réprimeriser les économies du Sud). La conjugaison de ces quatre processus donne sa forme et son contenu au *mécanisme d'exploitation* qui rend persistantes l'exclusion et l'inégalité dans les systèmes contemporains d'enseignement supérieur.

Chacun de ces processus s'est matérialisé dans des institutions, des normes et des réformes spécifiques. Par exemple, concernant la défense des droits de la propriété intellectuelle et des brevets, l'Organisation Mondiale du Commerce OMC a établi « l'Accord sur les Aspects des Droits de la Propriété Intellectuelle en rapport avec le Commerce ADPIC », afin de combattre la falsification de biens et de services, et d'éliminer les distorsions du commerce international en encourageant une protection efficace et adéquate des droits de la propriété intellectuelle et en s'assurant que les mesures et les procédures destinées à faire respecter ces droits ne deviennent pas à leur tour des obstacles au commerce légitime⁵⁴. Ces mesures ont été fortement critiquées car elles ont provoqué la privatisation de la

⁵⁴ Selon l'OMC, la configuration de cet accord a été justifiée par le besoin d'instituer de nouvelles normes et de nouvelles disciplines concernant : 1) l'applicabilité des principes de base du GATT de 1994 et des accords ou conventions internationales pertinentes en matière de propriété intellectuelle ; 2) l'établissement de normes et de principes adéquats concernant l'existence, la portée et l'exercice des droits de la propriété intellectuelle en rapport avec le commerce ; 3) l'obtention de moyens efficaces et appropriés pour faire respecter les droits de la propriété intellectuelle ayant trait au commerce et tenant compte des différences entre les systèmes juridiques nationaux ; 4) la mise en place de procédures efficaces et souples pour la prévention et la solution au niveau multilatéral des différences entre les gouvernements ; et 5) la définition de dispositions transitoires visant à obtenir la participation la plus complète aux résultats des négociations. Voir à ce sujet : www.wto.org.

connaissance, la hausse des prix des biens pharmaceutiques et l'expropriation du matériau génétique. En outre elles sont en droite ligne avec l'idée que la privatisation et « l'accumulation par dépossession » (légale ou illégale) deviennent fondamentales pour comprendre les tentatives de revalorisation capitaliste dans l'ordre néo-libéral contemporain : « Comment l'accumulation par dépossession contribue-t-elle à résoudre le problème de la sur-accumulation ? (. . .) La capital sur-accumulé peut s'emparer de ces actifs et leur donner immédiatement une utilisation rentable (. . .) Autrement dit, si le capitalisme a connu un problème chronique d'accumulation depuis 1973, le projet néo-libéral de privatisation universelle est alors beaucoup mieux compris en tant que tentative de le résoudre » (Harvey, 2007:119).

Vu que le capitalisme fondé sur la connaissance et le travail cognitif tend à rendre assez difficile la mesure et la distribution des gains de productivité qui dépendent de plus en plus de facteurs sociaux, l'exploitation est associée directement à l'expropriation du commun. En effet, pour que la connaissance et les idées se développent et se renouvellent, il faut une base commune concernant un accès illimité à un ensemble d'idées et de méthodes produites au niveau social et historique. Cependant, la revalorisation du capital passe par l'expropriation de cette base commune au travers des logiques de privatisation et d'accumulation par dépossession mentionnées plus haut. L'expropriation du commun devient alors un facteur-clé de la recomposition et de la revalorisation du système capitaliste (Hardt et Negri, 2012a). Et c'est dans ce contexte que surgit le « sujet exproprié », exploité non seulement par les dispositifs traditionnels du travail salarié (et aujourd'hui, en plus, précarisé), mais aussi par l'expropriation de ce qui est produit au plan coopératif et social et qui -comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre de cette thèse- résulte fondamental pour la production autonome de la singularité. Le sujet exproprié est celui qui est exclu du libre accès à la connaissance : il ne s'agit pas seulement de ceux qui ne peuvent accéder à l'éducation, mais aussi de tous ceux qui sont obligés d'accéder à la connaissance au travers de procédures mercantilistes.

Ce processus de privatisation et d'expropriation du commun a été accompagné par un deuxième processus de mercantilisation, associé à l'ouverture d'un marché de services

éducatifs et académiques, et à l'encouragement de la demande pour ces services au travers du crédit et de l'endettement. En termes généraux, la mercantilisation peut être comprise comme « un processus dans lequel les développements des buts et des moyens de l'enseignement supérieur, aussi bien au niveau de l'État que dans le secteur privé, subissent une réorientation selon les principes et la logique du marché, réorientation d'après laquelle l'enseignement supérieur, de manière graduelle et progressive (. . .) assume la condition de service commercial » (Leher, 2010:366). En ce sens, depuis l'an 2000, l'enseignement supérieur a été inclus dans les douze services compris dans l'Accord Général sur le Commerce de Services GATS (sigle en anglais) de l'OMC. D'après Santos (2007) le GATS a différencié cinq modalités d'offre transnationale de services éducatifs mercantilistes :

1. L'offre transfrontalière : associée à la fourniture transnationale du service éducatif sans qu'il y ait un mouvement physique du consommateur. Elle inclut le télé-enseignement, l'apprentissage on-line et les universités virtuelles.
2. La consommation à l'étranger : elle consiste à fournir le service au moyen du mouvement transnational du consommateur grâce à la mobilité des étudiants dans le monde.
3. La présence commerciale : elle concerne la création de succursales à l'étranger de la part du producteur privé d'enseignement supérieur afin de pouvoir y vendre ses services. Ce processus a également été encouragé au travers de la vente de franchises.
4. La présence personnelle : associée à la délocalisation temporaire à l'étranger de fournisseurs de services dans un pays déterminé, que ces fournisseurs soient des professionnels ou des chercheurs.
5. La liberté de l'offre : liée à la possibilité que les entreprises créent leurs propres centres et leurs propres programmes éducatifs. C'est le cas de ce que l'on appelle

les universités corporatives ou entrepreneuriales comme l'Université McDonald's, l'Université Motorola et l'Université Disney.

Selon Ross (2010) les bénéfices mentionnés pour ces activités atteignent ceux obtenus par le secteur financier international. Et ils ont impliqué, en outre, la perte de souveraineté et de régulation des États puisque, selon les critères établis par l'OMC, les prestataires de services étrangers devront jouir des mêmes droits et du même traitement que les fournisseurs internes. En effet, on a souvent insisté sur le fait que, selon les paramètres mercantiles définis ici, les systèmes d'enseignement supérieur qui sont majoritairement publics, pourront être définis comme des monopoles étatiques injustes qui empêchent d'approfondir les marchés des services éducatifs (Divers Auteurs, 2010).

Cependant l'extension de l'offre privée et transnationalisée des services éducatifs a besoin du renforcement de la demande pour que ces services puissent « se réaliser » ; c'est-à-dire pour qu'ils puissent être consommés. Dans le cadre des importantes restrictions budgétaires imposées aux gouvernements et de l'approfondissement des logiques de financiarisation, l'encouragement de la demande dont nous avons parlé passe par l'impulsion du crédit éducatif et l'endettement des personnes qui entrent dans le système de l'enseignement supérieur. Le supposé fondamental est que l'enseignement est un investissement qui produira des bénéfices personnels à l'avenir et, donc, il revient au bénéficiaire de ces intérêts de payer pour les services reçus. Apparaît, alors, la figure de l'endetté ou du « sujet du crédit » et, avec lui, d'autres formes d'assujettissement et d'extraction de revenus complémentaires de celles provenant de l'appropriation privée de la connaissance et que nous avons mentionnées auparavant :

« Être endetté devient aujourd'hui la condition générale de la vie sociale (. . .) Le réseau de protection sociale est passé d'un système de *welfare* [état de bien-être] à celui de *debtfare* [état d'endettement], au fur et à mesure que les prêts deviennent les principaux moyens de satisfaire les besoins. Ta subjectivité est configurée sur le fondement de la dette. Tu survis en t'endettant et tu vis sous le poids de ta responsabilité de les payer. La dette te contrôle. Elle discipline ta consommation en t'imposant l'austérité et en te réduisant souvent à des stratégies de survie, mais en plus de cela, la dette en arrive même à t'imposer tes rythmes de

travail et tes choix. Si tu termines tes études universitaires avec des dettes, tu dois accepter le premier poste rémunéré qu'on te proposera afin de te dédommager de ta perte (. . .) Le mouvement que nous traçons depuis l'exploitation vers l'endettement correspond à la transformation de la production capitaliste à partir d'un ordre fondé sur l'hégémonie du bénéfice (c'est-à-dire, l'accumulation de la valeur moyenne de l'exploitation industrielle) à un autre dominé par la rente (c'est-à-dire, par la valeur moyenne de l'exploitation du développement social » (Hardt et Negri, 2012b:20).

Cette double dynamique de privatisation et de mercantilisation termine avec l'apparition de « salariés cognitifs » ; c'est-à-dire qu'elle converge sur la production de salariés fonctionnels au travers d'un processus de massification (ou d'élargissement du marché) de l'enseignement supérieur. Ce processus est orienté vers la qualification de la main d'œuvre selon les besoins de production de l'économie grâce à l'augmentation des couvertures à faible coût, à l'extension du crédit éducatif et à l'octroi hiérarchisé d'un diplôme pour ceux qui accèdent aux services éducatifs :

« (. . .) dans le cadre du système d'accréditation permanente, le niveau de qualification de la force de travail ne dépend pas tellement du fait que tel ou tel individu possède ou non un diplôme universitaire, mais plutôt de savoir quelles institutions il a fréquentées et quelle est sa place dans la hiérarchie du marché de la formation (. . .) Dans ce cadre, la vieille consigne du droit à l'étude perd sa signification dans la mesure où le conflit se déplace vers les conditions d'inclusion et vers la production de savoirs qui sont de nouveaux dispositifs de hiérarchisation » (Divers Auteurs, 2010:47).

L'élargissement des marchés de l'enseignement supérieur brise ainsi la logique élitiste qui a caractérisé historiquement ce système et il provoque un processus de massification qui, toutefois, ne rompt pas les inégalités sociales : bien au contraire, elle les reproduit puisqu'elle définit des critères d'inclusion segmentés et hiérarchiques qui finissent, souvent, par « disqualifier les savoirs » en donnant des salaires précaires ou hautement différenciés parmi ceux qui ont pu accéder à l'enseignement supérieur et terminer leurs études. Il se produit donc ainsi une « division cognitive du travail ».

« Ce sont les différences – pas la différence – celles qui constituent la force de travail cognitive dans la phase capitaliste actuelle, et c'est précisément l'exploitation de ces différences et leur déclinaison matérielle qui définit la nouvelle forme de lien capital-travail.

La gouvernance contemporaine est, par conséquent, une gouvernance des différences qui donne lieu à ce que l'on connaît sous le nom d'inclusion différentielle. Ce terme indique une graduation des droits, une hyper-segmentation continue avec différents secteurs de population qui sont inclus de manière différente. La gouvernance d'aujourd'hui prend cette hétérogénéité comme point de départ et elle s'appuie sur les différences qui l'habitent en tant qu'élément de gouvernabilité » (Divers Auteurs, 2010:152).

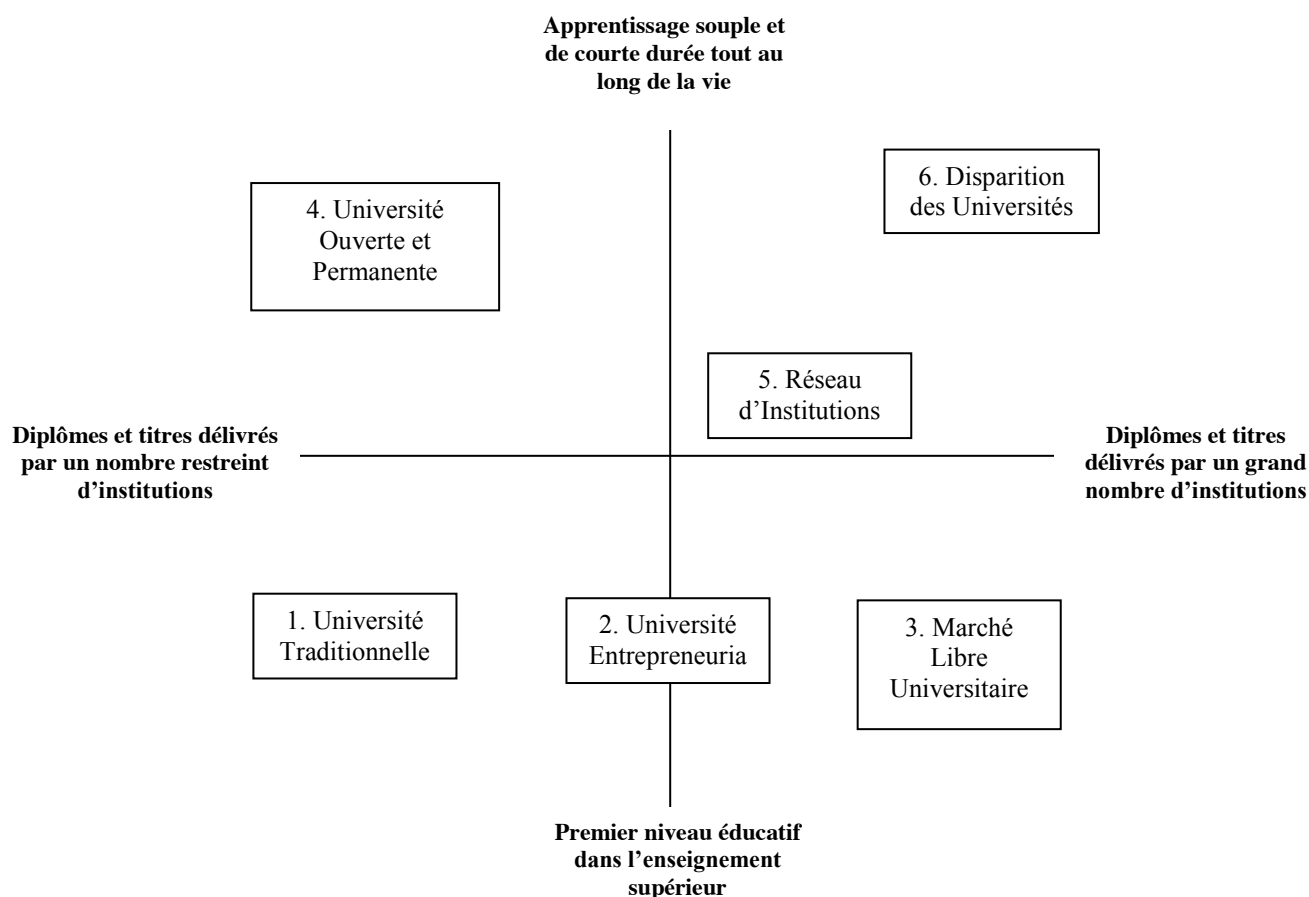
Selon les impératifs de privatisation et de mercantilisation on assiste, alors, à l'organisation de systèmes d'enseignement supérieur (ou « systèmes d'enseignement tertiaires ») édifiés sur l'introduction de différents types de formation au travail, de diverses modalités d'études techniques et technologiques, des formes variées d'inclusion dans le système, des processus dissemblables de professionnalisation et des dynamiques d'élitisation de l'enseignement de troisième cycle et de la recherche.

Dans ce schéma, l'université apparaît comme la tête d'une structure segmentée et hiérarchique destinée, principalement, à encourager des processus de professionnalisation de courte durée qui décalent leurs fonctions traditionnelles de recherche et de service aux communautés. Apparaît, alors, « l'université fonctionnelle » soumise à une triple tendance de commercialisation, d'intensification du contrôle gouvernemental et de risques majeurs de cooptation et de corruption⁵⁵. Tous ces processus affectent négativement le principe de l'autonomie universitaire ; c'est-à-dire qu'ils nient ou restreignent la « capacité d'autodétermination collective, comme un espace de liberté, justifié et limité par la spécialité de la tâche universitaire et par les responsabilités sociales qui lui reviennent en tant que sujet politique » (Villamil, 2005:213).

⁵⁵ D'après Levy et Gentili (2005), cette triple tendance se manifeste selon différentes dynamiques : 1. La promotion des universités privées, 2. Les augmentations des coûts éducatifs et leur prise en charge par les familles et les individus, 3. La rationalité corporative assumée par les universités, 4. L'augmentation de la prestation de services à des tiers de la part des universités, 5. La flexibilisation des conditions de travail des enseignants et du personnel administratif, 6. L'encouragement de la signature de contrats avec le secteur industriel et entrepreneurial, 7. Les coupes dans le financement par l'État, 8. La fixation de conditions spéciales pour octroyer des fonds associés à des tentatives de standardisation, 9. La coordination et le contrôle exclusifs des politiques universitaires depuis les ministères, 10. Le plus grand penchant des institutions vers la corruption et le clientélisme académique, 11. Le rejet des mécanismes d'élection directe des dirigeants des universités, et 12. La faible participation des étudiants et de la communauté universitaire pour accéder aux catégories/organisations collégiales des universités.

Nous pouvons donc visualiser cinq scénarios de réforme depuis l'université traditionnelle vers l'université fonctionnelle. Chacun d'entre eux reflète une possibilité à l'intérieur d'un spectre aux extrémités duquel on trouve le maintien de l'université traditionnelle (caractérisée par son hégémonie pour la délivrance de diplômes et par son intérêt professionnalisateur comme première étape vers les études de troisième cycle) ou sa disparition définitive (associée à sa perte d'hégémonie pour la délivrance de diplômes et à l'instauration de programmes de formation de courte durée et adaptés aux besoins de souplesse des conditions de travail des individus, et à l'augmentation des perspectives d'accumulation au travers de « l'obsolescence programmée » des connaissances. Au milieu de ce spectre apparaissent d'éventuelles reconfigurations vers l'université entrepreneuriale, le libre marché universitaire, l'université ouverte et permanente, le réseau global des institutions et la disparition des universités (Illustration 7).

Illustration 7 Cinq chemins depuis l'Université traditionnelle vers l'Université fonctionnelle



Source : López (2010).

Le Tableau 7 développe les scénarios de réforme indiqués dans l'Illustration 7 et il mentionne les paris spécifiques des cinq modèles d'université fonctionnelle en opposition à l'université traditionnelle. Pour ce faire, il compare les caractéristiques de chacune d'elles en termes de la sélectivité ou non-sélectivité des étudiants qui entrent, du type de financement qu'ils recevront, du rôle de l'enseignement et de la recherche, du degré d'internationalisation, du statut de son corps professoral et de l'importance accordée à l'*e-learning* ainsi qu'aux technologies de l'information et de la communication TIC.

Tableau 7 De l'Université traditionnelle à l'Université fonctionnelle : scénarios et caractéristiques

Caractéristiques			Scénarios					
			1. Université Traditionnelle	2. Université Entrepreneuriale	3. Libre Marché Universitaire	4. Université Ouverte et Permanente	5. Réseau Global d'Institutions	6. Disparition de l'Université
1.	A.	Sélective/Éducation initiale destinée à des étudiants majoritairement jeunes.	x	x	x			
	B.	Ouverte/Éducation permanente pour tous les âges pour adapter la main d'oeuvre.				x	x	x
2.	A.	Financement public principalement.	x					
	B.	Financement de divers types.		x		x		x
	C.	Financement privé prédominant.			x		x	
3.	A.	Enseignement et recherche (accent mis sur la recherche).	x	x				
	B.	Accent mis sur l'enseignement et la professionnalisation.				x	x	
	C.	Spécialisation par missions selon les besoins du secteur productif.			x			x
4.	A.	Ancrage essentiellement national.	x			x		
	B.	Accent mis sur l'internationalisation		x	x		x	x
5.	A.	Statut homogène des professeurs et des institutions du fait de la standardisation.	x			x		
	B.	Polarisation et différenciation dans le statut des professeurs et des institutions.		x	x		x	x
6.	A.	Faible importance de l' <i>e-learning</i> et des TIC.	x					
	B.	Grande importance de l' <i>e-learning</i> et des TIC.		x	x	x	x	x

Source : Tableau élaboré par l'auteur, d'après López (2010).

Toutefois, bien que l'on puisse observer certaines nuances, il est facile d'identifier plusieurs tendances communes dans les cinq configurations émergentes de l'université fonctionnelle :

i) un même poids relatif des jeunes et des adultes quant aux besoins d'accès à l'enseignement universitaire ; ii) une claire prédominance des sources alternatives et privées de financement ; iii) la consolidation d'objectifs professionnalisateurs à court terme accompagnés par des logiques de spécialisation en accord avec les exigences du secteur productif et au détriment de la liberté de la recherche ; iv) une impulsion évidente vers l'internationalisation ; v) une plus grande tendance à la polarisation et à la différenciation des institutions d'enseignement et des formes contractuelles des enseignants ⁵⁶ et, finalement, vi) un protagonisme croissant de l'*e-learning* et des méthodologies d'enseignement ne requérant pas la présence de l'étudiant. Les conséquences perverses de ces tendances en matière de qualité de l'enseignement dans les universités sont évidentes :

« Ainsi, la qualité de l'enseignement supérieur est réduite à l'identification d'une série de standards de productivité et de rendement académique, à la mise en place de systèmes d'évaluation hiérarchisants, au lien (ou à la subordination) de la production scientifique aux demandes du marché, ou à l'établissement d'accords et de projets communs dans le monde entrepreneurial. Les processus de privatisation de l'enseignement universitaire sont associés, de cette façon, à une conception limitée, méritocratique et mercantiliste de la qualité » (Levy et Gentili, 2005 :16).

Ces tendances générales des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde ont été accompagnées, en outre, par l'élargissement des critères de rationalisation entrepreneuriale puisque la gestion efficace du service éducatif privatisé, mercantilisé et hiérarchisé implique l'introduction de réformes dans la manière dont sont administrés le système d'enseignement tertiaire en général et les institutions d'enseignement supérieur en

⁵⁶ Concernant la condition des enseignants dans le contexte des tendances mentionnées jusqu'à ce point, il est important d'indiquer l'émergence de trois processus distincts mais complémentaires : 1. *La prolétarianisation des enseignants*, associée aux logiques de dépouillement du labeur des enseignants de ses capacités et de ses qualités spécifiques, à la perte de contrôle sur son propre travail, et au changement progressif des objectifs et des fins de l'enseignement supérieur. Selon ce processus de prolétarianisation, on observe une augmentation du contrôle externe sur la fonction de l'enseignant, l'établissement de nouveaux critères de productivité, la tendance vers des tâches monotones, répétitives et standardisées, et la diminution des encouragements à la production de pensée critique. 2. *La paupérisation du labeur de l'enseignant*, relative au déclin de la qualité de vie et du niveau de revenus, et à la perte progressive du statut social de l'enseignant. 3. *La précarisation des conditions de travail des enseignants*, liée à la dégradation des conditions de travail et à la violation des droits individuels et collectifs du travail. Nous trouvons des exemples clairs de cette dynamique dans l'augmentation du nombre d'étudiants et des activités à réaliser, dans le manque d'infrastructures pour effectuer les tâches, dans l'instabilité des conditions de travail et dans l'impossibilité de revendiquer collectivement leurs droits. À ce sujet voir : Vega (2015).

particulier. Il est clair que la mercantilisation de l'enseignement supérieur ne passe pas uniquement par la privatisation et l'exploitation : l'incorporation de nouveaux modèles de direction et d'administration orientés vers l'accumulation, le lucre économique et la compétitivité, montre clairement comment le *mécanisme de l'émulation* prend forme, en servant à la reproduction des relations excluantes et inégales au moyen de l'instauration de dispositifs de quasi-marché et de gestion entrepreneuriale propres à d'autres secteurs (notamment dans l'industrie et les services) à l'intérieur du système de l'enseignement supérieur (Ferreiro, 2010).

D'après Leher (2010), ces dispositifs sont associés à une plus grande inspection et à une surveillance accrue des institutions d'enseignement selon des standards homogènes et l'établissement de rankings d'évaluation, l'instauration de dynamiques de concurrence entre les institutions éducatives pour capter les ressources, la réduction permanente des coûts de prestation du service éducatif, la paupérisation et la précarisation des conditions de travail des enseignants et du personnel administratif, et l'introduction de mécanismes d'*accountability* en tant que critère unique de participation et de dialogue entre les responsables administratifs du système, les communautés académiques et la société. En général, on suppose que ce sera au travers de ces changements de directeurs et d'administrateurs que les systèmes d'enseignement supérieur répondront aux défis que leur impose le monde contemporain.

En Amérique Latine, ces tendances générales de l'enseignement supérieur ont été déterminées, en outre, par la mise en marche des recommandations néo-libérales relatives à la stabilité macro-économique, à l'efficacité micro-économique et à l'investissement en ressources humaines (Mora, 2005). En effet, au travers des impératifs de l'austérité fiscale définis à partir de la stabilité macro-économique, l'Amérique Latine a avancé dans des processus de massification de l'enseignement tertiaire, processus soumis à de fortes restrictions budgétaires. Le résultat de cette dynamique a été l'encouragement des études techniques et technologiques à faible coût, l'établissement de critères de conditions pour le financement associés à des évaluations du rendement institutionnel, l'augmentation de l'autofinancement des institutions par la hausse des frais d'inscription et la création de

ressources propres, l'introduction de logiques de concurrence entre les institutions pour l'accès aux ressources financières, la dégradation des systèmes de sécurité sociale étudiante et la forte augmentation de l'enseignement privé de mauvaise qualité (Leher, 2010).

De leur côté, les impératifs de l'efficacité micro-économique et de la compétitivité ont exigé l'adaptation progressive des systèmes d'enseignement supérieur aux nécessités productives des entreprises du fait de l'élargissement de l'enseignement pour le travail, et des programmes techniques et technologiques. On attend, de cette manière, que les personnes soient plus douées en « capital humain » afin d'être plus compétitives sur les marchés du travail déréglementés et, si elles sont embauchées, de contribuer de manière plus efficace à la croissance économique. C'est ici que s'établit un lien direct avec les orientations provenant des théories de « l'investissement en ressources humaines » puisque, à partir d'elles, on a mentionné les vertus de la dépense publique en éducation en termes d'obtention d'améliorations sociales en matière d'équité et de compétitivité économique (Londoño, 1996).

Toutefois, en tant que résultat des besoins de priorisation de la dépense publique qu'a dû affronter l'Amérique Latine comme conséquence des politiques d'austérité, il y a eu de nombreuses discussions suscitées par la Banque Mondiale concernant la convenance de concentrer les ressources du budget public sur l'enseignement primaire, secondaire ou tertiaire⁵⁷. En tout cas, du point de vue des théories de l'investissement en ressources

⁵⁷ À ce sujet, Misas (2011) a trouvé deux moments discursifs dans les exigences présentées par la Banque Mondiale aux pays latino-américains : entre 1970 et 1995 a prévalu un discours taxativement défenseur des investissements publics dans l'enseignement primaire du fait de sa haute rentabilité privée et sociale. Pendant cette période, la Banque a affirmé que les logiques de privatisation et d'exclusion qui pourraient se produire dans l'enseignement supérieur du fait du manque de ressources publiques, seraient compensées par la plus grande équité générale provoquée par les augmentations de couverture de l'enseignement primaire. Par la suite, après 1996 et durant tout le XXI^e siècle, la Banque Mondiale a reconnu l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement des pays, bien qu'en défendant un discours fondamentalement privatisateur : en effet, au cours de cette dernière phase, la Banque a centré ses discussions et ses analyses sur le besoin de réformer les universités publiques, de stimuler les institutions privées d'enseignement supérieur, d'établir des logiques de financement en fonction des résultats, de chercher des formules qui puissent faciliter la réduction des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur et d'encourager la diversification des sources de financement des institutions publiques d'enseignement supérieur. L'étude des discours de la Banque Mondiale a permis de dévoiler, pour d'autres auteurs, la mise en marche d'une vision néo-colonialiste bien claire : « les recommandations de la Banque Mondiale pour que l'Europe et les Etats-Unis entrent de manière décidée sur le chemin de la mercantilisation et de la globalisation de l'enseignement supérieur, cohabitent

humaines, on a insisté sur le besoin de focaliser la dépense sociale destinée à l'enseignement supérieur, d'approfondir les schémas de subvention de la demande, de renforcer le crédit éducatif comme mécanisme d'accès à l'enseignement tertiaire et d'encourager l'enseignement supérieur non universitaire, spécialement l'enseignement privé (García, 2007).

Pour Leher (2010), la confluence de ces politiques a amené l'Amérique Latine à un processus de massification qui, de manière contradictoire, a élargi et approfondi l'inégalité sociale, puisque dans le cadre des politiques d'ajustement structurel néo-libéral on a instauré -de même que dans de nombreux endroits du monde- un modèle segmenté et hiérarchique qui reproduit les inégalités d'accès (quant à l'impossibilité manifeste de secteurs historiquement exclus de l'entrée dans l'enseignement supérieur) et de rendement (puisque les résultats de ceux qui arrivent à y entrer sont marqués par leurs conditions de genre, d'appartenance ethnique, de classe sociale et d'origine régionale). La massification des inscriptions dans l'enseignement supérieur en Amérique Latine n'a pas signifié, alors, une plus grande démocratisation du système :

« (...) même s'il y a davantage de personnes qui peuvent accéder aux études supérieures, la massification des inscriptions n'implique pas une relation causale liée à la démocratisation à ce niveau. La réforme des années 90 [en Amérique Latine] est un exemple clair de la manière dont l'élargissement des systèmes d'enseignement, en termes de quantité d'institutions, de prolifération des diplômes, et même d'augmentation relative des frais d'inscription, ne représente pas une démocratisation des systèmes éducatifs ; en particulier si nous nous référons à la composition de la population étudiante » (Sverdlick et co-auteurs, 2005:7).

En partant d'autres perspectives, on a en outre souligné que les réformes qui ont été stimulées en Amérique Latine pour ajuster les systèmes éducatifs aux tendances globales du capitalisme et du néo-libéralisme, se sont révélées incapables de répondre aux défis épistémiques et épistémologiques produits à partir des luttes pour la décolonisation qui critiquent le caractère colonial et civilisateur de ce qu'on appelle la « société de la

avec les recommandations de cette même institutions envers d'autres pays, comme ceux d'Afrique, pour qu'ils cessent d'investir dans l'enseignement supérieur et qu'ils se concentrent sur l'enseignement primaire » (Divers Auteurs, 2010:22).

connaissance ». Selon ces auteurs, l'une des conséquences importantes de ces dynamiques de privatisation, de mercantilisation et de hiérarchisation néo-libérales, a été la production de savoirs et de connaissances qui renforcent l'opérativité du système, ce qui a impliqué, en parallèle, la consolidation de pratiques éducatives qui reproduisent l'idéologie colonisatrice, la perte de visions critiques et contre-hégémoniques nées du dialogue des savoirs, et l'impossibilité d'avancer vers une désoccidentalisation de la connaissance. En accord avec ce qui a été dit dans le deuxième chapitre de cette thèse, l'enseignement supérieur devient ainsi un dispositif reproducteur des relations sociales capitalistes et coloniales structurellement associées et autorenforcées (Weise, 2010 ; Castro-Gómez et Guardiola, 2002).

En résumé, aux singularités du sujet exproprié, du sujet du crédit et du salarié cognitif on ajoute, alors, la figure du « sujet global/colonial » obligé d'acquérir des savoirs standardisés, fonctionnels et facilement négociables sur le marché globalisé, et dépouillé de la capacité de dialoguer avec d'autres formes du savoir. De cette manière, on nie la possibilité d'avancer dans des processus transculturels et transdisciplinaires de construction de connaissance et de production d'une pensée critique⁵⁸. Ceci implique alors la reproduction de l'épistémicide et le durcissement de barrières empêchant la promotion et le déploiement des épistémologies de l'injuste à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur⁵⁹.

⁵⁸ Une fois arrivé à ce point, il est nécessaire de souligner que la massification de l'enseignement supérieur ne peut s'effectuer que sur la base de la production et de la diffusion de connaissances « massifiables ». En ce sens, nous avons l'explication de pourquoi les *connaissances systémiques* (orientées vers la compréhension exhaustive de la réalité et la création de nouvelles connaissances et actions pour transformer la société) ont été déplacées par les *connaissances opératives* (destinées à résoudre des problèmes concrets au travers de procédures standardisées et bien délimitées). Selon Vega (2015), ce dernier type de connaissances se caractérise par le fait d'être moins profond et de posséder une plus grande possibilité de transmission et de diffusion à bas coût (même au travers de médias virtuels ou d'enseignement à distance). Ces propriétés des connaissances opératives constituent un élément-clé dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, et ils sont en outre en corrélation avec le processus d'allongement des études de courte durée liées aux besoins de la conjoncture économique et soumises à « l'obsolescence programmée » des connaissances.

⁵⁹ Ceci est valable aussi pour le cas des universités : « L'université a participé non seulement à l'exclusion sociale des races et des ethnies considérées comme inférieures, mais elle a également théorisé sur leur infériorité, une infériorité élargie aux connaissances produites par les groupes exclus, au nom de la priorité épistémologique accordée à la science. Les tâches de démocratisation de l'accès sont particulièrement exigeantes parce qu'elles remettent en question l'université dans son ensemble ; non seulement concernant qui la fréquente mais aussi sur les connaissances qui sont transmises à qui la fréquente » (Santos, 2007:65).

Ainsi que nous pourrons l'observer dans la deuxième section du chapitre, la Colombie n'a pas été étrangère à la mise en marche des tendances globales et latino-américaines mentionnées jusqu'à ce point. Bien au contraire : c'est à partir de ces tendances qu'il est possible d'expliquer les logiques d'inégalité, de fonctionnalisation et d'hétéronomie qui caractérisent son enseignement supérieur. Nous analyserons maintenant la structure et la fonction propres du système de l'enseignement supérieur en Colombie, en soulignant les multiples inégalités qui s'y produisent et s'y reproduisent ainsi que les impacts nocifs qui, dans ce contexte, sont exercés sur l'autonomie du système. Tout cela en montrant comment opèrent les mécanismes d'accaparement des chances, de hiérarchisation, de distanciation et d'adaptation.

5.2 L'enseignement supérieur en Colombie : structure, fonction et autonomie

L'objectif de cette partie consiste à examiner la structure et les fonctions qui caractérisent le système actuel de l'enseignement supérieur en Colombie. De même, et particulièrement pour les universités, nous analyserons les raisons pour lesquelles il est possible d'affirmer que, dans ce pays, le principe élémentaire de l'autonomie est systématiquement nié et que c'est dans cette négation que réside l'origine de la profonde crise institutionnelle qui affecte le système.

La structure, la fonction et l'autonomie propres du système de l'enseignement supérieur en Colombie ne peuvent pas être comprises si l'on ignore les tendances émergentes dans le cadre du nouveau modèle d'accumulation capitaliste. Cependant, il est clair que les inégalités qui se produisent et se reproduisent dans le domaine de l'enseignement supérieur contestent l'hypothèse de « l'enseignement en tant que facteur productif d'égalité », mais elles invalident aussi des idées déterministes sur l'exclusion et l'inégalité intéressées par la quête d'une relation structurante prédominante et ayant une importance relative majeure dans la production des injustices sociales. En ce sens, nous démontrerons que l'inégalité et l'exclusion qui se produisent et se reproduisent dans le domaine de l'enseignement supérieur en Colombie se structurent à partir de relations de classe sociale, de racisme, de patriarcat, d'épistémicide, de handicap et de développement inégal. Le modèle global

d'accumulation capitaliste analysé dans la première partie du chapitre n'est pourtant pas déterminant. Il produit simplement un type de relation (liée aux relations sociales de dépendance internationale) qui, en connexion avec d'autres relations structurantes primaires et co-originales, finit par produire des singularités caractérisées par diverses trajectoires d'exclusion et d'inégalité.

Comme nous pouvons l'observer, la structure excluante, segmentée et hiérarchique de l'enseignement supérieur en Colombie montre son incapacité à garantir l'universalité de l'accès, à démocratiser les relations sociales en son sein et à produire une société plus juste, plus critique et davantage orientée vers l'égalité des places ainsi que vers la production et la jouissance du commun. Pour leur part, les fonctions essentiellement professionnalisantes et formatrices pour le travail qui sont attribuées au système, font que l'enseignement supérieur cesse d'être l'espace fondamental de l'enseignement et de la recherche de haut niveau. D'autres espaces publics et privés commencent à lui disputer cette position traditionnellement prépondérante. Enfin, et particulièrement dans le cas des universités, c'est l'analyse de l'autonomie qui mettra en évidence les importants facteurs de conditionnement imposés par le gouvernement, par le secteur productif et par différents groupes corporatifs aux objectifs et aux performances des institutions d'enseignement supérieur.

5.2.1 Une structure segmentée et hiérarchique, reproductrice de l'exclusion et de l'inégalité

Il existe une hypothèse qui a, historiquement, servi de justification afin d'élargir l'accès à l'enseignement à tous les secteurs de la société et à promouvoir les actions de l'État visant l'augmentation des taux de scolarisation des individus. Cette hypothèse insiste sur le fait que l'éducation constitue un « facteur productif d'égalité », car on suppose que les résultats des personnes dans la société et les positions qu'elles peuvent atteindre, dépendront moins de leur classe sociale, de leur appartenance ethnique, de leur genre ou de leur origine géographique, car le niveau d'enseignement qu'elles auront atteint sera plus élevé. Autrement dit, on considère que le passage dans le système de l'enseignement contribue de

manière efficace à neutraliser les singularités d'exclusion et d'inégalité, ce qui favorise la construction de sociétés plus égalitaires et moins dépendantes des contingences héritées et non contrôlées par les personnes. Nous pensons ainsi que, dans un contexte avec une moyenne supérieure de niveau d'enseignement, ce sont les variables contrôlées directement par les agents -telles que la responsabilité ou l'effort personnel- qui détermineront leurs positions sociales et leurs réalisations humaines⁶⁰.

Cependant, l'hypothèse de l'enseignement en tant que facteur productif d'égalité n'est pas confirmée dans le cas colombien, car les inégalités liées à la classe sociale, au genre, à l'appartenance ethnique, au handicap, à l'inégalité régionale et à l'épistémicide se manifestent tout au long du système de l'enseignement supérieur, et elles déterminent les possibilités d'accès, de permanence et de rendement éducatif des étudiants. De plus, l'intérêt du gouvernement de massifier l'enseignement supérieur dans le cadre d'une forte restriction budgétaire, a déclenché la structuration d'un système hiérarchique dont les segments sont occupés non pas par le libre choix des personnes qui parviennent à y entrer, mais par leurs conditions socio-économiques, de genre ou d'appartenance ethnique. Cela se passe dans le cadre d'un système caractérisé par de hauts niveaux d'exclusion, qui possèdent des mécanismes « d'auto-sélection » et de « sur-sélection » qui font que le taux d'absorption demeure proche de 70% et que seulement 50% des personnes ayant l'âge, conventionnellement défini, d'accéder à l'enseignement supérieur, puissent obtenir une place (Tableau 8 et Graphique 1).

⁶⁰ Selon García et ses co-auteurs (2013), un système d'enseignement égalitaire pourrait être bâti, si l'on neutralise l'effet des conditions socio-économiques de l'étudiant sur son rendement scolaire, s'il n'y a pas de différences entre la qualité de l'enseignement proposé par les établissements publics et celui des établissements privés, et si l'on parvient à ce que les niveaux de qualité de l'enseignement n'aient pas un lien direct avec le coût des inscriptions payées par les étudiants. Dans ce même ordre d'idées, Briceño (2011) considère que les résultats d'un système d'enseignement sont égalitaires lorsque tous les étudiants, indépendamment de leurs origines sociales ou des circonstances de leur vie, ont la possibilité de recevoir la même formation, en supposant en outre que cette formation égalitaire favorisera l'accès à des opportunités de travail, à des revenus et à des positions sociales également similaires.

Tableau 8 Taux d'absorption de l'Enseignement Supérieur en Colombie

Année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012**	2013***
Élèves évalués Examens <i>Saber</i> 11	567.187	605.314	655.688	666.482	685.272	723.822	671.471	694.556	682.506
Étudiants en 1 ^o -2 ^o Cycle (<i>Pregrado</i>)	335.794	343.829	378.624	420.129	400.917	400.215	456.642	485.782	485.153
Taux d'absorption*	62,0%	60,6%	62,6%	64,1%	60,2%	58,4%	63,1%	72,3%	69,9%

*Le taux d'absorption est calculé sur la base des étudiants qui se sont inscrits pour le premier semestre du programme de premier-deuxième (*pregrado*) cycle au cours de l'année X, par rapport au total des personnes évaluées aux épreuves *SABER* de l'année X-1.

**Données préliminaires arrêtées au 18 mars 2013.

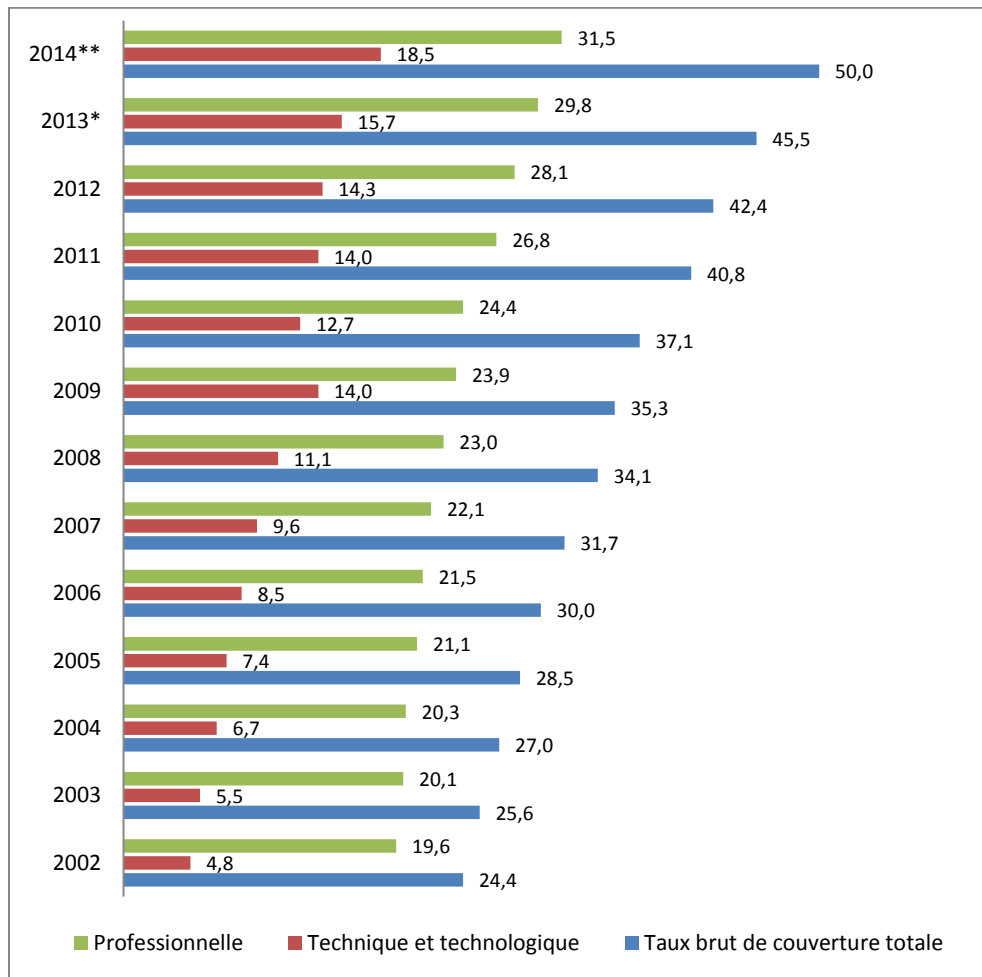
***Données préliminaires arrêtées au 16 janvier 2014.

Source: Ministère de l'Éducation Nationale.

Cependant, conformément à ce que l'on observe en Amérique latine, la Colombie a fait de grands progrès, essentiellement dans la massification de l'enseignement supérieur, en passant d'un taux de couverture de 24% en 2002 à un taux prévu de 50% en 2014. Néanmoins, il faut souligner la plus grande importance relative, dans ces augmentations, des inscriptions pour l'enseignement technique et technologique puisque, tandis qu'en 2002 ce type d'enseignement représentait 19% du total des inscriptions, en 2014 il en a représenté 37%. La corrélation de cette tendance a montré le déclin de l'enseignement universitaire sur le total des inscriptions, car sa participation a baissé de 80% à 62% entre 2002 et 2014 (Graphique 2)⁶¹.

⁶¹ A partir de ce moment, il est nécessaire de bien expliquer un point important. Tout au long de ce chapitre et de ce document en général, nous éviterons de faire une critique *per se* de l'enseignement technique et technologique. Bien au contraire, en revendiquant sa valeur et sa pertinence pour les sociétés contemporaines, nous rejetons justement l'idée du gouvernement de trouver dans l'encouragement de ce type de formation, une sortie vers la massification de l'enseignement supérieur à bas coût et de faible qualité. C'est pourquoi, les thèses présentées à partir d'ici se fondent sur les affirmations suivantes: « L'enseignement technique, technologique et la formation dans le domaine des arts et des métiers spécifiques (...) sont indispensables dans les sociétés contemporaines afin que les étudiants puissent acquérir une connaissance articulée autour des pratiques professionnelles et de l'activité humaine. Le fait de confronter le caractère acritique ou fonctionnel de ces types d'enseignement à leur utilité et à leur pertinence, ou le contraire, constitue un exercice plutôt inutile et peut en arriver à devenir un écran de fumée, car cela crée une distinction fausse et insoluble entre l'enseignement supérieur, théorique et étranger au monde pratique, et l'enseignement professionnel technique et technologique, pratique et aliéné au monde du marché du travail. Concernant ce dernier, il réunit trois types différents d'enseignement dans un ensemble hétérogène : l'enseignement technologique implique la construction de savoirs depuis la pratique à partir de fondements théoriques ; l'enseignement technique, la maîtrise d'un ensemble d'opérations fonctionnelles dans un domaine déterminé de connaissance ; tandis que l'enseignement des arts et des métiers spécifiques, comme leur nom l'indique, englobe l'apprentissage d'un savoir-faire particulier. L'espace pour la critique dans l'enseignement technologique est vaste, car il part de la remise en question des pratiques elles-mêmes depuis l'expérience et dans les deux autres, il dépend des caractéristiques de l'apprentissage. Celui qui apprend une technique ou un

Graphique 1 Taux Brut de Couverture dans l'Enseignement Supérieur en Colombie au Niveau 1°-2° Cycle (Pregrado) [Pourcentages]



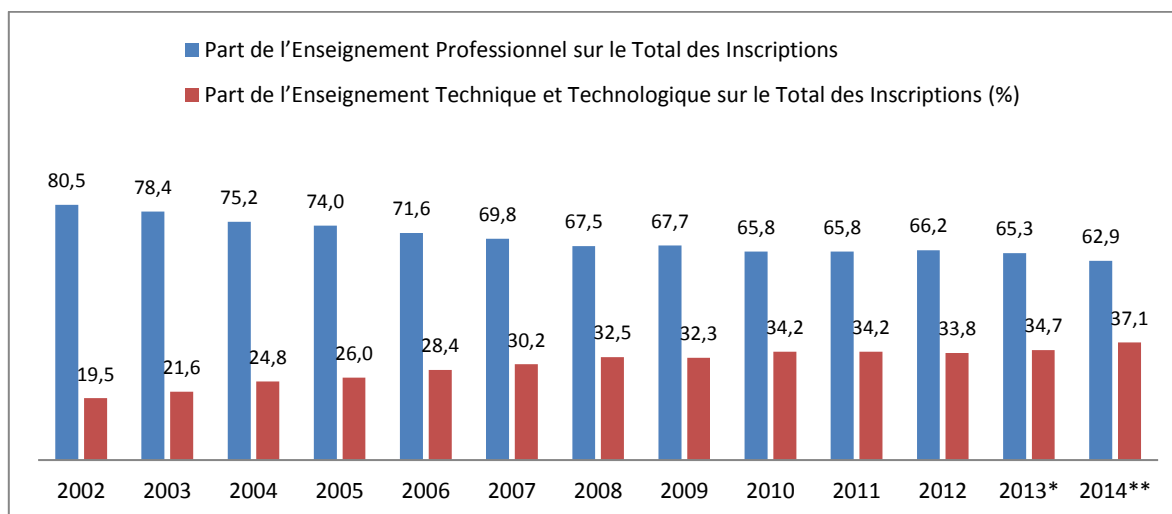
* Donnée préliminaire arrêtée à mai 2014.

** Donnée prévue par le CESU (2014) sur la base des projections du DANE.

Source: Melo et co-auteurs (2014) et CESU (2014).

métier n'est pas condamné à assimiler mécaniquement la connaissance et celui qui l'enseigne, n'est pas condamné à limiter la créativité et la capacité de réflexion des élèves. Dans notre pays, sans doute, le caractère acritique de ces trois types d'enseignement est très répandu, mais il en est de même pour l'enseignement supérieur. En Colombie (...) l'enseignement technique et technologique a été sous-estimé et relégué au plan purement utilitaire. La société colombienne a besoin d'une offre éducative technique et technologique et de mener à bien les arts et les métiers spécifiques, qui puisse contribuer à structurer chez les étudiants des capacités pratiques et réflexives qui soient adaptées aux régions et aux territoires et qui bénéficient d'un financement adéquat qui l'empêche d'être considéré comme résiduel. Cependant, le [Gouvernement] encourage le contraire. Il condamne ces trois types d'enseignement, distorsionnés et consolidés dans le pays, bénéficiant d'un très faible financement et de maigres fondements universitaires, à être la planche de salut de l'enseignement supérieur colombien ou plutôt des étudiants qui ne pourront pas accéder aux universités qui sont de plus en plus réservées aux élites économiques ou culturelles. Il la transforme en une formation résiduelle généralisée pour des raisons financières totalement étrangères au droit à l'enseignement supérieur de la population colombienne » (Mora et Múnera, 2015:131).

**Graphique 2 Inscriptions dans l'Enseignement Supérieur en Colombie au Niveau 1°-2° cycle (Pregrado)
(Pourcentages)**



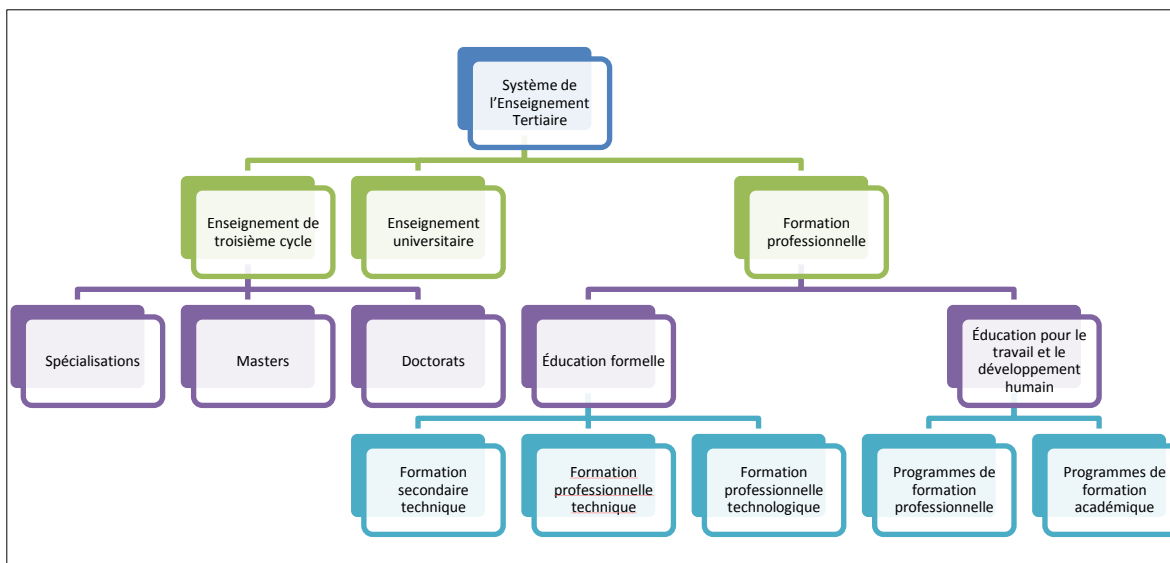
* Donnée préliminaire arrêtée à mai 2014.

** Donnée prévue par le CESU (2014) sur la base des projections du DANE.

Source: Melo et co-auteurs (2014) et CESU (2014).

L'expansion de l'enseignement supérieur en Colombie a été fondée sur l'encouragement de niveaux d'éducation autres que l'enseignement universitaire, ce qui a correspondu à la mise en place d'un système d'enseignement tertiaire segmenté et hiérarchisé, composé d'au moins six segments. L'un d'entre eux correspond à la formation universitaire, qui ouvre la voie vers des études de troisième cycle relatives à des spécialités, des maîtrises et des doctorats. Un autre segment définit plusieurs types de formation professionnelle, dont la formation technique et la formation technologique formelle, ainsi que les programmes académiques et de formation au travail et pour le développement humain (Illustration 8).

Illustration 8 Système de l'Enseignement Tertiaire en Colombie



Source: Élaboration de l'auteur d'après le CESU (2014) et Saavedra et Medina (2012).

On affirme qu'il s'agit là d'un système segmenté et hiérarchisé du fait que la place occupée par les personnes qui accèdent à ce système est fortement déterminée par des inégalités préalables et non par des logiques de libre choix, de mérite ou de talent individuel. Le *mécanisme de l'accaparement des opportunités* devient évident, car les possibilités d'accès sont en relation directe avec des conditions d'avantage relatif, associées à la situation socio-économique des personnes et, comme cela sera éclairci ultérieurement, au type d'école dans laquelle ils ont été scolarisés. Il n'existe donc pas une concurrence équitable entre les différents segments du système : les secteurs élitistes et les non-élitistes (mais avec un certain type d'avantage relatif) ont plus de possibilités d'accéder aux peu nombreuses places qu'offre le système. En effet, bien que la couverture globale du système de l'enseignement supérieur soit passée de 24.4% en 2002 à 40.8% en 2011, les brèches de couverture d'accès par quintiles s'avèrent assez larges (10 fois plus de couverture pour les secteurs à plus hauts revenus), et progressivement croissantes (l'indice d'inégalité 20/20 est passé de 9.6 en 2002 à 10.4 en 2011) (Tableau 9). Et même plus : comme le montre le Graphique 3, le niveau d'enseignement maximum et le type d'enseignement reçu par la population en Colombie est en relation étroite avec son niveau socio-économique, car tandis que 89% des personnes appartenant aux niveaux 1 et 2 ont suivi des études allant au

maximum jusqu'au Baccalauréat, 62% des personnes appartenant aux niveaux 5 et 6 déclarent avoir fait des études universitaires.

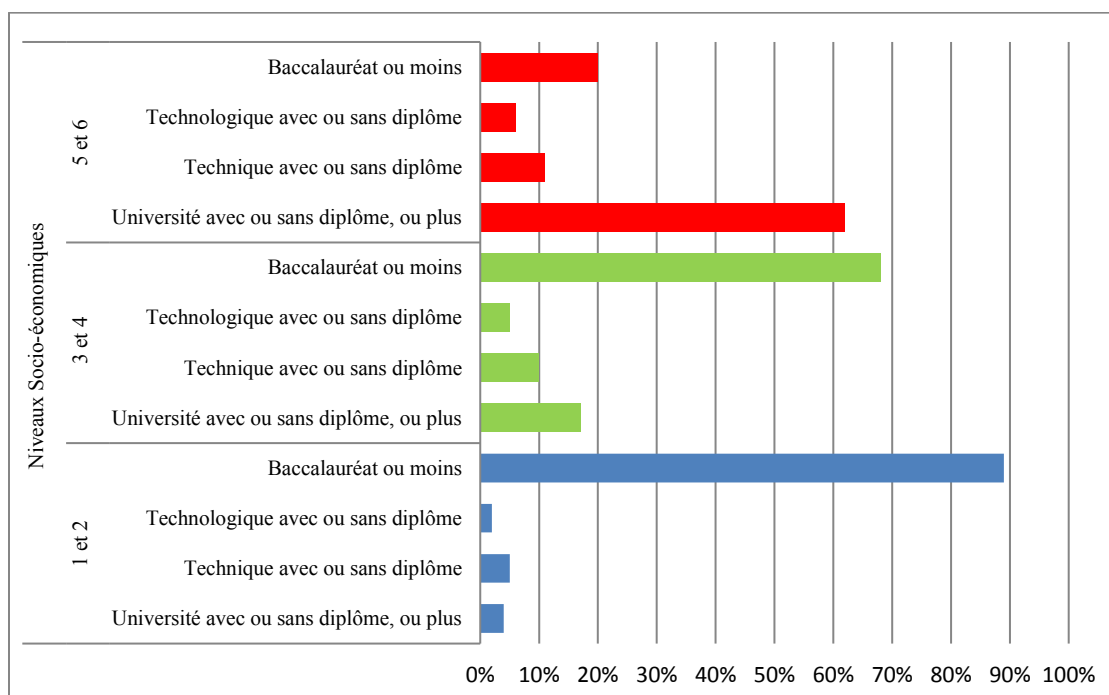
Tableau 9 Taux de Couverture de l'Enseignement Supérieur selon les Quintiles de revenu

Couverture	2002	2011
Taux de Couverture Brute Globale	24,4%	40,8%
Taux de Couverture Quintile 1	4,3%	8,5%
Taux de couverture Quintile 5	41,2%	88,4%
Indice 20/20 d'inégalité*	9,6	10,4

* Il mesure le degré d'inégalité dans l'accès à l'enseignement supérieur entre les quintiles 5 (le plus aisé) et 1 (le plus pauvre), calculé selon le nombre de fois que la couverture moyenne des 20% les plus aisés de la population, contiennent la couverture moyenne des 20% les plus pauvres.

Source: Brunner et Ferrada (2011) et Sverdllick et coauteurs (2005).

Graphique 3 Niveau Maximum d'Enseignement Atteint par la Population âgée de 16 à 25 Ans et qui n'est pas en train d'étudier, selon les Niveaux Socio-économiques (2012)



Source: Saavedra et Medina (2012).

La concurrence inéquitable résultant de l'accaparement des opportunités s'accroît quand elle se conjugue avec les *mécanismes de distanciation* qui caractérisent le système d'enseignement colombien, puisqu'en Colombie, la probabilité que le niveau d'enseignement des enfants soit le même de celui des parents se situe entre 70% et 80%. Cela veut dire qu'indépendamment de l'effort individuel, du talent ou de la responsabilité, les personnes ont une probabilité assez élevée d'hériter du même niveau d'enseignement que celui de leurs parents et de reproduire de manière intergénérationnelle, les brèches qui séparent certains groupes sociaux des autres. Cela situe le pays à un point proche de l'immobilité sociale absolue en termes d'enseignement (Angulo et co-auteurs, 2014)⁶². Ce panorama devient plus problématique dans le cas où en général, les parents colombiens possèdent un faible niveau de scolarité⁶³, ce qui voudra dire que, dans le cadre de l'immobilité sociale, les enfants reproduiront ces mêmes niveaux de scolarité assez bas :

« [En Colombie] une grande partie de l'inégalité dans les résultats obtenus par les personnes tout au long de leur vie, est conditionnée par les circonstances de leur naissance. Nous ne sommes pas une société dans laquelle les résultats obtenus par les individus dépendent exclusivement de leurs efforts, comme dans une société équitable (...) Nous trouvons, par exemple, que le niveau de scolarité atteint par les parents est la variable de circonstance qui, pour chaque individu, a la relation la plus étroite avec les résultats obtenus par leurs enfants à l'âge adulte, et qu'un très faible pourcentage des parents de la génération adulte actuelle atteint de hauts niveaux de scolarité. Pire encore, il se trouve que la plupart des parents de la génération adulte actuelle n'a fait aucune sorte d'études. Cela veut dire qu'une politique qui

⁶² Comment mesurer la mobilité sociale? « La mesure typique de la mobilité sociale est ce qu'on appelle le coefficient β ; il s'agit du coefficient d'une régression simple qui met habituellement en rapport les revenus ou le niveau d'éducation des parents avec celui de leurs enfants. Un β élevé, proche de un, reflète une faible mobilité sociale : il montre que les enfants atteignent un niveau de revenus ou d'éducation similaire à celui de leurs parents. Si ceux-ci sont pauvres ou qu'ils n'ont pas d'éducation, leurs enfants seront pauvres et sans éducation (s'ils sont riches et éduqués, leurs enfants le seront aussi très probablement) (...) par contre, si $\beta = 0$, le sort des enfants ne dépend pas de la situation de leurs parents » (Montenegro et Meléndez, 2014:3). D'après Angulo et co-auteurs (2014), sur le plan éducatif la Colombie se situe à un point proche de l'immobilité sociale absolue puisque le « coefficient β » en éducation est proche de 0,8 alors que 0 signifie une situation de mobilité absolue et 1 un contexte d'immobilité absolue. À ce sujet les auteurs concluent : « Les résultats suggèrent que, en Colombie, le progrès éducatif a été insuffisant pour accélérer résolument la mobilité intergénérationnelle (. . .) Sans un progrès éducatif plus accéléré il sera difficile d'espérer une augmentation significative de la mobilité sociale à l'avenir » (Angulo et co-auteurs, 2014:56).

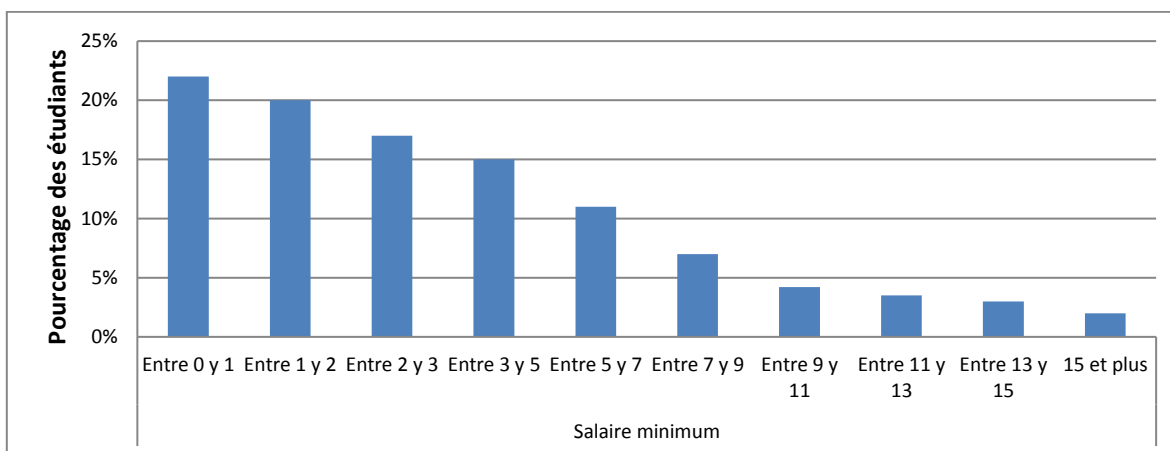
⁶³ « Selon les résultats de [l'Enquête sur la Qualité de Vie] de 2010, 45% de la population adulte en Colombie proviennent de foyers où ni le père ni la mère n'ont reçu aucune éducation, dans 27% des foyers le niveau maximum d'éducation du père ou de la mère a été l'enseignement primaire, pour 9% de la population au moins l'un des deux parents a terminé le secondaire, et pour 2% l'un des deux parents a terminé un enseignement technique ou plus (. . .) 17% de la population adulte déclare ne connaître le niveau maximum de scolarité d'aucun de ses parents » (Ferreira et Meléndez, 2014:97).

exercerait un fort impact potentiel sur l'équité, ce serait une grande réforme de l'éducation » (Ferreira et Meléndez, 2014 : 112).

En conclusion, la conjugaison des mécanismes d'accaparement des chances et de distanciation font qu'indépendamment de la responsabilité, du talent et de l'effort des personnes, les résultats de la concurrence pour l'accès à l'enseignement supérieur sont grandement conditionnés par les avantages absolus ou relatifs de certains groupes élitistes et non élitistes sur d'autres segments sociaux, et que ces avantages se transmettent d'une génération à l'autre en empêchant la mobilité sociale. L'égalité des chances et la mobilité sociale en matière d'accès au système d'enseignement supérieur sont, par conséquent, inexistantes : les brèches d'aujourd'hui seront les brèches de demain.

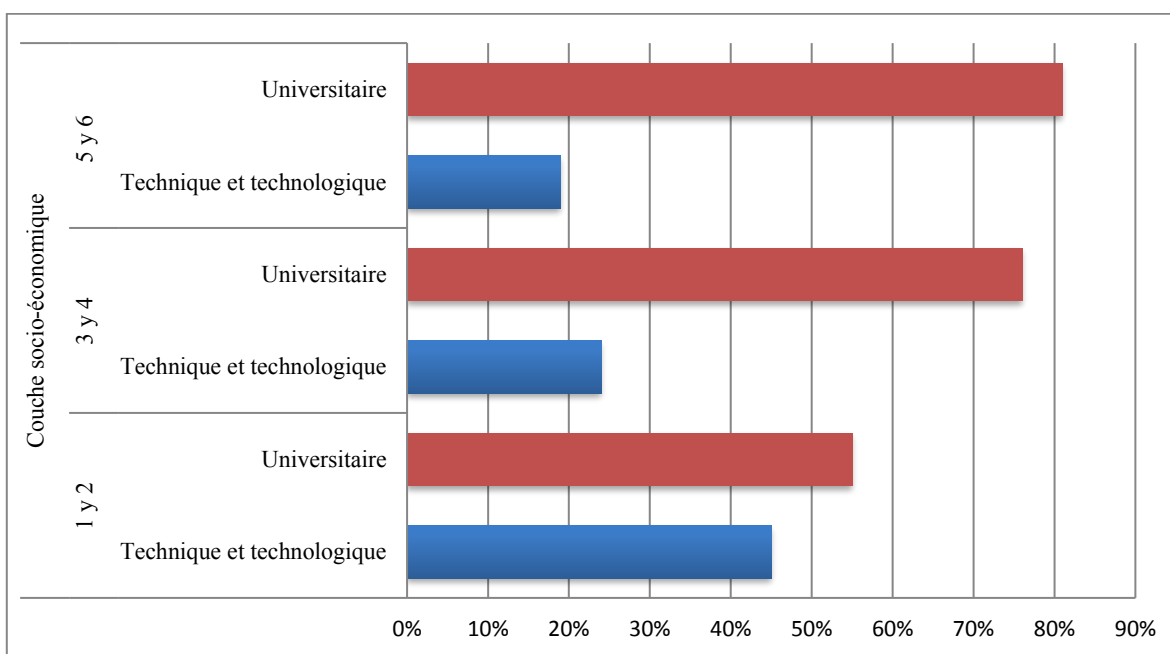
Cependant, l'inégalité ne persiste pas seulement pour les possibilités relatives d'accès, mais également pour le type d'accès qui est offert à ceux qui peuvent entrer dans l'enseignement supérieur. Le *mécanisme de hiérarchisation* émerge, alors, dans un contexte d'agrandissement de la couverture et de massification de l'accès, puisque le fait d'accéder au système ne signifie pas dépasser l'inégalité. L'inclusion peut être hiérarchisée : la condition socio-économique des personnes et le type d'école qu'elles fréquentent, déterminent la place des groupes sociaux dans chaque segment du système de l'enseignement tertiaire. Selon les Graphique 4 et Graphique 5, il existe une forte tendance qui oblige les familles à plus faibles revenus et qui appartiennent aux niveaux socio-économiques les plus bas, à accéder aux segments d'enseignement de formation professionnelle, tandis que les plus aisées suivent une formation universitaire. Ainsi, alors que moins de 5% des étudiants qui suivent une formation secondaire technique appartiennent à des familles ayant des revenus supérieurs à neuf salaires mensuels minimum, plus de deux tiers de ceux qui entrent dans ce segment de l'enseignement supérieur viennent de familles ayant des revenus inférieurs à deux salaires minimum mensuels.

Graphique 4 Pourcentage des étudiants qui fréquentent une école secondaire technique parmi les bacheliers qu'ont l'examen d'État face au niveau de revenu des ménages (2012)



Source : Saavedra et Medina (2012).

Graphique 5 Pourcentage d'étudiants inscrits dans l'éducation supérieure qui assistent aux institutions techniques, technologiques et universitaires par rapport à la couche socio-économique (2012)

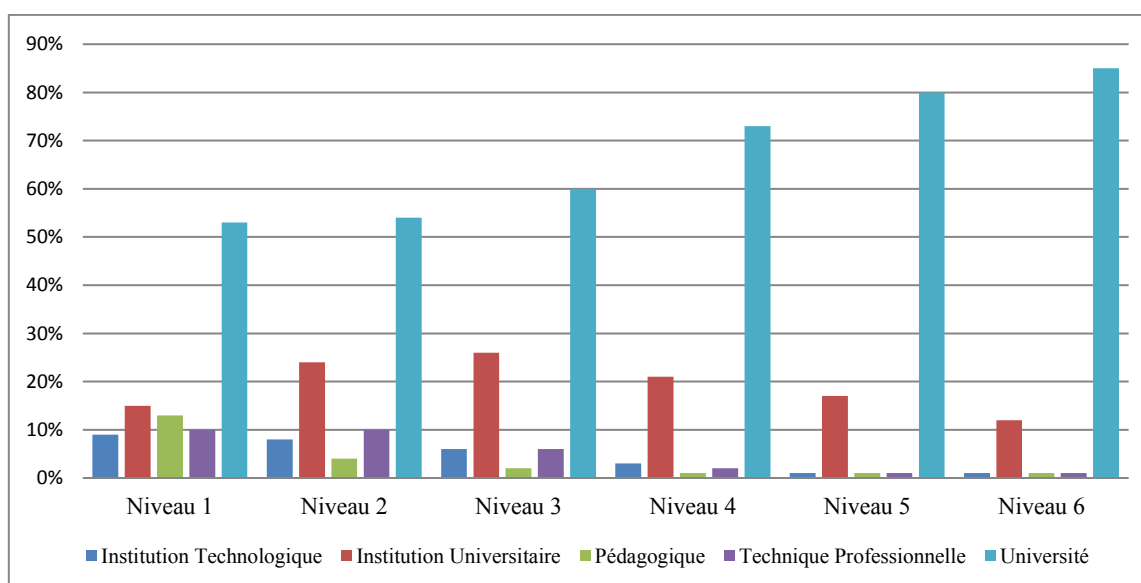


Source: Saavedra et Medina (2012).

Cette tendance a aussi été soulignée par Sánchez et Otero (2013) qui montrent que plus de 80% des étudiants du niveau [socio-économique] six qui entrent dans le système, intègrent l'université et seulement 18% d'entre eux le font dans des institutions techniques et technologiques ; pour le niveau socio-économique un, ces chiffres sont respectivement

d'environ 55% et 38%, (Graphique 6). Ces auteurs affirment qu'un élément fondamental pour expliquer ces inégalités, ce sont les brèches de qualité existant dans l'enseignement primaire et secondaire. Pour résumer : les brèches dans le rendement éducatif dans l'enseignement primaire et secondaire sont apparues entre les différents niveaux socio-économiques. Cela limite l'accès et le type d'accès des personnes appartenant aux plus bas niveaux socio-économiques, à l'enseignement supérieur de qualité, car les résultats aux examens d'État qui conditionnent cet accès, ne sont pas la plupart du temps les plus élevés (García et co-auteurs, 2013).

Graphique 6 Étudiants par type d'Institution et niveau socio-économique (2011)

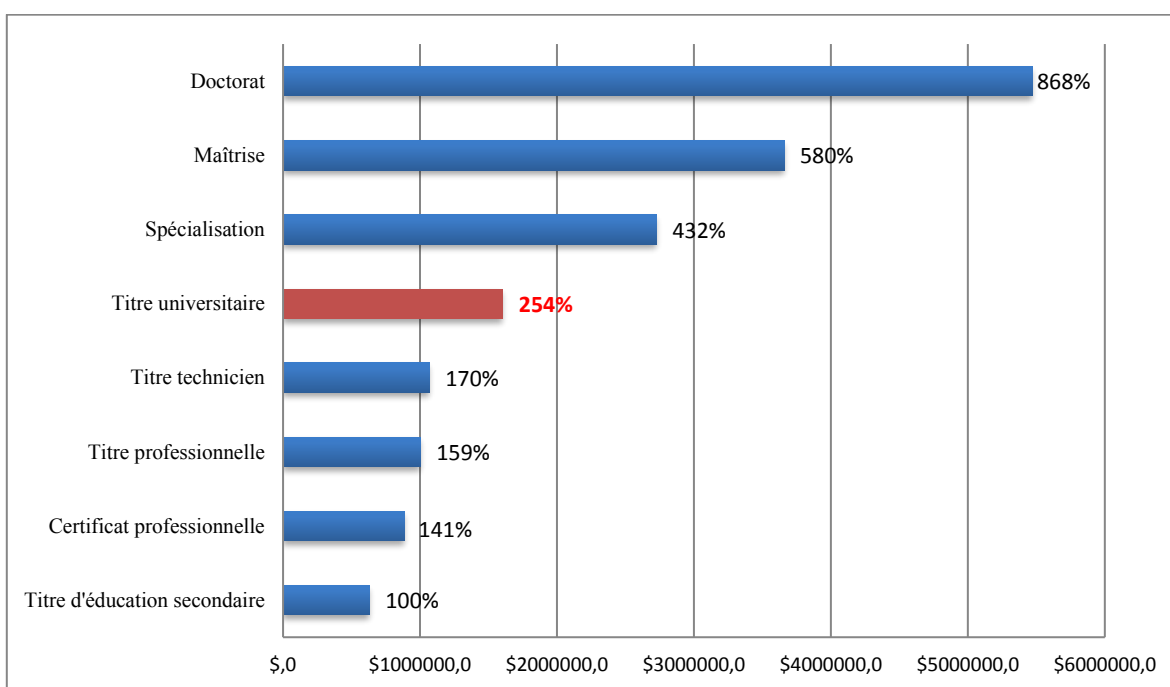


Source : Sánchez et Otero (2012).

Face à cette situation, un problème supplémentaire se présente : les inégalités propres au modèle excluant, segmenté et hiérarchique de l'enseignement supérieur apparaissent dans le monde du travail, car les salaires de ceux qui ne parviennent pas à y accéder, ainsi que de ceux qui y parviennent mais dans des segments de formation au travail, sont nettement inférieurs aux salaires perçus par ceux qui accèdent à l'université et qui peuvent continuer ensuite des études de troisième cycle. Ainsi donc, tandis qu'en 2012, une personne ayant atteint au maximum un niveau d'enseignement secondaire pouvait prétendre gagner un salaire moyen de Col\$630.828, une personne avec un diplôme universitaire pouvait aspirer

à un salaire de Col\$1.604.328 (2.5 fois plus), et une personne ayant un doctorat pouvait gagner Col\$5.471.070 (8.6 fois plus). Les brèches sont également notoires entre ceux qui accèdent aux études universitaires, et ceux qui suivent des formations techniques et technologiques, car une personne qui possède un diplôme universitaire a la possibilité de gagner un salaire 1.8 fois supérieur à celui d'un technicien et un salaire 1.5 fois supérieur à celui d'une personne ayant un diplôme professionnel technique ou technologique (Graphique 7)⁶⁴.

Graphique 7 Revenus moyens mensuelles pour différents niveaux éducatifs



Source : CESU (2014).

De fait, ainsi que le montre le Tableau 10, la probabilité de se situer dans le travail informel et de manquer de couverture en matière de sécurité est supérieure pour ceux qui ont suivi des études techniques ou technologiques, par rapport à ceux qui ont fait des études universitaires et qui ont pu continuer par la suite des études de troisième cycle.

⁶⁴ Sánchez et Otero (2012) soulignent aussi ces brèches salariales et affirment qu'en Colombie, l'enseignement universitaire a un taux de retour annuel économique moyen de 23%, tandis que la formation professionnelle au SENA a un taux de retour moyen de 16%.

Tableau 10 Pourcentage de diplômés intégrés au secteur formel de l'économie (2001-2012) *

Niveau d'études	% Diplômés cotisants
Techniques professionnelles	69,1%
Technologiques	76,4%
Universitaires	77,6%
Spécialisation	88,0%
Maîtrise	87,6%
Doctorat	92,6%
Total	79,6%

* Correspond au pourcentage de diplômés qui cotisent à la sécurité sociale. L'information n'inclut pas des travailleurs indépendants qui travaillent mais qui ne cotisent pas, ceux qui étudient, des étudiants qui sont à l'étranger ou à la recherche d'un emploi. Inclut la cotisation des diplômés du SENA 2011

Source : *Observatorio Laboral para la Educación* [Observatoire du Travail pour l'Éducation].

Par conséquent, le processus de massification qui tente de contrecarrer la situation d'exclusion, fait que le système d'enseignement supérieur agisse comme un scénario reproducteur d'inégalités ; cela puisque l'accès aux segments qui le composent est fortement influencé par les conditions socio-économiques et éducatives préalables des étudiants. Et le passage par un segment déterminé (universitaire, technique ou technologique) détermine les avantages salariaux et de couverture sociale dans le monde du travail. Cela implique que les brèches salariales et celles de sécurité sociale entre ceux qui s'en trouvent exclus et ceux qui parviennent à y accéder, ainsi qu'entre ceux qui accèdent mais à des segments différenciés, se reproduisent et demeurent inchangées.

Cependant, l'entrée dans le cycle de l'enseignement supérieur, n'est pas simplement conditionnée par des relations de classe structurantes. Le genre, l'appartenance ethnique, la provenance régionale et la condition de handicap ont une forte incidence sur les probabilités d'accès et sur les caractéristiques du rendement des étudiants. Ainsi, bien que selon Peña et co-auteurs (2013), les femmes présentent un taux de couverture similaire à celui des hommes (en 2013, 50% des places offertes par le système sont occupées par des

femmes) et bien que leurs taux de désertion soient inférieurs (le fait d'être un homme augmente la possibilité de désertion de 25% à cause, généralement, du besoin de travailler), les rapports de genre, défavorables pour les femmes, continuent de se reproduire à l'intérieur du système éducatif, pour les études de troisième cycle, et dans le monde du travail :

« Le revers de la médaille concerne le type d'études que suivent les hommes et les femmes : les professions préférées des femmes (pharmacie, psychologie, infirmerie et sciences de la santé en général) sont associées à des secteurs moins productifs et avec un moindre taux de retour que les professions préférées par les hommes (études techniques, physique, mathématiques, ingénierie, entre autres). De la même manière, le plus grand nombre de femmes présentes dans l'enseignement supérieur est en contraste avec la plus forte présence des hommes dans les niveaux supérieurs de l'éducation : les femmes représentent 45% des diplômés de maîtrise et un tiers des doctorats. Cette ségrégation, qui peut être comprise comme une forme de manifestation des rôles instaurés dans la culture, dans les stéréotypes et dans l'auto-conception de son propre genre, constitue déjà une explication de la brèche salariale, selon le genre, pour les individus qui n'ont pas encore intégré le marché du travail. Un peu plus d'un tiers de la brèche salariale des nouveaux diplômés, qui représente 11% en faveur des hommes, est en relation avec cette sélection différenciée des études » (Peña et co-auteurs, 2013 :8).

Par conséquent,

« Le résultat de ce processus inégal, c'est que les femmes sont en désavantage pour entrer sur le marché du travail, car elles intègrent des secteurs moins bien payés et avec moins de possibilités de mobilité entre les générations (...) Si nous voulons encourager la participation des femmes à des études à fort taux de retour telles que celles d'ingénierie, nous devons attaquer bien en amont cette inégalité accumulative, en améliorant leur rendement dans des domaines préférés par les hommes et en leur donnant une opportunité sérieuse de choisir ce type de filières et de métiers » (Peña et co-auteurs, 2013:41).

Cela montre que même les politiques universelles d'accès et de permanence ne sont pas suffisantes pour provoquer et consolider des changements culturels, de comportement et de positions sociales. Par conséquent, une inclusion purement quantitative ne change pas les relations de genre au sein des systèmes de l'enseignement supérieur. Ainsi, le genre en tant

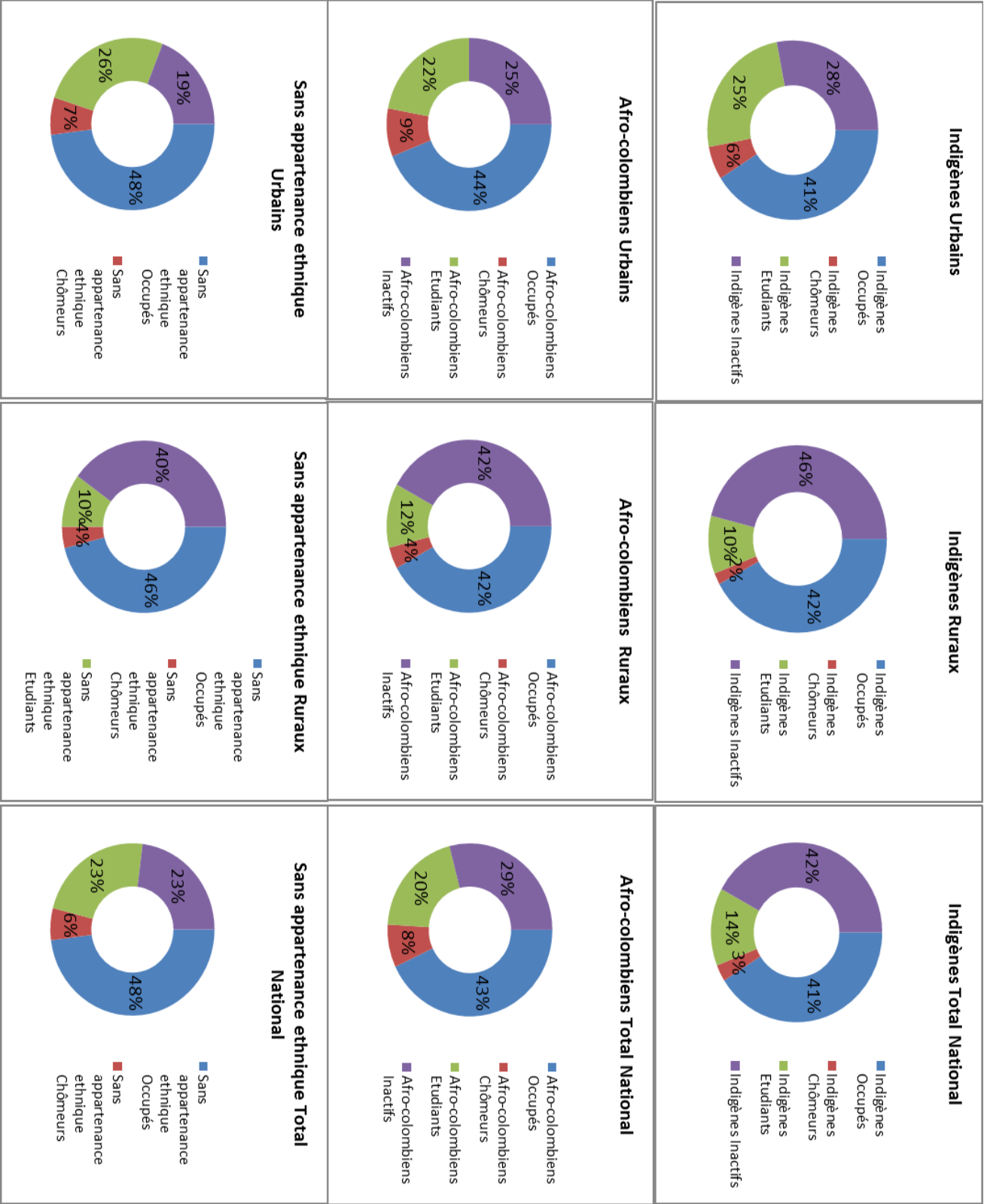
que principe de division sociale et structure de domination symbolique, continue de conditionner les options éducatives et de travail des femmes (Montané et Pessoa, 2012).

Dans le cas de l'appartenance ethnique, les inégalités qui se produisent et se reproduisent sont également évidentes, et elles exercent une forte incidence sur les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce sens, l'exclusion frappe d'une manière plus forte les minorités ethniques et raciales du pays :

« Il est plus important, en termes d'inégalités, d'évaluer la fréquentation scolaire aux niveaux de l'enseignement supérieur et du troisième cycle de la population entre 16 et 35 ans. L'enseignement supérieur continue d'être un domaine étranger pour les jeunes adultes appartenant à des minorités ethniques et raciales mais, par contre, il est prédominant dans le secteur de la population non indigène et ni afro-colombienne. Tout juste 7.4% des adultes indigènes fréquentent une institution d'enseignement supérieur, tandis que pour les afro-colombiens, le taux est d'un sur cinq. Pour leur part, 35% des jeunes qui n'ont pas d'appartenance ethnique sont inscrits à un programme d'enseignement supérieur, ce qui fait que les brèches entre les groupes soient effectivement si importantes » (Cárdenas et co-auteurs, 2012 :21).

Cette situation est encore pire si on tient compte du fait que l'ensemble des jeunes qui ne peuvent pas poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou qui ne peuvent pas intégrer le marché du travail (les jeunes « ni-ni », qui ni étudient ni ne travaillent) est beaucoup plus grand au sein des populations afro-descendantes et indigènes. En effet, selon Cárdenas et co-auteurs (2012), 30% des jeunes appartenant à la population afro-colombienne nationale ne travaillent pas, ne cherchent pas d'emploi ou ne font pas d'études, tandis que le chiffre pour les populations indigènes atteint 42%. Par contre, la population qui se définit elle-même sans appartenance ethnique connaît un taux d'inactivité de 23% de sa population jeune (Graphique 8).

Graphique 8 Répartition des Activités de la Population entre 18 et 24 ans par Zone et par appartenance Ethnico-raciale



Source: Cárdenas et co-auteurs (2012).

Comme il est évident, les brèches spatiales qui séparent les zones rurales des zones urbaines ont aussi une incidence sur cette réalité, car nous observons qu'en zone rurale, l'indice s'élève à 46% pour les indigènes, à 42% pour les afro-colombiens et à 40% pour les autres, mais nous devons souligner que les trois quarts de la population indigène jeune et un quart des afro-colombiens se trouvent dans ces zones, contre un cinquième pour le reste de la population non ethnique. En conclusion, « A partir d'explications culturelles associées aux activités conventionnelles des communautés et à l'économie d'autosubsistance rurale, il est évident que le marché du travail et les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur sont plus réduits pour les jeunes appartenant aux minorités ethniques et raciales » (Cárdenas et coauteurs, 2012 :26).

Cette situation d'inégalité se présente également sur le marché du travail : « les travailleurs indigènes gagnent des salaires 50% inférieurs à ceux qui ne sont pas identifiés avec une ethnie, tandis que l'indice pour les afro-descendants est de 19% (...) Ces différences s'expliquent en grande partie par l'enseignement reçu par les individus et par la région où ils habitent » (Cárdenas et coauteurs, 2012 :28). Il est ainsi clair que dans le cas des indigènes et des afro-descendants, les processus d'exclusion et d'inégalité s'intensifient du fait de l'intersection de différentes relations structurantes – liées à l'appartenance ethnique, à l'origine régionale et à la classe sociale – qui les placent dans une situation de profond désavantage social. Ce à quoi il faudrait ajouter les processus d'épistémicide que subissent souvent les minorités ethniques et raciales au sein du système de l'enseignement supérieur quand elles n'en ont pas été exclues (Bolaños et Tattay, 2013).

Finalement, il est important de souligner la plus grande inégalité à laquelle est soumise la population qui présente un type quelconque de handicap physique. Pour cela, il suffit de mentionner que « 71% de la population handicapée n'a suivi au maximum que l'enseignement primaire, alors que la proportion pour le reste de la population est de 50%. On remarque en particulier le haut indice de population avec des infirmités et sans aucun niveau d'enseignement, de près d'un quart (23%). D'autre part, sur 100 individus ayant une éducation secondaire ou universitaire, seulement trois souffrent d'une limitation permanente. Cela montre la difficulté de la population en situation d'invalidité, d'accéder à

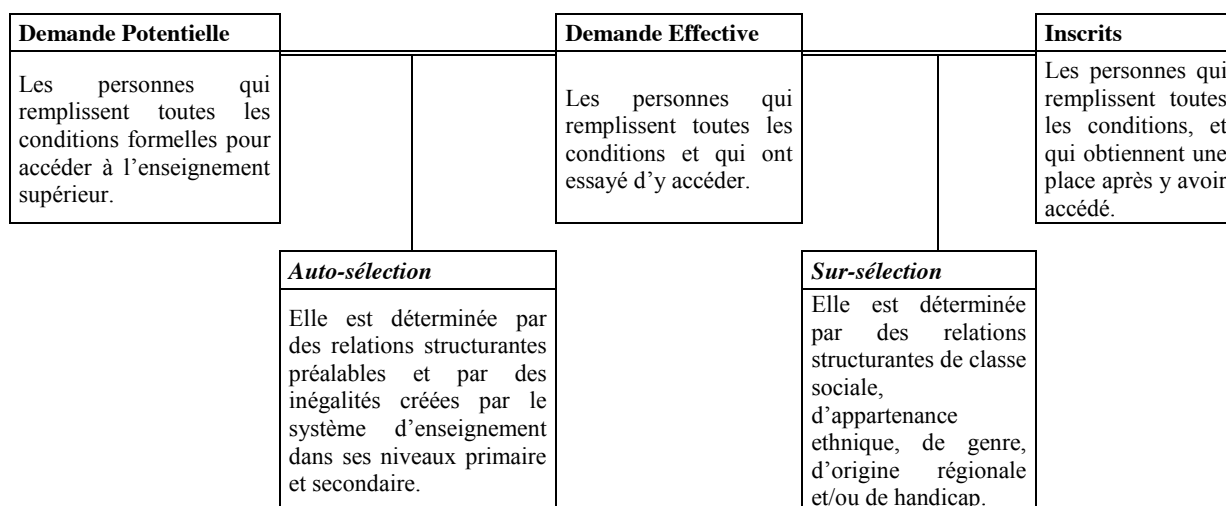
l'enseignement en général, et à des niveaux supérieurs en particulier. De même, les niveaux d'analphabétisme sont plus élevés pour cette partie de la population. Le taux d'analphabétisme pour ce secteur de la population est le double de la moyenne nationale : 24% contre 12% » (Cárdenas et co-auteurs, 2012 : 36).

Et plus encore, selon les statistiques du DANE, la Cour Constitutionnelle de Colombie, dans son Arrêt T-551 de 2011 indique que « 6.3% de la population colombienne présente des infirmités permanentes, et que sur ce pourcentage, 33.3% n'ont reçu aucune sorte d'enseignement et 29.1% n'ont même pas terminé l'enseignement primaire. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, près de 2.3% a atteint un quelconque niveau que ce soit technique, technologique ou professionnel, 1% a terminé ses études supérieures et 0.1% a fait des études de troisième cycle » (Cour Constitutionnelle, 2011 :17).

En conclusion, il est évident que l'enseignement supérieur en Colombie agit comme un secteur producteur et reproducteur d'exclusion et d'inégalité. L'hypothèse de l'éducation comme facteur de production d'égalité est remise en question et on remarque plutôt, d'une part, de solides processus « d'auto-sélection » et de « sur-sélection » qui refusent la possibilité d'accès au système de l'enseignement supérieur et d'autre part, une inclusion segmentée et hiérarchisée de ceux qui arrivent à y accéder. Les processus *d'auto-sélection* agissent comme des mécanismes d'auto-exclusion de ceux qui remplissent toutes les conditions formelles nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur, mais qui ne le font pas car ils considèrent que la qualité ou le type d'enseignement et/ou leurs conditions socio-économiques, de genre, d'appartenance ethnique, de handicap ou d'origine régionale vont les empêcher de mener avec succès leur processus éducatif. Comme le montre l'illustration 9, ce processus d'auto-sélection creuse une brèche entre *la demande potentielle et la demande effective* de ceux qui réunissent les conditions formelles pour accéder à l'enseignement supérieur. Cette brèche peut être déterminée par des conditions éducatives, socio-économiques et régionales inégales dans les niveaux d'enseignement

primaire et secondaire et par l'expectative réelle des aspirants d'accéder à l'enseignement supérieur (García et co-auteurs, 2013 ; Sánchez et Márquez, 2012)⁶⁵.

Illustration 9 Systèmes d'Accès Non Restreint et Restreint



Contrairement à ce qui arrive avec les systèmes d'accès restreint, dans les systèmes d'accès non restreint, la Demande Effective et le nombre d'Inscrits coïncident. Il faut mentionner, en outre, que parmi les systèmes d'accès restreint, il peut y avoir des systèmes avec quota ou sans quota. Les premiers sont des systèmes restreints dans la mesure où les candidats doivent présenter des examens d'accès et, selon le résultat, ils devront effectuer des mises à niveau afin d'obtenir une place qui, en tout cas, est garantie. Par contre, dans les modèles d'accès restreint et sans quota, les étudiants doivent présenter un examen et selon le résultat, ils accèdent ou non à l'une des places limitées proposées.

Source : Élaboration de l'auteur selon Pausadela (2007) et Sverdlík et co-auteurs (2005).

A l'auto-sélection s'ajoute, en outre, un processus de sur-sélection qui exclut les personnes qui, ayant réuni toutes les conditions formelles d'accès et après avoir essayé, ne parviennent pas à obtenir une place dans le système de l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons déjà observé, les raisons de cette sur-sélection sont associées également à des relations structurantes de classe, de genre, d'appartenance ethnique, d'origine régionale et de handicap physique. Sánchez et Márquez (2012) et Sánchez et co-auteurs (2002),

⁶⁵ Ce processus d'« autosélection » est très fort parmi ceux qui aspirent à obtenir des places dans le niveau universitaire ayant la qualité la plus élevée : « (...) la composition des aspirants est influencée par le fait que les étudiants d'un moindre niveau socio-économique ou qui ont obtenu de mauvais résultats à l'ICFES [examen obligatoire pour entrer dans l'enseignement supérieur] ne s'attendent pas à pouvoir entrer dans ces universités [de la qualité la plus élevée] et donc ils ne se présentent pas comme étudiants » (Sánchez et co-auteurs, 2002:22). Mora (2011) a également indiqué que les faibles expectatives d'entrer dans l'enseignement supérieur renforcent les processus d'abandon dans l'enseignement secondaire et primaire, ce qui veut dire que ces personnes jamais ne postuleront pour entrer dans l'enseignement supérieur.

indiquent que les résultats obtenus aux examens d'État constituent une variable fondamentale pour expliquer les opportunités d'accès à l'enseignement supérieur. Cela prouve donc que : « le nombre de places n'est pas seulement limitatif du fait qu'il impose un quota, mais il l'est aussi du fait qu'il établit un paramètre » (Sverdlick et co-auteurs, 2005 :109).

Cela met en évidence la configuration d'un *système d'accès restreint soumis à des examens d'admission et sans garantie de places disponibles* qui, dans le cadre d'une société hautement excluante et inégale telle que la société colombienne, produit de nouveaux processus d'exclusion et d'inégalité. Les systèmes d'accès restreint contrastent avec les systèmes d'*accès non restreint*, dans lesquels toutes les personnes qui manifestent leur intérêt d'entrer, ont une place garantie dans l'enseignement supérieur et elles reçoivent en outre des aides scolaires et des aides économiques qui garantissent qu'elles vont pouvoir profiter de la place réservée. Selon Pausadela (2007), les structures à accès non restreint tendent à produire des systèmes essentiellement publics avec une énorme participation des études universitaires. Au contraire, comme c'est le cas de la Colombie, les systèmes d'accès restreint tendent à consolider l'enseignement privé, à renforcer des niveaux d'enseignement non universitaires (filères techniques, technologiques ou d'un autre type de formation), et à reconnaître une valeur symbolique et économique inégale, aux diplômes délivrés. En outre, les systèmes d'accès non restreint tendent à s'impliquer dans des idéaux égalitaires de culture politique, tandis que les systèmes d'accès restreint penchent vers la défense de représentations et d'idéaux méritocratiques individuels⁶⁶.

Cependant, à la question de savoir quelles personnes accèdent au système de l'enseignement supérieur en Colombie, il faut ajouter les questions sur ceux qui s'y maintiennent et sur ceux qui parviennent à terminer leurs études. Selon le Tableau 11, les dynamiques de sur-sélection s'intensifient tout au long du cycle d'enseignement et

⁶⁶ « Les politiques d'admission à l'université se sont durcies tout au long d'un processus historique qui les a imbues des valeurs des sociétés respectives, et grâce auquel elles ont, à leur tour, reproduit et réaffirmé ces mêmes valeurs, en créant d'importants domaines de possibilité. Ainsi les matrices culturelles nationales se sont exprimées, dans le cadre de ces domaines de possibilité, sous la forme d'imaginaires, de représentations et de pratiques qui configurent un champ dont les limites permettent d'établir ce qui est possible dans un des pays [d'Amérique Latine] et pas dans l'autre » (Pausadela, 2007:34).

s'associent à : *i*) Des facteurs individuels et familiaux (genre, appartenance ethnique, âge, situation professionnelle, nombre d'enfants), *ii*) Des facteurs socio-économiques (niveau de revenus des familles, niveau d'éducation des parents, propriété du logement, situation économique de la région où la personne habite), *iii*) Facteurs académiques (résultats des examens d'État) et *iv*) Facteurs institutionnels (type d'institution d'enseignement supérieur, type d'appui académique, financier et d'œuvres sociales universitaires fourni par l'institution d'enseignement, mesures d'action affirmative, taux de redoublement au sein de l'institution).

Tableau 11 Quelles personnes accèdent et quelles personnes désertent le système de l'enseignement supérieur en Colombie?

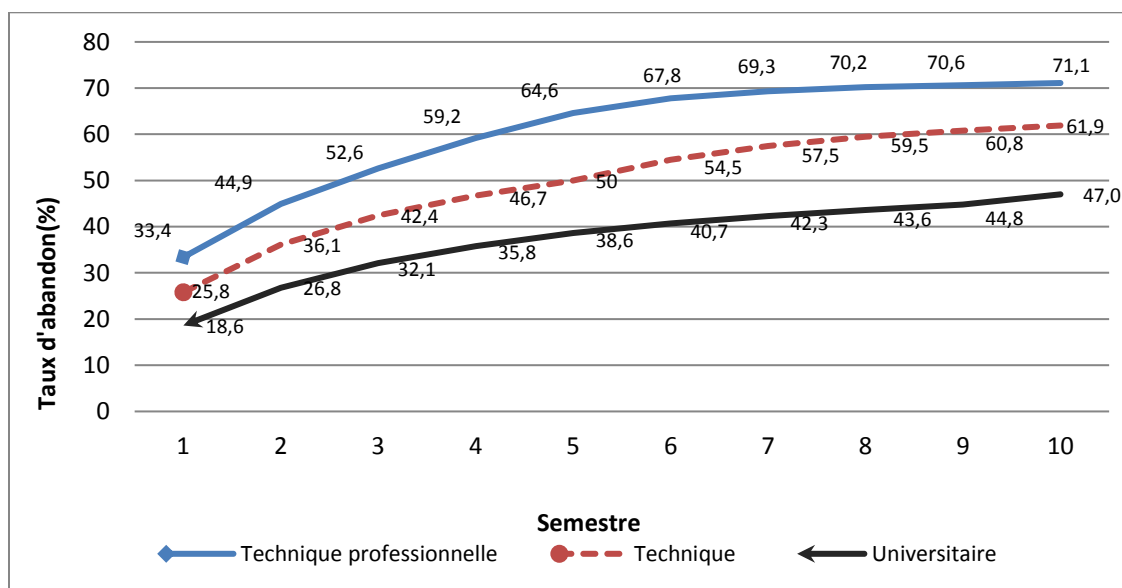
Facteurs individuels et familiaux	L'accès à l'enseignement supérieur entre les hommes et les femmes est équilibré (environ 50% pour chaque groupe). Cependant, les hommes présentent un risque de désertion de 21% supérieur à celui des femmes. Les étudiants qui intègrent le système plus jeunes, ont une probabilité plus grande d'y rester : les élèves qui présentent l'examen d'État après 17 ans et qui ont entre 21 et 25 ans montrent un risque de désertion de 39%. Si l'étudiant avait un emploi au moment de présenter l'examen d'État <i>Saber 11</i> , la probabilité de désertion augmente de 4%. Les foyers constitués ayant plus de deux enfants augmentent le risque de désertion de 6% ; et si cette personne est le troisième enfant, la possibilité de désertion augmente également de 6%. Par ailleurs, il est important d'indiquer que seul 7.4% des adultes indigènes fréquentent une institution d'enseignement supérieur, tandis que pour les afro-colombiens ce taux est de 20%. Par contre, 35% des jeunes sans appartenance ethnique suivent des études supérieures. Finalement, sur 100 individus qui accèdent à l'enseignement secondaire ou supérieur, seul trois d'entre eux ont un handicap permanent et simplement un arrive à terminer ses études.
Facteurs Socio-économiques	Quand les familles des étudiants ont des revenus plus élevés, le risque de désertion diminue. La différence entre le risque de désertion d'un individu dont la famille perçoit entre un et deux salaires minimum par mois et un individu dont le revenu se trouve entre deux et trois salaires minimum est de 6%. Si on compare des individus dont la famille a des revenus entre un et deux salaires minimum et des individus dont la famille a des revenus entre cinq et sept salaires minimum, la différence dans le risque de désertion est de 19%. Le niveau d'enseignement des parents est aussi important pour expliquer la possibilité d'accès et de permanence au sein du système de l'enseignement supérieur. En particulier, le taux de permanence le plus élevé correspond aux étudiants dont la mère a fait des études universitaires et il peut être de plus de 14% par rapport à la permanence des élèves dont la mère a fait uniquement des études primaires ou inférieures. Si la famille de l'étudiant possède son propre logement, la possibilité d'accès à l'enseignement supérieur augmente ; de la même manière, le risque de désertion se réduit de 10% par rapport aux familles qui n'ont pas un logement propre. Finalement, la détérioration du marché du travail dans la région d'origine des étudiants a une incidence négative sur la permanence des étudiants au sein de l'enseignement supérieur.
Facteurs académiques	Le résultat des examens d'État est le facteur déterminant de l'accès à l'enseignement supérieur, spécialement l'enseignement supérieur officiel. De la même manière, l'obtention de résultats élevés à l'examen d'État <i>Saber 11</i> est associée à un niveau de désertion inférieur. La différence dans le risque de désertion entre un individu qui a obtenu un faible résultat aux examens d'État, et celui qui a obtenu un bon résultat est de 43% ; c'est-à-dire qu'un individu qui a eu de faibles résultats à l'examen d'État présente un risque de désertion de 43% plus élevé que celui qui a obtenu un bon résultat.
Facteurs Institutionnels	Les étudiants qui fréquentent des universités publiques ont un risque de désertion de 14% inférieur à ceux qui vont dans les universités privées. Les institutions qui possèdent des programmes d'aide économique, d'encadrement académique et d'œuvres sociales universitaires présentent des indices de désertion inférieurs. La permanence des étudiants qui ont bénéficié d'un encadrement académique est de 19% supérieure à ceux qui n'ont eu aucun encadrement académique. Par ailleurs, on observe qu'entre le groupe d'individus qui n'ont aucun appui et celui des individus qui ont bénéficié d'un semestre d'appui financier, il y a une différence de survie de 13%. Si on compare les groupes qui ne reçoivent aucun appui avec les groupes qui reçoivent quatre types ou plus d'appui académique, financier ou d'œuvres sociales, la différence de survie est de 46%. Les mesures d'action affirmative (subvention pour les frais d'inscription, aide en matière de logement, d'alimentation, de livres, d'accès au crédit, de bourses de travail et de mises à niveau) augmentent la possibilité de permanence, mais pas nécessairement celle des étudiants les plus pauvres. Finalement, on peut souligner que les étudiants à plus fort niveau de redoublement dans l'enseignement supérieur, taux supérieur à la moyenne (10% sur des matières suivies et approuvées) augmentent leur risque de désertion de 20%.

Source : Élaboration de l'auteur selon Peña et co-auteurs (2013) ; Cárdenas et co-auteurs (2012) ; Sánchez et Márquez (2012) ; Ministère de l'Éducation Nationale (2009 et 2008) et Sánchez et co-auteurs (2002).

Il est donc clair que la probabilité d'accéder, de demeurer au sein du système et de terminer des études supérieures en Colombie est définitivement plus élevée pour : *i*) les personnes (principalement des femmes) plus jeunes et sans handicap permanent, *ii*) les personnes qui n'appartiennent à aucune minorité ethnique ou raciale, *iii*) qui ne sont pas obligées de travailler pendant leurs études secondaires, *iv*) appartenant à des familles ayant des revenus et des niveaux d'éducation plus élevés, *v*) provenant de régions plus riches et d'institutions d'enseignement supérieur de meilleure qualité, *vi*) ayant un lien avec des institutions d'enseignement supérieur qui offrent un encadrement académique, des aides financières et des œuvres sociales en faveur des étudiants.

En tout cas, les différences persistent dans les différents segments du système d'enseignement car, comme le montre le Graphique 9, les taux de désertion accumulative (c'est-à-dire le nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études semestre après semestre) sont généralement plus élevés dans le cas des études techniques et technologiques que dans le cas de l'enseignement universitaire. Ainsi, tandis que le taux de désertion après dix semestres dans l'enseignement universitaire est de 47%, dans les niveaux technique et technologique ce taux atteint 71% et 62%, respectivement.

Graphique 9 Désertion Accumulative par Niveau de Formation Académique (2012)



Source: Ministère de l'Éducation Nationale.

Les inégalités, alors, se reproduisent : le risque de désertion du système est différenciellement plus élevé pour ceux qui, du fait de leur condition socio-économique inégale, ont été obligés de suivre une formation non-universitaire du système de l'enseignement supérieur en Colombie : « Pour les Institutions d'Enseignement Supérieur les déficiences académiques et les restrictions économiques sont les facteurs générateurs du retard dans l'enseignement et de la désertion postérieure de la plupart des étudiants qui commencent des études supérieures, particulièrement ceux qui appartiennent aux couches 1 et 2 » (Gómez et Celis, 2009:112).

Enfin, il faut souligner que les indicateurs de réussite universitaire ont également un rapport avec des inégalités non contrôlées par les étudiants car, comme le montre le Tableau 12, les différences dans le rendement universitaire, du fait des caractéristiques socio-économiques, sont si marquées, que même dans le milieu universitaire, les brèches dans les résultats obtenus par les étudiants perdurent, dans la mesure où elles sont comparées par niveau socio-économique. C'est-à-dire que dans les universités se reproduisent continuellement les inégalités observées dans l'enseignement secondaire et primaire, car ce sont les étudiants qui appartiennent aux couches supérieures qui obtiennent les meilleurs résultats aux examens *Saber Pro*.

Tableau 12 Résultat Examen *Saber Pro* 2011 : Score Moyen pour les Universités selon le Niveau

Couche 1	95.24
Couche 2	98.41
Couche 3	99.65
Couche 4	101.37
Couche 5	103.39
Couche 6	105.28

Source : Sánchez et Otero (2012).

Il faut souligner qu'en Colombie des tentatives ont été faites pour atténuer les caractéristiques excluantes, génératrices et reproductrices d'inégalités dans le système de l'enseignement supérieur, grâce à des mesures qui favorisent des actions affirmatives orientées à garantir l'accès et/ou la permanence de secteurs qui ont été traditionnellement

exclus du système⁶⁷. Parmi ces mesures on trouve les programmes d'admission spéciale selon l'origine ethnique ou raciale ou selon des conditions extrêmes de vulnérabilité (personnes déplacées par la violence, mères chef de famille, réinsérés du conflit armé), des cours sélectifs et pré-universitaires qui visent à faciliter l'accès des personnes qui viennent d'écoles de mauvaise qualité, des crédits d'enseignement subventionnés et orientés selon les mérites et la condition socio-économique des étudiants, des bourses et des aides aux frais d'alimentation et d'inscription, des programmes d'accès au travail étudiant et des possibilités de flexibilité académique pour des étudiants qui travaillent ou selon leur rythme d'apprentissage. Cependant, la difficulté est que ces mesures résultent purement compensatoires et n'arrivent pas à résoudre le problème fondamental du système : son caractère essentiellement restrictif et les logiques d'auto-sélection et de sur-sélection qui le caractérisent. De fait, beaucoup de ces mesures s'adressent aux étudiants qui obtiennent les meilleurs résultats académiques, ce qui termine par approfondir les logiques d'accaparement des chances au sein même des groupes sociaux traditionnellement exclus. Les actions affirmatives apparaissent ainsi comme des actions compensatoires incapables de transformer la structure inégale et excluante du système⁶⁸.

En résumé, au travers des mécanismes d'exploitation, d'émulation, d'accaparement d'opportunités, de distanciation et de hiérarchisation, le système de l'enseignement supérieur en Colombie reproduit des processus d'exclusion et d'inégalité, structurés par des relations de classe, d'appartenance ethnique, de genre, de situation géographique,

⁶⁷ Par action affirmative on comprend « toute mesure à caractère temporaire qui vise à assurer l'égalité des chances, grâce à un traitement préférentiel, aux membres d'un groupe qui a subi une situation de discrimination et de marginalité » (Gómez et Celis, 2009 :109).

⁶⁸ Il s'agit d'un trait commun aux systèmes d'entrée restrictive en Amérique Latine : « Dans les cas nationaux où coexistent des politiques affirmatives avec des examens d'entrée et des places pour l'enseignement supérieur, on pourrait argumenter que les politiques affirmatives sont orientées dans un sens contraire à celui des systèmes d'entrée. C'est-à-dire que, tandis que les examens et les places disponibles *excluent sélectivement* des groupes sociaux déterminés, les politiques d'action affirmative sont orientées dans le sens contraire de "compenser" certains groupes. Toutefois, un aspect particulièrement intéressant, c'est qu'elles le font *sans remettre en question les mécanismes mêmes de l'entrée*. C'est-à-dire que ce sont des politiques qui incorporent des conditions spéciales pour des minorités spécifiques dans les examens d'entrée, et elles renforcent, plus qu'elles ne mettent en doute, le caractère méritocratique de l'examen d'entrée et elles stigmatisent ceux qui en sont les bénéficiaires » (Sverdlick et co-auteurs, 2005 :107, en italique dans le texte original).

d'épistémicide et de handicap, qui empêchent la configuration d'une société plus juste, orientée vers l'égalité des places et engagée dans le jouissance universelle du commun.

Cependant, cette structure exclusive et productrice d'inégalités remplit différentes fonctions d'accumulation et de légitimation dans le cadre de l'ordre économique, social et culturel dominant. D'une part, le système de l'enseignement supérieur en Colombie se conforme aux restrictions budgétaires (sélectives) qui lui sont imposées par les impératifs d'ajustement et d'austérité fiscale ; il répond en outre à des exigences globales associées à l'approfondissement de la division internationale du travail et au maintien de relations de dépendance à l'égard des pays industrialisés. D'autre part, les tentatives de massification segmentée et hiérarchique répondent aussi aux besoins de légitimation de l'ordre politique en Colombie et à la volonté du gouvernement de reproduire les relations sociales existantes. Ces fonctions d'accumulation et de légitimation, qui mettent en évidence *les mécanismes d'adaptation* du système, seront analysées dans la section suivante de ce chapitre.

5.2.2 Accumulation et légitimation : la fonction du système de l'enseignement supérieur en Colombie

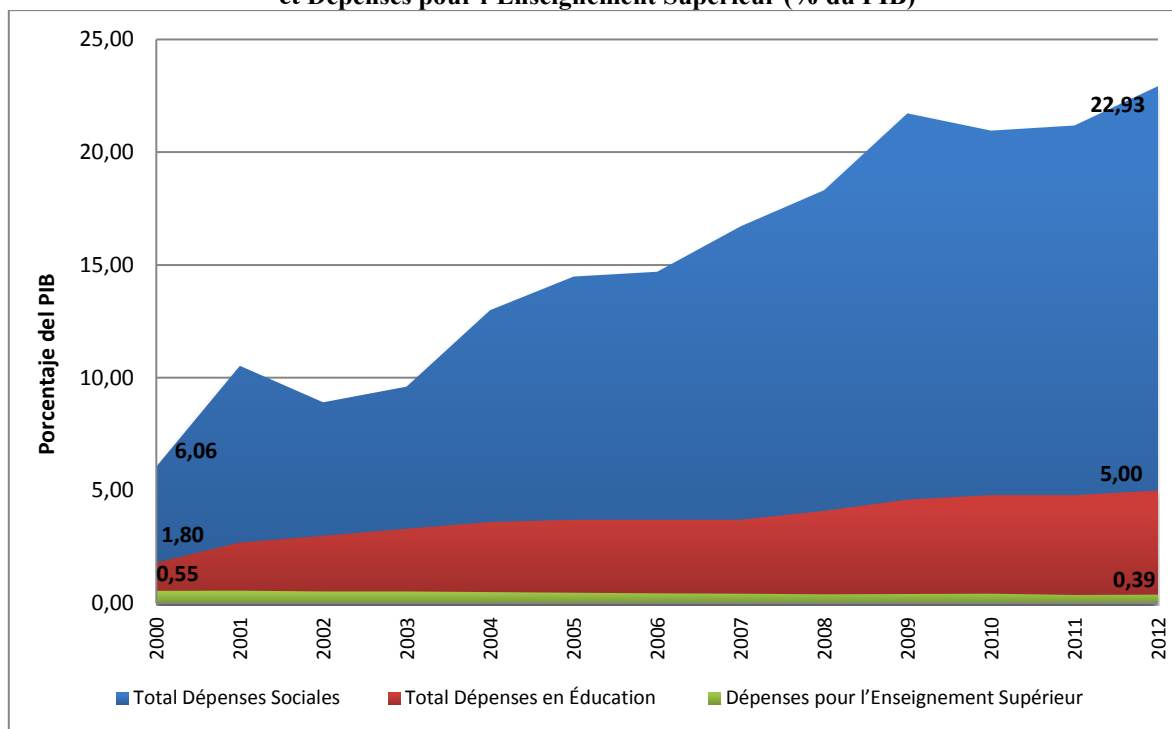
Nous avons dit que les tendances globales de l'enseignement supérieur en Amérique latine ont été influencées par la mise en marche du modèle néolibéral et de ses piliers de stabilité macroéconomique, d'efficacité microéconomique et d'investissement en ressources humaines. Cela veut dire qu'aux relations sociales d'inégalité fondées sur l'appartenance ethnique, le genre, la classe sociale, l'épistémicide et sur le handicap, s'ajoutent celles qui se produisent dans le cadre des situations de dépendance internationale et de division internationale du travail. Dans le cas spécifique de l'enseignement supérieur en Colombie, ces dernières relations d'inégalité ont perduré à cause de deux manifestations spécifiques du *mécanisme d'adaptation* : d'une part les relations de dépendance internationale ont exercé une influence sur la définition des lignes générales de la gestion fiscale du pays et

sur le progrès vers « l'austérité sélective »⁶⁹ et vers le gel des ressources publiques destinées à l'enseignement supérieur. D'autre part, elles ont défini les coordonnées de base de la configuration d'un « système d'enseignement tertiaire » avec une forte présence des études techniques, technologiques et de formation au travail, et avec un déclin important des inscriptions universitaires. Le résultat de la conjugaison de ces deux phénomènes a été l'encouragement d'un processus de massification à bas coût de l'enseignement supérieur à travers l'augmentation des couvertures dans les segments non universitaires, conformément aux besoins d'accumulation capitaliste (« compétitivité ») dans le cadre d'une économie dépendante.

Premièrement, en termes du budget destiné par le Gouvernement central à l'enseignement supérieur en Colombie, il est possible de noter une claire diminution, qui contraste avec les augmentations observées pour les dépenses destinées à l'enseignement en général et à la totalité des dépenses sociales. Ainsi, tandis que les dépenses sociales du Gouvernement national central sont passées de 6% du Produit Intérieur Brut PIB en 2000 à 23% du PIB en 2012, et le budget destiné à l'éducation est passé de 1.8% à 5% du PIB, les dépenses pour l'enseignement supérieur ont subi une forte diminution en passant de 0.55% du PIB en 2002 à 0.39% du PIB en 2012 (Graphique 10). Comme nous l'avons déjà indiqué, c'est le reflet des orientations politiques imposées par la Banque Mondiale, relatives au besoin d'encourager l'enseignement primaire et secondaire au détriment du financement de l'enseignement supérieur (Misas, 2011).

⁶⁹ On parle « d'austérité sélective » car toutes les composantes de la dépense publique en Colombie n'ont pas été soumises aux rigueurs de l'ajustement et de la quête de l'équilibre fiscal. Selon Mora (2015b), entre 1991 et 2014, la politique fiscale en Colombie a rempli des fonctions d'accumulation, de légitimité et de maintien de la confiance, qui se sont matérialisées dans l'augmentation de la dépense publique en matière d'infrastructure et de capital humain en ce qui concerne la fonction d'accumulation ; dans l'augmentation des dépenses sociales d'assistance, de sécurité et de défense afin de garantir la fonction de légitimation, et dans l'augmentation soutenue des dépenses qui correspondent au service de la dette afin d'inspirer confiance aux investisseurs. En ce sens, Il n'est pas correct d'affirmer que toutes les lignes de la dépense publique en Colombie ont été soumises à des logiques de gel ou de réduction car, comme le montre l'auteur, la dépense publique totale du Gouvernement national Central a augmenté de près de 130 milliards de pesos entre 1994 et 2012 ; et 58% en moyenne de cette dépense ont été destinés à payer les intérêts de la dette, la dépense sociale en assistance et le secteur de la sécurité et de la défense pendant ce même laps de temps. Pour l'auteur, la Colombie est ainsi devenue un « État-providence et belliqueux et qui inspire confiance aux investisseurs ».

Graphique 10 Gouvernement National Central. Total Dépenses Sociales, Total Dépenses en Éducation et Dépenses pour l'Enseignement Supérieur (% du PIB)



Source : Ministère des Finances et du Crédit Public et Melo et co-auteurs (2014)

Le Tableau 13 présente les chiffres de la dépense publique en matière d'enseignement supérieur en Colombie et il montre que le gros des baisses s'est présenté dans le financement des universités publiques du pays, tandis que les dépenses destinées à d'autres institutions d'enseignement supérieur sont restées constantes. En outre, il indique que ce sont les apports des entités territoriales départementales et municipales ainsi que les apports parafiscaux (qui ont disparu avec la dernière réforme de la loi du travail – Loi 1429 de 2010) qui ont compensé la chute des ressources provenant du Gouvernement national Central. Ce processus est aussi le reflet des logiques de fédéralisme fiscal et du transfert progressif de davantage de responsabilités fiscales aux entités territoriales dans le cadre de programmes d'ajustement et de responsabilité fiscale qui ont été mis en place par le Gouvernement (Mora, 2015).

Tableau 13 Dépenses de l'État en matière d'Enseignement Supérieur en Pourcentage du PIB

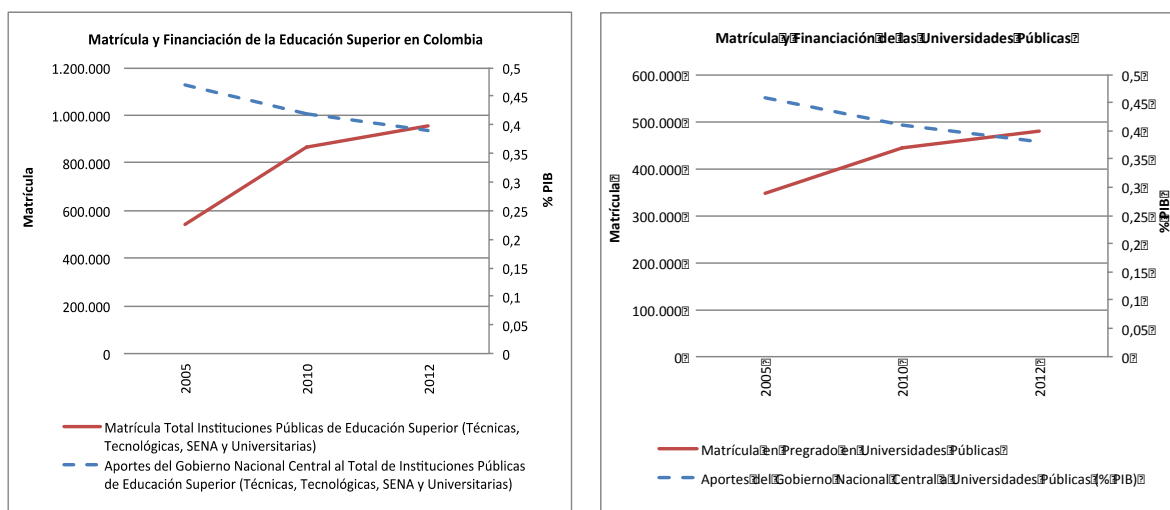
Année	Apport du Gouvernement national Central aux Universités Publiques (1)	Apports du Gouvernement national Central à d'autres Institutions d'Enseignement Supérieur (2)	Total des Apports du Gouvernement national Central à des Institutions d'Enseignement Supérieur publiques (3)=(1)+(2)	Autres Apports de l'Etat* (4)	Total des Dépenses Publiques en matière d'Enseignement Supérieur (5)=(4)+(3)
2000	0,54	0,01	0,55	0,41	0,96
2001	0,55	0,01	0,56	0,48	1,04
2002	0,52	0,01	0,53	0,42	0,95
2003	0,52	0,01	0,53	0,37	0,90
2004	0,48	0,01	0,49	0,44	0,93
2005	0,46	0,01	0,47	0,40	0,87
2006	0,43	0,01	0,44	0,43	0,87
2007	0,41	0,01	0,42	0,44	0,86
2008	0,39	0,01	0,40	0,48	0,88
2009	0,40	0,01	0,41	0,53	0,94
2010	0,41	0,01	0,42	0,61	1,03
2011	0,36	0,01	0,37	0,55	0,92
2012	0,38	0,01	0,39	0,58	0,97
Moyenne	0,45	0,01	0,46	0,47	0,93

* Y compris les ressources parafiscales allouées au SENA et les apports des entités territoriales

. Source: Melo et co-auteurs (2014).

Cependant, la réduction des ressources destinées au financement de l'enseignement supérieur n'a pas provoqué une interruption ou une chute du nombre d'étudiants inscrits. Bien au contraire : ainsi que le montre le Graphique 11, le nombre d'inscriptions a augmenté dans les Institutions d'Enseignement Supérieur en général et dans les universités publiques en particulier. Dans la totalité des Institutions d'Enseignement Supérieur le nombre d'inscrits est passé de 538.874 en 2005 à 954.198 en 2012 ; par ailleurs, dans les Universités Publiques le nombre d'inscrits a augmenté en passant de 345.852 en 2002 à 480.155 en 2012.

Graphique 11 Inscriptions et Financement de l'Enseignement Supérieur en Colombie/Inscriptions et Financement Universités Publiques



Source : Élaboré par l'auteur selon les données du Ministère de l'Éducation Nationale et Melo et co-auteurs (2014).

En outre, il est évident que ces augmentations des inscriptions se sont présentées essentiellement dans les segments non universitaires de l'enseignement supérieur, car sur les 415.324 nouveaux inscrits mentionnés entre 2002 et 2012, seulement 134.303 correspondent à des inscriptions dans des universités publiques (32% du total). Outre les raisons qui seront exposées ultérieurement, relatives au pari lancé pour massifier l'enseignement technique et technologique dans le cadre de la division internationale du travail, ces tendances s'expliquent par le fait que pour le Gouvernement national l'élan donné aux études techniques et technologiques, a représenté une claire opportunité de massifier l'enseignement supérieur à bas coût. Le Tableau 14 prouve cette situation et montre que la valeur moyenne de l'inscription d'un étudiant dans un niveau de formation technique ou technologique est inférieure si on la compare avec la valeur moyenne d'un étudiant inscrit dans un niveau de formation universitaire.

Ce pari est encore plus clair si l'on prend en compte le fait que, selon le Conseil National de l'Enseignement Supérieur (2014), le coût moyen à la charge du Gouvernement national pour un étudiant du niveau technique ou technologique s'élevait à \$1.004.640 en 2012, tandis que dans l'enseignement universitaire, il augmentait à \$4.609.752 (Tableau 15)⁷⁰.

⁷⁰ Cela est clair aussi pour la Banque Mondiale : « Les conditions exigées pour les programmes de longue

Tableau 14 Coût moyen d'inscription pour des étudiants de première année - 2012

Caractère	Niveau de Formation	IES Publiques	IES Privées
Institution Professionnelle	Technique professionnelle	Col\$ 588.558	Col\$ 1.181.804
	Technologique	\$ 562.400	\$1.205.515
	Universitaire	\$ 747.270	\$1.775.668
Institution Technologique	Technique professionnelle	\$ 593.396	\$1.349.642
	Technologique	\$ 1.212.740	\$1.378.011
Institution Universitaire	Technique professionnelle	\$ 588.067	\$1.552.174
	Technologique	\$ 480.905	\$1.782.484
	Universitaire	\$ 1.058.524	\$1.862.291
	Spécialisation	\$ 2.525.854	\$5.168.992
	Master		\$ 5.641.489
Université	Technique professionnelle	\$ 576.970	\$1.184.887
	Technologique	\$ 465.742	\$1.455.597
	Universitaire	\$ 657.518	\$4.231.949
	Spécialisation	\$ 2.886.220	\$6.415.376
	Master	\$ 3.616.651	\$8.106.900
	Doctorat	\$ 4.271.840	\$9.767.694

Source : Ministère de l'Éducation Nationale. Information sur les coûts des inscriptions au 21 juillet 2013 et coûts des inscriptions au 18 mars 2013.

Tableau 15 Subventions Publiques allouées par Étudiant dans l'Enseignement Supérieur en Colombie

Type d'Institution	Subvention allouée par Étudiant, US\$
Universités	2.386
Institutions Universitaires	130
Institutions Techniques et Technologiques	520

Note : Taux de change US\$ du 15 janvier 2014 : COP 1.932/1UD\$
Source : CESU (2014).

Il est à souligner aussi que, comme le montre le Tableau 14, l'inscription est toujours plus économique dans les institutions d'enseignement supérieur publiques, quelle que soit leur nature. Cependant, comme nous l'indiquerons dans la troisième partie de ce chapitre, le pari

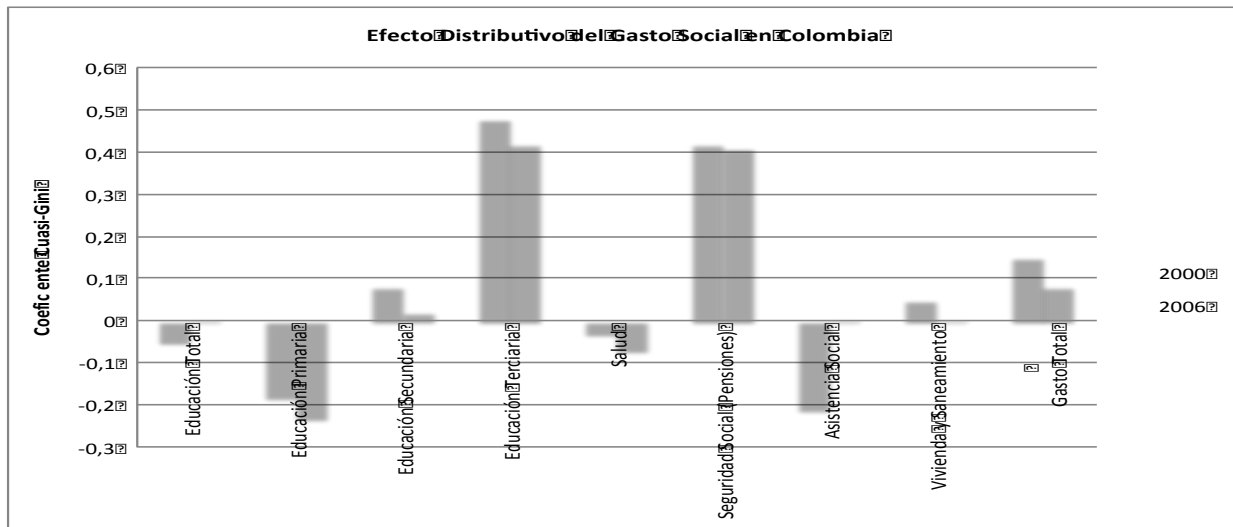
durée dans les universités, quant à la proportion substantielle de capital humain et peut-être aussi à une plus grande quantité d'éléments physiques, augmentent clairement le coût de ces programmes alors que les institutions techniques ou technologiques emploient des équipements bien moins chers. La répartition des coûts montre que l'enseignement tertiaire non universitaire peut être dispensé à des coûts relativement modérés. Ainsi donc, la plus grande demande pour un enseignement tertiaire pourrait être absorbée grâce à l'expansion des cours d'orientation technique à des coûts inférieurs, au lieu de recourir à l'alternative de réaliser cette expansion avec des cours universitaires traditionnels. Ce type de diversification de l'enseignement tertiaire commence tout juste en Colombie » (Banque Mondiale, 2003:54) .

du gouvernement a consisté plutôt à encourager les inscriptions d'étudiants dans des institutions privées grâce à des subventions de la demande, ce qui, outre le fait d'être économiquement insoutenable, provoque un processus de « privatisation de la dépense publique » dans l'enseignement supérieur en Colombie. Un exemple concret en est le programme du gouvernement « *Ser pilo paga* » [Ça paie d'être un bon élève)] qui sera analysé ultérieurement.

Outre le fait que l'effort financier fait par l'État est insuffisant pour garantir le droit à l'enseignement supérieur, on remarque un autre problème fondamental : le caractère régressif de la dépense publique réalisée. En effet, du fait que la dépense en matière d'enseignement supérieur s'effectue dans le cadre d'un système restrictif avec des examens d'admission et sans garantie d'obtention d'une place, qui favorise les niveaux sociaux ayant des meilleures conditions socio-économiques et ayant reçu un meilleur enseignement primaire et secondaire, l'effet distributif de la dépense en matière d'enseignement supérieur en Colombie est négatif. Ainsi, en vertu des dynamiques d'auto-sélection et de sur-sélection qui caractérisent les processus d'accès, la dépense sociale en matière d'enseignement tertiaire augmente le Coefficient de Gini d'au moins 0.4 points, même plus que l'injuste effet concentrateur de la dépense nationale en matière de retraites. C'est-à-dire que l'inégalité du pays augmente⁷¹. Comme le montre le Graphique 12, le plus grand potentiel de redistribution de la dépense publique colombienne réside dans les politiques sociales de type universaliste, comme l'enseignement primaire, la santé, la nutrition et certains programmes conditionnés à vocation universaliste. C'est le contraire du cas de programmes à couverture intermédiaire comme l'enseignement secondaire, le logement et l'assainissement de base et contraire aussi à ce qui se passe dans les politiques de dépense qui tendent à être excluantes comme l'enseignement supérieur et la sécurité sociale (Ocampo et Malagón, 2012).

⁷¹ Le coefficient de Gini est une mesure de l'inégalité et il est normalement utilisé pour mesurer l'inégalité des revenus à l'intérieur d'un pays. Le coefficient de Gini est un numéro entre 0 et 1, où 0 correspond à l'égalité parfaite (tout le monde a les mêmes revenus) et où la valeur 1 correspond à l'inégalité parfaite (une seule personne a tous les revenus et les autres n'en ont aucun).

Graphique 12 Effet Distributif de la Dépense Sociale en Colombie



Source : Ocampo et Malagón (2012).

Selon ces mêmes auteurs, la dépense sociale en matière d’enseignement tertiaire laisserait de côté son caractère concentrateur et régressif si l’Etat lui reconnaît une vocation universaliste ; c’est-à-dire, si l’universalisation de l’enseignement supérieur en Colombie est considérée comme un objectif. En ce sens, Ocampo et Malagón (2012) défendent les politiques universalistes comme celles qui génèrent un plus grand impact en matière de redistribution, et celles qui reconnaissent à la focalisation un rôle instrumental soumis à une claire vocation universelle ou adaptée aux besoins de populations spécifiques (indigènes, habitants de la rue, personnes âgées, etc.). La focalisation ne doit jamais être conçue comme un substitut de l’universalisation : « les niveaux les plus grands de progressivité de la dépense publique ont un rapport étroit avec l’extension de la couverture. Par conséquent la meilleure focalisation est l’universalisation. Dans ce schéma, la focalisation (...) doit jouer un rôle subsidiaire » (Ocampo, 2008 :52)⁷².

⁷² Et l’on en conclut donc que : « L’objectif social doit être l’universalisation et que cette tâche générera à la marge une dépense sociale hautement progressive (...) Comme les systèmes universels sont, par définition, plus coûteux, l’effort de la création de ressources est inéluctable, et il le sera encore davantage pour rompre l’inégalité dans des sociétés extrêmement inégales (...) L’aide sociale et les efforts de focalisation qui l’accompagnent, pourront représenter une contribution marginale, mais sans être pour autant moins importante, spécialement pour combattre la pauvreté extrême, adapter les programmes à des caractéristiques spécifiques de certaines populations (p.ex. les indigènes) et garantir que les populations qui ont des difficultés pour accéder aux services de base universels puissent le faire » (Ocampo et Malagón, 2012:93).

Les initiatives du gouvernement pour compenser la difficile situation financière de l'enseignement supérieur en Colombie se sont concentrées sur l'expansion de l'offre de crédits d'enseignement subventionnés et non-subventionnés proposés aux personnes qui aspirent à accéder à l'enseignement supérieur, spécialement celles qui appartiennent aux niveaux socio-économiques les plus bas. Comme nous l'avons déjà noté, il s'agit de l'une des recommandations les plus récurrentes de la Banque Mondiale et elle est devenue l'un des principaux instruments de l'État pour répondre à l'augmentation de la demande d'accès de ceux qui en ont traditionnellement été exclus (Banque Mondiale, 2003).

Ainsi, le Tableau 16 et le Tableau 17 montrent une claire augmentation du nombre des bénéficiaires du crédit ACCES (Projet Accès de Qualité à l'Enseignement Supérieur, créé en 2002 par l'Institut Colombien du Crédit Educatif et des Études Techniques à l'Étranger, ICETEX, avec un prêt de la Banque Mondiale) et d'autres crédits éducatifs s'adressant essentiellement à des étudiants appartenant aux niveaux socio-économiques 1 et 2 ou qui sont enregistrés dans les niveaux 1 et 2 du SISBEN (c'est-à-dire, qui font partie de la population avec les revenus plus bas). Il est clair que le nombre de bénéficiaires du programme ACCES a doublé entre 2005 et 2013 (passant de 18.281 à plus de 40.660), et que le nombre de bénéficiaires du crédit éducatif de l'ICETEX a augmenté de 12%. En outre, le nombre d'élèves qui bénéficient de subventions dans le taux d'intérêt de leurs crédits a augmenté, passant de 19.802 étudiants en 2007 à 21.425 en 2013. Le montant des crédits octroyés par l'ICETEX s'élevait, en 2013, à Col\$ 2.8 milliards, un chiffre supérieur aux Col\$ 2.4 milliards correspondant au budget annuel des 32 universités publiques du pays en 2012 (Système Universitaire de l'État, 2012).

Tableau 16 ICETEX – Crédit ACCES (Projet Accès de Qualité à l'Enseignement Supérieur ACCES)

Année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013*
Nombre de Bénéficiaires ACCES	18.281	26.766	38.584	30.004	28.404	28.987	39.425	42.929	40.660
% de Bénéficiaires dans les Niveaux 1 et 2 ACCES	65,9%	73,9%	79,1%	82,3%	84,9%	83,0%	83,9%	82,0%	81,0%

*Donnée préliminaire en novembre 2013
Source : ICETEX.

Tableau 17 ICETEX - Crédit Educatif

Année	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
% de crédits octroyés aux niveaux Sisbén 1 et 2 *	47,7%	55,2%	55,9%	52,9%	44%	N.D.	N.D.
Ressources portefeuille (milliards)	1.23	1.50	1.58	1.96	2.28	2.66	2.898***
Nouveaux bénéficiaires du crédit éducatif ICETEX	55.117	44.051	41.552	52.269	59.737	62.837	61.754***
Nouvelles subventions allouées à des étudiants des niveaux 1 et 2 du Sisben	19.802	18.774	19.824	19.784	22.833	28.818	21.425

* Pour 2012 il est impossible de calculer cet indice, puisque c'est l'année de la mise en place à l'ICETEX de la méthodologie SISBEN III pour l'octroi de crédits et de subventions.

** A partir de 2012 on utilise la méthodologie SISBEN III pour l'octroi des subventions, qui n'utilise pas de niveaux mais des points pour chaque type de localisation géographique.

***Information à novembre 2013.

Source : ICETEX.

Bien que la focalisation de l'offre de crédits éducatifs sur les niveaux socio-économiques les plus bas ait été considérée comme une forme d'action affirmative, en réalité c'est injuste pour les classes socio-économiques les plus défavorisées :

« (...) ceux qui doivent contracter des dettes ce sont justement les niveaux sociaux à plus faibles revenus relatifs. Ainsi, l'étudiant pauvre, ayant une éducation primaire de moindre qualité, au lieu d'avoir plus d'opportunités dans l'enseignement public, se voit obligé de financer son enseignement privé grâce au crédit éducatif, ce qui le place dans une situation d'inégalité extrême ; ces étudiants ne peuvent pas aspirer aux quelques places disponibles dans les IES publiques, et ils sont obligés de s'endetter afin d'acheter un enseignement privé (...) Le déficit places/demande dans les IES publiques est alors le principal facteur d'endettement dans l'ACCES [Projet d'Accès de Qualité à l'Enseignement Supérieur] ainsi que dans d'autres modalités de crédit éducatif. S'il y avait davantage de places, la demande de crédit éducatif serait inférieure, spécialement pour les niveaux 1 et 2, et l'effort d'autofinancement (endettement) serait inférieur dans les niveaux les plus défavorisés. Au lieu d'augmenter le nombre de places et les opportunités dans les IES publiques (subvention pour l'offre), le coût de l'éducation a été transféré aux étudiants et aux familles à plus faibles revenus (privatisation du financement de l'enseignement supérieur). Le crédit ne peut pas se substituer ou remplacer le besoin d'investissement dans des opportunités publiques d'éducation plus vastes. Ce qu'il faut, c'est donc des investissements plus importants pour augmenter le nombre de places et d'opportunités dans les IES publiques et qu'il y ait une plus grande disponibilité de crédit éducatif pour les niveaux socio-économiques qui ont une plus grande capacité d'endettement et de paiement » (Gómez et Celis, 2009 :115).

Mais avec ces schémas d'endettement, il est aussi possible de noter un processus de « privatisation de la dépense publique » en matière d'enseignement supérieur, car selon Gómez et Celis (2009), 80% des crédits éducatifs ACCES sont utilisés dans des institutions privées. Il en sera de même, comme nous le verrons plus loin, avec le programme des crédits subventionnés « *Ser pilo paga* », dans lequel 85% des 10.080 étudiants bénéficiaires en 2015 se sont inscrits dans des universités privées (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

L'intérêt manifeste du Gouvernement national d'encourager les subventions à la demande et au crédit éducatif, et de stimuler l'accès à bas coût aux études techniques et technologiques, contraste cependant avec son manque de volonté pour trouver une solution structurelle aux problèmes financiers que rencontrent les 32 universités publiques qui forment le Système Universitaire de l'État en Colombie. Selon ce Système Universitaire de l'État SUE (2012), l'ensemble des universités publiques du pays affronte un déficit de financement de Col\$ 11.15 milliards, qui s'accumule depuis l'adoption de la Loi 30 de 1992 (qui organise le service public de l'enseignement supérieur en Colombie) qui a établi que le montant global des ressources allouées par le Gouvernement national devra être actualisé en fonction de la variation de l'inflation, en prenant comme base la valeur des ressources versées aux universités publiques en 1993. En ce sens, les ressources que reçoivent les universités actuellement sont les mêmes que celles qu'elles recevaient il y a 22 ans, en méconnaissant les transformations institutionnelles que les universités ont connues pendant cette période, et l'augmentation de leurs engagements académiques, de recherche et de couverture, ainsi que leurs besoins en matière de rénovation et de maintien de la structure physique et technologique, ainsi que les demandes en matière salariale et de travail des enseignants et des cadres administratifs⁷³. En général, on peut supposer que les apports du Gouvernement national corrigés par l'inflation ont été pris en charge par les

⁷³ Selon ce schéma de financement on suppose « que l'Université actuelle est identique à celle des années 90 : même nombre d'étudiants, de programmes académiques, d'enseignants et de fonctionnaires administratifs ; et avec le même nombre de projets de recherche, avec des enseignants ayant le même niveau de formation et de qualification, entre autres aspects ; et qu'on peut fonctionner en gérant le Budget de cette époque simplement en l'actualisant avec l'indice des Prix à la consommation (IPC) » (Système Universitaire de l'État, 2012:17).

gouvernements successifs comme un maximum et non comme la garantie d'un apport minimum pour l'existence et le fonctionnement approprié des universités publiques.

La brèche entre les ressources offerts par le Gouvernement et les besoins effectifs en matière de dépense des universités a débouché sur une intensification des actions de ces dernières afin d'obtenir des ressources propres grâce à l'augmentation du prix des inscriptions, à la vente de services éducatifs et de recherche, au gel et à la précarisation du nombre d'enseignants et d'agents administratifs et à la diminution des programmes d'oeuvres sociales universitaires : « la participation des ressources de la Nation au financement des Universités a été, en 2010, seulement de 48%, par rapport à 79% en 1993, une différence de pourcentage qui met en évidence l'effort des Institutions d'Enseignement Supérieur de l'État » (Système Universitaire de l'État, 2012:34). Paradoxalement, tout cela s'est produit dans un contexte d'augmentation des exigences du Gouvernement national en matière de qualité éducative et de renforcement de ses fonctions d'inspection et de surveillance.

Nous avons cependant indiqué que l'austérité sélective, le gel des ressources publiques et l'encouragement du crédit éducatif focalisé, ne constituent pas la seule manifestation du processus d'ajustement et d'adaptation du système d'enseignement supérieur en Colombie aux impératifs du modèle néolibéral et aux dispositions de la Banque Mondiale. Il existe un autre *mécanisme d'adaptation* aux exigences du modèle global d'accumulation, associé cette fois au pari systématique de configuration d'un système d'enseignement tertiaire orienté vers l'augmentation de la compétitivité économique du pays et qui, contrairement aux attentes, approfondit les logiques de dépendance internationale et renforce la position de la Colombie dans la division internationale du travail. Les lignes de réforme émergentes dans ce contexte tendent vers la formation de « salariés cognitifs » et la massification conséquente de l'enseignement technique, technologique et de la formation au travail au détriment de l'enseignement universitaire.

On peut affirmer que les coordonnées de réforme citées proviennent aussi bien des prescriptions réalisées par la Banque Mondiale, que des recommandations faites par

l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique OCDE. La première, outre le fait d'indiquer le besoin de trouver des modalités de financement appuyées sur la subvention à la demande focalisée, sur le crédit éducatif et le renforcement conséquent de l'enseignement supérieur privé, a insisté sur le fait que :

« Le défi pour la Colombie, c'est comment parvenir à être un membre actif de cette société globalisée de l'information et de la connaissance. Ces transformations impliquent un changement dans le rôle joué par l'enseignement tertiaire. Même si la fonction traditionnelle de ce dernier a été de former les étudiants au travail grâce à la transmission des connaissances et des outils de base de la recherche, il faut maintenant ajouter à ces tâches la formation de travailleurs adaptables aux conditions nécessaires, et l'appui à l'expansion permanente de la connaissance. L'enseignement tertiaire, en tant que sous-secteur solide capable de répondre aux besoins grandissants de la société en capital humain de grande qualité, doit non seulement avoir une capacité dynamique de suivi et d'évaluation, mais également une capacité à diffuser à tous les intéressés l'information concernant l'enseignement tertiaire, ses opportunités et ses coûts en y incluant les perspectives du marché du travail ; par ailleurs, il doit attirer les étudiants de tous les groupes sociaux, en favorisant une plus grande équité dans l'accès à l'université ainsi qu'à l'enseignement tertiaire technique et aux processus d'entraînement inhérents, et en dernier, il doit diversifier et offrir des mécanismes flexibles de transfert de crédits académiques entre différentes modalités et institutions d'enseignement supérieur » (Banque Mondiale, 2003:ix).

Pour sa part, l'OCDE (2013) a instamment demandé d'améliorer le système d'éducation supérieure, au moyen de réformes destinées à accroître les aptitudes techniques et la formation à l'emploi des individus, ceci étant un aspect fondamental destiné à améliorer la productivité du pays et à garantir la croissance économique à long terme. D'après la mission spéciale de l'OCDE et de la Banque Mondiale ayant évalué le système d'éducation supérieure en Colombie :

« Après avoir visité, dans plusieurs régions, un assortiment varié d'institutions d'éducation supérieure de tous genres, publiques et privées, y compris les centres du SENA, l'équipe considère que les différentes missions et approches des IES, ainsi que la capacité du SENA, constituent deux des piliers du système actuel d'éducation supérieure en Colombie qui serviront à appuyer le programme gouvernemental destiné à augmenter la couverture et à créer un système d'éducation supérieure chaque fois plus adapté au marché de l'emploi. (...) Les plans du gouvernement destinés à augmenter la couverture dans tous les niveaux et dans toutes les institutions, mais particulièrement en ce qui concerne les programmes de T et T

(c'est à dire, éducation technique et technologique), devraient être en mesure de développer, de l'avis de l'équipe, le capital humain nécessaire à la croissance économique de la Colombie. Les données dont dispose le groupe évaluateur laissent entendre que cette politique est appropriée et que la demande de diplômés de l'éducation supérieure de la part du marché de l'emploi justifie cette expansion ; cependant, il serait désirable d'effectuer une analyse plus rigoureuse de l'évolution des primes salariales en ce qui concerne les diplômes d'études secondaires, de T et T et de premier cycle (...) Si l'on tient compte du niveau de compétitivité de la Colombie et de sa volonté d'améliorer la pertinence de son système d'éducation supérieure, l'effort réalisé par le MEN (Ministère d'Éducation Nationale) afin de développer une approche basée sur les compétences, aussi bien en ce qui concerne les systèmes d'éducation que de formation pour l'emploi, est tout à fait pertinent. Cependant, suite aux réunions avec les IES et les chefs d'entreprises, l'équipe a conclu que l'apport des entrepreneurs à la conception des programmes et à l'identification des compétences devait être considérablement renforcé dans les universités publiques. (...) Il est recommandé d'inclure une représentation de l'industrie et des entreprises dans les organes directeurs de toutes les institutions d'éducation supérieure. Outre le fait que cela aiderait l'institution à mieux comprendre les besoins des entreprises et la manière de les satisfaire, cela aiderait les chefs d'entreprises à mieux comprendre ce que les diplômés de l'institution peuvent apporter à leurs entreprises » (OCDE, 2012 : 185).

La nécessité d'adapter le système d'éducation supérieure aux besoins productifs du pays, et l'expansion des carrières techniques, technologiques et de formation pour l'emploi qui s'ensuit, a été l'un des objectifs centraux de la réforme du système d'éducation tertiaire en Colombie au cours des dernières décennies. Ainsi que nous l'indique le Tableau 18, la normativité qui construit et régleme la formation à l'emploi dans le pays s'est développée de manière importante, ainsi que les objectifs, les caractéristiques et la durée de l'éducation dispensée.⁷⁴ Le rôle de l'Etat s'est également diversifié en ce qui concerne la

⁷⁴ Le Décret 2020 de 2006 définit la Formation pour l'emploi comme étant le processus éducatif formatif, organisé et systématique, au moyen duquel les personnes acquièrent et développent tout au long de leur vie des compétences professionnelles, spécifiques ou transversales, associées à un ou plusieurs domaines cités dans la Classification Nationale d'Occupations, leur permettant d'exercer une activité productive en tant qu'employés ou entrepreneurs, ceci de manière individuelle et collective. Le décret ci-dessus mentionné inclut dans ce type de formation les programmes techniques intermédiaires officiels, les programmes techniques professionnels et technologiques, les programmes développés par des entreprises privées pour la reconnaissance des contrats d'apprentissage et les programmes d'éducation non formelle orientés vers la Formation pour l'Emploi. Le Décret 4904 de 2009 modifie la nomenclature et la nature de l'éducation non formelle à laquelle le Décret 2020 de 2006 fait référence, et le régleme comme Education pour le Travail et le Développement Humain. Cette éducation correspond à des programmes qui cherchent à compléter, actualiser et offrir des connaissances ainsi qu'une formation dans des aspects académiques ou professionnels menant à l'obtention de certificats d'aptitude au travail. A ce sujet voir : Saavedra et Medina (2012).

provision du service éducatif et les mécanismes de financement utilisés.⁷⁵ Ainsi qu'on l'imagine, ces dynamiques vont de pair avec une plus grande participation des carrières techniques et technologiques dans l'ensemble des inscriptions en éducation supérieure, ainsi qu'avec la consolidation de la structure segmentée et hiérarchique actuellement en cours.

Cependant, il est remarquable de noter que, alors que l'OCDE exhorte le pays à élargir et approfondir l'éducation pour l'emploi, les pays appartenant à la dite organisation ont avancé dans la voie contraire. C'est ainsi que, en l'an 2012, le pourcentage de personnes ayant suivi une éducation tertiaire de Type A dans l'ensemble des pays qui composent cet organisme atteint le chiffre de 24%, alors que dans le cas de l'éducation tertiaire de type B le chiffre est de 10% (Graphique 13)⁷⁶.

⁷⁵ Selon la théorie micro-économique néoclassique, et indépendamment des mécanismes de financement employés, il incombe à l'Etat et non au secteur privé de promouvoir ces segments de l'éducation supérieure, du fait de « l'incapacité du secteur privé d'atteindre le niveau socialement optimal en ce qui concerne la main d'œuvre qualifiée pour l'emploi. Pour une entreprise privée opérant dans le cadre d'un marché de l'emploi compétitif, il n'est pas rentable d'offrir une formation professionnelle générale. Dans la mesure où, d'une part, l'amélioration de la productivité comme conséquence de la formation professionnelle générale est la même dans n'importe quelle entreprise, et que d'autre part il n'est pas garanti que les employés bénéficiant de la formation demeurent dans l'entreprise, il n'est pas sûr que l'entreprise offrant cette formation tire un bénéfice quelconque de la formation en ce qui concerne la croissance de la productivité. Du fait de cette incertitude, les entreprises ne se sentent pas stimulées quant à l'offre qu'elles peuvent faire dans le domaine de la formation professionnelle générale. Ceci implique que l'absence de l'Etat dans le domaine de la formation provoque un manque d'efficacité sociale, puisque du point de vue de la société il est optimal de pouvoir compter sur une plus grande proportion de la main d'œuvre formée » (Saavedra et Medina, 2012 :7).

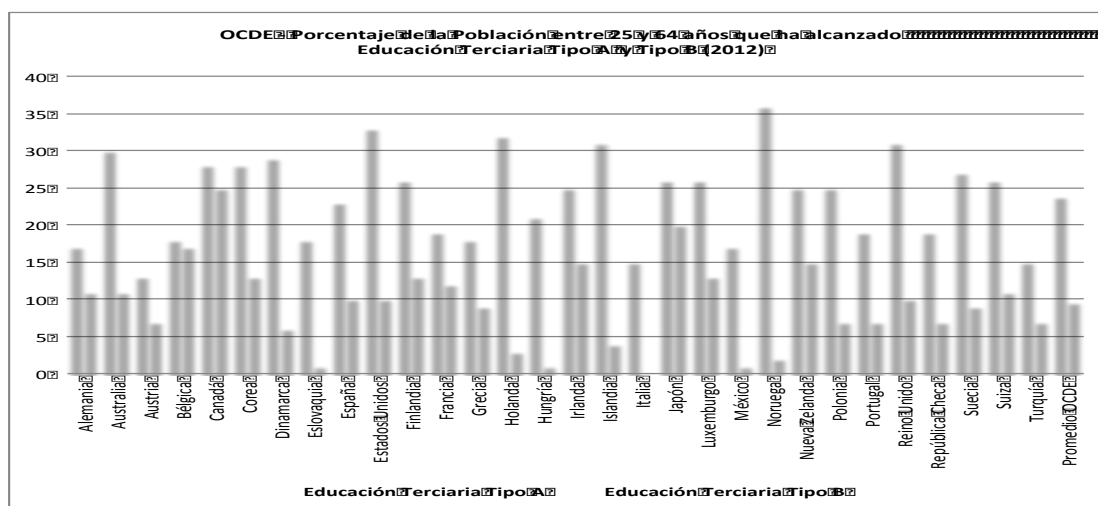
⁷⁶ Dans les pays de l'OCDE, l'Education Tertiaire de Type A est celle qui prépare les étudiants à la recherche, et à des professions exigeant un niveau élevé de compétences. Quant à celle de Type B, elle enseigne des compétences propres à un office permettant aux étudiants d'entrer directement dans la vie professionnelle. La caractéristique de l'éducation Tertiaire de Type A est d'offrir des « programmes basés sur des contenus théoriques profonds, élaborés de telle sorte qu'ils dispensent les qualifications permettant d'intégrer des programmes de recherche avancés (PhD) et d'effectuer des tâches professionnelles exigeant des compétences élevées, telles que médecine, odontologie et architecture. La durée de ces études est de minimum trois ans à temps complet, bien que généralement elles durent quatre ans ou davantage. Il s'agit de programmes d'études qui ne sont pas proposés exclusivement par les universités, de la même façon que tous les programmes offerts par les universités ne réunissent pas les conditions requises pour être qualifiés d'éducation tertiaire de type A (...) [Quant à eux, les programmes tertiaire de type B] sont généralement plus courts que les F d'Education tertiaire de Type A, et ils s'occupent de préférence de développer les compétences pratiques, techniques ou professionnelles nécessaires afin d'entrer sur le marché de l'emploi ; bien que dans certains cas, ils proposent également des fondements théoriques. La durée minimale de ces études est habituellement de deux ans à temps plein » (OCDE, 2014 : 23).

Tableau 18 Formation pour le Travail en Colombie

Education Formelle		Education pour le Travail et le Développement Humain	
Collège Technique	Formation Professionnelle Technique et Technologique	Programmes de Formation Professionnelle	Programmes de Formation Académique
Objectif	Objectif	Objectif	
Préparer les étudiants au rendement au travail dans un secteur productif avec, comme objectif complémentaire, leur préparation pour la poursuite d'études supérieures	La formation technique cherche à développer des aptitudes pertinentes pour le rendement au travail dans des domaines opérationnels et instrumentaux. Elle cherche à développer des compétences pratiques liées à l'application de connaissances dans un ensemble d'activités professionnelles normalisées et standardisées, caractérisées par une spécificité élevée et une faible complexité. La formation technologique cherche à développer des compétences liées à l'application et à la pratique de connaissances, dans un ensemble d'activités professionnelles plus complexes, et non routinières, liées à au traitement, à l'organisation, à l'évaluation et à la qualification d'information.	Ce type d'éducation a comme objectifs: 1. Promouvoir la formation à la pratique du travail au moyen du développement de connaissances techniques et d'aptitudes, en mettant l'accent, entre autres, sur la formation pour la performance artisanale, artistique et occupationnelle; et 2. Contribuer au processus de formation intégrale et permanente des personnes, en complétant, actualisant et formant dans des aspects académiques ou professionnels à travers des programmes flexibles. De manière spécifique, les Programmes de Formation Professionnelle cherchent à développer des compétences professionnelles spécifiques liées aux domaines de performance mentionnés dans la Classification Nationale d'Occupations, dont le catalogue expose, en fonction du niveau de préparation, les domaines occupationnels possibles dans les différents secteurs de production. A l'issue de la Formation Professionnelle, l'étudiant obtient un Certificat d'Aptitude Occupationnelle de Technicien Professionnel par Compétences. De leur côté, les Programmes de Formation Académique ont pour objet l'acquisition de connaissances et d'aptitudes en mathématiques, sciences, technologie, sciences humaines, arts et langues, la préparation pour la validation de cycles d'éducation formelle primaire et secondaire, et la préparation pour l'organisation de travail communautaire. Ce type de formation mène à l'obtention d'un Certificat de Connaissances Académiques.	
Caractéristiques	Caractéristiques	Caractéristiques	Caractéristiques
Education secondaire mettant l'accent sur la formation commerciale, industrielle, agricole ou pédagogique.	Programmes de formation en occupations de type opérationnel et instrumental, et de spécialisation en moyens et procédures.	Préparation et développement de compétences professionnelles dans des domaines de performance mentionnés dans la Classification Nationale d'Occupations.	Acquisition de connaissances et d'aptitudes académiques et de préparation pour la validation de niveaux d'éducation formelle primaire et secondaire.
Durée	Durée	Durée	Durée
2 ans (3250 heures)	Technique: 1.5 ans (1760 heures de cours et 880 de pratiques) Technologique: 2 ans (2640 heures de cours et 880 de pratiques)	Minimum de 600 heures (minimum 50% en formation pratique)	Minimum de 160 heures
Rôle de l'Etat	Rôle de l'Etat	Rôle de l'Etat	Rôle de l'Etat
Collèges Officiels Techniques	Institutions d'Education Supérieure Publiques et Service National d'Apprentissage SENA.	Institutions Publiques d'Education pour le Travail et le Développement Humain (par exemple, le Service National d'Apprentissage SENA).	Institutions Publiques d'Education pour le Travail et le Développement Humain (par exemple, le Service National d'Apprentissage SENA).
Financement Public au Secteur Privé	Financement Public au Secteur Privé	Financement Public au Secteur Privé	Financement Public au Secteur Privé
Subventions à L'Offre Privée (par exemple, bourses du Programme d'Extension de l'accès à l'Education Secondaire PACES).	Modalité crédit-bourse du Programme d'Accès avec Qualité à l'Education Supérieure ACCES modalité technique et technologique à travers l'Institut Colombien de Crédit Educatif et Etudes à l'Extérieur ICETEX.	Subventions à l'offre privée (par exemple, Programme d'Extension de Couverture du SENA, auparavant « Jeunes en Action »).	Inexistant
Réglementation	Réglementation	Réglementation	Réglementation
Ministère d'Education Nationale.	Ministère d'Education Nationale.	Ministère d'Education Nationale, Bureaux Départementaux d'Education et Service National d'Apprentissage SENA.	Ministère d'Education Nationale, Bureaux Départementaux d'Education et Service National d'Apprentissage SENA.
Législation	Législation	Législation	Législation
Décret 2020 de 2006, Loi 115 de 1994, Décret 1860 de 1994, Loi 30 de 1992	Décrets 2566, 2216 et 2020 de 2006, Loi 30 de 1992, Loi 115 de 1994, Loi 749 2002.	Décret 4904 de 2009, Loi 1064 de 2006, Décret 2020 de 2006.	Décret 4904 de 2009, Loi 1064 de 2006, Décret 2020 de 2006.

Source: Saavedra et Medina, 2012.

Graphique 13 OCDE – Pourcentage de la Population âgée de 25 à 64 ans, ayant suivi des études universitaires de troisième cycle de Type A et de Type B (2012)



Source : OCDE (2014)

Ce fut un processus de longue haleine, puisque, ainsi que le montre le Tableau 19, entre 2001 et 2012, la moyenne des personnes ayant mené à terme leur éducation Tertiaire de Type A est passée de 15% à 24% dans la frange de la population âgée de 25 à 64 ans, alors que le pourcentage de la même population ayant reçu une éducation Tertiaire de Type B est restée pratiquement la même. Le résultat est le suivant : ainsi qu'on pouvait l'observer sur le Graphique 12, il n'existe aucun pays de l'OCDE dans lequel le pourcentage de diplômés d'éducation tertiaire de Type B soit plus élevé que celui de diplômés de Type A. Ainsi qu'on l'observera dans la troisième partie du chapitre, ceci est en opposition évidente avec l'objectif du gouvernement colombien d'encourager les carrières techniques et technologiques jusqu'à ce qu'elles représentent 65% de la totalité des inscriptions en éducation supérieure, laissant seulement un pourcentage de 35% aux études universitaires (Conseil National d'Education Supérieure, 2014).

Tableau 19 OCDE-Pourcentage de la Population de 25 à 64 ans ayant eu une Education Tertiaire de Type A et de Type B

Pays	Type A			Type B			Position dans le Palmarès Mondial de Production des Biens Technologiquement les plus Complexes*
	2001	2006	2012	2001	2006	2012	
Japon	19	23	26	15	18	20	1
Allemagne	13	15	17	10	9	11	2
Suède	17	22	27	15	9	9	3
Suisse	16	20	26	10	10	11	4
Finlande	15	19	26	17	16	13	5
Etats Unis	28	35	33	9	5	10	6
Royaume Uni	18	22	31	8	9	10	7
Autriche	7	10	13	7	7	7	8
Belgique	13	14	18	15	18	17	9
France	12	16	19	11	11	12	10
Irlande	14	20	25	22	11	15	11
Hollande	21	28	32	2	2	3	12
République Tchèque	11	14	19	6	11	7	13
Canada	20	24	28	21	23	25	14
Danemark	22	27	29	5	8	6	15
Norvège	28	31	36	3	2	2	16
Corée	17	23	28	7	9	13	21
Slovaquie	10	13	18	1	1	1	22
Italie	10	12	15	6	1	ND	23
Hongrie	14	17	21	6	0	1	24
Pologne	12	18	25	6	11	7	26
Espagne	17	20	23	7	9	10	27
Mexique	13	14	17	2	1	1	28
Nouvelle Zélande	14	23	25	15	15	15	33
Australie	19	24	30	10	9	11	40
Grèce	12	15	18	5	7	9	51
Portugal	7	13	19	2	11	7	52
Islande	19	26	31	6	4	4	ND
Luxembourg	11	16	26	7	8	13	ND
Moyenne OCDE	15	20	24	9	9	10	

*Moyenne 2001-2007.

* Biens technologiquement plus complexes : machinerie et outillage ultrasonique, équipement électrique et électronique, accélérateurs de particules, instruments pour la médecine, les laboratoires, le cinéma et la photographie.

* Biens technologiquement moins complexes : matières premières, articles en bois, fruits, légumes et huiles.

Source : Elaboration personnelle réalisée à partir de Felipe et co-auteurs (2012) : OCDE (2014). Education at a glance, page 44 : Table/Panneau A1.3a ; OCDE (2008). Education at a glance, page 44 : Table A1.3a ; OCDE (2003). Education at a glance, page 53 : Table A2.3.

Pour quelle raison exhorter la Colombie à développer des formations dont la complexité, le contenu théorique et la recherche sont moindres, alors que les pays les plus industrialisés du monde font tout le contraire ? La raison en est que, selon ces critères, il sera possible de maintenir l'avantage technologique propre aux économies du nord, agrandissant de la sorte la division internationale du travail et garantissant l'extraction de revenus à travers des échanges commerciaux asymétriques. Comme preuve de cette affirmation, il suffit de signaler que, ainsi que le montre le Tableau 20, si l'on considère les 30 pays étudiés appartenant à la OCDE, 23 d'entre eux sont ceux qui produisent les biens technologiques

les plus complexes au monde. De même, les 16 premiers postes du palmarès sont occupés par des pays appartenant à l'OCDE. Deux des pays analysés ne donnent pas d'informations, et seuls cinq d'entre eux se trouvent en dessous des trente premiers postes de production de biens au caractère technologique élevé (Australie, Grèce, Nouvelle Zélande, Portugal et Turquie).

Tableau 20 Palmarès de Complexité et Distribution des Exportations dans six catégories de Complexité

Pays de l'OCDE	Position dans le Palmarès (entre 124 pays)	Niveau de complexité du Produit (1 plus élevé – 6 moins élevé)						
		1	Produits dans le top 100	2	3	4	5	6
Japon	1	39,7	10,0	19,0	21,9	11,4	6,6	1,5
Allemagne	2	39,6	7,9	24,5	16,0	10,9	5,6	3,4
Suède	3	34,6	4,9	27,7	16,2	12,0	4,6	4,8
Suisse	4	28,6	6,8	25,8	13,9	12,4	10,1	9,2
Finlande	5	30,1	6,1	32,0	15,2	13,1	4,5	5,1
Etats Unis	6	28,1	7,2	21,5	22,8	12,9	9,4	5,2
Royaume Uni	7	27,7	5,2	22,1	17,2	13,1	6,5	13,4
Autriche	8	30,4	6,2	23,3	19,0	15,0	8,8	3,5
Belgique	9	27,8	3,8	20,3	15,5	11,3	12,1	13,0
France	10	26,2	3,2	22,3	22,0	16,1	7,5	5,9
Irlande	11	39,1	2,3	26,3	15,6	13,8	4,0	1,3
Hollande	12	20,2	4,8	19,7	19,6	12,1	13,1	15,3
Republique Tchèque	13	27,3	1,9	25,1	21,4	14,1	8,0	3,9
Canada	14	27,8	12,3	13,8	18,7	15,0	12,8	12,0
Danemark	15	26,1	4,6	22,1	15,7	13,0	11,1	11,9
Norvège	16	6,2	1,0	12,4	7,6	10,8	17,9	45,2
Corée	21	17,7	2,2	18,9	32,5	14,6	8,3	8,0
Slovaquie	22	23,3	4,8	21,4	20,0	15,0	8,4	11,1
Italie	23	23,2	3,5	20,1	16,2	14,1	14,5	12,0
Hongrie	24	27,1	6,0	23,7	20,8	14,7	7,7	6,0
Pologne	26	16,1	1,2	17,3	22,6	20,7	15,4	8,0
Espagne	27	24,2	1,9	20,8	16,5	12,8	14,5	11,2
Mexique	28	22,7	4,3	15,9	23,9	10,7	10,2	16,7
Nouvelle Zélande	33	5,6	0,6	8,6	22,8	24,6	28,0	10,5
Australie	40	6,2	1,8	7,2	8,0	24,7	29,7	24,1
Grèce	51	3,8	0,4	14,8	12,5	17,2	18,6	33,1
Portugal	52	15,3	0,4	9,8	22,1	15,6	15,5	21,7
Colombie*	58	2,8	0,3	6,3	6,7	21,9	14,1	48,2

*N'appartient pas à l'OCDE

Source : Elaboration personnelle réalisée à partir de Felipe et co-auteurs (2012)

Pour sa part, la Colombie continue de se spécialiser dans la production de biens de moindre complexité technologique (principalement associés au secteur primaire de l'économie et à des manufactures mineures) et occupe, parmi les 124 pays de l'étude, le poste 58 dans le palmarès mesurant la complexité technologique des exportations des pays. La raison en est que 48% de ses exportations correspondent à des biens de faible complexité et contenu technologique.

La dispute au sujet des revenus extraits du changement technologique et l'asymétrie qui s'ensuit sur le terrain du commerce international à travers la signature de traités de libre commerce, a été bien établie par les théoriciens du capitalisme cognitif et par ceux qui trouvent dans ce type de relations asymétriques et de dépendance l'une des clés permettant de comprendre les reconfigurations de l'ordre économique international et les formes novatrices d'expropriation du bien commun qui le caractérisent (Harvey, 2007 ; Hardt et Negri, 2012)⁷⁷.

Quoiqu'il en soit, les exhortations lancées par la Banque Mondiale et l'OCDE sont pour le moins paradoxales, dans la mesure où elles insistent sur la nécessité pour la Colombie de diversifier ses exportations et de surmonter sa grande dépendance dans le domaine du secteur primaire de l'économie. Mais comment concilier et garantir la réalisation simultanée d'objectifs en matière de formation à l'emploi et d'incitation à l'innovation, le développement et la recherche technologique de pointe dans un contexte de forte restriction budgétaire ?

⁷⁷ Pour Harvey (2007), par exemple, un facteur atténuant le déclin des Etats Unis en tant que puissance hégémonique mondiale, est sa capacité d'innovation technologique. Selon cet auteur, la moitié de l'I+D dans le monde s'effectue aux Etats Unis, ce qui, associé à l'établissement de droits exclusifs de propriété intellectuelle, lui permet d'en extraire d'importants revenus économiques. Selon Harvey, bien qu'il soit possible que la concurrence inter-capitaliste augmente dans ce domaine, « il est toujours probable que l'avantage technologique continue d'être un pilier essentiel du pouvoir global des Etats Unis » (Harvey, 2007 : 13). Cette position est partagée par Cohen (2012), qui affirme que si l'on fait une comparaison avec les facteurs expliquant la chute de l'Empire Romain, lesquels semblent avoir un lien avec l'histoire récente des Etats Unis (fragmentation des valeurs morales, aventures et occupations militaires à l'étranger, important déficit budgétaire, inégalité), il existe un élément exceptionnel qui pourrait retarder ou éviter la chute : la capacité innovatrice de l'économie nord-américaine et l'atout qu'elle représente sur le terrain de la recherche technologique. Cohen associe cet avantage aux exigences internes des consommateurs nord-américains, s'intéressant chaque fois davantage aux innovations, et à la forte relation qui s'est établie entre la recherche, l'innovation et la consolidation de l'industrie militaire des Etats Unis.

Selon Perfetti (2010), la solution à ce dilemme pourrait venir de la capacité de l'Etat colombien à établir des mesures encourageant l'investissement privé dans les domaines de la science, de la technologie et de l'innovation. Ces encouragements deviennent tangibles uniquement lorsque les investissements du secteur privé dans ce domaine deviennent rentables ; c'est à dire lorsqu'on impose des droits de propriété sur la connaissance et l'innovation. La question résidera donc dans la définition d'un réseau institutionnel qui facilite la capture de revenus à travers la définition précise de droits de propriété (brevets, droits de propriété intellectuelle et revenus en fonction du niveau d'éducation). La privatisation de la connaissance semble donc être, non seulement un facteur essentiel assurant les logiques d'accumulation dans le modèle actuel du capitalisme, mais encore un moyen de garantir les ressources économiques permettant de favoriser le changement technologique dans des situations d'ajustement fiscal et de restrictions budgétaires sélectives.

Il est donc évident que *les mécanismes d'adaptation* ayant pour but de garantir les fonctions d'accumulation du système d'éducation supérieure en Colombie dans le cadre de l'ajustement fiscal sélectif et de l'approfondissement des relations de dépendance et de division internationale du travail ont le résultat suivant : les aspects missionnaires traditionnellement offerts à la formation universitaire, en termes de professorat, recherche, et extension à la communauté, se trouvent remplacés par un élan vers un processus de massification orienté vers la formation à l'emploi ; cet élan est incapable de remettre en question la structure de division internationale du travail et tend à la production d'un cadre institutionnel se prêtant à la capture de revenus de la part du secteur privé, dans le cadre des logiques de privatisation de la connaissance. L'éducation supérieure en Colombie cesse alors d'être l'espace public privilégié pour la recherche de pointe et la production de pensée critique. Bien au contraire, elle devient aujourd'hui la « scène de l'éducation et de la recherche permanentes pour le marché permanent » (Santos, 2007 : 32). Dans ce contexte, ce n'est pas seulement l'université fonctionnelle qui émerge, mais également le système d'éducation tertiaire fonctionnel, orienté vers des processus de professionnalisation et de formation pour l'emploi qui dépassent les objectifs traditionnels de l'éducation supérieure et dont elle avait l'exclusivité, il y a encore peu de temps. Aujourd'hui, d'autres centres de

savoir et de recherche, aussi bien publics que privés, lui disputent cette position privilégiée et participative.

Cependant, ce processus de massification segmentée et hiérarchique s'adapte également aux besoins de légitimation de l'ordre dominant puisque, sous prétexte du critère d'« égalité des chances », les augmentations de couverture dans l'éducation supérieure sont perçues comme des mécanismes justes : en effet, elles provoquent des logiques de concurrence soi-disant équitables dans la mesure où elles véhiculent l'idée selon laquelle les positions sociales atteintes ainsi que les rendements individuels sont déterminés par le mérite individuel et non par des conditions héritées. Il s'agit d'un exemple clair de la « domination à travers le changement » signalé dans les premiers chapitres du document.

Quel est le modèle de justice sociale qui inspire la massification du système d'éducation supérieure ? Ainsi que nous l'avons soutenu dans le premier chapitre de ce document, il existe deux conceptions fondamentales de la justice sociale : l'une défend l'égalité des places, l'autre l'égalité des chances (Dubet, 2011). En général, on peut affirmer que les réformes effectuées en Colombie dans le système d'éducation supérieure reposent sur l'idée de la garantie de l'égalité des chances. Contrairement à l'idée d'égalité des places, cette théorie ne critique ni ne rejette les hiérarchies. Au contraire, elle insiste sur l'importance de garantir à tous les individus la même chance d'occuper les mêmes positions hiérarchiques, et donc de garantir une « concurrence équitable » sur cette voie. Le problème de l'inégalité serait résolu si les différentes positions hiérarchiques de la société étaient ouvertes à toutes les personnes. Alors que l'égalité et la fin des hiérarchies constituent l'objectif fondamental de l'égalité des places, la concurrence équitable et la mobilité sociale à l'intérieur des hiérarchies est le but essentiel de l'égalité des chances. C'est pour cela que l'égalité des chances a été conçue comme la meilleure alternative pour concilier les principes d'efficacité et d'égalité, puisque sous prétexte de mérite et de responsabilité individuelle, on prétend que les inégalités inhérentes à la concurrence entre individus sont légitimes et qu'elles encouragent la plus grande productivité des agents. L'inégalité s'individualise et l'Etat réduit son action égalitaire à la garantie du même point de départ pour toutes les personnes. Raison pour laquelle, d'après ces critères, le problème de la justice dans les

systèmes éducatifs se définit entre les pôles de la reproduction de l'inégalité et les garanties de mobilité sociale.

Cependant, adapter ces critères à cette problématique est erroné, dans la mesure où garantir la mobilité sociale n'implique ni le rejet ni la suppression de l'inégalité. Le discours de la mobilité sociale cherche à garantir que les barrières entre les différentes classes sociales se relâchent sans remettre en question la structure relationnelle elle-même. Et le discours proclamant l'égalité des chances favorise le maintien des mécanismes d'accaparement des chances, la distanciation, la hiérarchisation et l'adaptation qui font persister l'exclusion et l'inégalité. Néanmoins, l'égalité des chances a servi de fondement récurrent au thème de l'équité dans les discours gouvernementaux, en ce qui concerne le changement du système d'éducation supérieure en Colombie (Mora et Múnera, 2015 ; Múnera, 2013)⁷⁸.

La conséquence directe de l'adaptation du système éducatif tertiaire aux fonctions d'accumulation et de légitimation est la suivante : outre le fait qu'elle maintient les logiques d'exclusion et d'inégalité signalées dans la première partie du chapitre, elle mène à une perte de contrôle de l'agenda de recherche scientifique de la part des communautés académiques, autorisant de surcroît l'assujettissement du domaine de l'éducation aux

⁷⁸ En tout état de cause, il est important de souligner que les perspectives d'égalité des places et de chances ne sont pas complètement antagoniques dans la pratique. Il y a un consensus croissant autour de la reconnaissance du fait suivant : les bienfaits de l'égalité des chances se manifestent dans la mesure où les fractures sociales diminuent. Ou encore : la mobilité sociale produite par l'égalité des chances augmente seulement lorsque la société réduit les fossés qui la caractérisent. C'est uniquement dans un panorama de diminution des inégalités présentes dans le système éducatif colombien que la mobilité sociale s'améliorera dans le pays. Si au contraire les fossés augmentent, les seuils à dépasser à travers la mobilité sociale deviendront plus élevés et plus exigeants. Pour le dire simplement : La meilleure égalité des chances est l'égalité des places : « plus les inégalités entre les positions se réduisent, plus l'égalité de chances augmente : en effet, la mobilité sociale devient beaucoup plus facile (...) il est plus facile de se déplacer sur l'échelle sociale quand les distances entre les différentes positions sont relativement étroites (...) Il est donc artificiel, et parfois complètement faux, d'opposer l'égalité à l'équité, puisque les sociétés les plus égalitaires sont également les plus équitables, dans la mesure où l'égalité des chances y est plus élevée. (Dubet, 2011 : 100). Göran Therborn, dans son étude des inégalités dans le monde contemporain, partage cette affirmation qu'il exprime dans les termes suivants : « Le fait que l'inégalité des chances a une forte corrélation avec l'inégalité des résultats ne devrait pas non plus passer inaperçu : les pays dans lesquels on trouve la plus grande inégalité intra-générationnelle sont ceux qui montrent la plus grande inégalité intergénérationnelle, tandis que l'inégalité intra-générationnelle la plus réduite apparaît dans les pays de moindre inégalité intergénérationnelle » (Therborn, 2015 : 119). La fin des inégalités présentes dans le système éducatif colombien constitue par conséquent une condition essentielle en faveur de la mobilité sociale et de la construction d'une société plus équitable.

intérêts gouvernementaux de légitimation de l'ordre politique, faisant obstacle de la sorte à la production d'une pensée critique. En d'autres termes, la crise qui se manifeste avec l'avènement du système d'éducation supérieure fonctionnel est liée à la perte d'autonomie de l'éducation supérieure en général et de l'université en particulier. C'est l'origine de la crise institutionnelle à laquelle nous assistons actuellement.

5.2.3 L'autonomie assiégée et le chemin vers un système d'éducation supérieure hétéronome.

Jusqu'à présent, nous avons signalé la structure segmentée et hiérarchique ainsi que les fonctions d'accumulation et de légitimation assumées par le système colombien d'éducation tertiaire dans le cadre du néolibéralisme et des reconfigurations du mode de production capitaliste. Il est cependant important de souligner que ce caractère hiérarchique et fonctionnel n'a pas émergé de manière spontanée, mais qu'il est le résultat des tentatives successives de la part du Gouvernement d'aligner l'éducation supérieure aux modèles de développement qu'il promeut et aux besoins de légitimation qu'il affronte. Ceci a conduit, en outre, au renforcement des dispositifs de contrôle sur le système. Ces dispositifs de contrôle passent par les coupures budgétaires en ce qui concerne les finances publiques, la promotion des institutions privées d'éducation supérieure, les tentatives de standardisation des critères de qualité, les conditions spéciales requises pour l'obtention de fonds et le renforcement des mécanismes d'inspection et de contrôle de la part du Ministère d'Education Nationale. En termes généraux, on peut affirmer qu'il y a en Colombie un intérêt manifeste visant à transformer les institutions d'éducation supérieure en agents de l'organe exécutif gouvernemental. C'est ainsi que l'autonomie du système est niée de façon systématique ou, tout au moins fortement conditionnée : sur la base de ce que nous avons vu jusqu'à présent, nous pouvons affirmer que la production de l'éducation supérieure considérée comme un bien commun est aussi limitée que l'est la recherche d'un système d'éducation supérieure garant de l'égalité des places.

Mais le système d'éducation supérieure en Colombie a été constamment assiégé, non seulement par le gouvernement, mais aussi par des intérêts privés qui cherchent à le coopter

et à l'instrumentaliser. Ceci est manifeste dans le fait que la subordination aux logiques de contrôle, d'inspection et de surveillance gouvernementales ont été régulièrement remplacées par des expressions de soumission à des intérêts privés, corporatifs et clientélistes là où les logiques de contrôle et l'intervention gouvernementale sont limitées ou inopérantes. C'est à dire que lorsque les revendications en faveur de la démocratie et de l'autonomie ne soulèvent pas d'objections de la part du gouvernement, ce sont les intérêts de groupes sociaux déterminés qui finissent par nier la possibilité de construire des institutions d'éducation supérieure plus démocratiques et autonomes.

C'est là que se trouve l'origine de la profonde crise institutionnelle qui caractérise le système et est, en fin de compte, le résultat de la faible participation décisionnelle des communautés d'étudiants, d'enseignants et de personnel administratif en ce qui concerne l'orientation des institutions d'éducation supérieure. C'est ainsi que surgit un système hétéronome, dépendant de pouvoirs externes qui l'empêchent de s'autodéterminer de manière collective qui en outre lui refusent la possibilité de répondre aux demandes de ces groupes sociaux traditionnellement exclus et dominés, qui n'ont pu influencer les agendas de production de la connaissance, ni établir une relation organique avec le système d'éducation supérieure. Si, en ce qui concerne les institutions publiques d'éducation supérieure technique et technologique, l'influence du gouvernement et du secteur privé est évidente, dans la mesure où ses dirigeants sont nommés directement par le Président de la République et qu'un lien direct existe entre elles, les besoins du monde de l'entreprise et la compétitivité accrue du pays, l'autonomie des universités publiques, pour leur part, n'est pas non plus réellement garantie : en effet, si l'on analyse les lois qui ont régi le système d'éducation supérieure dans le pays au cours des 30 dernières années, on peut identifier une trajectoire qui commence avec une idée d'autonomie assujettie à l'entière volonté gouvernementale, et qui termine avec une conception d'autonomie assujettie au caractère fonctionnel que doit assumer l'université.

En effet, ainsi que le montre le Tableau 21, si l'on évalue l'autonomie de l'université en s'intéressant aux libertés qu'ont les universités publiques dans les domaines suivants : i) développement de programmes académiques, de recherche, et de service à la communauté,

ii) désignation de son personnel enseignant et administratif, iii) fixation des critères de sélection et d'admissibilité de ses étudiants et iv) définition de sa forme d'organisation et de gouvernement institutionnel, il est clair qu'avec la Loi 80 de 1980 son autonomie ne dépendait pas uniquement de la constitution et de la loi mais avant tout de la volonté du pouvoir Exécutif, qui agissait comme auteur de la loi, interprète et garant de son application, étant également l'autorité maximale quant à la définition de normes internes. Mais on voit en outre qu'avec le passage vers la Loi de 1992, les quatre prérogatives mentionnées se trouvent limitées par le caractère fonctionnel que doivent assumer les universités publiques dans le cadre de la plus grande ingérence du gouvernement en ce qui concerne la création de programmes académiques, la forte restriction budgétaire qu'elles affrontent, les exigences gouvernementales en matière d'augmentation de couverture et la claire intromission du pouvoir Exécutif dans la sélection des autorités académiques et administratives.

L'université fonctionnelle et hétéronome apparaît donc comme étant l'entité responsable de former les professionnels d'un système d'éducation tertiaire segmenté et hiérarchisé, orienté vers la massification de l'éducation supérieure à coût réduit dans un contexte dans lequel s'approfondit la division internationale du travail. Plusieurs facteurs expliquent cette situation. En premier lieu, on peut affirmer que l'université hétéronome montrée dans le Tableau 21 est le produit d'un profond déficit démocratique externe et interne dans les universités. C'est ainsi que la démocratie restreinte qui a caractérisé le système politique colombien, l'intérêt qu'ont les élites de freiner la pensée critique, et la nécessité de former des cadres bureaucratiques ayant des affinités avec les idées du gouvernement, constituent une première source de restrictions en ce qui concerne le plein exercice de l'autonomie universitaire.

Tableau 21 Autonomie Universitaire en Colombie?

Critère	Décret Loi 80 de 1980	Loi 30 de 1992
	Validité de la Constitution Politique de 1886. Dans ce contexte, la Cour Suprême de Justice était chargée d'évaluer la conformité des lois à la Constitution. L'autonomie de l'université n'était pas consacrée constitutionnellement, et était définie comme corollaire de la « liberté d'enseignement » contenue dans l'Article 41 de la Constitution Politique (incorporée à la suite d'une réforme constitutionnelle effectuée en 1936). Le Décret de Loi 80 de 1980 fut conçu par le Gouvernement après avoir été habilité par la Loi 8 de 1979, à réformer et à définir le Système d'Education Post-Secondaire en Colombie. Ce décret fut accompagné par les décrets 81, 82, 83 et 84 datant de la même année, par lesquels le gouvernement définit les fonctions et la structure de l'ICFES, de l'Université Nationale de Colombie et des Collèges Universitaires. Les universités officielles étaient créées comme étant des « établissements publics », par décision des conseils municipaux, des assemblées ou du Congrès sur l'initiative du directeur de la branche exécutive de chacun des niveaux (maire, gouverneur, président). En étant définies comme établissements publics, les universités furent conçues comme des corps d'action de la branche exécutive ou comme des agents du gouvernement.	La loi est formulée après la consécration de la Constitution Politique de 1991. A travers elle, l'autonomie universitaire fut définie constitutionnellement, suite à une initiative gouvernementale discutée dans diverses audiences avec des acteurs universitaires. L'Article 69 de la Constitution détermina: « L'autonomie universitaire est garantie. Les universités pourront choisir leurs directives et se régir en fonction de leurs propres statuts, ceci en accord avec la loi. La loi établira un régime spécial pour les universités d'Etat. L'Etat renforcera la recherche scientifique dans les universités officielles et privées, et fournira les conditions spécifiques pour leur développement. L'Etat facilitera des mécanismes financiers permettant l'accès de toutes les personnes aptes à intégrer l'éducation supérieure ». Outre l'autonomie, la nouvelle Carte Politique consacra la liberté d'enseignement, de recherche et d'apprentissage. Le caractère singulier des universités par rapport à l'éducation primaire et secondaire fut également reconnu. L'autonomie fut reconnue sans aucun type de distinction en fonction des universités. Cependant, la Constitution Politique de 1991 tout comme la Loi 30 de 1992 consacrent le devoir qu'à l'Etat de réaliser des tâches d'inspection et de surveillance en ce qui concerne la prestation du service public d'éducation supérieure: « l'Etat, en conformité avec la Constitution Politique de Colombie et par la présente loi, garantit l'autonomie universitaire, et veille à la qualité du service éducatif au moyen de l'exercice de la suprême inspection et surveillance ». Ce qui s'annonce ainsi est une tension évidente entre deux principes opposés bien que jouissant l'un et l'autre de garanties constitutionnelles et légales. En tout cas, contrairement à ce qui arriva avec le Décret de Loi 80 de 1980, les universités ne sont plus conçues comme étant des « établissements publics », mais comme des « entités universitaires autonomes », ce qui souligne leur autonomie académique, administrative et financière. Finalement, il est important de noter qu'avec cette loi, le Ministère d'Education Nationale et le Conseil National d'Education Supérieure CESU furent mis en place comme des organes directeurs de l'éducation dans le pays. L'organisation du Système National d'Accréditation fut incluse au CESU en tant que stratégie permettant d'améliorer la qualité de l'éducation supérieure et du Système National d'Information. Le CESU est conformé par: 1) Le Ministre de l'Education Nationale qui en est le président; 2) Le Chef du Département National de Planification; 3) Le Recteur de l'Université Nationale de Colombie; 4) Le Directeur du Département Administratif de Science, Technologie et Innovation Colciencias; 5) Un Recteur d'université publique ou officielle; 6) Deux Recteurs d'universités privées; 7) Un Recteur d'université à l'économie solidaire; 8) Un Recteur d'institution universitaire ou d'école technologique, publique ou officielle; 9) Un Recteur d'institution technique professionnelle publique ou officielle; 10) Deux représentants du secteur productif; 11) Un représentant de la communauté académique d'une université publique ou officielle; 12) Un professeur universitaire; 13) Un étudiant des dernières années d'université; 14) Le Directeur de l'Institut Colombien pour l'Evaluation de l'Education (Icfes). C'est à dire qu'au moins neuf de ses seize membres ont l'approbation du Gouvernement. En accord avec la Loi 30 de 1992, l'éducation supérieure au niveau des premier et deuxième cycles se compose de trois niveaux de formation, correspondant aux niveaux technique, technologique et professionnel. Les programmes académiques de ces niveaux sont dispensés par des institutions techniques professionnelles, des institutions universitaires, ou des écoles technologiques et des universités. En ce qui concerne les programmes académiques de 1er et 2ème cycles, les universités peuvent les créer, si elles remplissent les conditions de qualité, contrôlées par l'ICFES, avant leur ouverture. Dans le cas des masters et des doctorats, le processus est plus strict et, suite à l'approbation du CESU, il est nécessaire d'obtenir dans ce cas l'autorisation du Ministère d'Education Nationale. Cependant, ces facultés ont été réduites depuis 1998, avec l'expédition de décrets réglementaires du gouvernement qui, tout en invoquant l'obligation qui est la sienne de garantir la qualité, ont défini des conditions requises pour obtenir l'accréditation obligatoire et préalable des programmes, ainsi que la définition de standards minimaux pour plusieurs cycles d'études. D'un autre côté, on a exigé que les programmes d'études offerts soient approuvés après l'évaluation réalisée par le Conseil National d'Accréditation CNA. En outre, le crédit académique a été défini en 2002 comme étant le mécanisme d'une évaluation de qualité, de garantie de la mobilité des étudiants, et de coopération inter-institutionnelle (Décret 808 de 2002), ce qui évoque les Unités de Travail Académique ULAS créées en 1980. Pour terminer, la forte restriction budgétaire à laquelle s'affrontent les universités fait dépendre leurs tâches de recherche et d'extension de critères mercantiles, les dirigeant presque exclusivement vers la production de ressources financières.
Autonomie pour développer des programmes académiques, de recherche et d'extension ou de service à la communauté	La possibilité de développer des programmes académiques, de recherche et d'extension était soumise à l'autorisation de l'ICFES. On exigeait que les nouveaux programmes proposés correspondent exactement aux Plans de Développement Nationaux, Départementaux ou Municipaux. L'une des fonctions établies par l'assemblée directive de l'ICFES consistait à fixer les contenus et les domaines de connaissance devant faire partie des plans d'étude. De la sorte, les universités devenaient des agents de l'action gouvernementale. Un autre des éléments restrictifs de l'autonomie des programmes fut établi avec les Unités de Travail Académique (ULAS), lesquelles définissent le temps de travail des étudiants, la valeur des heures de classe, des activités pratiques supervisées par le professeur, ainsi que des activités indépendantes, développées avec l'aide et l'évaluation du professeur.	

Tableau No. 21 (suite) Autonomie Universitaire en Colombie?		
Critère	Décret Loi 80 de 1980	Loi 30 de 1992
Autonomie pour désigner le personnel enseignant ou administratif	Le Décret Loi 080 de 1980 fixa les conditions minimales que devaient remplir les enseignants, définit leur engagement et fixa leurs conditions d'embauche par heure ou temps de chaire. Dans le cas des universités officielles, il détermina également quels seraient les postes pour lesquelles la nomination et le renvoi seraient libres et le type d'engagement des employés. La norme fixait également les termes des procédures disciplinaires engagées contre les enseignants et interdisait de changer les recours procéduraux à l'intérieur des universités. Les règlements concernant les professeurs, les étudiants et le personnel administratif devaient être soumis aux préceptes de la norme et être approuvés par la direction pour entrer en vigueur. De la sorte, l'auto-régulation se trouvait née.	L'augmentation de l'autonomie fut considérable dans ce domaine. La condition d'approbation gouvernementale disparaît des processus de nomination des enseignants et du personnel administratif, bien que les universités publiques aient l'obligation de se soumettre à la Loi 30 de 1992, et qu'il faille avvertir le Ministère d'Education des modes opératoires pour qu'il accomplisse sa tâche d'inspection et de surveillance. Les contrôles exercés dans ce domaine proviendront davantage d'actions judiciaires orientées vers l'étude des mesures disciplinaires prises contre les professeurs, les étudiants et le personnel administratif, tout en sauvegardant la procédure régulière, le droit à l'éducation et autres droits constitutionnels. En termes généraux, les sentences prononcées par la branche judiciaire ont mis l'accent sur la nécessité de respecter les statuts des universités et de renforcer le concept de communautés qui s'autorégulent. Cependant, les restrictions budgétaires auxquelles s'affrontent les universités se sont traduites par une grande difficulté à embaucher de nouveaux enseignants à temps plein. A ce niveau-là, l'autonomie se trouve donc restreinte par des aspects financiers.
Autonomie pour fixer les critères de sélection et d'admission des étudiants	L'autonomie était résiduelle, puisque les institutions fixaient d'autres conditions d'entrée que l'examen d'Etat portant sur les connaissances, après que l'ICFES ait fixé le nombre d'étudiants qui pouvaient être reçus en premier semestre de chaque programme. Les universités avaient également le pouvoir de définir les statuts internes qui réglementaient les processus d'admission et la permanence des étudiants comme membres de leur communauté respective. Cependant, ce dernier pouvoir se trouvait bien défini par le Décret dans la mesure où il déterminait les raisons pour lesquelles le statut d'étudiant pouvait être perdu, ainsi que les contenus minimaux du règlement.	Les institutions déterminent les critères de sélection et d'admission des étudiants. D'après l'Article 109 de la Loi 30 de 1992, les institutions d'éducation supérieure doivent avoir un règlement pour les étudiants qui réglemente au moins ces différents aspects: conditions d'inscription et d'admission, paiement des études, droits et devoirs, distinctions honorifiques et encouragements, règlements de discipline et autres aspects académiques. Cependant, les pressions exercées par le Ministère d'Education dans le sens d'un accroissement de l'accès à l'éducation supérieure, ceci dans un contexte de restriction budgétaire et de nécessité d'auto-financement dans le cas des universités publiques, sont devenues un facteur qui réduit l'autonomie et impose de fortes limitations en matière de qualité éducative et de services universitaires.
Autonomie pour définir sa forme d'organisation et sa direction institutionnelle	La constitution des conseils supérieurs, telle qu'elle était définie par le Décret 80 de 1980, était de huit membres: 1. Le Ministre d'Education ou son représentant, 2. Le Gouverneur du Département, l'intendant, le commissaire ou le maire, selon le type de territoire auquel est affectée l'université, 3. Une personne nommée par le Président de la République, 4. Le Recteur de l'université en question (ayant droit d'expression mais non pas de vote, et nommé directement par le Président de la République), 5. Le représentant des doyens (élu par les doyens en tant qu'agents exécutifs du recteur), 6. Le représentant des professeurs, 7. Le représentant des étudiants et, 8. Le représentant des diplômés. L'autodétermination de la communauté académique en ce qui concernait la composition des conseils supérieurs était réduite à sa participation pour le choix des trois derniers membres du conseil. Quant aux universités privées, la participation des étudiants aux conseils n'était même pas mentionnée dans le décret. Raison pour laquelle leurs conseils étaient composés uniquement de leurs fondateurs et leurs contributeurs.	Bien que l'élection des autorités académiques des universités ne soit plus faculté exclusive du président, l'ingérence gouvernementale est totale, puisque la composition des Conseils Supérieurs – à l'intérieur desquels le recteur des universités est sélectionné – est conçue de façon à s'assurer que les dirigeants choisis aient l'approbation du Gouvernement. Bien que la loi exige la participation de tous les membres de la communauté universitaire aux Conseils, les blocs de pouvoir à tendance gouvernementale s'imposent généralement. De fait, certains mécanismes de consultation interne ont été parfois fixés entre les étudiants, les professeurs et les membres de l'administration, sans que l'on tienne compte de leurs résultats dans les décisions du Conseil. Dans le cas spécifique de l'Université Nationale de Colombie, le Conseil Supérieur Universitaire est composé de neuf membres: 1. Le Ministre d'Education ou le Vice-Ministre, 2. Deux membres désignés par le Président de la République, l'un d'eux diplômé de l'université, 3. Un ancien recteur choisi par les anciens recteurs, 4. Un membre désigné par le Conseil National d'Education à partir d'une liste de trois candidats présentée par le Conseil National de Science et Technologie, 5. Un membre du Conseil Académique de l'Université, désigné par celui-ci, 6. Un professeur de l'Université élu par le corps enseignant, 7. Un étudiant de 1er, 2ème ou 3ème cycle élu par les étudiants et 8. Le Recteur de l'Université qui aura droit d'expression mais non pas de vote. En général, le Président de la République a une ingérence directe dans la désignation d'au moins 5 des membres ayant droit de vote. Dans le cas des universités officielles régionales, le Conseil Supérieur Universitaire est généralement composé de: 1. Le gouverneur ou le maire de l'entité territoriale, 2. Le Ministre d'Education ou un délégué du Ministère d'Education, 3. Un représentant du Président de la République ayant eu des liens avec l'Université, 4. Un représentant du secteur productif, 5. Un représentant des diplômés, 6. Un représentant des directeurs académiques ou des doyens, 7. Un représentant des professeurs, 8. Un représentant des étudiants, 9. Un ancien recteur de l'université et 10. Le Recteur de l'Université ayant droit d'expression mais non pas de vote. De la sorte, on s'assure également l'ingérence du Président de la République. Finalement, dans le cas des universités privées, on exige qu'elles garantissent la participation de leurs membres (étudiants, enseignants, diplômés) dans les conseils de direction.

Source : élaboration personnelle à partir de CESU (2014), Manera (2011), Gómez (2009) y Vilamili (2005).

« (...) en Colombie, les postulats de Córdoba⁷⁹ ont toujours été une référence lointaine en ce qui concerne les institutions qui réglementent la direction universitaire, dans la mesure où la culture politique a toujours été limitée par le type de démocratie restreinte qui règne dans le pays, dans laquelle la simple idée de direction partagée paraissait insurrectionnelle. Les transformations introduites par la Constitution Politique de 1991 n'ont pas modifié substantiellement la conception de la direction universitaire et elles ont même impliqué, en ce qui concerne la composition du Conseil Supérieur, un retour en arrière par rapport aux postulats de Córdoba ; la raison en est la méfiance qu'éprouvent les forces hégémoniques du pays envers la communauté académique des universités publiques : ceci est dû, d'une part, à l'autonomie académique d'institutions telles que l'Université Nationale, qui lui a permis de conserver une distance critique face au gouvernement central, d'autre part à la politisation vers la gauche des organisations d'étudiants, et en partie des enseignants à partir des années soixante dix, et également à la prépondérance des diplômés des universités privées formant les élites destinées à faire partie de la bureaucratie et de la direction du Gouvernement » (Múnera, 2011 : 28-29).

Cependant, le déficit démocratique externe aux universités (associé aux traits caractéristiques du système politique en Colombie) coexiste avec un déficit démocratique interne qui correspond à la faible participation des représentants de la communauté universitaire à la direction des institutions. Selon Múnera (2011), si l'on réalise une analyse comparative entre les principales universités publiques d'Amérique Latine⁸⁰ et l'Université Nationale de Colombie (principale université publique du pays) on note la très faible participation de la communauté universitaire aux corps collégiaux supérieurs et intermédiaires de l'université, ainsi que la faible incidence de la communauté universitaire en ce qui concerne la nomination des membres de l'équipe de direction (recteurs et doyens) de l'université. (Tableau 22).

⁷⁹ L'auteur fait référence à la Réforme Universitaire de Córdoba (Argentine) de 1918, dans laquelle furent exigés, pour la présenter à grands traits, l'universalisation de l'accès à l'université, la liberté d'enseignement, la recherche et l'assistance libre, la démocratisation de la direction universitaire, la participation politique décisive des étudiants et des diplômés, et le lien de l'université avec le peuple et la vie de la nation. Cette réforme a inspiré des transformations profondes dans les universités d'Amérique Latine, et est toujours pertinente en ce qui concerne nombre des réformes que l'on demande à l'université fonctionnelle dominante de réaliser en termes d'autonomie et de démocratie. A ce sujet voir : Múnera (2011), Weise (2010), Leher (2010) et Levy et Gentili (2005).

⁸⁰ L'étude de Múnera (2011) inclut l'Université Autonome de Mexico UNAM, l'Université du Chili, l'Université de Buenos Aires UBA en Argentine, l'Université de Sao Paulo au Brésil et l'Université Nationale de Colombie.

Tableau 22 Participation de la Communauté à la Direction Universitaire.

Université	UNAM (Loi organique 1945)	Université du Chili (Décret ayant Force de Loi N° 3 del 10 de 2006)	UBA (Décret 15/1983 et Lois 23068/1984 y 24521/1995)	Université de Sao Paulo (Résolution 3461 du 7 octobre de 1988)	Université Nationale de Colombie (Loi 30/1992, Décret 1210/1993 et Accord 011/2005)
Corps Collégiaux Supérieurs	Conseil Universitaire D. 41% R.P. 39% R.E. 19% R.T. 0.9% C.U. 100% R.C.U. 59%	Conseil Universitaire D. 76% G.N. 9.5% R.P. 4.8% R.E. 4.8% R.T. 4.8% C.U. 91.5% R.C.U. 144%	Conseil Universitaire D. 48.3% R.P. 17.2% R.E. 17.2% R.Eg. 17.2% C.U. 100% R.C.U. 51.6%	Conseil Universitaire D. 42.2% G.N. 3.1% R.P. 39% R.E. 11.7% R.T. 2.3% R.Gr. 0.8% R.S. 0.8% C.U. 95.3% R.C.U. 53% M.A	Conseil Supérieur D. 12.5% G.N. 37.5% R.P. 12.5% R.E. 12.5% O. 25% C.U. 37.5% R.C.U. 25%
	Conseil de Direction 100% nommés directement par le Conseil Universitaire. M.B	Sénat Universitaire D. 1% R.P. 37% R.E. 19% R.T. 5.4% C.U. 100% R.C.U. 99%	Assemblée Universitaire D. 31.1% R.P. 28.9% R.E. 20% R.Eg. 20% C.U. 100% R.C.U. 48.9%		Conseil Académique D. 87.8% R.P. 6.1% R.E. 6.1% C.U. 100% R.C.U. 12.2%
Corps Collégiaux des Facultés	Conseils Techniques R.P. 60% R.E. 40% C.U. 100% R.C.U. 100%	Dépend de chaque Faculté, mais la représentation de la communauté universitaire a seulement une voix dans le corps collégial de la Faculté	Conseil de Direction D. 5.9% R.P. 47% R.E. 23.5% R.Eg. 23.5% C.U. 100% R.C.U. 94%	Congrégation ou Cloître D. 45% R.P. 35% R.E. 10% R.T. 5% R.Eg. 5% C.U. 100% R.C.U. 55% M.A	Conseil de Faculté D. 71.4% R.P. 7.1% R.E. 14.3% R.Eg. 7.1% C.U. 100% R.C.U. 28.6%
Election ou nomination du Recteur	Par le Conseil de Direction	Elu par les professeurs appartenant aux trois catégories les plus hautes de l'université. Nommé par le Président de la République	Elu par l'Assemblée Universitaire	Nommé par le gouverneur de l'Etat sur la base d'une liste de trois candidats élaborée par l'Assemblée Universitaire, en première instance, et par le Conseil Universitaire et les Conseils Centraux, en deuxième instance.	Nommé par le Conseil Supérieur, après une consultation préalable non contraignante
Election ou nomination des doyens ou des directeurs	Elu par le Conseil de Direction à partir de listes de trois candidats proposées par le recteur	Elu par les Académies des Facultés sans participation des étudiants	Elu par les Conseils de Direction	Nommé par le recteur sur la base d'une liste de trois candidats présentée par la Congrégation ou le Cloître	Nommé par le Conseil Supérieur, après une consultation préalable non contraignante

Source : Múnera (2011)

CONVENTIONS

D. Dirigeants Universitaires.

G.N. Gouvernement National.

R.P. Représentation des Professeurs.

R.E. Représentation des Etudiants.

R.Eg. Représentation des Diplômés.

R.T. Représentation des travailleurs de l'Administration.

R.Gr. Représentation du secteur productif.

R.S. Représentation Syndicale.

O. Autres.

C.U. Communauté Universitaire.

R.C.U. Représentants de la Communauté Universitaire.

Participation élevée : C.U. supérieur à 70% ; R.C.U. supérieur à 45% ; R.P. supérieur à 15% (réunir les trois dernières conditions). Election ou nomination par consultation contraignante.

Participation moyenne : C.U. entre 50% et 70% ; R.C.U. entre 30% et 45% ; R.P. entre 10% et 15% (remplir l'une des trois dernières conditions). Election restreinte ou nomination par consultation contraignante restreinte. M.A. Participation moyenne avec prépondérance des éléments de la participation élevée. M.B. Participation moyenne avec prépondérance des éléments inhérents à une faible participation.

Faible participation : C.U. inférieur à 50% ; R.C.U. inférieur à 30% ; R.P. inférieur à 10% (réunir les trois dernières conditions). Nomination sans consultation contraignante.

En vertu de la Loi 30 de 1992, cette situation propre à l'Université Nationale de Colombie s'étend à l'ensemble des 32 universités publiques du pays, car, ainsi que nous le montre le Tableau 21, les processus définis par cette Loi permettant de définir les formes d'organisation et de direction institutionnelle tendent à être similaires et sont davantage associées à des mécanismes consultatifs pour la configuration de la direction universitaire qu'à des processus décisionnels et de participation effective. La direction partagée, comme élément fondamental permettant d'assurer l'autonomie universitaire en Colombie, se trouve donc niée.

Parmi les autres facteurs (non moins importants) qui expliquent le passage vers une université hétéronome, il faut souligner les coupures budgétaires en ce qui concerne le financement public, les conditionnements spéciaux pour l'obtention de subventions, et le renforcement des mécanismes d'inspection et de surveillance de la part du Ministère d'Education Nationale. Bien que l'engagement du gouvernement quant au financement des universités publiques soit moindre après la promulgation de la Loi 30 de 1992, la conjugaison des éléments précédemment cités a impliqué que les exigences du gouvernement en matière de l'augmentation de l'accès à l'éducation supérieure, ainsi que les obligations définies par les organismes gouvernementaux en ce qui concerne le registre qualifié et l'accréditation de haute qualité, aient augmenté de manière notoire. (Système Universitaire d'Etat, 2012).

Ainsi que le montre le Tableau 23, malgré la diminution des ressources qui a déjà été signalée, les exigences du gouvernement en matière d'augmentation de l'accès à l'éducation supérieure ont eu la conséquence suivante : alors que dans les universités privées il y a eu une augmentation du pourcentage de 24% dans les inscriptions de 1^{er} et 2^{ème} cycles pour la période 2000-2012, dans les universités publiques, l'augmentation a été de 105%. De façon régulière, le gouvernement a posé comme condition pour la hausse des subventions accordées aux universités publiques, l'accomplissement des objectifs en ce qui concerne la quantité des étudiants inscrits.

Tableau 23 Taux d'inscriptions Universitaires au Niveau des 1er et 2ème Cycles Professionnels

Année	Universités Publiques	Universités Privées
2000	234.210	348.462
2005	345.852	338.216
2010	445.550	401.382
2012	480.155	433.383
Augmentation du Pourcentage 2000-2012	105%	24%

*Correspond à la moyenne des étudiants inscrits au cours du premier et du deuxième semestre.

Source : Melo et co-auteurs (2014)

Ces universités, ainsi que nous l'avons déjà mentionné, sont également sommées de trouver leurs propres financements, la participation de la Nation en ce qui concerne le financement des Universités publiques ayant diminué, et étant passée de 79% en 1993, à 48% en 2010. On doit ajouter à cela l'augmentation et le développement des programmes de 3^{ème} cycle (spécialisations, masters et doctorats), la recherche (en relation avec l'expansion et la diversification des groupes de recherche ainsi que la production accrue, en ce qui concerne les textes académiques et les publications) et le changement des professeurs enseignant à temps plein, équipe qui, bien que congelée dans son recrutement, est principalement composée aujourd'hui par des professeurs possédant des diplômes de masters, de doctorats et de post-doctorats (Système Universitaire d'Etat, 2012)⁶¹.

Mais les exigences en matière de qualité ont également augmenté et, en 2013, huit des 32 universités publiques du pays avaient été accréditées comme étant des institutions de haute qualité en accord avec les paramètres établis par le Conseil National d'Accréditation. Selon le Système Universitaire National (2012), en 2012, sur les huit universités mentionnées, sept avaient déjà obtenu leur accréditation, ce qui s'était traduit en coûts de \$14.650

⁶¹ Il faut signaler que ces tendances ne sont pas récentes: à partir des années 1980, s'est imposée l'idée d'une inspection et d'une surveillance accrues de la part de l'État, ainsi qu'une moindre responsabilité de sa part en ce qui concerne les institutions officielles et un intérêt indéniable envers l'éducation privée : « C'est ce que montre la norme réglementaire en matière de budget (Décret 728 de 1982), qui indiqua clairement l'intention de la part du gouvernement de réduire les apports aux universités publiques, lorsqu'il ordonna que la participation de la nation dans leurs budgets ne pouvait dépasser 90% en 1983 et devrait se stabiliser à 70% six ans plus tard. En revanche, il était prévu que l'État fasse des apports budgétaires aux institutions non officielles, sous forme de prêts aux étudiants, achat d'équipements, rénovation et agrandissement des locaux. Ceci alors que la quantité d'institutions privées dépassait largement celle des institutions publiques –en 1980 il y avait cent huit universités, dont quarante six officielles et soixante deux non officielles- et que la mauvaise qualité de nombre des institutions privées était largement reconnue» (Villamil, 2005 : 227).

millions. Les estimations faites à ce sujet indiquaient que pour atteindre les objectifs fixés en matière d'accréditation pour la totalité des universités publiques, le déficit budgétaire était de \$36.040 millions. Bien que le processus d'Accréditation de Haute Qualité soit un choix volontaire de la part des universités, le Ministère d'Education Nationale en a fait une exigence, et l'a souvent posé comme condition pour que l'Etat augmente ses apports budgétaires aux universités publiques du pays (Auteurs variés, 2009). De fait, dans plusieurs des propositions de réforme à la Loi 30 de 1992 qui ont été formulées au cours des dernières décennies, la diversification de l'autonomie universitaire en accord avec les niveaux d'excellence requis par les standards et les normes définies par le Gouvernement a été posée comme une nécessité (Villamil, 2005).

D'autre part, l'augmentation des exigences de la part des organismes gouvernementaux en ce qui concerne l'augmentation du taux d'étudiants et la qualité, dans un contexte de déficits démocratique interne et externe, a conduit à ce que le lien entre l'université et l'ensemble de la société ne passe pas par une relation organique et ajustée aux besoins de transformation sociale, dans laquelle l'université peut répondre de manière autonome aux multiples revendications sociales, mais par l'instauration de modèles d'« accountability » qui basent leur évaluation sur la capacité des universités à atteindre les paramètres définis par l'université fonctionnelle ; ces paramètres finissent par réduire le contenu de la démocratie interne et externe des universités à de simples processus de responsabilité. De la sorte, les relations qui s'établissent entre les autorités universitaires et la communauté universitaire, et entre les universités et la société en général, se sont ajustées à des critères d'efficacité et d'efficacité compatibles avec les critères de gestion administrative qui émergent dans le contexte de la privatisation et de la commercialisation du droit à l'éducation supérieure.

Cependant, les mécanismes de contrôle instaurés par l'Etat, et les logiques consistant à rendre des comptes, qui marquent les liens entre les autorités universitaires, la communauté universitaire et la société, n'ont pas empêché le fait que divers intérêts privés éliminent toute possibilité d'autonomie, allant même jusqu'à se substituer au Gouvernement pour réduire la démocratie et l'autodétermination des universités. C'est ainsi que l'autonomie

des universités s'est vue assiégée non seulement par des dispositions gouvernementales, mais également par les actions d'acteurs non gouvernementaux qui cherchent à les soumettre et à les instrumentaliser, approfondissant de la sorte sa crise institutionnelle.

Cette situation peut être vérifiée si l'on se réfère à divers articles récemment écrits par des journalistes à propos du système d'éducation supérieure en Colombie. On a dénoncé par exemple l'énorme corruption qui frappe plusieurs universités publiques dans différentes régions du pays, les conflits considérables entre les dirigeants des universités et les communautés universitaires, et la cooptation des conseils supérieurs par des hommes politiques régionaux et des entrepreneurs cherchant à obtenir un bénéfice à l'issue des frais encourus par les universités⁶². De la même manière, on peut observer de graves violations

⁶² Selon un rapport de la Revue Semana, au cours du mois de décembre 2014, des enquêtes avaient été ouvertes au sujet de la corruption et la cooptation des Conseils Supérieurs Universitaires des Universités de Sucre, Cartagena, du Pacifique, du Quindio, de Cundinamarca, de l'Université Populaire du Cesar, de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie, de l'Université Distrital Francisco José de Caldas, de l'Université Nationale Ouverte et à Distance et de l'Université d'Amazonie. Selon ce même rapport : « Afin de pouvoir contrôler les universités, les hommes politiques, les professeurs ou les entrepreneurs luttent afin d'obtenir la gestion des Conseils Supérieurs Universitaires, car ce sont eux qui désignent les recteurs. Dans presque toutes les institutions d'éducation supérieure, les conseils sont composés de neuf délégués : un du ministère d'Éducation, un du président de la République, un du Bureau Départemental, un des directeurs académiques, un des enseignants, un des diplômés, un des étudiants, un du secteur productif et un, des anciens recteurs. En théorie, cette structure devrait garantir une certaine pluralité et une indépendance, mais la réalité est tout autre : de nombreux délégués sont « capturés » par ceux qui détiennent déjà le pouvoir, ou par des personnes qui exercent un grand pouvoir régional, pas toujours obtenu de manière légitime. L'Université Pédagogique et Technologique de Colombie en est un exemple. Au milieu des protestations des étudiants, au mois de novembre dernier, (2014) le Conseil modifia un article, permettant de la sorte la réélection de Gustavo Orlando Álvarez (...) L'Université Populaire du Cesar est également en grève depuis un mois pour un motif similaire. Le Conseil, face aux élections de 2015, décida de changer les règles du jeu afin de favoriser un seul candidat et d'en finir avec les consultations ouvertes qui se faisaient avec les étudiants. Au cours de la dernière décennie, dans 20 des 32 universités publiques, des personnes ont été réélues, et il y a aujourd'hui 15 recteurs élus pour la deuxième, troisième, quatrième ou même cinquième fois consécutive. L'Université Technologique de Pereira est un cas particulier, puisque son recteur Luis Enrique Arango occupa ce poste pendant 15 ans et fut réélu plusieurs fois sans même avoir, parfois, de concurrent. (...) Ce manque de transparence a mis en danger l'indépendance des recteurs, qui ont souvent un fort appui politique qu'ils finissent par payer en distribuant des postes, des bourses et des places. Les diplômés de l'Université du Sucre ont élu cette semaine Juan Carlos Ríos comme leur nouveau représentant au Conseil. Selon une enquête de la Silla Vacía, Ríos est un pion de l'homme politique Yahir Acuña, qui a une stratégie pour conquérir l'université. De son côté, l'Université du Pacifique traverse une terrible crise de direction. Depuis 2012, la direction du recteur Florencio Candelo a réussi à augmenter le budget, assainir les comptes et augmenter la quantité de professeurs à plein temps. Mais le thème financier a fini par produire des affrontements avec la majorité des membres du Conseil, qui l'ont accusé d'être le pion d'un sénateur. Ses partisans prétendent que ces dénonciations sont le fait d'un autre homme politique puissant. Quelques cas de corruption s'ajoutent à ce triste panorama. Le manque de contrôle dans les universités publiques permet des abus inimaginables. Le plus récent a eu lieu dans les Unités Technologiques de Santander. Le 20 novembre, le Procureur a déchu de son poste le recteur Óscar Orozco et trois fonctionnaires pour cause d'irrégularités apparentes dans un contrat de

au droit à l'éducation de ceux qui réussissent à entrer dans le système, du fait de la faible qualité des institutions et des programmes, et des pratiques de prédation qui surgissent dans un marché chaque fois plus rentable et dans lequel, en dernière instance, commence à prévaloir l'appât du gain⁶³.

Les mesures prises par le Gouvernement pour affronter cette problématique se sont concentrées sur le renforcement des mécanismes d'inspection et de surveillance de la part du Ministère d'Education Nationale, sans analyser ni transformer les structures et les modalités de la direction universitaire, et sans envisager la démocratisation interne des universités comme une alternative pour combattre la corruption, la cooptation et l'appât du gain. C'est ainsi qu'en décembre 2014 a été promulguée la Loi 1740, destinée à « établir les normes de l'inspection et de la surveillance de l'éducation supérieure en Colombie, dans le but de veiller à la qualité de ce service public, à sa continuité, à la meilleure formation morale, intellectuelle et physique des éducateurs, à l'accomplissement de leurs objectifs, à la satisfaction du service et à ce que, dans les institutions d'éducation supérieure, les revenus se maintiennent et s'utilisent de manière adéquate, en garantissant toujours l'autonomie universitaire constitutionnellement établie » (Congrès de la République, 2014).

En général, cette Loi octroie au gouvernement des facultés lui permettant de superviser et de sanctionner les institutions éducatives lorsqu'elles ne respectent pas la loi ou mettent en

20.000 millions de pesos. Le Conseil d'Etat s'est également prononcé en juin contre la nomination de 40 enseignants de l'Uniamazonia. Ceux-ci se présentèrent par voie de convocations truquées qui révélèrent que plusieurs d'entre eux n'étaient même pas professeurs, et que d'autres étaient proches, aux dires des syndicats, du recteur de l'époque Luis Eduardo Torres » (Revue Semana, 2014).

⁶³ « « Universités » fermées par ordre du Ministère d'Éducation, et qui ouvrent à nouveau, peu de temps après, dans les mêmes installations et avec les mêmes pupitres, en changeant simplement de nom. Bâtiments de deux ou trois étages, sans laboratoires et aux salles de classe exigües, dans lesquelles brillent par leur absence les postes de télévision, les projecteurs, les ordinateurs et autre matériel technologique de base. De prétendues bourses équivalant à 50% ou plus du coût des études, utilisées pour attirer des étudiants sans ressources qui perdent leur investissement à mi-chemin, quand d'un moment à l'autre cette aide leur est retirée. Des Fondations soi-disant à but non lucratif, utilisées par des clans familiaux afin de s'enrichir de façon douteuse. Des carrières professionnelles offertes pour la moitié du temps normal. Des programmes académiques avec des centaines d'étudiants inscrits et pas de permis de fonctionnement, et 1.822 programmes ayant l'autorisation, mais n'étant pas ouverts, car le permis n'est souvent qu'un joker que l'on utilise quand il devient rentable de les ouvrir. C'est le genre de situations auxquelles on assiste dans le marché multimillionnaire de l'éducation supérieure dans le pays, qui représente chaque année au moins 7,5 billions de pesos, et dont dépendent la formation académique et le futur d'au moins 2'100.000 jeunes et de leurs familles » (Journal El Tiempo, 2014).

péril la prestation du service éducatif. Elle établit en outre que lorsque les directeurs, représentants légaux, administrateurs ou réviseurs fiscaux d'une institution d'éducation supérieure font obstacle ou opposition aux dispositions dictées par le Ministère d'Education Nationale en ce qui concerne sa fonction de surveillance, celui-ci pourra désigner une personne physique ou juridique afin de les remplacer pour une durée maximum d'une année. Finalement, elle prévoit la création d'un « Bureau de Contrôle de l'Education Supérieure », dont l'objectif serait de garantir le droit à l'éducation, l'accomplissement de ses buts constitutionnels et légaux, l'autonomie universitaire, les droits des différents groupes de la communauté académique, ainsi que la qualité, l'efficacité et la continuité de la prestation du service⁶⁴.

Il n'y a à nouveau aucun doute au sujet du champ d'action dans lequel se meut l'autonomie assiégée, et des limites à la production du commun : lorsqu'elle n'est pas limitée ou niée par l'ingérence gouvernementale, l'autonomie est mise en suspens par des forces et des

⁶⁴ Récemment, le G10 (groupe des dix universités publiques et privées les plus importantes du pays : universités des Andes, Antioquia, Bolivariana, EAFIT, Externado de Colombia, Industrial de Santander, Javeriana, Nacional, Uninorte et Valle) manifesta ses désaccords et ses préoccupations quant à la portée et au sens de la création du Bureau de Contrôle de l'Education Supérieure : ils manifestent, dans une lettre ouverte au Ministère d'Éducation Supérieure MEN, qu'à part le fait que ce Bureau dupliquerait les fonctions du MEN, il augmenterait la bureaucratie et s'avérerait redondant si l'on considère d'autres dispositions légales existantes ; en outre il existe de nombreux doutes par rapport aux effets qu'il pourrait avoir en ce qui concerne l'autonomie universitaire. A ce sujet, les recteurs du G10 commentent : « il y a des points de la loi 1740 qui se heurtent à l'autonomie des universités telle qu'elle est garantie par notre Constitution (art. 68). Ainsi, par exemple, le paragraphe 5 de l'article 2 génère un doute concernant la portée que pourrait avoir la « prévention » lorsqu'on exige « la construction de suivis comprenant des indicateurs de gestion de la part des Institutions d'Éducation Supérieure dans le domaine de la qualité... » le paragraphe 6) du même article ne précise pas le type d'obligation qu'auraient les IES accrédités pour collaborer avec ceux qui ne le sont pas ; le paragraphe 2^o de l'article commenté oblige les IES à donner à l'étudiant « le plan de son programme d'études ainsi que les conditions dans lesquelles il sera développé », ce qui équivaut à enfermer les programmes dans une camisole de force ; le paragraphe 6^o de l'article 3^o impose « la liberté d'enseignement, d'apprentissage et de recherche », ce qui pourrait porter atteinte aux principes fondateurs de certains IES ; le paragraphe 3^o de l'article 5^o autorise le ministère à délivrer des règlements « sur la façon dont les institutions d'éducation supérieure doivent respecter les dispositions normatives qui réglementent le service public éducatif, et fixer des critères techniques permettant de les appliquer de manière adéquate. », ce qui génère la crainte suivante : le pouvoir réglementaire peut-il être aussi vaste et étendu, compte tenu du fait que ce qui est en rapport avec l'autonomie universitaire est du ressort de la loi et non du pouvoir exécutif ? ; le paragraphe de l'article 7^o autorise l'Intendance Générale de la Nation à délivrer « le Plan Unique de Comptes des institutions d'éducation supérieure », ce qui risque d'obliger les IES à avoir une seule façon de gérer leurs comptes ; le paragraphe 3^o de l'article 10 autorise le MEN, dans le cadre des mesures préventives, à « envoyer des délégués aux organes de direction des institutions éducatives lorsqu'il considère que cela est nécessaire », ce qui entretient le doute de savoir si cela concerne seulement la Surveillance Spéciale ou si cela peut arriver à n'importe quel moment et pour des motifs non spécifiés dans la loi, etc. » (G-10, lettre ouverte à la Ministre d'Éducation Nationale Gina Parody).

secteurs privés à la recherche d'un intérêt particulier. Et quand ils le trouvent, le balancier revient sur le terrain gouvernemental et renforce les dispositifs d'inspection et de surveillance de la part de l'Etat. Dans les deux cas, la démocratisation et la plus grande participation de la communauté universitaire à ses propres affaires, sont niées ou ignorées. C'est alors que se présentent des solutions bureaucratiques à des problèmes de déficit démocratique. L'accès instituant se trouve donc complètement nié. Si l'on ajoute à cela le manque d'intérêt du Gouvernement en ce qui concerne la résolution des problèmes financiers des universités, et l'augmentation du budget destiné à l'éducation supérieure en accord avec les exigences chaque fois plus grandes qu'on lui impose, le lien entre le caractère hétéronome du système et la crise institutionnelle à laquelle il s'affronte devient évident.

Il faut enfin ajouter à ce panorama un autre niveau de demandes d'autonomie, peut-être plus complexe et difficile de garantir : les revendications provenant des communautés indigènes du pays concernant la défense et la consolidation de leurs propres systèmes éducatifs. C'est là que se situe l'Université Autonome Indigène Interculturelle du Conseil Régional Indigène du Cauca, qui a été conçu comme un processus destiné à garantir l'éducation supérieure des communautés indigènes de cette région du pays dans un contexte de lutttes pour le projet de vie des peuples indigènes dans le cadre de la bonne vie, de la reconnaissance et de la préservation de leurs savoirs et de leurs langues, et de la défense de leurs cosmovisions (Bolaños et Tattay, 2013 ; Archila, 2011).

A ce sujet, il est important d'indiquer que le Gouvernement a émis le Décret 1953 de 2014, « Par lequel est créé un régime spécial dont le but est de mettre en place les Territoires Indigènes en ce qui concerne l'administration des systèmes propres à ses peuples, jusqu'à ce que le Congrès émette la loi dont traite l'article 329 de la Constitution Politique ». Ce décret (qui comme son nom l'indique, est transitoire) a défini le concept et la portée de l'éducation indigène et consacre le pouvoir qu'ont les peuples indigènes de créer leurs propres universités dans le cadre du Système Educatif Indigène. De même, dans le même chapitre sont définis : la nature des institutions d'éducation supérieure indigènes, les conditions nécessaires à leur création, la façon dont elle seront organisées et gouvernées,

les mécanismes prévus pour assurer la qualité des programmes académiques dispensés et les dispositifs d'inspection et de surveillance qui seront appliqués.

Cependant, bien que le Décret doive être encore réglementé, on observe plusieurs limites quant à l'exercice réel de l'autonomie de la part des communautés indigènes en général et des universités indigènes en particulier. Par exemple, en accord avec ce qui est établi dans le dispositif, il est clair que le Ministère d'Education Nationale sera chargé d'approuver les études de viabilité pour la création des universités, tandis que l'institution d'éducation supérieure indigène devra démontrer qu'elle dispose des sources de financement nécessaires à leur fonctionnement. En outre, il est établi que le fonctionnement et l'offre académique des institutions d'éducation supérieure indigènes doivent respecter les paramètres du système d'assurance de la qualité établi par la Loi 1188 de 2008 (qui contrôle le registre qualifié des programmes d'éducation supérieure) et les normes qui la complètent ou la remplacent. Et enfin, il est établi que le Président de la République pourra déléguer auprès du Ministre d'Education Nationale les fonctions d'inspection et de surveillance en ce qui concerne les Institutions d'Education Supérieure Indigènes.

Ainsi qu'on peut le voir, les universités indigènes s'affronteront aux mêmes restrictions que celles auxquelles s'affronte l'ensemble des universités publiques du pays en termes de soumission aux dispositions gouvernementales et des restrictions que cela implique pour leur autonomie. De plus, il est difficile de savoir si les normes émises afin de réglementer le fonctionnement des universités publiques traditionnelles seront pertinentes dans le cas des universités indigènes. C'est à dire que l'existence d'une approche différentielle pour la réglementation des systèmes éducatifs indigènes n'est pas claire ; et la manière dont l'université indigène, à partir de sa singularité, s'intégrera au système d'éducation supérieure du pays, n'est pas définie non plus⁶⁵.

⁶⁵ La question de savoir comment articuler les systèmes éducatifs autochtones, et particulièrement les systèmes indigènes, aux systèmes d'éducation supérieure, est récurrente en Amérique Latine. Et dans plusieurs cas (comme en Bolivie, en Equateur et au Mexique), l'accent a été mis sur le fait que s'il n'y a pas de stratégie claire d'intégration, la création d'universités autochtones pourrait s'avérer négative, y compris pour les communautés indigènes elles-mêmes : « (...) permettre sans aucune restriction la diversification institutionnelle avec les nouveaux types d'universités qui généralement surgissent en réponse à la demande de groupes organisés, comme c'est le cas entre autres de certaines universités indigènes, constitue un énorme

Il faut ajouter à cela que la création de ces universités est subordonnée à ce que les territoires indigènes soient reconnus dans le cadre des normes et institutions qui fournissent un support au modèle de décentralisation en Colombie. Normes et institutions fréquemment critiquées pour leur inertie centraliste et parce qu'elles nient régulièrement le principe d'autonomie territoriale (Restrepo, 2007 ; Rodriguez, 2007).

En résumé, le respect envers l'autonomie du système d'éducation supérieure en général et envers les universités publiques en particulier, est toujours une tâche en suspens en Colombie. La conjugaison de fortes restrictions budgétaires, de déficits démocratiques internes et externes, et la possibilité que les institutions d'éducation supérieure soient cooptées ou manœuvrées par des groupes sociaux privés, font basculer le système dans une profonde crise institutionnelle. Le gouvernement a tenté de gérer cette crise à travers le renforcement de dispositifs bureaucratiques d'inspection et de surveillance qui, de manière paradoxale, finissent par nier encore davantage le principe d'autonomie, approfondissant de la sorte la crise institutionnelle mentionnée. Il faut ajouter à cela l'absence d'approches différenciées pour la gestion des universités indigènes, et le manque de clarté en ce qui concerne les mécanismes d'intégration de ces universités au système d'éducation supérieure.

L'éducation supérieure en Colombie se caractérise donc par une crise profonde due à l'instauration d'un modèle excluant, segmenté et hiérarchique, qui produit et reproduit de multiples inégalités sociales, du fait que l'éducation supérieure assume une approche au caractère purement professionnalisant, caractérisée d'une part par la formation pour le travail, et d'autre part par la négation systématique des principes d'autonomie et de démocratie à l'intérieur du système. L'accès institutionnel capable de surmonter les fossés et les privilèges qui existent dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie n'est encore qu'un objectif lointain.

risque de dispersion et d'affaiblissement, qui ne favorise ni le développement de la pensée indigène ni le renforcement des mouvements sociaux, ni l'élargissement de l'accès aux études supérieures, ni l'éducation supérieure en général, dans la mesure où ces demandes répondent à l'intérêt de personnes ou de groupes partialisés, et génèrent donc de nouveaux particularismes et de nouvelles formes d'auto-marginalisation » (Weise, 2010 : 252).

Quelles solutions les perspectives de réforme à l'éducation supérieure en Colombie apportent-elles à cette crise? La troisième partie du chapitre répondra à cette question. Et montrera que les paris actuels pris par le gouvernement en matière de réforme et de politique publique finissent par renforcer la crise du système dans la mesure où elles sous-tendent la construction d'un système hétéronome, supporté par une structure segmentée et hiérarchique, et fondamentalement orienté vers des processus de massification, de professionnalisation et d'éducation pour le travail, qui ne représentent pas un engagement budgétaire majeur de la part de l'Etat. Ainsi qu'on l'observera, ce processus entraîne une dilution des frontières entre l'Etat et le marché, et on peut constater à ce sujet l'existence simultanée de méthodes de « privatisation de l'Etat » et de mécanismes d'« étatisation du secteur privé ». Par conséquent, nous montrerons que la commercialisation et l'étatisation du système sont les coordonnées de base (pas nécessairement antagoniques) de la réforme qui voit le jour dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Les processus de dé-commercialisation et de retrait de l'Etat reconnus comme étant des éléments fondamentaux par la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité pour garantir la transformation sociale à partir de la politique sociale, se trouvent totalement entravés.

5.3 Perspectives de réforme dans l'éducation supérieure en Colombie : la consolidation d'un système hétéronome, massifié et hiérarchique

Il a été dit qu'une alternative qui permet d'avancer en ce qui concerne l'accroissement de l'accès aux études supérieures, et qui en même temps assure un montant adéquat de ressources à investir dans les sciences, la technologie et l'innovation, ceci dans un contexte de restriction budgétaire sélective, consiste à promouvoir les secteurs éducatifs qui coûtent le moins cher, et à assurer la rentabilité des investissements du secteur privé à travers la définition précise de droits de propriété sur la connaissance et de l'incorporation du profit économique dans la prestation du service éducatif. Le Gouvernement s'est approprié ces caractéristiques du capitalisme cognitif, qu'il a posées comme coordonnées de base des réformes énoncées pour le système d'éducation supérieure en Colombie.

Par exemple, en ce qui concerne le Plan National de Développement 2010-2014 « Prospérité pour tous », le Gouvernement a insisté sur la nécessité d'organiser et de consolider le Système Administratif National de Propriété Intellectuelle, de développer les compétences professionnelles de la main d'œuvre en encourageant les carrières techniques et technologiques, et d'établir un lien direct entre le Système de Formation de Capital Humain et les besoins du secteur productif (Département National de Planification, 2011).

De même, en 2011, le Ministère d'Education Nationale a soumis à discussion dans le cadre du Congrès de la République le Projet de Loi 112 visant à réorganiser le Système National d'Education Supérieure et à fixer de nouvelles réglementations pour la prestation du service public d'éducation. Selon le Ministère d'Education Nationale, la nouvelle loi (qui remplacerait éventuellement la Loi 30 de 1992) garantirait les mécanismes permettant d'accroître l'accès à l'éducation supérieure, d'améliorer la qualité de l'éducation supérieure, de diminuer les fossés régionaux face à la prestation du service, et d'augmenter l'efficacité en ce qui concerne la gestion et l'utilisation des ressources, de la part du système en général et des institutions d'éducation supérieure en particulier. Dans ce contexte, la proposition mettait spécialement l'accent sur la nécessité de diversifier les sources de financement de l'éducation supérieure et sur l'encouragement de la participation du secteur privé en tant que fournisseur de revenus économiques permettant le développement de l'éducation supérieure en Colombie. Ainsi, outre le fait qu'il fixait un montant de dépense publique pro-cyclique (c'est à dire, déterminée par le comportement de l'économie) dans le domaine de l'éducation supérieure, qu'il permettait aux institutions d'éducation supérieure de s'endetter afin d'accomplir leurs tâches missionnaires, et qu'il encourageait le crédit éducatif et la subvention à la demande comme mécanisme d'accès à l'éducation supérieure, le projet de loi autorisait les institutions d'éducation supérieure à avoir une gestion à but lucratif (Ministère d'Education Nationale, 2011).

De plus, ce projet de loi établissait de nouvelles procédures qui augmentaient l'ingérence du Gouvernement dans la nomination des membres des conseils supérieurs des universités, et instituait le « Système de Qualité de l'Education Supérieure », conformément aux

nouvelles tâches d'inspection et de surveillance exercées par le Gouvernement (Vega, 2015).

De l'avis du Mouvement Etudiant Colombien et de nombreux secteurs de la société, les propositions de financement prévues dans ce projet de loi diminuaient encore davantage l'engagement de l'Etat quant à la provision de ressources suffisantes pour la garantie du droit à l'éducation, et avançaient de manière radicale vers la privatisation et la perte totale d'autonomie des universités en Colombie. La réaction énergique du Mouvement Etudiant, qui s'exprima au moyen de manifestations d'une énorme envergure, les fortes critiques au projet de la part de divers secteurs sociaux et politiques de la société, relatives au manque de discussion et de concertation, ainsi que la division générée par son analyse au sein des différents groupes parlementaires, obligèrent le Gouvernement à désister de son projet de réforme et à demander au Congrès de la République la suspension de son étude (Archila, 2012).

Trois après sa tentative avortée de réforme, le Gouvernement, à travers le Conseil National d'Education Supérieure CESU, présenta à la société colombienne le document de politique publique intitulé « Accord pour le supérieur 2034. Proposition de politique publique pour l'excellence de l'éducation supérieure en Colombie dans le cadre de la paix ». Il définit les lignes générales de la réforme du système d'éducation supérieure en Colombie, telle qu'elle sera appliquée entre 2014 et 2034, et établit les objectifs et les instruments politiques qui, selon le document, feront de l'éducation supérieure l'un des axes principaux de la compétitivité et de la mobilité sociale du pays (Conseil National d'Education Supérieure, 2014)⁶⁶.

⁶⁶ Bien que de nombreuses consultations aient été faites afin de formuler la nouvelle proposition de réforme gouvernementale, ce fut le Conseil National d'Éducation Supérieure CESU qui définit le contenu du document de politique publique : « (...) de nombreuses personnes participèrent au processus de discussion collective (de l' « Accord pour le Supérieur »), mais ce fut le Conseil National d'Éducation Supérieure qui décida de la version finale. Ses membres ayant droit de vote : 4 représentants du gouvernement, accompagnés de trois invités permanents, 4 recteurs d'institutions publiques d'éducation supérieure, 3 recteurs d'institutions privées, bien que juridiquement ils devaient être seulement 2, 1 recteur d'une université appartenant à l'économie solidaire, 2 membres du secteur productif, et des porte-paroles des communautés académiques, des étudiants et des professeurs. Comme c'est le cas dans l'ensemble des institutions d'éducation supérieure, les représentants directs des communautés universitaires constituent une petite minorité, car les recteurs des

En première instance, il est important de signaler que les objectifs proposés par l'« Accord pour le Supérieur » à long terme, sont en accord avec les objectifs à court terme établis par le Gouvernement dans son Plan National de Développement 2010-2014. Ainsi que le montre le Tableau 24, ces objectifs sont liés aux augmentations du taux brut de couverture, à l'augmentation du nombre de places créées durant la période de quatre années, à la diminution des taux de désertion, au choix croissant de la formation technique et technologique dans l'ensemble des inscriptions, et au plus grand nombre d'étudiants financés par l'Institut Colombien de Crédit Educatif à l'Extérieur ICETEX. Au delà des buts atteints ou de la divergence dans les données utilisées, il est clair qu'il existe une continuité entre le premier Plan National de Développement du gouvernement de Juan Manuel Santos (2010-2014) et l'« Accord pour le Supérieur » en ce qui concerne leurs objectifs et les moyens définis pour les atteindre.

D'autre part, selon Mora et Múnera (2015), l'un des éléments les plus frappants de la nouvelle proposition gouvernementale est le rôle secondaire accordé à la nécessité d'une éventuelle réforme à la Loi 30 de 1992. En effet, contrairement à ce qui arriva avec l'initiative gouvernementale de 2011, l'« Accord pour le Supérieur », il est nécessaire de fixer les principes, les objectifs et les instruments d'une réforme qui va au delà de la dérogation de la Loi 30, et qui se propose plutôt d'ajuster l'éducation supérieure aux besoins du patron de développement économique, aux demandes d'accès des groupes traditionnellement exclus, et aux exigences de plus grande transparence et de responsabilité du système face à la société. Cependant, il est clair que la réforme qui s'effectuera n'implique pas un changement radical quant à la structure, aux fonctions et aux critères d'autonomie analysés dans ce chapitre. Bien au contraire : pour ceux qui ont conçu le document, il est possible de favoriser des changements de politique publique qui approfondissent ces tendances dans le cadre des structures légales et réglementaires en vigueur, en évitant de la sorte le risque politique qu'impliquerait une proposition de réforme à la Loi 30 de 1992, et en profitant de la multiplicité de mécanismes légaux et

universités et des instituts techniques et technologiques sont nommés, dans la grande majorité des cas, en fonction des affinités qu'ils ont avec les gouvernements régionaux ou avec le gouvernement national » (Mora et Múnera, 2015 : 127).

administratifs sur lesquels le Gouvernement a le plus de chances d'exercer un contrôle direct : documents gouvernementaux, décrets, plans de développement, programmes et projets gouvernementaux à niveau national et sous-national, et éventuels changements dans la loi.

Tableau 24 Objectifs pour l'Éducation Supérieure, Propositions du Plan National de Développement 2010-2014 « Prospérité pour tous »

Indicateur	Ligne base 2009	Objectif année 2014	Niveau d'exécution
Taux de couverture brut	35.3%	50%	Taux de couverture brut en 2013 : 45% (jusqu'en mai 2014). Pourcentage de réalisation de l'objectif en 2013 : 91%
Places créés en éducation supérieure	389.299 (entre 2007 et 2010)	320.000 (entre 2011 et 2014)	Places créées entre 2011 et 2013 : 220.941. Pourcentage de réalisation de l'objectif en 2013 : 69%
Taux de désertion par cohorte	45.3%	40%	Il y a une contradiction dans les données, puisque selon les chiffres de désertion par cohorte présentés par le Ministère d'Éducation Nationale, celle-ci s'élevait à 49% en 2012.
Participation de l'éducation technique et technologique en éducation supérieure	32.3%	40%	Participation de l'Éducation Technique et Technologique: 34.7% (jusqu'en mai 2014). Pourcentage de réalisation de l'objectif en 2013: 86.7%.
Pourcentage d'étudiants financés par des crédits de l'ICETEX	18.6%	23%	Il existe une contradiction dans les données, puisque le Conseil National d'Éducation Supérieure (2014) prend comme base de référence 2014 13% des étudiants financés par des crédits ICETEX, ce qui diffère de la donnée présentée dans le Plan National de Développement 2010-2014.

Source : Mora (2015a).

« L'une des conclusions du diagnostic obtenu à l'issue du Dialogue est que la Colombie possède un système d'éducation supérieure qui, bien qu'étant consolidé au niveau structurel, réglementaire et organisationnel, se trouve désarticulé et requiert des ajustements importants (...) Cette proposition va au delà d'une réforme à la Loi 30, et malgré le fait qu'elle espère avoir une incidence sur celle-ci, dépasse son panorama législatif et s'ancre dans les principes fondamentaux de l'éducation supérieure. Dans la mesure où elle sera concertée avec les principaux acteurs du système, on espère que les gouvernements accueilleront de manière positive les aspirations qu'a le pays de diriger son éducation supérieure par la voie ainsi définie, et qu'ils incorporeront ces principes dans les plans assurant la concrétisation du plan d'action dérivé des lignes directrices présentées : projets de loi, documents gouvernementaux, plans de développement nationaux, départementaux et municipaux, processus d'intégration

régionale, génération de divers mécanismes d'appui à l'éducation supérieure, ainsi que plans de développement des institutions d'éducation supérieure (IES) et de leur financement, réformes statutaires, entre autres aspects à considérer » (Conseil National d'Éducation Supérieure, 2014 : 24-25).

Dans ce sens, les portées de l' « Accord pour le Supérieur » s'avèrent être beaucoup plus ambitieuses que celles de la proposition gouvernementale de réforme à la Loi 30 présentée en 2011, puisque, ainsi qu'en attestent les objectifs et champs d'application proposés dans les dix lignes de travail établies afin de restructurer le système d'éducation supérieure, la nouvelle initiative gouvernementale dépasse les objectifs concrets de privatisation et de gain économique qui ont caractérisé la tentative de réforme de 2011. Et ils répondent à l'intérêt d'ajuster l'éducation supérieure aux exigences formulées par la Banque Mondiale et l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique OCDE. C'est à dire que l'idée qui prévaut est celle qui prétend assujettir le système d'éducation supérieure aux besoins de légitimation du gouvernement (à travers la massification, en vertu du critère de l'égalité des chances) et à ceux d'accumulation du secteur productif (en termes d'amélioration de la compétitivité du pays et de formation pour le travail). Deux aspects qui avaient déjà été signalés dans le Plan National de Développement 2010-2014 « Prospérité pour tous » (Département National de Planification, 2011). En conclusion, le *mécanisme d'adaptation* qui facilite la reproduction des relations d'exclusion et d'inégalité se trouve renforcé par les plans de réforme gouvernementaux.

« L'obligation de considérer l'éducation supérieure comme un droit auquel peuvent accéder les différents groupes de population oblige à concrétiser le concept d'universalité, qui se réfère à l'accès à l'éducation supérieure de toutes les personnes qui ont la motivation et la préparation suffisantes, et consiste à utiliser diverses formes d'intervention pour garantir ce droit. Ce concept inclut plusieurs processus : l'accès à l'éducation supérieure de tous les intéressés ; la couverture éducative, celle-ci étant comprise comme la capacité d'accueillir ceux qui cherchent à entrer dans le système, de s'occuper de ceux qui y accèdent, et de reconnaître leur diversité afin de favoriser leur permanence (...) L'éducation inclusive est l'une des stratégies pour l'inclusion sociale » (Conseil National d'Éducation Supérieure, 2014 : 94-95).

Ensuite, du point de vue de la compétitivité et de l'efficacité de l'économie, l' « Accord pour le Supérieur » considère que :

« Les efforts réalisés par le pays afin de favoriser l'accès, la permanence et l'obtention du diplôme dans le système d'éducation supérieure, apparaissent dans le palmarès du Forum Économique Mondial (WEF) comme étant l'un des facteurs qui ont le plus contribué à améliorer l'efficacité du pays. En termes de compétitivité, la Colombie a occupé en 2013 le poste 69, parmi 148 pays, selon le Rapport Global de Compétitivité du Forum Économique Mondial ; pour sa part, l'éducation supérieure est passée du poste 67, en 2012, au 60, en 2013. Face aux énormes défis que nous avons encore à relever sur le terrain de la compétitivité, il est de la plus haute importance de suivre une politique qui permette l'éducation inclusive dans le pays, dans le but de parvenir à un accès universel qui offre des opportunités à tous » (Conseil National d'Éducation Supérieure, 2014 : 95).

Les principes de légitimation et d'accumulation qui inspirent le changement fonctionnel du système s'harmonisent à travers la consolidation d'une structure segmentée et hiérarchique, qui facilitera la massification de l'éducation supérieure à bas prix, ou à travers l'impulsion de mécanismes de crédits éducatifs et de subventions à la demande. Le critère de justice qui fournit un support à cette logique d'harmonisation est l'égalité des chances, qui, comme nous l'avons indiqué, n'est pas opposé à l'existence de hiérarchies sociales ou à l'inégalité dans les résultats, mais prône des mécanismes de mobilité sociale à l'intérieur des structures hiérarchiques constituées.

C'est ainsi que l' « Accord pour le Supérieur » reprend l'idée de consolider en Colombie un « Système d'Éducation Tertiaire » intégré par des carrières techniques, technologiques, universitaires et par des processus de formation pour le travail et le développement humain. La nouvelle initiative gouvernementale cherche ainsi à consolider la structure du système d'éducation supérieure que l'on a présentée dans la deuxième partie de ce chapitre, ainsi qu'à promouvoir les segments de formation non universitaires. C'est pour cela que l'on s'attend à ce que la formation technique, technologique, et pour le travail et le développement humain, aient un plus grand dynamisme et atteignent entre 60% et 65% de la totalité des inscriptions en éducation supérieure pour l'année 2034 (avec l'espoir que,

pour cette date, la couverture brute soit de 70% ou 80%, atteignant un total de 3.087.94 ou 3.900.627 étudiants, respectivement) (Conseil National d'Éducation Supérieure, 2014).

La question qui se pose est évidente : Quels seront ceux qui occuperont ces segments de l'éducation tertiaire ? Si nous tenons compte de ce qui a été exposé dans la deuxième partie de ce chapitre, nous pouvons dire qu'il est possible que le critère d'égalité des chances provoque une augmentation des inégalités puisque dans un contexte de libre concurrence, les inégalités de classe, de genre, d'appartenance ethnique, de région, de handicap et de dépendance internationale se renforcent; le facteur aggravant est que la correction de l'inégalité dans les résultats se suspend, car l'on justifie les résultats inégaux en prétendant que toutes les personnes ont la possibilité d'échapper à leurs positions défavorisées et d'entreprendre des processus de mobilité sociale ascendante conformes à leur effort, leur talent ou leur responsabilité individuelle.

Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les logiques d'inclusion différenciée et hiérarchisée proposées dans l'initiative gouvernementale sont susceptibles de reproduire des inégalités sociales antérieures à l'accès des étudiants au système d'éducation tertiaire. En outre, elles peuvent transformer l'éducation supérieure en un domaine qui agrandit ces inégalités, en les justifiant et en les légitimant sous prétexte d'égalités des chances et de concurrence équitable. C'est ainsi que le système d'éducation tertiaire d'inclusion segmentée et hiérarchisée prévu dans l'« Accord pour le Supérieur » :

- a. Diffuse un faux discours égalitaire qui, dans la pratique, finit par individualiser et responsabiliser les étudiants quant à leur participation dans chacun des segments éducatifs établis. La responsabilité et le mérite individuel deviendront les facteurs déterminants des inégalités persistant dans le système.
- b. Reproduit les inégalités antérieures, produites au cours du processus éducatif, ainsi que les inégalités postérieures sur les marchés du travail non réglementés, spécialement en ce qui concerne les salaires et la protection sociale. En effet, ainsi que nous l'avons montré, les écarts qualitatifs qui caractérisent les secteurs public et

privé dans l'éducation primaire et secondaire, ainsi que le niveau socio-économique des étudiants, détermineront la probabilité d'accès des personnes aux segments de formation technique, technologique, et de formation pour le travail et le développement humain. Ce qui se reflètera ensuite, ainsi que nous l'avons indiqué, dans la vie professionnelle des personnes, dans les salaires perçus et dans le type de couverture sociale dont ils bénéficieront. Il est donc évident que les places avantageuses sont difficilement accessibles à tous.

- c. Provoque un processus d'*accaparement des chances* et non une dynamique d'« égalité des chances ». Il est bon de se demander quels seront les groupes sociaux qui auront accès au segment d'éducation universitaire publique prévu dans le système. Il s'agira sûrement de ces secteurs qui sont dans l'impossibilité d'accéder au système d'éducation professionnelle privée faute de revenus ou de capital. Dans cette mesure, des secteurs non élitistes (pour qui il est impossible d'accéder à l'éducation professionnelle privée) pourront « accaparer » les rares espaces de formation professionnelle publique prévus dans le système. Les personnes défavorisées seront donc condamnées à occuper les segments inférieurs de la hiérarchie du système (*mécanisme de hiérarchisation*). Et les secteurs les plus favorisés socialement pourront reproduire leurs privilèges grâce à la capacité de paiement de leurs parents, garantissant de la sorte l'accès à l'éducation privée (*mécanisme de distanciation*). C'est ainsi que l'exclusion et l'inégalité persistent.

De cette façon, l'harmonisation des objectifs d'accumulation et de légitimation provoque l'édification d'un système d'éducation tertiaire hiérarchique et segmenté, producteur et reproducteur d'inégalités et défenseur des critères de mérite et de responsabilité individuelle comme éléments expliquant les différences de performance et les positions sociales occupées. La condition d'égalité des places se trouve niée comme possibilité de transformation dans les relations sociales sur lesquelles se construit le système d'éducation supérieure en Colombie.

Mais les problèmes inhérents à la perspective d' « éducation inclusive » défendue par l' « Accord pour le Supérieur » ne se limitent pas à la fonctionnalité qu'acquiert le système en matière d'accumulation, de légitimation et de reproduction des inégalités. Les aspects financiers de la proposition gouvernementale génèrent également des doutes profonds, dans la mesure où ils réitèrent l'intérêt qu'a le Gouvernement de massifier l'éducation supérieure en Colombie sans grands engagements budgétaires, et dans un contexte dans lequel les subventions à la demande et l'accès à travers le crédit éducatif s'amplifient. D'après ce qui est déclaré dans l' « Accord pour le Supérieur », l'élément articulateur de tout le système d'éducation supérieure est la viabilité financière, et le mécanisme privilégié pour atteindre les objectifs de couverture financière d'ici à 2034 sera la politique d'élargissement des crédits accordés par l'ICETEX⁶⁷.

A ce sujet, l' « Accord pour le Supérieur » propose deux scénarios de réforme éducative : l'un « intermédiaire » et l'autre « idéal » (Tableau 25). Chaque scénario fixe un objectif par rapport au nombre d'étudiants qui seront inscrits en 2034 dans le système d'éducation supérieure. Le scénario intermédiaire prévoit la création de 908 mille places en cycles 1 et 2, et une participation au coût des études universitaires de 40%, et de 60% en ce qui concerne l'éducation technique et technologique. Quant au scénario idéal, il envisage la

⁶⁷ Tout ce qui a été signalé jusqu'à présent concorde avec ce qui est exprimé par le Plan National de Développement 2010-2014 « Prospérité pour tous », quant à la nécessité de fonder les segments d'éducation technique et technologique, et de trouver des sources alternatives de financement : « En ce qui concerne le processus de développement des compétences professionnelles, la formation pour le travail et l'éducation supérieure sont fondamentales. Sur ce front, il est important d'augmenter la couverture de l'éducation supérieure –actuellement proche des 35%-, de promouvoir une plus grande quantité d'inscriptions en éducation technique et technologique, et de renforcer la pertinence de l'éducation et l'enseignement de compétences professionnelles spécifiques, telles que la connaissance de l'utilisation des technologies de l'information et les communications ou les langues » (Département National de Planification, 2011 : 106). Et, au sujet du financement, il est indiqué : « Dans le domaine de l'éducation supérieure, de nouvelles ressources seront gérées, ce qui permettra d'atteindre les buts fixés ainsi qu'une nouvelle expansion du secteur, ce qui implique de : (1) promouvoir des modifications réglementaires qui permettent d'obtenir de nouvelles sources de revenus en associant la nation, les entités territoriales et le secteur productif, et faire en sorte qu'ils reconnaissent la complexité et la diversité du secteur ; (2) augmenter les ressources permettant d'accorder de nouveaux crédits et subventions aux étudiants à faibles revenus, renforçant de la sorte l'ICETEX et sa capacité d'offre de crédits ; (3) donner suite aux alliances et aux conventions prises par l'ICETEX et Colciencias auprès d'autres institutions accordant des crédits éducatifs, qui du fait de leur adéquation, contribuent à la politique de formation de capital humain de qualité, comme c'est le cas, entre autres, de Colfuturo ; et (4) fonder la participation du secteur privé, des caisses de compensation et des coopératives aux projets qui consolident l'offre d'éducation supérieure (Département National de Planification, 2011 : 362).

création d'un million sept cent mille places ; le moment venu, les inscriptions à l'université représenteront 35% de la totalité des études supérieures, et l'éducation technique et technologique 65%. En ce qui concerne l'éducation de troisième cycle, le premier scénario envisage la création de 58 mille places, tandis que le second en propose 207 mille.

Tableau 25 Buts et scénarios présentés dans l' « Accord pour le Supérieur »

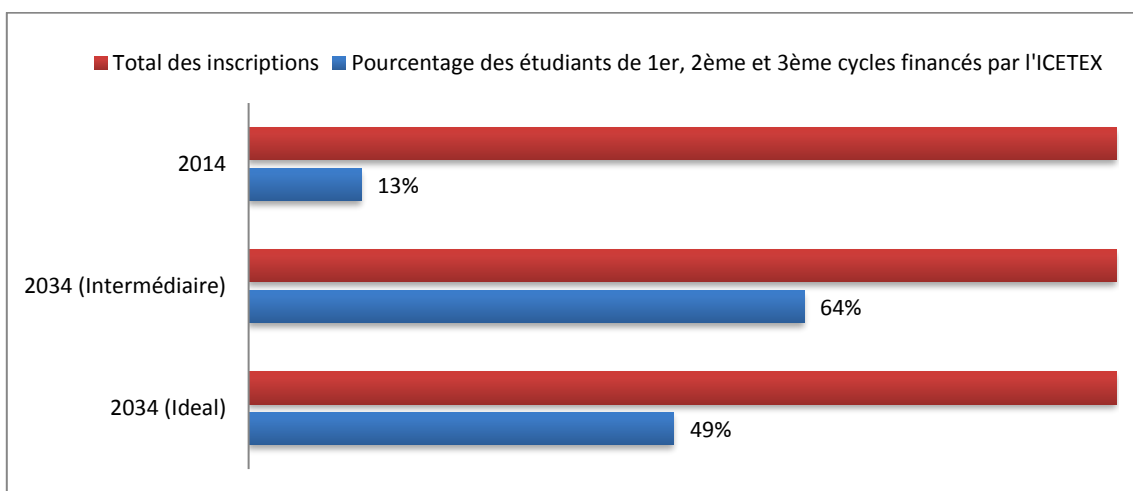
Indicateurs	Ligne de Base (2014)	Scénarios (2034)	
		Intermédiaire	Idéal
Accès à l'éducation supérieure: Taux brut	50%	70%	84%
1er et 2ème cycles			
Nombre d'étudiants en 1er et 2ème cycles (total)	2.178.444	3.087.094	3.900.627
Nombre d'étudiants en université	1.370.682	1.234.838	1.365.219
Nombre d'étudiants en éducation technique et technologique	807.762	1.852.256	2.535.408
Total de nouvelles places créées en cycles 1 et 2	(...)	908.650	1.722.183
Pourcentage des inscriptions en études universitaire	63%	40%	35%
Pourcentage des inscriptions en études techniques et technologiques	37%	60%	65%
3ème cycle			
Nombre d'étudiants en 3ème cycle	119.490	177.556	326.367
Nombre de places créées en 3ème cycle	(...)	58.066	206.877
Crédits ICETEX			
Total des nouvelles places créées (1er, 2ème et 3ème cycles)	(...)	966.716	1.929.060
Bénéficiaires de crédits ICETEX (1er, 2ème et 3ème cycles)	276.102	2.000.000	2.000.000
Pourcentage d'étudiants financés par ICETEX (1er, 2ème et 3ème cycles)	13%	64%	49%
Pourcentage de nouvelles places financées par ICETEX	(...)	178%	89%

Source : Mora et Múnera (2015)

Cependant, le but fixé pour le nombre de bénéficiaires de crédits accordés par l'ICETEX en 2034 attire l'attention. Selon l' « Accord pour le Supérieur », la quantité de bénéficiaires doit augmenter d'un million sept cent mille, passant de 276 mille en 2014 à deux millions en 2034. C'est à dire que dans le scénario intermédiaire la totalité des bénéficiaires de crédits pour les 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles, passera de 13 à 64% de la totalité des inscrits (si l'on inclut les étudiants déjà inscrits en 2014), et à 178% si l'on compte comme bénéficiaires

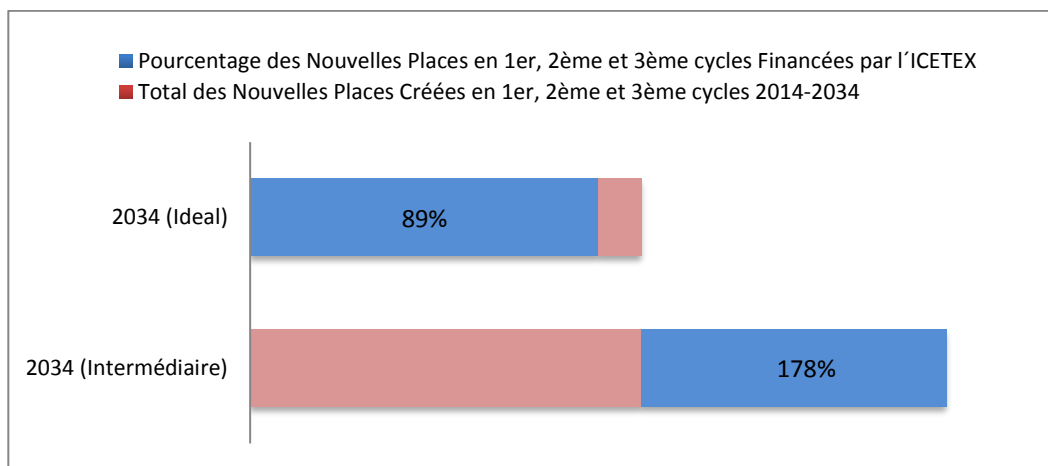
uniquement les étudiants des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles occupant les places créées à partir de 2014. Dans le cas du scénario idéal, le pourcentage de bénéficiaires passe de 13 % à 49%, ou à 89%, respectivement. En conséquence, dans le scénario idéal, le nombre de bénéficiaires de crédits éducatifs atteindra 49% de la totalité des inscriptions en 1er, 2ème et 3ème cycles en 2034, et le financement représentera 89% des nouvelles places créées en 1er, 2ème et 3ème cycles entre 2014 et 2034 (Graphique 14 Participation des Subventions à la Demande (Total des inscriptions) Graphique 14 et Graphique 15).

Graphique 14 Participation des Subventions à la Demande (Total des inscriptions)



Source : Mora y Múnera (2015).

Graphique 15 Participation des Subventions à la Demande (Nouvelles Places Créées)



Source : Mora y Múnera (2015).

Le crédit éducatif devient donc le pilier financier fondamental du système et de la création de places. Dans n'importe lequel des scénarios proposés, le crédit éducatif financera plus de 51% de la totalité des inscrits dans le système d'éducation tertiaire. La politique de subventions à la demande ainsi que le financement à travers le crédit éducatif sont donc amplifiés et dynamisés puisque, selon l' « Accord pour le Supérieur » :

« En 2011, les dépenses publiques furent approximativement de \$4.3 billions, tandis qu'en 2013 elles furent de \$5.6 billions. C'est à dire que, entre 2011 et 2013, la croissance en termes réels de l'investissement public en éducation supérieure fut de 24.35%. En ce qui concerne les institutions directement destinées à financer l'offre (virements nationaux aux IES, virements à des entités décentralisées, ESAP, SENA, CREE et MEN), les ressources financières eurent une hausse réelle de 22%, tandis que les fonds destinés à financer la demande, tels que ceux associés aux programmes de l'ICETEX, présentèrent une hausse en termes réels de 39.1% » (Conseil National d'Education Supérieure, 2014 :85).

En tout cas, on peut imaginer un autre scénario financier possible : celui dans lequel le Gouvernement finance la totalité des nouvelles places au moyen de subventions à l'offre. Combien coûterait cette proposition ? Le Tableau 26 présente les chiffres estimés, en assumant que les coûts par étudiant, d'après la modalité éducative présentée par l' « Accord pour le Supérieur » restent constants, et en supposant que l'inflation annuelle soit de 2%. Il a été tenu compte également des objectifs spécifiques concernant la quantité de places à créer et la participation de l'éducation universitaire, technique et technologique à la totalité des coûts pour l'année 2034.

Ainsi qu'on peut l'observer, le coût de cette proposition atteindrait \$3.4 billions de pesos pour le scénario intermédiaire, et \$6.0 billions pour le scénario idéal. Dans le cas du scénario intermédiaire, l'investissement en éducation technique et technologique atteint \$846.763 millions (25% de la totalité de l'investissement) et 2.5 billions en ce qui concerne l'éducation universitaire (75% de la totalité de l'investissement). Dans le scénario idéal, les investissements en éducation technique et technologique atteignent \$1.7 billions (29% du total) et \$4.3 billions (71% du total) en éducation universitaire. Ceci implique que la dépense publique dans le domaine de l'éducation supérieure doit passer de 0.82% du PIB

en 2013, à 1.32% du PIB en 2034, pour le scénario intermédiaire, et à 1.7% du PIB dans le scénario idéal. De cette manière, les faibles coûts de l'éducation technique et technologique permettront une croissance de la couverture brute atteignant 70% ou 84% sans que ceci provoque de grands soubresauts fiscaux. Une autre démonstration de la politique de massification de l'éducation supérieure à bas coût.

Tableau 26 Coûts estimés de la Proposition d'Éducation Inclusive au niveau des 1er et 2ème cycles

Objectifs	Scénario Intermédiaire	Scénario Idéal
Nombre de places à créer entre 2014 et 2034	908.650	1.722.183
Participation de l'Éducation Technique et Technologique dans la totalité des inscriptions	60%	65%
Participation de l'Éducation Universitaire dans la totalité des inscriptions	40%	35%
Nombre de places à créer entre 2014 et 2034 en Éducation Technique et Technologique	545.190	1.119.419
Nombre de places à créer entre 2014 et 2034 en Éducation Universitaire	363.460	602.764
Valeur par étudiant en Éducation Technique et Technologique (2012)*	1.004.640	1.004.640
Valeur par étudiant en Éducation Universitaire (2012)*	4.609.752	4.609.752
Valeur estimée par étudiant en Éducation Universitaire 2034	1.553.153	1.553.153
Valeur estimée par étudiant en Éducation Universitaire 2034	7.126.583	7.126.583
Valeur totale des études en Éducation Technique et Technologique 2034 (Millions de pesos de 2012)	846.763	1.738.629
Valeur totale des études en Éducation Universitaire 2034 (Millions de pesos de 2012)	2.590.228	4.295.648
Valeur totale de la proposition d'éducation inclusive, Système d'Éducation Supérieure (Millions de pesos de 2012)	3.436.991	6.034.277
Valeur totale de la proposition 2034 comme pourcentage du PIB de 2013	0.5%	0.88%
Valeur totale du système de 2034 d'éducation supérieure comme pourcentage du PIB de 2013 (En 2013 la dépense publique pour l'Éducation Supérieure s'élève à 0.82% du PIB)	1.32%	1.70%

*On prend comme référence les valeurs présentées au Conseil National d'Éducation Supérieure (2014), Tableau No. 55.

Source : Mora et Múnera (2015)

Cependant, malgré les augmentations envisagées en ce qui concerne l'accès à l'éducation supérieure, et la faible augmentation des ressources fiscales prévues à cet effet, la proposition de l'« Accord pour le Supérieur » s'avère être moins généreuse et efficace que

d'autres propositions de financement alternatifs. A ce sujet, le Tableau 27 présente une comparaison entre la proposition présentée dans l'« Accord pour le Supérieur » (en supposant que l'ensemble des places de 1^{er} et de 2^{ème} cycles soient créés grâce à des subventions à l'offre) et l'option présentée par Mora (2011) relative à l'introduction d'un « revenu de base » pour le financement de l'éducation supérieure⁶⁸. Ainsi que nous pouvons l'observer, la proposition du gouvernement n'atteint pas l'universalité en ce qui concerne la jouissance réelle du droit à l'éducation supérieure, et révèle des coûts croissants avec le temps. Ces coûts ne représentent pas une différence significative avec le coût total de la proposition du revenu de base. En outre, la valeur de la subvention à l'offre (en supposant que le Gouvernement choisisse cette voie et non celle des subventions de crédit à la demande signalés auparavant) s'avère moins généreuse que celle du revenu de base en ce qui concerne l'éducation supérieure.

Tableau 27 Comparaison des différentes Alternatives de Financement de l'Éducation Supérieure

Variables	Proposition du CESU (2014)		Revenu de base pour l'Éducation Supérieure
	Scénario Intermédiaire	Scénario Idéal	
Taux de Couverture	70% (Année 2034)	84% (Année 2034)	100% (Année 2029)
Coût de la Proposition (% du PIB de 2012)	Ascendant, jusqu'à atteindre 1.32% en 2034.	Ascendant, jusqu'à atteindre 1.70% en 2034.	Entre 2015 et 2029: 1.82%. Au delà: 0.84%.
Coût moyen par Étudiant (Technique, Technologique et Universitaire) (Valeur de la subvention à l'offre)	\$ 4.339.868	\$ 4.339.868	\$7.500.000 pour des carrières durant (8) semestres et \$6.000.000 pour des carrières durant (10) semestres.

Source : Calculs élaborés par l'auteur selon le Conseil National d'Éducation Supérieure (2014) et Mora (2011).

Pour terminer, nous pouvons dire que la proposition de financement de l'« Accord pour le Supérieur » met en évidence la continuité d'une idée avancée dans les années 80, et qui a pris de la force au cours des vingt cinq dernières années : la notion selon laquelle l'obligation de l'État est d'assurer la prestation du service public d'éducation supérieure,

⁶⁸ S'inspirant des modèles d'allocation universelle, Mora (2011) présente une alternative en ce qui concerne le financement de l'éducation supérieure en Colombie. La proposition consiste en une subvention faite aux Institutions d'Éducation Supérieure, lesquelles, sur la base des principes d'universalité, d'individualité et de caractère inconditionnel, offriront à chaque jeune une somme de 30 millions de pesos à la fin de ses études secondaires. Selon l'auteur, la proposition s'élève à un total de 102 billions de l'année 2011 pour les 56 prochaines années.

indépendamment du fait que ce service soit assuré par une institution d'éducation supérieure publique ou privée. Dans la pratique, cette idée mène à croire que les institutions privées d'éducation supérieure peuvent recevoir davantage de fonds de l'État (à travers des subventions à la demande représentées par des bourses et des crédits), au détriment des apports directs faits aux institutions publiques d'éducation supérieure. En accord avec les impératifs néolibéraux qui se sont renforcés en Colombie avec le temps, l'enjeu fondamental qui se trouve derrière ce modèle financier a consisté à affirmer que l'éducation supérieure peut être mieux garantie si l'on introduit des mécanismes de marché dans la prestation du service.

Ainsi que nous l'avons déjà indiqué, ce processus indique une dilution des frontières entre l'État et le marché ; en fait, nous pourrions affirmer qu'à travers l'approfondissement de schémas de subventions centrées sur la demande, et l'extension du crédit éducatif, on assiste à une espèce de « privatisation de l'État » puisque les ressources publiques finissent par encourager le renforcement et l'expansion des institutions privées d'éducation supérieure et la configuration d'un marché pourvoyant le service éducatif.

Récemment, au cours de l'année 2015, le programme « Ça paye d'être un bon élève » a montré l'intérêt qu'a le gouvernement d'approfondir ces logiques de « privatisation de l'État » ; en accordant 10.080 crédits avec possibilité de non remboursement total, il a donné accès à l'éducation universitaire à un nombre d'étudiants de couches économiques défavorisées (couches 1, 2 et 3) ayant obtenu les meilleurs résultats aux examens d'État réalisés à la fin des études secondaires au second semestre de 2014. Selon le Ministère d'Éducation Nationale (2015b), le coût du programme s'élève, pour sa mise en place la première année, à COP\$155.000 millions, et inclut le coût des études dans l'université accréditée de haute qualité choisie par chaque étudiant, ainsi qu'une subvention destinée à participer à ses frais de séjour (transport, livres, entretien, etc.) (Ministère d'Éducation Nationale, 2015b).

Les problèmes liés à cette initiative gouvernementale sont cependant multiples. D'une part, elle destine des ressources publiques au renforcement des universités privées d'élites au

lieu de répondre aux problèmes de manque de financement et de déficit structurel auxquels s'affrontent les universités publiques du pays. De fait, 85% des bénéficiaires (8.492) se sont inscrits dans des universités privées, et seulement 15% (1.588) ont fait le choix d'une université publique. D'après les chiffres du gouvernement, on s'attend à ce que pour l'année 2018, le nombre de bénéficiaires du programme atteigne les 40.000 ; c'est à dire, un chiffre proche du nombre d'étudiants inscrits actuellement à l'Université Nationale de Colombie (l'université publique la plus importante du pays, avec près de 42.000 étudiants en 1^{er} et 2^{ème} cycles).

En outre, elle ne garantit pas l'accès des « meilleurs élèves » ou de ceux ayant obtenu les résultats les plus élevés aux examens d'État, puisque le critère fixé (obtenir un résultat supérieur à 310 points à l'examen) pour bénéficier du programme ne fut pas déterminé sur la base d'arguments liés à l'excellence académique ou à la garantie du droit à l'éducation, mais en fonction d'un ajustement du programme au montant du budget prévu par le gouvernement et à l'objectif qu'il s'était imposé d'atteindre avec ce budget (10.000 étudiants pour commencer). La restriction budgétaire et non l'engagement accompagné de la garantie du droit à l'éducation, continuent de déterminer les initiatives gouvernementales en matière d'éducation supérieure. Il s'ensuit que, sur les près de 600.000 étudiants ayant présenté les examens d'État en 2014, 10.080 d'entre eux seulement se trouvent concernés par cette mesure :

« La définition de bon élève fut construite par le gouvernement en fonction des ressources qu'il désirait investir dans le programme. En faisant les comptes, les COP\$150.000 millions de pesos destinés au programme seraient suffisants pour financer les 10.000 meilleurs étudiants, ce qui correspond à 7% du total. Cela veut dire que de nombreux bons étudiants se trouvent exclus, non parce qu'ils ne sont pas des étudiants s'adonnant sagement à l'étude, c'est à dire de « bons élèves », mais simplement parce qu'ils se trouvent en dessous de la ligne tracée par le gouvernement avec pour seul critère le critère économique. La conclusion de cette première réflexion est que être « bon élève » n'est pas suffisant » (Behar, 2015 :2)⁶⁹.

⁶⁹ Selon le journal El Espectador (2015), le résultat atteint par les 7% « meilleurs élèves » du pays fut de 318 points aux examens de l'Etat. Ce qui veut dire que le seuil exigé pour être un bénéficiaire potentiel du programme « Ça paye d'être bon élève » est passé de 310 points en 2014 à 318 points en 2015 : la concurrence individuelle s'intensifie donc.

A tout cela il faudrait ajouter que, si la condition de base consiste à obtenir un résultat élevé aux examens de l'État, certaines populations (par exemple, indigènes) qui luttent pour la reconnaissance de leurs savoirs et pour l'édification de modèles éducatifs autochtones, seraient toujours exclues de la possibilité de bénéficier du programme, puisqu'il leur serait difficile d'obtenir de bons résultats dans ce genre d'examen standardisé.

En tout cas, la viabilité financière du système suscite des doutes, puisque le coût moyen annuel par étudiant du programme « Ça paye d'être bon élève » s'élève presque à \$13.900.000 ; c'est à dire trois fois plus que ce qu'investit en moyenne le Gouvernement pour un étudiant dans une université publique (\$4.609.752) (Voir Tableau No. 9 de la partie antérieure du chapitre). En effet, si l'on tient compte du fait que la dépense publique est progressive seulement quand elle a une vocation universelle, l'effet distributif de cette initiative sera totalement négatif (Voir Graphique No. 15 de la partie antérieure du chapitre). L'inefficacité et l'inégalité qui caractérisent le programme s'avèrent donc évidentes :

« Un exercice de projection sur les coûts générés par les 40.000 bénéficiaires du programme, durant le temps d'exécution des cohortes, et sur la base d'une augmentation annuelle de l'IPC pour les établissements publics -ainsi que l'établit la Loi 30 de 1992-, montre que le coût moyen des études dans ceux-ci représenterait au moins la moitié de celui de l'université privée, pour laquelle le taux d'augmentation annuel dépasse largement les 10 points. Tandis que pour les établissements publics, le coût moyen estimé pour l'ensemble du programme est de COP\$5.500.000, il est de \$11.500.000 pour les universités privées (...) Avec l'investissement de (Ça paye d'être bon élève), il serait possible de financer à peu près 30.000 étudiants de plus dans les universités faisant partie du Système Universitaire d'Etat –SUE-. Cependant, peu d'entre elles possèdent l'accréditation institutionnelle, d'une part à cause des coupures budgétaires dont elles ont fait l'objet, et d'autre part à cause de l'absence historique d'une politique publique aidant à leur renforcement. Le coût du programme pour les 40.000 étudiants « bons élèves » des quatre cohortes, équivaut à la totalité des virements que fait la Nation aux universités publiques pour une période: argent qui sert à financer la formation de plus d'un demi-million d'étudiants. Ce chiffre montre également une disproportion significative. (Plus encore) Afin de comprendre la magnitude des apports financiers au programme, il est important de l'analyser en le comparant avec le budget des Institutions d'Education Supérieure officielles de caractère régional : si la tendance enregistrée en 2015 se poursuit, les universités recevant la plus grande quantité d'étudiants du programme (Ça paye d'être bon élève) (Salle, Norte, Bolivariana, Andes, Javeriana), recevront chaque année

des sommes supérieures à la totalité des virements annuels que la Nation fait à chacune des universités suivantes : Magdalena, Sucre, Amazonia, Surcolombiana, Francisco de Paula Santander, Guajira, Pacífico, Colegio Mayor de Cundinamarca, Tecnológica de Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Llanos, Pamplona, Quindío et Distrital. Une répercussion de cette nature mérite une sérieuse évaluation, car ce type de politiques contribue à accentuer le centralisme, ainsi qu'à « fortifier les forts et affaiblir les faibles », ces derniers étant généralement les universités publiques situées dans les régions les plus défavorisées du pays. S'agit-il vraiment d'équité, pour le secteur éducatif, pour les régions et pour les plus pauvres ?» (Asmar et Gómez, 2015 : 1).

Et bien que le Gouvernement ait présenté le programme à l'opinion publique colombienne comme un système de bourses liées au mérite éducatif des étudiants, ce qui leur est offert en réalité est un prêt éducatif avec possibilité de remboursement total seulement si l'étudiant réussit à terminer la carrière qu'il a choisie. Si l'étudiant abandonne, change de carrière ou échoue dans la poursuite de ses études, il devra assumer la dette accumulée correspondant au financement des semestres durant lesquels il fut bénéficiaire du programme. C'est ainsi que s'érige un système dans lequel l'échec châtie beaucoup plus fortement les étudiants ayant accédé au programme et qui, du fait de sa conception, proviennent de foyers en condition de pauvreté ou de grande vulnérabilité économique : le changement de vocation (qui pourrait les mener à un changement de carrière) ou l'échec dans leurs études (si ils abandonnent, ou ne réussissent pas à terminer leurs études) les transformera en sujets qui, outre leur pauvreté, finiront endettés et sans avoir fait d'études supérieures.

Ce point revêt une grande importance si l'on tient compte des analyses présentées dans la première partie du chapitre, relatives à ceux qui entrent, ceux qui restent et ceux qui terminent leurs études supérieures en Colombie. En effet, nous avons souligné le fait que les rendements dans le système éducatif, loin d'être liés à des facteurs contrôlés par les individus, tels que la responsabilité individuelle, sont déterminés par des inégalités sociales en relation avec la classe sociale, le genre, l'appartenance ethnique, le handicap, l'origine régionale ou le type de collège auquel ont assisté les individus. Raison pour laquelle ce sont en réalité les privilèges qui résultent de ces relations sociales qui, dans un contexte de concurrence, sont assumés comme étant des mérites individuels, faisant porter aux

personnes la responsabilité de leur échec, alors qu'en réalité celui-ci est déterminé par de multiples relations sociales et se constitue dès lors comme un produit social. De plus, établir un lien entre le mérite individuel et le succès (accéder au programme « Ça paye d'être bon élève ») ou l'échec éducatif (ne pas accéder, ou abandonner le système si l'on en bénéficie) montre que l'on ignore l'obligation qu'a l'État de garantir le droit à l'éducation égalitaire, universelle et de qualité pour toutes les personnes (Garcia et co-auteurs, 2013).

« Ça paye d'être bon élève » a également été accompagné par la mise en marche du programme « C'est toi qui choisis », dont l'objectif est de financer la totalité des études de ceux qui sont admis dans l'éducation supérieure. Il faut dire que jusqu'à la mise en application de cette initiative, l'ICETEX finançait jusqu'à 75% du coût des études pour les étudiants appartenant aux couches les plus défavorisées de la société (couches socio-économiques 1 et 2), et 50% pour les étudiants appartenant à la couche 3. Ceci obligeait les étudiants et leurs familles à chercher de leur côté l'argent manquant pour payer la totalité de leurs études. De plus, « C'est toi qui choisis » offre la possibilité de ne pas faire de versements pour rembourser la dette durant la période des études, et offre l'option d'un crédit éducatif sans obligatoirement avoir une personne se portant garante de la dette. Ces deux aspects dépendent cependant de la couche socio-économique à laquelle appartiennent les étudiants, et au résultat obtenu aux examens d'Etat présentés à la fin des études secondaires (Ministère d'Education Nationale, 2015a). « C'est toi qui choisis » reproduit de la sorte les problèmes relevés pour le programme « Ça paye d'être bon élève », quant à la production et reproduction des logiques d'exclusion, et à l'inégalité dans le domaine de l'éducation.

Ainsi que nous le verrons par la suite, les programmes « Ça paye d'être bon élève » et « C'est toi qui choisis » ont été institutionnalisés en tant que loi de la République et comme politique publique à long terme, à travers l'Article 61 du Plan National de Développement 2014-2018 « Tous pour un nouveau pays ». Raison pour laquelle le Gouvernement a indiqué qu'en 2016 il y aura 11.000 bénéficiaires du programme « Ça paye d'être bon élève ».

», et 80.000 bénéficiaires de « C'est toi qui choisis ». Le coût total de ces investissements atteindra à peu près \$670.000 millions⁷⁰.

Il est important de signaler, en outre, que parallèlement à la politique d'extension de crédits éducatifs, les tâches d'inspection et de surveillance de la part du Ministère d'Education Nationale se verront renforcées, dans la mesure où les études seront financées uniquement dans les Institutions d'Éducation Supérieure dûment accréditées, selon les critères des autorités gouvernementales, et dans celles qui sont les mieux placées, d'après les paramètres définis par le Ministère d'Education Nationale à travers le Modèle d'Indicateurs de Rendement de l'Éducation MIDE.

Par conséquent, les logiques de « privatisation de l'État » associées à l'encouragement du crédit éducatif, au renforcement de la subvention focalisée sur la demande, et à la consolidation d'un marché de l'éducation supérieure, qui se font jour dans les Plans Nationaux de Développement, dans l'« Accord pour le Supérieur » et dans les programmes « Ça paye d'être bon élève » et « C'est toi qui choisis » ne constituent pas les seules tendances visibles dans les initiatives gouvernementales récentes. On peut y voir également des logiques de « tendance étatiste du secteur privé » : ceci parce que la « privatisation de l'État » est accompagnée du renforcement des mécanismes d'inspection et de surveillance de la part de l'État sur les institutions d'éducation supérieure. La Loi 1740 de 2014 (qui, comme nous l'avons déjà indiqué, établit les normes quant aux modalités d'inspection et de surveillance de l'éducation supérieure en Colombie) ainsi que la directive qui y est contenue indiquant la création d'une Surintendance d'éducation Supérieure, montrent l'intérêt qu'a le gouvernement d'exercer un plus grand contrôle sur la prestation du service et d'augmenter son influence sur les coordonnées de l'éducation supérieure en Colombie. Il faudrait ajouter à cela la plus grande dépendance financière qui s'instaurerait entre les Institutions d'Éducation Supérieure privées et les ressources économiques fournies par

⁷⁰ Selon le journal El Tiempo (2015), le Gouvernement a annoncé que l'investissement dans le Programme « C'est toi qui choisis » atteindra \$500.000 millions. Et que ceux qui pourront accéder aux crédits proposés par ces programmes seront les étudiants ayant obtenu un résultat égal ou supérieur à 270 points à l'examen de l'Etat. Les 80.000 offres de crédit du programme « C'est toi qui choisis » représentent une augmentation de 35% par rapport aux adjudications faites en 2015, et financeront 70.000 places en cycles 1 et 2 et 10.000 en cycle 3.

l'État : la privation de ces revenus peut les rendre extrêmement vulnérables dans la mesure où nombre d'entre elles prévoient de forts investissements afin de se préparer à l'arrivée croissante de bénéficiaires des programmes de crédit pour étudiants que nous avons analysés.

La conséquence sera donc que les menaces ayant trait au mercantilisme, à la dépendance et à l'ingérence directe du gouvernement dans le système d'éducation supérieure, augmentent et se concrétisent, approfondissant de la sorte le caractère hétéronome du système. Les frontières entre l'État et le marché se diluent. Et seul l'horizon de jouissance et de construction du commun se pose comme une alternative certaine aux logiques mercantilistes et de contrôle gouvernemental qui voient le jour dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie.

Dans le cadre de ces antécédents et de ces initiatives gouvernementales, le 9 juin 2015, moyennant la Loi 1753, le Congrès de la République délivra le Plan National de Développement 2014-2018 « Tous pour un nouveau pays ». D'après le document de base qui est le support de cette Loi, l'éducation est assumée comme un scénario spécial de conciliation des objectifs de croissance économique et d'équité que le gouvernement se propose d'atteindre. L'éducation est conçue de la sorte

« comme l'instrument d'égalité sociale et de croissance économique le plus puissant à long terme, porteur d'une vision orientée vers la fermeture des fossés existant quant à l'accès et à la qualité du système éducatif, entre individus, groupes de populations et régions, permettant au pays de se rapprocher des standards internationaux élevés, et réussissant à mettre en place l'égalité des chances pour tous les citoyens » (Département National de Planification 2015 : 1).

Selon ces paramètres, dans son Article 58, le Plan National de Développement habilite le Gouvernement à créer un Système National d'Éducation Tertiaire avec tous les composants que cela implique en matière de qualité éducative, hiérarchisation de savoirs et virements de crédits éducatifs destinés à encourager la mobilité des étudiants à l'intérieur du système qui se structure. On observe donc une réforme tellement radicale du système d'éducation

supérieure en Colombie, que sa cohérence et sa constitutionnalité finissent par devenir l'objet d'un débat (ASCUN, 2015).

Dans cette optique, la constitution du Système National d'Éducation Tertiaire est accompagnée par l'instauration du Système National de Qualité de l'Éducation Tertiaire et le par Système National d'Accumulation et de Virement de Crédits. D'autre part, dans l'Article 61, le Plan stipule la consolidation de diverses modalités d'allègement, de subvention et d'annulation de la dette, permettant l'accès et la permanence dans l'éducation supérieure des personnes provenant des couches socio-économiques 1, 2 et 3, ceci en accord avec leur mérite académique (Congrès de la République, 2015).

De cette manière, le Gouvernement construit le support juridique qui lui permettra d'aller plus avant dans les tendances signalées au long du chapitre sur l'éducation supérieure en Colombie. Tout cela sans recourir à la réforme de la Loi 30 de 1992 et sans prêter attention aux critiques qui, basant leur raisonnement sur les notions d'égalité et d'autonomie, ainsi que sur la mission sociale de l'éducation supérieure, défendent l'édification d'un système d'éducation plus juste, plus critique et plus autonome. Les initiatives gouvernementales présentées dans cette troisième section du chapitre sont donc une preuve de la volonté du gouvernement de consolider un système d'éducation supérieure massifié, hiérarchique, fonctionnel et hétéronome.

5.4 Conclusion

Dans le monde contemporain, l'obtention d'un diplôme d'éducation supérieure ne représente pas nécessairement l'obtention d'un outil permettant la mobilité sociale, la fin des privilèges, ou la plus grande démocratisation des relations sociales. Bien au contraire, le couronnement des études d'éducation supérieure peut être plutôt la preuve que les personnes ont été soumises aux processus de production de singularités propres au capitalisme cognitif et aux solutions spatiales et temporelles à la crise capitaliste (le sujet exproprié, le sujet du crédit, le salarié cognitif et le sujet global-colonial). Dans le cas de la Colombie, ces singularités émergent en suivant différentes trajectoires d'exclusion et

d'inégalité ; c'est à dire qu'elles surgissent en étant mesurées par des relations structurantes de classe sociale, d'appartenance ethnique, de genre, de position régionale, de handicap, d'et de dépendance internationale. Cette situation est en contradiction avec la fonction égalitaire traditionnellement conférée à l'éducation, et met en évidence les logiques d'auto-sélection et de sur-sélection qui caractérisent les processus d'accès, de permanence et de culmination des études dans l'éducation supérieure en Colombie.

Dans ce contexte, les mécanismes d'exploitation, d'émulation, d'accaparement des chances, de distanciation, de hiérarchisation et d'adaptation opèrent en faisant persister les relations d'exclusion et d'inégalité. Les institutions et les politiques du gouvernement colombien renforcent ces mécanismes, confirmant de la sorte que, dans le domaine de l'éducation supérieure, l'exclusion et l'inégalité sont une production sociale conditionnée par les pressions de valorisation capitaliste, la restriction financière qui s'impose, les prétentions de légitimation de l'ordre socio-économique établi et l'intérêt d'exercer un plus grand contrôle bureaucratique.

C'est un processus de massification de l'éducation supérieure qui se configure de la sorte, segmenté et hiérarchique, mercantilisant le système et niant son autonomie politique. L'accès instituant, accompagné d'un processus de dépassement des fossés et des privilèges, demeure un idéal lointain. Il y a une propension à ce que ce soient les personnes les plus jeunes et sans handicap permanent, n'appartenant à aucune minorité ethnique, d'un niveau socio-économique élevé, provenant des secteurs régionaux les plus riches, et élevées selon les paramètres propres à la culture et à la connaissance occidentales, qui puissent aspirer à la plus grande probabilité de revenus, de permanence et de réussite dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Dans ce contexte, on assiste à la consolidation d'un système éducatif injuste qui nie le fait que la singularité ait la même capacité de transformation critique.

La massification de l'éducation supérieure dans un contexte de restriction budgétaire sélective ne signifie pas le passage vers un système d'admission sans restriction et essentiellement public, mais la configuration d'un modèle qui, bien que produisant et

reproduisant l'exclusion et l'inégalité, se légitime au moyen de discours sur le mérite individuel et l'égalité des chances, et se pose comme irréfutable à travers une conception individualiste des accomplissement et des positions sociales atteintes. C'est dans ce panorama que l'idéal de l'égalité des places acquiert tout son sens, car il représente une alternative transformatrice orientée vers la fin des brèches sociales, celles-là mêmes qui surgissent dans le cadre de la structure segmentée et hiérarchique qui supporte le système d'éducation supérieure.

D'autre part, la conjugaison des tendances globales et locales analysées a eu comme résultat la constitution d'un système d'éducation supérieure limité dans sa capacité de promotion de la pensée critique et peu adéquat pour répondre aux déficits démocratiques internes et externes qui l'affectent. Les processus de dé-commercialisation et de dé-étatisation, définis comme fondamentaux par la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité, afin de garantir la transformation sociale grâce à la politique sociale, se posent également comme des perspectives distantes, et nous montrent la valeur de l'intention qui consiste à repenser la transformation de l'éducation supérieure en Colombie en faisant le pari de la production et de la jouissance du commun.

Cependant, du fait de l'impossibilité d'expliquer de manière complètement satisfaisante les processus sociaux de production et de reproduction de l'exclusion et de l'inégalité, le domaine de l'éducation supérieure est devenu un scénario de lutte pour tous ceux à qui on ne donne pas de visibilité : en effet, la difficulté de trouver un critère déterministe expliquant les tendances et les crises du système, correspond à l'émergence de nombreuses luttes qui, en dépliant les épistémologies de l'injustice, combattent la fonctionnalisation du système d'éducation supérieure, contestent les relations d'exclusion et d'inégalité, et apportent de nouveaux contenus et un sens nouveau aux idées de justice, d'égalité, d'émancipation et de libération.

Les disputes entre « forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité » se multiplient : en Amérique Latine, autant qu'en Colombie, les mouvements étudiants, indigènes et juvéniles, ainsi que d'autres secteurs de la société, ont déployé des luttes sociales et épistémologiques,

qui combattent les forces du capitalisme cognitif et ses reconfigurations dans le cadre des conditionnements imposés par l'ordre néolibéral et les gouvernements nationaux qui les ont soutenues. Le résultat est l'apparition de modèles éducatifs basés sur l'autoformation et le dialogue direct avec les communautés, ainsi que l'émergence d'universités urbaines, rurales et interculturelles, qui conçoivent l'espace de l'éducation supérieure comme un lieu stratégique de résistance, de transformation des relations sociales et de réponse aux besoins spécifiques des populations. En voici quelques exemples : l'Université Autonome de Mexico (appuyée par des luttes urbaines d'étudiants), l'Université de la Terre (reliée aux luttes Zapatistes au Mexique), l'Université Interculturelle des Nationalités et des Peuples Indigènes (associée aux luttes des communautés indigènes en Equateur), les Universités Communautaires (nées dans le cadre des luttes de divers mouvements sociaux et communautaires en Bolivie), l'Université Interculturelle des Peuples du Sud (ayant surgi comme produit des luttes des communautés amuzgas et noires, en faveur d'un modèle éducatif qui réponde aux besoins régionaux au Mexique) et l'Université Populaire des Mouvements Sociaux (orientée vers l'approfondissement du dialogue des savoirs entre divers mouvements sociaux latino-américains afin de générer des processus de transformation sociale critiques envers le capitalisme et le colonialisme global).

La Colombie n'est pas restée étrangère à ces dynamiques de lutte dans le domaine de l'éducation supérieure, et entre 1998 et 2014, a été témoin de l'irruption de deux processus importants : d'une part, le *Mouvement Etudiant* qui a réclamé aux autorités politiques et économiques du pays des interventions orientées vers la garantie totale, autonome et porteuse de transformation sociale, du droit à l'éducation supérieure. D'autre part, la consolidation de *l'Université Autonome Indigène Interculturelle du Conseil Régional Indigène du Cauca*, défini comme un processus d'éducation autochtone destiné à garantir le droit à l'éducation supérieure dans un contexte de luttes pour la construction et le développement intégral du projet de vie des peuples indigènes dans le cadre de l'autonomie et du bien vivre. Quel est le potentiel de transformation de ces processus de lutte dans le domaine de l'éducation supérieure ? C'est la question à laquelle nous répondrons dans les chapitres six et sept de ce document. Pour cela, nous reprendrons les éléments conceptuels de la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité posés dans les quatre premiers

chapitres, et nous tiendrons compte des conditions d'exclusion, d'inégalité et d'injustice sociale du système d'éducation supérieure en Colombie présentées dans ce chapitre.

VI

LE MOUVEMENT ÉTUDIANT COLOMBIEN ET LA TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE

Dans les analyses sur l'action collective, il existe le risque d'adopter des logiques interprétatives évaluant l'action concrète des mouvements sociaux à partir d'un idéal-type de mouvement social, et soumettant les faits historiques pour qu'ils correspondent aux approches théoriques réalisées. Dans ce cas, l'exercice de recherche est basé sur une analyse séquentielle de conception et démonstration d'hypothèses dans laquelle les mouvements sociaux sont compris comme de simples objets d'étude. Cela empêche que les théories élaborées ne s'alimentent de l'expérience des mouvements, et que l'action des mouvements ne soit nourrie par les développements théoriques effectués. Il ne s'établit donc pas de dialogue constructif favorisant le développement et l'action transformatrice des mouvements sociaux même.

Afin d'éviter ces risques, la théorie relationnelle d'exclusion et d'inégalité a adopté plusieurs des prémisses méthodologiques proposées par la sociologie des émergences. En accord avec la sociologie des émergences, l'étude des mouvements sociaux a un objectif : renforcer leurs processus de lutte dans la perspective de matérialiser les objectifs émancipateurs et libérateurs proposés. Pour la sociologie des émergences, la validation des théories converge avec la réalisation de la capacité transformatrice des mouvements. Méthodologiquement, ce critère de validité exige de partir de l'expérience même des mouvements sociaux en reconnaissant les apprentissages, complexités, dilemmes et conditions qu'ils affrontent au cours de leur dynamique historique. Cela signifie de caractériser les disputes dans lesquelles les mouvements sont présents, comprendre quelles sont les relations structurantes sur lesquelles sont déployés leurs processus de lutte et reconnaître les potentialités de transformation symbiotique, contre-hégémonique et rupturiste émergeant de ces disputes. Sur cette base, les théories et catégories analytiques

élaborées pour étudier l'action des mouvements sociaux, doivent être reconstruites et reformulées en fonction du renforcement de leur capacité transformatrice.

La théorie relationnelle d'exclusion et d'inégalité élaborée dans la première partie de la thèse a emprunté les objectifs et les approches méthodologiques de la sociologie des émergences : la première partie de la thèse (chapitres 1 à 4) s'est construite en dialogue avec les découvertes faites en termes de la caractérisation des disputes du mouvement étudiant et des communautés indigènes dans le champ de l'enseignement supérieur en Colombie. Avec ceci, nous avons voulu offrir des outils théoriques et conceptuels renforçant le potentiel transformateur de ces expériences de lutte, et laissant de côté les risques présentés par une analyse fondée sur la simple confrontation d'hypothèses et l'évaluation à partir de catégories rigides et d'idéaux-types théoriques.

Partant de ces approches, l'objectif de ce chapitre consiste à évaluer le potentiel transformateur depuis la politique sociale du mouvement étudiant colombien entre 1998 et 2014. Pour cela, nous décrirons les disputes connues par le mouvement étudiant avec les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité, en analysant les défaillances institutionnelles sur lesquelles il a développé ses luttes, et offrant une attention particulière à la pertinence des huit principes d'action qui, en accord avec la théorie relationnelle d'exclusion et d'inégalité, permettraient de contrebalancer les disputes en faveur du mouvement étudiant.

Dans ce premier exercice d'approche au potentiel transformateur du mouvement étudiant, nous apprécierons le caractère multi-échelle des disputes, les logiques excluantes (contradictoires et compétitives) de celles-ci et la grande possibilité de transformation qui s'est configurée lorsque ces disputes sont devenues conflictuelles. Comme nous l'observerons, c'est précisément dans cette situation de conflit que naissent les huit principes d'action permettant de contrebalancer les relations de force en faveur du mouvement étudiant et d'ouvrir la possibilité de transformation dans le champ de l'enseignement supérieur en Colombie, en accord avec les pétitions d'accès et de démocratisation réalisées par les étudiants.

L'analyse de ces possibilités transformatrices implique d'identifier les relations structurantes désignées comme injustes et les dynamiques de démocratisation et de suppression de brèches établies par la lutte étudiante. Sur ce point, nous ferons ressortir les horizons normatifs qui se sont développées en termes de la défense de l'enseignement supérieur comme un droit et un bien commun, et les revendications réalisées par le mouvement en matière d'accès et renforcement des mécanismes démocratiques au sein du système. Nous soulignerons également l'absence d'une problématisation claire des inégalités et de la conséquente indéfinition d'un horizon de lutte en termes de dépassement des brèches existantes.

Finalement, nous montrerons que les revendications réalisées par le mouvement ont disposé du potentiel suffisant pour neutraliser et surpasser les mécanismes d'exploitation, d'accaparement d'opportunités, d'émulation et d'adaptation. Cela n'a toutefois pas pu aboutir en raison du refus gouvernemental et étudiant de reconnaître l'existence d'un conflit et d'institutionnaliser des espaces en vue de sa visibilité et régulation. Pour cette raison, plus que des transformations, le mouvement a réussi à introduire des changements associés à une augmentation marginale des ressources financières orientées vers le système, la création d'espaces de discussion permanente dans les institutions d'enseignement supérieur et la configuration de singularités qui, en termes généraux, rejettent la violence en tant que répertoire d'action collective.

D'un point de vue méthodologique et pour progresser dans la consécution de ces objectifs, nous avons analysé un ensemble de 163 articles de presse publiés entre le 1 janvier 2011 et le 30 juin 2015⁷¹, et nous avons examiné les déclarations publiques réalisées pendant cette même période de la part du mouvement étudiant sur sept sites web⁷². Nous avons

⁷¹ Publiés dans les journaux nationaux les plus importants de Colombie (*El Tiempo* et *El Espectador*) et dans l'hebdomadaire le plus important (*Revista Semana*).

⁷² 1. *Blog Oficial de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil Mane* (Blog Officiel du Grand Conseil National Étudiant) (<http://manecolombia.blogspot.com.co>); 2. *Organización Colombiana de Estudiantes OCE* (Organisation Colombienne des Étudiants) (<http://www.ocecolombia.com>); 3. *Federación de Estudiantes Universitarios FEU* (Fédération des Étudiants Universitaires) (<http://www.feucolombia.co>); 4. *Agencia de Noticias Prensa Universidad* (Agence de Presse - Presse Université) (<http://prensauniversidad.blogspot.com>); 5. *Federación Universitaria Nacional FUN-Comisiones* (Fédération Universitaire Nationale FUN-Commissions) (<http://funcomisionesmodep.org>); 6. *Coordinadora Nacional de Organizaciones Agrarias y*

également étudié les quatre documents officiels élaborés par le biais du Grand Conseil National Étudiant (MANE)⁷³ entre 2012 et 2013⁷⁴, et effectué huit entretiens semi-directifs au même nombre de leaders et membres du mouvement⁷⁵.

6.1 La scène de dispute : entre le Conseil d'Unité Nationale (MUN)⁷⁶ et le MANE

Après une période d'intensification de ses luttes pendant les années 1970, le mouvement étudiant colombien connaît une étape de repli significatif entre les années 1980 et 1997. La grève nationale étudiante effectuée en 1971, aboutissant sur la définition d'un « Programme Minimum » ratifié par toutes les universités publiques et quelques universités privées, et qui présentait un moment d'unité et d'un fort cycle de protestations à niveau national, serait rapidement substitué par une période de déclin expliquée par les politiques répressives de l'État, la radicalité de certains secteurs des étudiants et l'impossibilité de constituer une organisation de type professionnel de la part des étudiants (Archila, 2012)⁷⁷.

Populares (Groupe de Coordination Nationale d'Organisations Agraires et Populaires) (<http://www.conapcolombia.org>) et 7. *Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios ACEU* (Association Colombienne des Étudiants Universitaires) (<https://www.facebook.com/ACEU-Asociación-Colombiana-de-Estudiantes-Universitarios>).

⁷³ [N.d.T.] *Mesa Amplia Nacional Estudiantil* (MANE)

⁷⁴ 1. « *Documento de Consensos Políticos. Base para el articulado de ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz* » (Document de Consensus Politiques. Base pour les articles de loi de l'enseignement supérieur pour un pays de souveraineté, démocratie et paix) ; 2. « *Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz* » (Exposé des motifs d'une nouvelle loi de l'enseignement supérieur pour un pays de souveraineté, démocratie et paix) ; 3. « *Elementos preliminares de articulado para la propuesta de ley alternativa de educación superior* » (Éléments préliminaires des articles pour la proposition de loi alternative de l'enseignement supérieur), et 4. « *Bases fundamentales para una propuesta de educación superior. Por un país con soberanía, democracia y paz* » (Bases fondamentales d'une proposition pour l'enseignement supérieur. Pour un pays de souveraineté, démocratie et paix).

⁷⁵ Nous avons procédé à la réalisation d'entretiens semi-directifs de genre « *key informant interviewing* » car, pour les méthodes de recherche en mouvements sociaux, ces outils d'obtention de données et d'informations ont démontré être particulièrement adaptés pour : *i*) visibiliser les postures pouvant être marginalisées ou filtrées par les « voix fortes » des mouvements, *ii*) analyser le contexte des affirmations de leurs membres, *iii*) établir le sens, la justification, les motivations et la critique des actions des participants, *iv*) fournir un « cadre longitudinal » de compréhension permettant d'observer les rythmes des mobilisations et leurs moments d'essor et de déclin à long terme, *v*) reconnaître le processus de construction d'identités individuelles et collectives, *vi*) accorder de l'importance aux propos des membres des mouvements en dialogue avec les interprétations du chercheur, qui a une posture plus horizontale, et *vii*) visualiser la façon dont l'information circule au sein des mouvements. Voir à ce sujet : Blee y Taylor (2002).

⁷⁶ [N.d.T.] *Mesa de Unidad Nacional* (MUN)

⁷⁷ En réponse aux tentatives de réforme fondées sur les Rapports Atcon de 1961 et le Plan de Base de 1967 (qui cherchaient à avancer dans les processus d'autofinancement et de privatisation des universités publiques,

Cependant, bien que la combinaison de ces éléments explique pourquoi près de quarante ans plus tard seulement, en 2011, de nouveaux processus de recomposition, d'unité et de mobilisation d'une telle ampleur au sein du mouvement étudiant réapparaissent ; les décennies 1980 et 1990 n'ayant pas été exemptes de dynamiques dispersées de protestation. En termes généraux, ces processus de mobilisation sont motivés par quatre revendications récurrentes et historiques du mouvement étudiant : 1. La résolution des déficits démocratiques internes et externes du système de l'enseignement supérieur en Colombie ; 2. Les augmentations dans le budget éducatif, l'amélioration du bien-être des étudiants et la qualité académique ; 3. La recherche d'un élargissement des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, et 4. Le respect des droits de l'homme des étudiants et leurs dynamiques d'organisation et de protestation. Il faut y ajouter les cycles de protestations ponctuelles nés suite à la publication du Décret 80 de 1980 de la République de Colombie et qui allait à l'encontre des pétitions étudiantes mentionnées. Dans les années 90, s'y sont greffés les processus de « convergence » de divers secteurs étudiants au sein de mobilisations sociales plus larges qui exigeaient une meilleure démocratie en Colombie, la recherche d'une issue politique au conflit armé, le respect des Droits de l'Homme, la lutte contre l'influence du narcotrafic en politique et la suspension ou la réforme des Accords de libre-échange (Archila, 2012 ; García, 2004).

à accorder les programmes académiques aux besoins des entreprises et à dépolitiser les universités à travers une charge académique élevée « pour que les étudiants ne puissent pas se distraire avec des sujets politiques »), les étudiants sont entrés dans un important cycle de protestations et d'agitation lié, de plus, à l'exigence d'une meilleure démocratie concernant la nomination des autorités universitaires, d'un véritable engagement budgétaire de la part du gouvernement et d'une plus grande autonomie académique et de la recherche dans les universités. Il en résulte un appel à la grève universitaire nationale en 1971 qui propose la négociation d'un Programme Minimum composé de six points, certains conjoncturels et d'autre structurels : 1. L'abolition des conseils supérieurs et de la formation d'organismes provisionnels de direction universitaire comptant sur la participation de trois professeurs et trois étudiants ; 2. Le financement de l'Université Nationale avec 15% de la totalité du budget éducatif, 3. La formation d'une commission d'évaluation de la Loi Organique de l'Université Nationale et des contrats souscrits avec des fondations étrangères et la suspension de l'ICFES (Institut Colombien pour le Développement de l'Enseignement Supérieur) ; 4. Le retrait de l'entité financière Fondation de l'Enseignement Supérieur de l'Université de Valle ; 5. Le droit à la constitution d'organisations professionnelles autonomes universitaires, et 6. La réouverture de la Faculté de Sociologie de l'Université pontificale Javeriana de Bogota. En conséquence de cette grève, le ministre de l'Éducation de l'époque, Luis Carlos Galán, « a annoncé l'injection d'argent pour couvrir le déficit de l'Université Nationale et a proposé une réforme modifiant la composition des Conseils Supérieurs des universités, et accepte une plus grande participation étudiante à ceux-ci. [Cependant] Cette concession, connue comme le « co-gouvernement » universitaire n'a pas duré longtemps, et à la fin de l'année, non seulement elle avait été désarticulée mais, de plus, des directions autoritaires ont été nommées dans les universités publiques, surnommées les « recteurs policiers » » (Archila, 2012 : 83).

Vers le milieu des années 1990, les actions développées par le mouvement se caractérisent par une brève recrudescence, expliquée par la combinaison des demandes historiques déjà mentionnées et des revendications spécifiques associées au refus du modèle néolibéral mis en place après 1991 ainsi que la critique des résultats obtenus par l'application de la Loi 30 de 1992 (de la législation colombienne). Ces actions sont organisées au moyen de l'Assemblée Nationale des Étudiants Universitaires (ANEU). Cependant, la période comprise entre 1991 et 2011, est qualifiée de « crise et recomposition du mouvement étudiant », car bien que les mobilisations de « convergences » mentionnées soient menées à bien, l'espace pour la protestation sociale en Colombie (y compris celle des étudiants) est fortement limité par l'attitude autoritaire du gouvernement d'Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) et l'action de groupes paramilitaires :

« Même si elles ont été constantes au cours de ces années, les plaintes relatives à la répression de l'État ont augmenté pendant les dernières années du mandat d'Uribe, surtout en 2008, lorsque le président a autorisé la police à entrer dans les universités en cas de protestations, sans avoir obtenu au préalable la permission des autorités académiques. Ainsi, non seulement les droits civiques mais, de plus, l'autonomie universitaire était limitée. Ces réclamations allaient de pair avec les plaintes pour violence paramilitaire contre certaines universités publiques, en particulier celles de la Côte Atlantique, Antioquia, Caldas et celles de Santander » (Archila, 2012 : 90).

Malgré le contexte d'adversité vécu par la protestation sociale en Colombie, en 2003, le Groupe de Coordination Nationale des Étudiants Universitaires (CNEU)⁷⁸ est créé. Son objectif est de faire face aux décrets introduits par le gouvernement d'Uribe Vélez en matière de diplômes, budgets et passifs de retraite dans les universités. Cette initiative fut conçue comme une scène d'interlocution des principales organisations étudiantes afin de créer une organisation étudiante faisant preuve d'unité quant à organisation, pragmatisme et mobilisation. Cependant, les différences idéologiques entre lesdites organisations sont irréconciliables, entraînant la dissolution du CNEU en 2006 (Cruz, 2012). Les « Rencontres Nationales Exceptionnelles » sont créées pour faire face à la prétention gouvernementale de réformer partiellement la Loi 30 de 1992 (en particulier les articles 85 et 96, relatifs au

⁷⁸ [N.d.T.] *Coordinadora Nacional de Estudiantes Universitarios* (CNEU)

remaniement des revenus et du patrimoine des institutions étatiques de l'enseignement supérieur et des universités nationales, départementales et municipales). Elles se sont constituées comme des espaces ouverts de dialogue et de discussion des diverses organisations liées au domaine éducatif, au sein desquels sont analysées les intentions de réforme gouvernementales et sont encouragées des actions ponctuelles de mobilisation et de protestation (Entretien 1). Ces rencontres, auxquelles participent d'importantes organisations étudiantes telles que l'ACEU, la FEU, la FUN, deviendront fondamentales dans la construction de relations de confiance et dans la définition d'aspects d'entente sur lesquels le mouvement étudiant sera stimulé par la suite (Entretien 3). Pour certains, ces Rencontres Nationales Exceptionnelles seront d'ailleurs la base de grands conseils étudiants sur lesquels s'édifierait le MANE en 2011 (Entretien 5).

D'autre part, les indices de développement du mouvement étudiant sont également associés au dialogue produit entre les étudiants et un acteur qui a réussi à résister à la politique autoritaire et de discrédit contre les mouvements sociaux impulsée par Álvaro Uribe Vélez : les peuples indigènes du département du Cauca. En effet, les étudiants ont sympathisé avec les revendications et le processus de lutte entrepris par le mouvement indigène dès l'année 2008. La capacité de résistance et d'articulation des indigènes avec des secteurs paysans, afro-descendants, ouvriers et populaires servent d'inspiration à un mouvement étudiant qui tente de se restructurer. C'est ainsi que dans le cadre d'une mobilisation de plus de 8.000 indigènes *paez* et *guambianos*, dans les départements du Cauca, Huila et Chocó, les étudiants décident de recevoir sur les campus de différentes universités publiques (comme l'Université Nationale de Bogota et celle de Valle) les mobilisations indigènes. Celles-ci, pour exercer une plus grande pression sur le gouvernement d'Uribe Vélez en matière de respect des droits de l'homme et d'accomplissement d'accords, décident de réaliser des manifestations jusqu'aux villes importantes du pays, comme Bogota et Cali. Ce processus représente pour les étudiants la configuration d'une scène d'apprentissage concernant les

possibilités d'articulation, de répertoires de protestations et de construction de propositions⁷⁹.

Avec l'arrivée de Juan Manuel Santos à la Présidence de la République en 2010, un espace plus large s'ouvre à la protestation sociale. Avec l'irruption de ce qui s'est appelé le MUN, comme coalition majoritaire de gouvernement au Congrès de la République, les possibilités d'opposition politique sont déplacées en dehors du parlement et se matérialisent par divers processus de mobilisation sociale dans les rues. Le lancement du Processus de Paix avec la guérilla des Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, est également propice à une redéfinition de la protestation sociale en tant qu'alternative démocratique de transformation sociale au-delà des armes. La création du Congrès des Peuples⁸⁰ en 2010, l'apparition de la Marche Patriotique⁸¹ en 2012 et les journées nationales de protestation, menées à bien le jeudi 7 avril 2011, qui convoquent plus de 100 organisations de tous types et ce qui est appelé « Grève Agraire »⁸² de 2013, constituent de clairs exemples de cette affirmation.

D'autre part, la situation d'absence de grands processus de contestation et de revendication étudiante à l'échelle nationale va bientôt changer, non seulement comme conséquence des changements observés dans le régime politique en Colombie, mais par la mise en marche d'une initiative de réforme de la Loi 30 de 1992 de la part du Gouvernement national. Au cours du mois de mars 2011, le Ministère de l'Éducation nationale colombien présente un projet de réforme de la Loi 30 de 1992 qui n'a pas été consulté par la communauté académique. Cette proposition est si agressive et ambitieuse qu'elle affecte tous les secteurs du champ de l'enseignement supérieur, ce qui va faciliter, par la suite, l'articulation de différents acteurs du système contre celle-ci. La stratégie d'Álvaro Uribe Vélez consistant à reformer partiellement et progressivement le système d'enseignement supérieur, est

⁷⁹ À ce sujet, voir le documentaire *Sur de la Universidad*, projet de mémoire de l'École de Cinéma et Télévision de la Faculté des Arts de l'Université Nationale de Colombie en 2013. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=W72s6bt-3mA>.

⁸⁰ [N.d.T.] *Congreso de los Pueblos*

⁸¹ [N.d.T.] *Marcha Patriótica*

⁸² [N.d.T.] *Paro Agrario*

substitué par l'intention de Juan Manuel Santos de la réformer intégralement et expéditivement.

Étudiants, recteurs et académiciens manifestent, de manière immédiate, de profondes réserves face à l'initiative et définissent des postures critiques concernant la procédure inconsidérée à travers laquelle elle a été conçue et face au contenu de celle-ci⁸³. Le besoin de socialisation de la formulation de l'initiative au cours des mois suivants démontre l'absence de participation de la communauté académique à celle-ci. L'idée gouvernementale selon laquelle cet exercice de socialisation est synonyme de participation, aussi bien que l'incorporation du bénéfice économique comme incitation pour que le secteur privé stimule des augmentations de la couverture scolaire dans l'enseignement supérieur, provoque un fort cycle de réflexion et de protestation étudiante qui, au cours des mois suivants, finira par exiger le retrait de l'initiative gouvernementale et par réclamer la construction démocratique d'une nouvelle proposition de réforme. La critique envers la tendance à la privatisation et l'exigence d'une participation politique de la part du mouvement étudiant montre clairement la revendication d'accès institutionnel qui mobilise les étudiants.

Le besoin de recomposition et d'unité du mouvement étudiant est devenu évident lors de la Rencontre Nationale Étudiante effectuée les 19 et 20 mars 2011. Lors de celle-ci, le MANE est créé. Même si le fait qu'il s'agit d'un mouvement universitaire ou d'un mouvement qui implique tous les acteurs du système de l'enseignement supérieur n'est pas clair, le MANE est défini comme un espace de discussion et d'articulation de toutes les expressions organisationnelles des étudiants colombiens à l'échelle universitaire, locale, provinciale et

⁸³ « Dans la proposition [du gouvernement], le fait d'avoir unifié des sujets sensibles pour les universités publiques et privées, comme celui du nombre de facultés pour chaque université, avec des luttes historiques des universités publiques, a aidé à ce que la réaction aussi soit unifiée ; le sujet de l'enseignement à des fins lucratives, ce sont des choses qui parlaient vraiment à l'opinion publique en général » (Entretien 4). En ce sens : « Si la proposition avait été faite par parties, comme l'a même fait Uribe, qui l'a fait par parties et cela lui a parfaitement réussi... S'ils l'avaient fait par parties, cette proposition serait passée. Mais comme il s'agissait d'une proposition en bloc, disons que c'était une erreur de calcul politique (...) La possibilité a alors été donnée aux étudiants de voir, disons, le modèle éducatif de façon plus claire, sans aucun voile... ce n'était pas très difficile d'expliquer à un étudiant d'une université privée que, si l'université devenait à but lucratif, cela serait la catastrophe » (Entretien 5).

nationale. L'idée est qu'aucune organisation ou ensemble d'organisations n'assumera de rôle prépondérant au sein du mouvement⁸⁴. De plus, l'objectif immédiat établi est la recherche d'une unité d'action contre la proposition de réforme présentée par le gouvernement et le besoin d'avancer en matière d'unité programmatique et organisationnelle du mouvement étudiant colombien est contemplé à moyen et long terme⁸⁵. Comme résultat de cette première rencontre, le vendredi 1 avril 2011, la première grande protestation de la part du mouvement étudiant organisé par le MANE aura lieu.

De leur côté, lors des mois d'avril, mai et juin 2011, les recteurs des universités publiques et privées du pays, réunis au sein de l'Association colombienne des Universités (ASCUN)⁸⁶ et du Système des Universités de l'État (SUE)⁸⁷, intègrent plusieurs bureaux d'étude afin d'analyser et discuter de la proposition de réforme gouvernementale. Comme résultat de ces discussions, la rédaction d'un projet de loi statutaire est annoncée. Elle reconnaîtra l'enseignement supérieur comme un droit et définira clairement le contenu de l'autonomie

⁸⁴ « Nous voyions qu'effectivement, l'élan avec lequel allait entrer Santos allait être, disons, de proposer quelque chose de beaucoup plus ambitieux et, en effet, c'est ce qu'il s'est passé. C'est-à-dire, qu'il ne s'agissait pas seulement de la partie financière mais d'une réforme d'ensemble. Et, disons que la gravité et l'implication de la proposition a obligé, réellement, ou a provoqué les conditions pour que toutes les universités soient d'accord sur le besoin de changer la façon dont nous affrontons les choses. Ce n'était plus un débat du CNEU, ce n'était plus un débat de rencontre exceptionnelle de mobilisations uniquement... Réellement, c'était un débat que nous devons affronter en termes de la possibilité de la perte du droit, ou ce que nous comprenions comme le droit à l'éducation (...) Un débat s'est créé dans une ambiance unitaire très importante... avec un changement fondamental et c'était qu'il y avait un consensus général préalable des organisations dans le besoin de créer un espace d'articulation, un espace qui n'appartienne pas aux organisations politiques, et où le rôle des organisations serait comme celui d'un agent qui gère l'affaire : il ne s'agissait pas d'en avoir le rôle principal mais de le structurer, mais qui ne soit pas la somme des organisations... Et c'est pour cela qu'il l'a élargi » (Entretien 5).

⁸⁵ Il est déclaré dans la *Declaración Política del Encuentro Nacional Estudiantil del 19 y 20 de marzo en Bogotá* (Déclaration Politique de la Rencontre Nationale Étudiante des 19 et 20 mars à Bogota) que: « 1) Le mouvement étudiant colombien, dans son besoin de progresser dans des niveaux d'unité qui lui permettent de faire face à la menace représentée pour l'université colombienne par les politiques néolibérales et privatisatrices du gouvernement de Juan Manuel Santos, et pour avancer dans la construction d'une université réellement démocratique, de qualité et avec une ouverture totale de la part du gouvernement, décide de créer le MANE, dans le cadre de cette rencontre massive. 2) Le MANE, dans un premier temps, mettra l'accent sur l'unité de l'action, mais dans son ordre du jour commun, créera des espaces permettant d'avancer à moyen et long termes dans l'unité de programmation et d'organisation du mouvement étudiant colombien. 3) Le MANE sera composé de toutes les expressions d'organisations des étudiants colombiens qui le désirent, qu'elles soient nationales, provinciales ou locales, d'universités publiques ou privées, et dont les seuls prérequis seront d'accepter les conclusions de cette rencontre et de participer aux grands conseils par université dans les villes où elles se trouvent » Disponible sur : <http://www.ocecolombia.com>.

⁸⁶ [N.d.T.] *Asociación colombiana de Universidades* (Ascun)

⁸⁷ [N.d.T.] *Sistema de Universidades del Estado* (SUE)

universitaire. Les recteurs des universités publiques et privées établiront de cette manière, leur position critique face à la proposition de but lucratif et les mesures établies par la proposition gouvernementale en matière d'inspection et de contrôle. Ils insistent également sur le fait que leur proposition de loi statutaire devra être discutée au Congrès de la République –assumé par les recteurs comme la « scène naturelle de la démocratie colombienne » –, mais que le gouvernement doit respecter le droit de protestation des étudiants. Le 23 juin 2011, les recteurs présentent au pays leur propre projet de loi de réforme (*El Tiempo*, vendredi 24 de juin 2011, pp. 17).

La réponse donnée par le Ministère de l'Éducation Nationale consiste à définir un bureau de travail avec l'ASCUN et le SUE. L'objectif consiste à construire une proposition approuvée entre le Gouvernement et les recteurs des universités, pour la présenter au Congrès. Deux aspects s'avèrent être importants dans ce contexte. Premièrement, l'intérêt gouvernemental de dialoguer avec les recteurs des universités et le refus implicite d'établir des bureaux de travail directs avec les étudiants organisés au sein du MANE. Et deuxièmement, l'accord des recteurs et du gouvernement concernant la reconnaissance du Congrès de la République comme la scène naturelle de discussion et de changement démocratique. Ces deux aspects sont significatifs pour comprendre le type de dispute qui va prendre forme entre les étudiants et le Gouvernement national. D'une part, la définition d'une scène de dispute antagonique et exclusive, associée à la non reconnaissance des étudiants comme interlocuteurs acceptables et la conséquente négation de l'existence d'un conflit avec le mouvement étudiant est évidente. Comme nous l'observerons plus loin, ce sentiment de mépris envers le mouvement devient beaucoup plus clair quand, au sein du Gouvernement, « l'incapacité des étudiants à comprendre » la réforme est soulignée, de par leur manque de défense face aux autres secteurs politiques et sociaux réussissant à les manipuler, et à cause des prétendues relations établies avec le terrorisme. D'autre part, le paradoxe paraissant considérer le Congrès de la République comme un champ de discussion et de débat démocratique, devient clair, ce dans un contexte où se répète

l'existence d'un « rouleau compresseur parlementaire » représenté par la coalition de gouvernement qui crée le MUN⁸⁸.

Les mobilisations étudiantes revendiqueront alors l'existence d'une relation antagonique de conflit qui devra obligatoirement signifier leur reconnaissance en tant qu'interlocuteurs acceptables dans la construction de la réforme, et le respect de la mobilisation sociale et de la protestation comme voies démocratiques pour défendre leurs initiatives dans un contexte où il semble très difficile de consolider des processus d'opposition politique décisifs au parlement.

De retour aux discussions soutenues entre le Gouvernement et les recteurs, le 5 juillet 2011, le Ministère de l'Éducation fait part de l'inclusion de certaines propositions des autorités académiques. Cette déclaration est critiquée par les recteurs à cause du ton enthousiaste du gouvernement. En effet, le Ministère fait fi de la persistance de désaccords en matière d'autonomie, de but lucratif, de distribution des ressources entre les universités y la spécificité des études techniques et technologiques (*El Espectador*, jeudi 7 juillet 2011, pp. 2). Face à cette situation, le Gouvernement décide de diviser la communauté académique et d'approfondir les failles entre les diverses autorités des institutions de l'enseignement supérieur. L'insistance du gouvernement à changer son attitude envers les institutions techniques et technologiques accélère cette situation. Pour cela, il leur offre plus de ressources financières, leur donne la possibilité de créer n'importe quel programme de second et troisième cycle et s'engage à reconnaître le statut d' « autonomie universitaire » afin de leur garantir une plus grande autonomie administrative et budgétaire. De cette manière, le Ministère garantit le soutien sans limite des autorités des institutions techniques

⁸⁸ En accord avec le *Diario El Espectador*, au mois d'avril 2011, l'initiative de réforme présentée par le Gouvernement comptait sur le soutien du Parti conservateur colombien, du Parti libéral colombien, du Parti vert et du Parti de la U. Le Pôle Démocratique Alternatif est le seul parti à avoir manifesté son désaccord. D'ailleurs, tous les partis soutenant la proposition de réforme gouvernementale, ont déclaré être partisans de la création d'institutions de l'enseignement supérieur à des fins lucratives (*El Espectador*, mardi 5 avril 2011, pp. 25). Ce soutien a même été exprimé lors de la présentation du projet au Congrès de la République, en octobre 2011 : « Après pratiquement huit mois de discussions concernant sa convenance, hier [3 octobre 2011], le projet de réforme de l'enseignement supérieur a été ratifié au Parlement. Après la réunion du MUN, la ministre de l'Éducation, María Fernanda Campo, a annoncé la décision des leaders des partis politiques de « le soutenir de manière intégrale et décidée » » (*El Tiempo*, mardi 4 octobre 2011, pp. 5).

et technologiques et tente d'affaiblir la position critique des recteurs universitaires réunis au sein de l'Ascun et du SUE⁸⁹. De plus, le gouvernement cherche, avec cette stratégie, à diviser les étudiants universitaires et ceux inscrits dans des institutions techniques et technologiques (Cruz, 2012).

Comment le Gouvernement gère-t-il la relation avec les étudiants pendant qu'il négocie avec les autorités du système de l'enseignement supérieur en Colombie ? En termes généraux, il est possible d'affirmer qu'entre les mois d'avril et octobre 2011, les étudiants n'ont jamais été reconnus comme interlocuteurs acceptables pour l'évaluation de la réforme. Cela signifie le refus de l'existence d'un conflit avec le mouvement étudiant, configurant une situation d'antagonisme exclusif, basé sur la déqualification, le mépris envers les étudiants organisés et l'appel au recours à la coercition étatique pour les débiliter. Cette posture se matérialise dans le catalogage de la protestation comme une « menace terroriste », dans la conception des étudiants comme une « foule irréflectie », manipulée par des groupes armés clandestins et incapable de comprendre la réforme proposée par le Gouvernement⁹⁰.

⁸⁹ Concernant cette situation, les paroles du porte-parole du Réseau des Institutions Techniques et Technologiques (RedTT) [N.d.T. : *Red de Instituciones Técnicas y Tecnológicas*] sont catégoriques : « Le projet apporte d'immenses bénéfices aux institutions de l'enseignement supérieur. Nous soutenons pleinement la proposition », a signalé Carlos Prasca, porte-parole du RedTT et recteur de l'Institut Technologique de Soledad (Atlántico ITSA) [N.d.T. : *Instituto Tecnológico de Soledad*]. Selon Prasca, « les universités craignent que les versements dans les régions ne se maintiennent pas au même niveau » et il pense que le projet de contre-réforme est une excuse des universités pour ne pas perdre leurs avantages budgétaires : « ils veulent se retrancher. Ils veulent se cloîtrer pour que personne d'autre n'accède à leurs privilèges » » (*El Espectador*, jeudi 7 juillet 2011, pp. 2). Ultérieurement, dans un entretien avec *El Espectador*, Prasca affirmait : « Le grand avantage, c'est que toutes les institutions de l'enseignement supérieur deviennent des entités autonomes universitaires, c'est-à-dire, comme les universités ayant toute l'autonomie académique, administrative et financière travaillent actuellement. Nous autres, les institutions techniques et technologiques, selon la loi, nous n'avons pas d'autonomie et cela permet l'intrusion d'autres organes publics dans l'administration » (*El Espectador*, lundi 11 juillet 2011, pp. 22).

⁹⁰ À ce sujet, « Le commandant de la Police Nationale, le général Oscar Naranjo, a déclaré que lors de la protestation étudiante « nous nous sommes rendus compte (...) qu'il existait une structure hiérarchisée, de commandement et de contrôle, qui réunit tous les ingrédients pour être qualifiée de terroriste » (*El Espectador*, vendredi 1 avril 2011, page 6). De même, le directeur du Département Administratif de Sécurité (DAS), Felipe Muñoz, et le ministre de l'Intérieur et de la Justice de l'époque, Germán Vargas Lleras, rattachaient le mouvement au terrorisme : « Sergio Hernández, représentant des étudiants auprès du Conseil Académique de l'Université Nationale, a rejeté l'avertissement du directeur du DAS, Felipe Muñoz, concernant les indices indiquant la possible infiltration des Farc et du Eln au sein de la mobilisation (...) Le ministre de l'Intérieur et de la Justice, Germán Vargas Lleras, a averti que « les actes de violence ne seront pas tolérés » et que « des actions terroristes ne sont pas écartées » (*El Tiempo*, jeudi 7 avril, pp. 5). L'ex-vice-président de la République, Francisco Santos (chargé de la défense des droits de l'homme sous le

Ces affirmations, en plus de représenter un clair refus du droit à la protestation, servent d'argument pour ignorer les plaintes réalisées depuis le mouvement étudiant concernant la violence exercée contre ses membres et pour établir une connexion directe entre la mobilisation des étudiants et les actions de groupes armés illégaux. Dans un entretien de Cecilia Orozco Tascón de l'*El Espectador*, le porte-parole du MANE, Jairo Rivera, affirme :

« [Cecilia Orozco Tascón] En matière de mobilisations, les autorités avertissent du risque de la présence d' « infiltrés » qui incitent à la violence. Comment pensez-vous contrôler ce facteur ? [Jairo Andrés Rivera] Le premier outil dont nous disposons pour faire avancer un mouvement étudiant catégorique, c'est la convocation à des manifestations pacifiques, massives et créatives. Ceci d'une part. D'autre part, nous rejetons également toutes les formes de préjudice envers les protestations citoyennes et la criminalisation faite à leur rencontre, ou la répression avec laquelle on prétend les contrôler. Nous avons dit que nous ne croyons pas qu'il y ait d'infiltrés à l'université tel que le comprend le Gouvernement, comme expressions de la guérilla ou d'autres groupes armés. Si les étudiants font usage de leur droit à penser librement, étant donné que la nature même de l'université est la liberté de pensée, cela ne fait pas de ceux qui s'expriment pacifiquement des infiltrés [Cecilia Orozco Tascón] Le Gouvernement fait référence aux actions des « infiltrés » lorsque des personnes s'introduisent parmi les étudiants pour lancer des pierres, des bombes de fabrication artisanale ou qu'ils font usage de tout autre type de violence. Ce phénomène n'existe-il pas pour vous ? [Jairo Andrés Rivera] Bien sûr qu'il existe, mais nous interprétons que ce sont des étudiants qui utilisent d'autres mécanismes de protestation différents de ceux que nous avons convoqués. Et nous croyons que la façon dont nous devons faire face à ce type de faits, ce n'est pas de porter plainte ou de judiciaireiser, comme le demande le ministre de la Défense, mais de construire une pédagogie et une culture de la protestation étudiante. Même si nous ne partageons pas ces attitudes, nous comprenons que de nombreux étudiants –comme les paysans et d'autres manifestants– réagissent par la force face à l'action violente de l'État qui, malgré le fait qu'elle soit légale, n'est pas forcément légitime (...) [Cecilia Orozco Tascón] Est-ce vrai que certains étudiants du MANE ont été détenus et sous quels chefs d'accusation ? [Jairo Andrés Rivera] C'est vrai. Le mouvement étudiant a été victime de mises en garde à vue, détentions, emprisonnements et de disparitions, assassinats et exils. Concernant les détentions, lors des mobilisations de 2011, ceux qui ont été emprisonnés sont Jorge Eliécer Gaitán, de l'Université Surcolombiana ; de cette même université, Carlos Lugo,

gouvernement d'Álvaro Uribe Vélez), a soutenu ces positions et « a assuré qu'il faut avertir les étudiants du fait que, s'ils participent aux manifestations « ils vont se confronter au bras armé de la répression légale de l'État ». Pour en finir avec les manifestations [a-t-il déclaré] « il est nécessaire d'innover, d'utiliser des armes de répression non létales comme celles produites par les décharges électriques » (*El Espectador*, 11 novembre 2011, édition virtuelle).

chanteur et compositeur, qui a également été leader étudiant et qui débutait comme professeur là-bas ; et Ómar Marín, de l'Université de l'Amazonie. Ils ont été détenus pour faits de rébellion et d'autres chefs d'accusation, mais ces derniers n'ont pas été retenus. Cependant, ils sont toujours détenus à la prison La Picota et à celle de Florencia. Nous avons exigé leur libération immédiate et demandé pourquoi ils ont été envoyés au Caqueta [Cecilia Orozco Tascón] Qui a été victime d'assassinat et à quelles dates ? [Jairo Andrés Rivera] Nicolás Neira, lycéen, décédé à Bogota, lors d'un affrontement avec l'Escadron Mobile Antiémeutes (Esmad) lors des manifestations du 1^{er} mai 2003. Johnny Silva, Martín Hernández, Julián Hurtado, Óscar Salas et Jean Farid Cheng Lugo sont décédés lors de mobilisations ultérieures et en 2011. Concernant les exilés, les étudiants ayant recours à cette catégorie préfèrent garder l'anonymat à cause des menaces qu'ils ont reçues, eux et leurs familles » (*El Espectador*, dimanche 13 octobre 2013, pp. 20).

Dans ce contexte, plusieurs journées de protestation se déroulent. Une des plus importantes est celle du jeudi 7 avril 2011, au cours de laquelle se manifestent des étudiants de plusieurs villes du pays, en particulier de Bogota, où se réunissent des étudiants de l'Université Nationale de Colombie, de l'Université Districtale Francisco José de Caldas et de l'Université Pédagogique Nationale. Plusieurs syndicats et le secteur de la santé montrent leur soutien à cette journée de manifestation, et des manifestations simultanées à Medellin, Cali, Pereira et Manizales ont lieu. Bien que cette journée de protestation se soit déroulée en paix et, selon le ministre de l'Intérieur, Germán Vargas Lleras, ait « fait preuve d'un comportement exemplaire » (*El Tiempo*, vendredi 8 avril 2011, pp. 7), les actions observées dans plusieurs manifestations menées par les étudiants au cours des mois suivants suscite un profond débat au sein du mouvement. Ce débat est associé à la question concernant le type et l'effectivité des répertoires d'action et à la pertinence de ceux-ci dans une ambiance d'hostilité gouvernementale.

Les premiers temps, les répertoires de protestation étudiante incluent des actions traditionnelles associées à l'affrontement avec la police, le jet de pierres et les dommages aux infrastructures des institutions éducatives et des villes. Cela est évident, par exemple, au cours des protestations qui ont lieu à cette époque, à l'Université de Nariño, l'Université Santiago de Cali, l'Université d'Antioquia et l'Université Nationale de Colombie à Bogota. Outre le fait de justifier les actions répressives de l'État, ces actions divisent certains secteurs des étudiants qui défendent le besoin de faire une « contreproposition intelligente

au gouvernement ». Comme nous l’observerons dans la prochaine partie du chapitre, cette discussion va impliquer un changement dans les répertoires de protestation qui sera fondamental pour expliquer la consolidation du mouvement étudiant et sa capacité à contrebalancer les forces en faveur d’un retrait définitif de la proposition gouvernementale de réforme.

La pression exercée par les étudiants à l’échelle provinciale et nationale, les manifestations de non-conformisme réalisées par les recteurs d’universités publiques et privées, les appels généraux au respect des droits à la protestation et le mal-être provoqué par la stratégie gouvernementale de division de la communauté éducative à travers la recherche du soutien des institutions techniques et technologiques, finissent par mener le gouvernement à retirer de la proposition de réforme celle de créer des universités à but lucratif et à introduire des augmentations marginales en matière de financement. Les ajustements introduits à la proposition d’origine sont annoncés par le président de la République lui-même, après une réunion avec le groupe parlementaire, le mardi 23 août 2011.

« Après cinq mois et demi de polémiques, débats, forums, assemblées étudiantes et quelques affrontements à coups de pierres, le président Juan Manuel Santos a marqué un virage décisif au sein du Parti de la U., cette semaine, quand il a annoncé que le gouvernement retirera la possibilité de créer des universités à but lucratif du projet de réforme de l’enseignement supérieur (...) Ce revers du gouvernement s’est produit lors de la rencontre avec le MUN. Suite à l’exposition, de la part des ministres, des projets les plus importants qui seront présentés au Congrès, les leaders des partis composant la coalition du gouvernement, ont conseillé au président Santos de retirer l’article polémique afin de faciliter sa procédure et celle d’autres initiatives. Après la réunion, le président a averti qu’il acceptait la proposition, et a déclaré que *« nous nous étions engagés à présenter ce projet après un plein consensus, et comme ce n’est pas le cas, nous avons décidé de retirer cette proposition »* » (Revista Semana, 29 août 2011, pp. 32 ; en italique dans le texte original).

En éliminant cet élément, le gouvernement espère que les recteurs soutiendront la réforme et sa présentation au Congrès de la République afin qu’elle soit étudiée. Le gouvernement suppose également que ce changement montrera que la protestation des étudiants est injustifiée et que ceux-ci reconnaîtront le Congrès de la République comme étant la scène privilégiée de discussion de la proposition. La confiance maintenue en l’effectivité de son

« rouleau compresseur parlementaire », la méconnaissance de la capacité de mobilisation des étudiants et l'espoir, grâce aux concessions faites aux recteurs en matière de but lucratif et de financement, d'atténuer leurs critiques, décident le Gouvernement national à présenter officiellement la proposition de réforme à la Loi 30 de 1992 au Congrès de la République, le lundi 3 octobre 2011. Le Gouvernement reste convaincu de l'existence d'une corrélation de forces lui étant favorable. Cependant, l'entrée de la proposition au pouvoir législatif sera le facteur entraînant un processus de dispute conflictuelle qui, dans la perspective de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, montrera la pertinence des huit principes d'action pour contrebalancer les disputes en faveur des « forces de demande » d'inclusion et d'égalité. Le MUN qui représente l'absence de n'importe quel type d'opposition politique effective au gouvernement au sein du parlement, montrera peu à peu ses failles face au MANE, porteur d'exigences en matière d'accès instituant à l'enseignement supérieur en Colombie.

6.2 L'antagonisme et la corrélation de forces : Le MANE et les huit principes d'action

Jusqu'au mois d'octobre 2011, la dispute entre le Gouvernement nationale et le mouvement étudiant est antagonique et exclusive. Pendant que les étudiants revendiquent leur reconnaissance en tant qu'acteurs fondamentaux du conflit, le Gouvernement a recours aux déqualifications et au mépris. Les tentatives de lier le mouvement étudiant à des groupes terroristes et irréguliers, les logiques de discrédit impulsées face à l'opinion publique dans le but de présenter les étudiants comme un groupe irréfléchi et incapable de comprendre les portées de la réforme, l'intérêt gouvernemental de discuter la proposition uniquement avec les autorités des institutions de l'enseignement supérieur et la confiance du gouvernement en l'effectivité de son « rouleau compresseur parlementaire », sont les preuves du caractère d'une dispute qui limite les solutions pour que le bilan des forces favorise les étudiants.

Le mouvement, de façon répétée, lance un appel à la reconnaissance du conflit, à l'étude des propositions des étudiants, à l'ouverture d'une scène de négociation et au respect du droit à la protestation. De son côté, le gouvernement procède à la présentation du texte de

réforme au Congrès de la République. La dispute s'intensifie et mène le mouvement à projeter de nouvelles journées de mobilisation :

« Aujourd'hui –3 octobre 2011– à 14h30 environs, la ministre de l'Éducation, María Fernanda Campo, a présenté le projet de Nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur à la Commission VI de la Chambre des Représentants. Les articles contenus dans ce projet vont à l'encontre de l'enseignement en tant que droit, car, en commercialisant l'enseignement et en retirant le financement de l'enseignement public, il ne garantit pas l'exercice réel de la démocratie et de l'autonomie. Il considère la qualité, fondamentalement, comme une compétition au sein du marché du travail, il ne garantit pas la couverture complète de la jeunesse exclue et marginalisée du système éducatif et de plus, il a été développé sans la participation de la communauté universitaire ni de la société colombienne en général. Pour cette raison, nous, les étudiants universitaires de tout le pays, organisés au sein du MANE, nous exigeons au gouvernement national le retrait immédiat du projet de loi pour donner place à la construction démocratique d'un nouveau modèle d'enseignement en Colombie, dans lequel l'ensemble de la communauté universitaire –profondément liée à la société– définira la voie de l'enseignement dans le pays. De notre côté, nous sommes convaincus que cette voie doit passer par le plein et inconditionnel financement de la part de l'État, l'augmentation de la qualité en fonction des graves problèmes sociaux que subit notre société, l'instauration d'une véritable démocratie et autonomie au sein des universités et la couverture éducative complète pour la jeunesse colombienne. Au vu de ce qui vient d'être exposé et en accord avec ce qui a été discuté et accordé lors de la réunion opérationnelle du MANE qui a eu lieu dans la ville de Cali, le 1^{er} octobre, nous nous permettons d'informer l'opinion publique que : 1. Les 5, 6, et 7 octobre, une Grande Consultation Nationale Étudiante se réalisera pour connaître l'opinion des étudiants concernant la proposition de la Nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur ; 2. Les 12 et 13 octobre, se réalisera une Grande Journée Nationale de Protestation pour rejeter le projet de la Nouvelle Loi de l'Enseignement ; 3. La date du 12 octobre, est fixée comme délai maximum pour débiter la Grande Grève Nationale Universitaire pour exiger : *i*) que le Gouvernement National retire le projet de la Nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur, *ii*) La construction démocratique d'une proposition alternative élaborée par la communauté universitaire de tout le pays en étroite relation avec la société »⁹¹.

Comment a pu se constituer une dispute conflictuelle ? Comment les forces ont-elles réussi à osciller en faveur du mouvement étudiant ? La réponse à ces deux questions est associée à l'émergence de plusieurs principes d'action identifiés par la théorie relationnelle de

⁹¹ *Comunicado a la opinión pública nacional e internacional del 3 de octubre de 2011* (Communiqué à l'opinion publique nationale et internationale du 3 octobre 2011) [en ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

l'exclusion et l'inégalité : l'action multi-échelle, transgressive, démocratique, articulée, multidimensionnelle et d'ambivalence concernant l'État. C'est en se basant sur ces principes que la reconnaissance du conflit avec les étudiants peut être possible et qu'un changement dans la corrélation des forces a lieu. Celui-ci se matérialise, au mois de novembre 2011, par un retrait définitif de la proposition gouvernementale. Tout cela dans un contexte où deux défaillances institutionnelles sont évidentes : la rigidité de la Loi 30 de 1992 concernant ses dispositions en matière de financement, autonomie, bien-être et rapports entre le système d'enseignement supérieur et la société colombienne, et l'antagonisme apparu en termes de contenu, objectifs, principes et portée du changement institutionnel réclamé et qui, de manière générale, est considéré comme nécessaire et judicieux.

Un premier élément clé dans cette dynamique de lutte est le caractère multi-échelle des actions des étudiants. À ce sujet, il est nécessaire de distinguer les multiples disputes qui se configurent dans les provinces colombiennes dans le cadre des déficits démocratiques et financiers que nous avons définis dans le cinquième chapitre de cette thèse. Selon les publications apparues dans les journaux *El Espectador* et *El Tiempo*, les situations de conflit au sein des institutions sont associées à la non-conformité des étudiants concernant la formulation de nouveaux statuts étudiants (Université d'Antioquia), les irrégularités et la prétendue corruption dans les gestions réalisées par les rectorats (Université Santiago de Cali, Université de Tolima), l'augmentation des inscriptions aux études et la non-conformité du professorat concernant les conditions des enseignants ayant des contrats précarisés (Université de Caldas), la nomination antidémocratique des recteurs (Université du César, Université de Valle, Université de la Guajira et Université de Córdoba), la crise financière des hôpitaux universitaires (Université du Valle) et la situation critique de l'infrastructure physique des institutions (Université Nationale de Colombie, siège de Bogota) (*El Espectador*, vendredi 1 avril 2011, pp. 6; *El Tiempo*, jeudi 8 septembre 2011, pp. 15).

Ces problématiques provinciales impliquent tous les niveaux de gouvernement, car au-delà des conflits associés de manière directe à la Loi 30 de 1992 et les dispositions du Ministère

de l'Éducation Nationale, à l'échelle départementale, se dégage une forte tension entre les universités publiques et les administrations départementales, car selon le journal *El Tiempo*, les Universités de l'Atlantique, Nariño, Cundinamarca, Antioquia, Surcolombiana, Tolima, Valle, Francisco de Paula Santander de Ocaña, Francisco de Paula Santander de Cúcuta, industrielle de Santander (UIS) et celle de la Guajira, exigent auxdites administrations près de 300.000 millions de pesos colombiens correspondant à des virements non effectués et destinés aux obligations de fonctionnement propres des institutions (*El Tiempo*, mardi 4 octobre 2011, pp. 5).

D'autre part, la scène internationale vit une situation de protestation globale associée à ce qui s'est appelé le « Printemps Arabe » (Tunisie et Egypte), le Mouvement des « Indignés » (Espagne) et les mobilisations *Occupy Wall Street* (États-Unis). Dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur, se distinguent les fortes manifestations étudiantes observées au Chili après le mois de mai 2011 en faveur de l'éducation gratuite et l'amélioration de la qualité, les mobilisations des professeurs pour réviser leurs conditions salariales au Paraguay et les mobilisations de la part des fonctionnaires, enseignants et étudiants contre les coupes budgétaires du gouvernement provincial, l'augmentation horaire de la journée de travail et la réduction des enseignants engagés en Espagne (*El Espectador*, vendredi 14 octobre 2011, pp. 2-3).

La combinaison de ces problématiques provinciales et le cycle de protestations réalisées à l'échelle globale, définissent un certain nombre des aspects organisationnels du mouvement et de ses actions. Au niveau organisationnel, la visibilisation des problématiques provinciales engendre la structuration du mouvement autour de la constitution des trois axes au sein du MANE : 1. L'axe d'organisation, 2. L'axe de programmation et 3. L'axe de mobilisation. Les objectifs du MANE en matière d'articulation, de structure et de prise de décision seront fixés à partir de ces trois axes ; les objectifs de lutte, les exigences et les propositions, ainsi que la coordination des actions et les répertoires de protestation. Les objectifs définis à partir de ces trois axes seront exécutés par un Comité Opérationnel, formé par 200 délégués environ, venant de toutes les institutions de l'enseignement supérieur du pays et par des représentants des Commissions Académique, des Droits de

l'Homme et de la Communication organisées à l'échelle locale, provinciale et nationale. Le Comité Opérationnel nommera 25 porte-parole nationaux, qui n'auront pas de pouvoir de décision et dont la responsabilité se limitera à dialoguer avec le gouvernement national⁹².

De son côté, concernant ses actions, l'observation des luttes étudiantes au Chili met en évidence l'élan pris par le mouvement, et il est même question de la création d'un « mouvement étudiant latino-américain » capable d'affronter les avancées des mesures de privatisation et de commercialisation qui se répandent dans le cadre de la recomposition capitaliste et l'approfondissement du modèle néolibéral. Ainsi, le jeudi 24 novembre 2011, une mobilisation simultanée dans plusieurs villes latino-américaines est mise en marche, et est orientée à rendre visible les disputes émergentes dans le domaine de l'enseignement supérieur et à renforcer les liens de solidarité avec les étudiants chiliens, qui, à cette date, se sont mobilisés pendant déjà six mois, dans l'objectif de garantir la gratuité de l'enseignement supérieur dans leur pays. Le dialogue entre les expériences de lutte qui, à l'échelle latino-américaine, se produit au sein de l'Organisation continentale latino-américaine et caribéenne des étudiants - OCLAE⁹³, joue un rôle important sur ce point. À l'échelle nationale, le mercredi 7 septembre, des journées de protestation sont recensées à Tunja, Ibagué, Bogota, Pereira, Manizales, Cali, Cúcuta, Pamplona, Ocaña, Bucaramanga, Medellin et Carthagène. À ce sujet, Christian Ahumada, membre de l'OCE, déclare : « Ce qui se passe au Chili est un moteur, un miroir qui nous motive un peu » (*El Tiempo*, jeudi 8 septembre 2011, pp. 15).

La lutte se déroule donc à plusieurs niveaux. Cependant, de la même façon que la presse nationale confirme ce fait, elle met également en évidence le type de répertoires qui prédomine dans les processus de protestation. En général, lesdits répertoires sont qualifiés

⁹² *Relatorías del Primer Encuentro Organizativo de la MANE - Ibagué 28 y 29 de enero de 2012* (Rapport de la Première Rencontre Organisationnelle du MANE – Ibagué 28 et 29 janvier 2012) [en ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

⁹³ Créée en 1966 comme accord du IV Congrès Latino-américain des Étudiants, près de 40 organisations de 23 pays latino-américains participent dans l'OCLAE. Son objectif général consiste à promouvoir « une mobilisation intense contre les politiques néolibérales et la dette extérieure qui affligent la région, et leurs répercussions dans l'aggravation des maux de la société, fondamentalement, dans le champ de l'éducation et de la culture. Voir à ce sujet : <http://www.ecured.cu/OCLAE>.

de « violents » face à l'opinion publique et servent de justification aux actions répressives des forces de l'ordre et de la police de l'État. Concernant les manifestations réalisées le 5 octobre 2011, par exemple, il est affirmé : « La discussion de la réforme de la loi de l'enseignement supérieur provoque des troubles dans plusieurs universités publiques. Hier, [mercredi 5 octobre 2011], suite à des affrontements entre des manifestants et des membres des forces de l'ordre à Tunja, Cali et Pamplona, 22 personnes ont été blessées, 12 autres détenues et plusieurs maisons ont été endommagées » (*El Tiempo*, jeudi 6 octobre 2011, pp. 7).

Dans ce contexte, le 12 octobre 2011, un fait lamentable mène à un changement catégorique dans les répertoires de protestation : en plus de recenser des troubles et affrontements avec la police dans les villes de Bogota, Medellin, Popayán, Bucaramanga et Ibagué, la mort d'un étudiant se produit. « Le décès de Jan Farid Cheng Lugo, de 19 ans, a entaché les protestations contre la réforme de l'enseignement supérieur réalisées hier [mercredi 12 octobre 2011] dans les principales villes du pays (...) Jan Farid Cheng Lugo participait à la manifestation, aux alentours de l'Hôpital Universitaire de Valle, dans le centre de Cali. Selon la Police, il semblait porter un sac rempli de bombes de fabrication artisanale qui est tombé au sol et a explosé sur le coup (...) À Bogota, l'explosion de quatre bombes de fabrication artisanale lancées contre le Palais de Justice a également assourdi les manifestants » (*Diario El Espectador*, jeudi 13 octobre 2011, pp. 5). Ce fait démontre au mouvement que la force et le niveau organisationnel qu'il emploie (qui, le 12 octobre 2011, fait sortir dans les rues 31 manifestations et 40.000 étudiants dans 23 départements du pays) seront pour toujours entachés par l'usage de répertoires d'action qui pouvant être qualifiés de « violents » et « vandaliques »⁹⁴.

⁹⁴ Il est important de remarquer que la version émise par le MANE, concernant le décès de Jan Farid Chang Lugo, est différente. Selon le *Comunicado Jornada de Movilización 12 de octubre de 2011* (Communiqué de la Journée de Mobilisation du 12 octobre 2012), « Lors des mobilisations qui ont eu lieu dans la ville de Cali, du département de Valle del Cauca, auxquelles ont participé plus de 15.000 étudiants, à 11h07, entre la calle 5 et la carrera 36, aux alentours de l'Hôpital Départemental de Valle, une forte explosion s'entend, produite par un explosif que des inconnus lance du pont, lequel explose à la hauteur de la ceinture de notre compagnon, frère et ami, Yan Farid Cheng Lugo, étudiant du quatrième (4) semestre de médecine de l'Université Santiago de Cali, lui emportant la jambe droite et une partie de l'abdomen, lui causant la mort immédiate et blessant 10 autres compagnons aux bras et visages, conséquence des éclats produits par l'explosif. Nous dénonçons que cet événement fait partie d'une stratégie de stigmatisation, d'intimidation et de persécution du mouvement

Le mouvement réagit de trois manières face à cette situation. D'une part, l'autonomie de quelques-unes des organisations intégrant le MANE dans la prise de décisions face à ces actions est reconnue. Cela ne signifie pas être d'accord avec ces dits répertoires. Cela suppose plutôt d'entreprendre un processus de construction d'une « pédagogie et culture de la protestation étudiante » au sein du mouvement et d'éviter la judiciarisation des étudiants concernés comme seule réponse de l'État. De plus, il insiste sur le fait que, dans le cadre de la reconnaissance du droit à la protestation, l'État devra ouvrir des espaces pour le déroulement des mobilisations, renoncer à l'infiltration des protestations, diminuer la répression et la criminalisation et garantir la sécurité de celles-ci⁹⁵.

Et, en troisième lieu, un changement fondamental a lieu dans les répertoires de la protestation étudiante. L'idée de réaliser des manifestations massives, pacifiques, artistiques et chargées de symboles s'est répandue dans chacune des manifestations programmées, fragilisant l'argument gouvernemental sur le caractère terroriste des actions des étudiants et provoquant un soutien croissant de l'opinion publique envers le sens et les

étudiant, ayant pour objectif fondamental d'éloigner les étudiants de l'ensemble de la société colombienne dans cette lutte pour le droit à l'éducation des colombiens. Nous avons dénoncé et constaté qu'à de nombreuses occasions, des agents de l'état s'infiltrèrent dans nos actions afin de légitimer la répression et l'assassinat d'étudiants, raison pour laquelle nous exigeons à l'état qu'il explique sa participation dans ces événements qui endeuillent aujourd'hui le mouvement étudiant ». Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>

⁹⁵ La pertinence de cette pétition faite par le mouvement devient claire le jeudi 10 novembre 2011 avec ce qui a été connu comme la « La prise de Bogota ». En vue de cette journée de protestation, des espaces de concertation ont été ouverts entre les étudiants et les autorités institutionnelles afin d'éviter tout type d'actions violentes : « Juan Sebastián López, un des porte-parole du Mane, a déclaré à *El Tiempo* que les étudiants s'engagent à « maintenir un auto-contrôle » (dans les manifestations) et que l'intention est, de même que dans les dernières manifestations, qu'elle soit pacifique. La mairie de Bogota travaille avec les étudiants sur la sécurité de la place Bolívar, tout le long des itinéraires du TransMilenio [N.d.T. Système de transport en commun de Bogota]. D'ailleurs, il est avéré que les étudiants donneront un grand concert dans l'après-midi. L'autorisation leur a été accordée jusqu'à 18h00. Le District a proposé aux étudiants de camper dans l'Université Districtale ou dans l'un des parcs publics de la ville » (*El Tiempo*, jeudi 10 novembre 2011, pp. 7). Plus encore : « (...) la répression et criminalisation ont un comportement différent dans les provinces et dans la capitale, dans laquelle une [Structure d'Opportunité Politique] particulière a été mise en place et que l'action collective a moins de frais du fait que la mairie est dirigée par la gauche, du Pôle Démocratique Alternatif (PDA). Le mouvement étudiant a bénéficié d'un contexte favorable. La maire en fonctions, Clara López, à de nombreuses occasions, a lancé un appel au respect du droit à la protestation et à ne pas stigmatiser les étudiants. La Mairie a établi des pactes de cohabitation entre les étudiants et les forces de l'ordre et, lors des journées du mois d'octobre, le 7 et le 12, un « mur démocratique » a été installé sur la place Bolívar, pour que les manifestants s'expriment sans endommager les biens publics. Les limites à la répression ont permis à la mobilisation de prendre de l'ampleur et de transmettre son message, aux médias de la remarquer et aux groupes et citoyens de s'organiser » (Cruz, 2012: 156).

répertoires de la mobilisation étudiante. Les manifestations carnavalesques, les manifestations aux flambeaux, l'emploi des réseaux sociaux, les « manifs aux baisers » et « manifs aux accolades » commencent à devenir courants au cours des journées de protestation qui ont lieu après la radicalisation du projet de réforme au Congrès de la République. En conséquence, les confrontations directes avec la police et les dommages à l'infrastructure des villes et des institutions publiques sont réduits au minimum. L'union d'une dynamique de lutte multiscalaire et d'actions transgressives (qui, dans ce cas, s'avèrent être pacifiques) fragilisent lentement la position du gouvernement et fait osciller la corrélation de forces en faveur du mouvement :

« La globalisation est en train d'apporter en Colombie une mobilisation étudiante permettant que des milliers de jeunes participent à la vie publique, pour la première fois et dans les rues. Même si le président a déclaré que les étudiants colombiens imitent les « indignés », la réalité est que la principale manifestation populaire affrontée par le gouvernement de Santos ne peut pas se comprendre hors du contexte global. Les étudiants non pas seulement pris le Chili. Ils ont paralysé Londres la semaine dernière, comme protestation en raison de l'augmentation des inscriptions. Et même si en Colombie, rien ne ressemble au mouvement des « indignés », les mobilisations d'autres endroits –de New York à la Grèce, de l'Espagne aux « occupy » des États-Unis–, exécutées par les jeunes, les principaux paganinis de la crise financière, sont un véritable signal qui montre qu'un mouvement mondial coûte cher à la globalisation. La mobilisation étudiante colombienne s'alimente de ce contexte. Et cela doit alarmer un gouvernement qui tente de l'ignorer, prétextant qu'il ne la comprenait pas et (...) procurant que le projet suive son cours ordinaire au Congrès. Cependant, le contexte international n'est pas la principale explication de comment un mouvement étudiant qui, il y a quelques mois encore, n'existait pas, a fait rectifier un gouvernement populaire même parmi ses opposants. Il existe d'autres raisons de fond : le processus rapide d'organisation des étudiants ; son style nouveau, créatif et pacifique de protester et la gestion erratique de la réforme de la part du gouvernement (...) Maintenant, le gouvernement a assumé que le passe-montagne, les jets de pierre et la confrontation avec la Police allaient être les arguments des étudiants contre le projet. Et si quelque chose a surpris tout le monde et a contribué à donner de la force à la protestation, c'est son caractère pacifique et les nombreuses initiatives créatives avec lesquelles les étudiants se sont manifestés dans la rue. Lors de la « Prise de Bogota », il y a eu des moments de tension et sur la place Bolívar, une bombe de fabrication artisanale a explosé, mais ces tentatives étaient immédiatement étouffées par le cri de la foule de « *sans violence, sans violence* » prononcé spontanément par des milliers de voix. Des accolades et des œillets pour les policiers anti-émeutes, des baisers aux passants, des masques, des troupes déguisées, des costumes, des manifestations nocturnes avec des flambeaux, des défilés avec des petits chevaux de bois, ont marginalisé le rôle traditionnel des encagoulés et les

affrontements violents avec la Police, ont également attiré une large couverture médiatique et ont désarmé les tentatives de stigmatisation de la protestation comme « *infiltrée* » par des groupes illégaux (...) Les formes innovantes de protester imposées par les jeunes, comme celle de donner une accolade aux agents de police, faire des manifestations aux baisers ou avec des flambeaux, ont supprimé l'idée selon laquelle le mouvement étudiant était violent et de lanceurs de pierres » (*Revista Semana*, 14 novembre 2011, pp. 28-30 ; en italique dans le texte original).

La vigueur de ces manifestations publiques est accompagnée d'un autre élément fondamental pour comprendre la voie vers le retrait définitif de la proposition de réforme : l'appel officiel à la grève nationale étudiante indéfinie, le 12 octobre 2011. Si bien, avec les manifestations symboliques, un secteur important de l'opinion publique est alimenté et la popularité du président de la République s'en voit affectée⁹⁶, avec la mise en marche de la grève étudiante, un répertoire de protestation est mis en jeu, faisant pression directe sur le Gouvernement et sur les autorités des institutions de l'enseignement supérieur.

La grève -commencée plusieurs semaines auparavant dans certaines universités provinciales- affecte plus de 500.000 étudiants de l'enseignement supérieur, met en danger la finalisation des semestres académiques et engendre un important coût financier aux institutions de l'enseignement supérieur⁹⁷. L'action de la grève est considérée comme risquée. Mais, grâce au consensus existant face au besoin de celle-ci parmi les étudiants, l'appel à la grève est efficace. L'action de la grève nationale est étudiée et accordée lors de la Première Rencontre du MANE, réalisée les 20 et 21 août 2011 à Bogota. Et bien qu'elle fut mise en marche presque deux mois plus tard, elle est basée sur deux points

⁹⁶ « Entre septembre et novembre [de 2011], plus de 600.000 étudiants, selon les statistiques du Mane, sont sortis dans les rues pour exprimer leur non-conformité face à la proposition de l'enseignement. Actuellement, ils bénéficient de 74% d'approbation, selon la version récente de l'enquête Colombia Opina réalisée par la compagnie Ipsos-Napoleón Franco » (*Revista Semana*, 12 décembre 2011, pp. 37-38).

⁹⁷ Selon *El Tiempo*: « Même si la journée nationale universitaire en refus de la réforme éducative présentée au Congrès il y a une semaine— est programmée pour demain [mercredi 12 octobre 2011] et jeudi, il y a déjà sept institutions paralysées par les protestations des étudiants, qui exigent le retrait du projet [Université Technologique de Pereira, Université d'Antioquia, Université de Pamplona, Université de Carthagène, Polytechnique Jaime Isaza Cadavid de Medellín, Université Nationale de Colombie siège de Manizales, Université de Tolima]. Dans certains cas, comme ceux de l'Université d'Antioquia et l'Université Technologique de Pereira, les activités ont cessé depuis un mois. Alors que sept universités publiques n'ont déjà plus cours, certaines depuis presque un mois, les porte-parole des étudiants qui protestent contre le projet de réforme de la loi de l'enseignement supérieur ont annoncé hier qu'une grève indéfinie nationale commencera demain » (*El Tiempo*, mardi 11 octobre, pp. 1 y 5).

fondamentaux de consensus au sein du mouvement étudiant : *i*) « l'effondrement de la Nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur » et *ii*) « la construction d'une proposition d'enseignement différent » basée sur le « Programme Minimum du Mouvement Étudiant Universitaire », défini lors de cette même rencontre et composé de six points : 1. Financement ; 2. Démocratie et autonomie ; 3. Bien-être ; 4. Qualité Académique ; 5. Libertés démocratiques et 6. Relation État-Société⁹⁸.

Dans le but de créer des différends au sein du mouvement, certaines voix critiquant les étudiants menacent d'annuler les semestres et insistent sur les coûts fiscaux élevés provoqués par la suspension des activités et sur la vulnération du droit à l'éducation de ceux qui « veulent étudier ». De leur côté, les recteurs considèrent que cette posture radicale ombre les apports qu'ils ont fait à la proposition gouvernementale. Cependant, c'est dans ce contexte que surgissent des voix commençant à reconnaître le conflit avec le mouvement étudiant et faisant appel au dialogue et à la discussion directe avec les étudiants.

« La ministre de l'Éducation, María Fernanda Campo, a lancé un nouvel appel à la participation au bureau pour le dialogue des leaders étudiants, qui ont refusé de participer, jeudi [20 octobre 2011] à une première réunion qu'elle avait convoquée, pour débattre de la réforme. Le Bureau de l'inspecteur général de la Nation a même demandé aux universitaires de reprendre les cours pour garantir le droit à l'éducation de ceux qui désiraient continuer leurs études et, de plus, de préserver le patrimoine public, puisqu'un jour de grève des universités publiques coûte au pays 10.700 millions de pesos colombiens (...) Les étudiants, cependant, ont réitéré que l'anormalité académique –présente dans 30 universités publiques– continuera tant que ne sera pas retiré le projet et ont invité la ministre à participer à un débat public télévisé avec le mouvement étudiant sur l'initiative, quand elle le désirerait (...) De son côté, le recteur de l'Université Nationale, Moisés Wasserman, a demandé à ses élèves de ne pas paralyser l'université, car cet arrêt et la position de « rejet à outrance » montré par certains d'entre eux affaiblissent les propositions faites par les recteurs au Gouvernement pour améliorer le projet. Il ajoute que demander le retrait de cette initiative « nous mène à perpétuer la Loi 30 qui s'est montrée déficiente et qui est arrivée à ses limites » (*El Tiempo*, vendredi 21 octobre, pp. 22).

⁹⁸ *Declaración y conclusiones de la Mesa Amplia Estudiantil – Bogotá, 20 y 21 de Agosto de 2011* (Déclaration et conclusions du Grand Conseil Étudiant – Bogota, 20 et 21 août 2011) [En ligne], Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

La situation de grève ne représente pas une interruption des activités du mouvement. À l'intérieur des campus universitaires, les activités politiques et académiques (non conventionnelles) se menant à bien sont nombreuses. Assemblées permanentes, audiences publiques, conférences pédagogiques sur la réforme, discussions sur les politiques publiques du pays, élaboration de documents et préparation de manifestations, sont quelques-unes des activités qui s'effectuent dans le cadre de la grève convoquée par les étudiants et qui sont invisibilisées par les médias et le Gouvernement national. Ces derniers insistent sur le fait que la grève est synonyme de stagnation, d'altérations, de vacances et de violation du droit à l'éducation pour ceux qui désirent achever le semestre et du droit au travail pour les enseignants voulant continuer leurs activités⁹⁹.

Dans tous les cas, le consensus précédant la mise en marche de la grève atténue les critiques réalisées et laisse entrevoir un autre principe d'action important au sein du mouvement : le fondement démocratique de ses dispositions et décisions. Le MANE a toujours été entendu comme une scène de convergence et d'unité de divers « conseils » locaux, universitaires et provinciaux. Ainsi, dans les conclusions formulées par l'Axe de Mobilisation dans le cadre du Comité Opérationnel réalisé le 10 septembre 2011, il est ratifié que le processus de mobilisation sera « construit sur une double voie, en partant du local jusqu'au national et vice-versa, de façon à tenter de matérialiser et rétro-alimenter, au

⁹⁹ À ce sujet, *El Tiempo* attestait : « Presqu'un mois après la déclaration de grève indéfinie par les étudiants des universités publiques, comme forme de rejet du projet de loi de réforme de l'enseignement supérieur en cours au Congrès, les principaux campus du pays sont entrés dans une dynamique dans laquelle on voit de tout, sauf des élèves en train d'étudier. Selon le vice-ministre de l'Enseignement Supérieur, Javier Botero, on compte 17 universités avec moins de 30% des étudiants en cours, huit en normalité académique et trois qui ont cessé les activités : l'UIS (Bucaramanga), l'Université Technologique de Pereira et l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie (Tunja). « Seule l'Université Francisco de Paula Santander (Ocaña) a annulé le semestre », a-t-il déclaré. Ce que l'on voit dans les institutions, ce sont des salles de classe fermées, des bâtiments bloqués avec des pupitres, des groupes de jeunes parlant de la réforme et des enseignants confinés dans des bureaux ou montant la garde à côté des salles de classe, attendant que ceux qui déambulent dans les préaux se décident à y entrer. Certains professeurs fixent par Internet de se voir avec leurs élèves dans des cafétérias, ou profitent des espaces verts pour faire cours ou proposer des séances de tutorat, ce qui engendre des tensions (...) Nombre d'entre eux ont arrêté d'assister et certains prennent la grève pour des vacances » (*El Tiempo*, jeudi 3 novembre 2011, pp. 8).

sein des assemblées locales et autres systèmes d'organisation, les définitions nationales »¹⁰⁰.

Ainsi donc, depuis sa création, le MANE est défini comme un espace ample et de convergence de toutes les organisations étudiantes et des étudiants qui préfèrent n'appartenir à aucune d'elles ; elle instaure également le consensus comme fondement de base de ses décisions, ce qui implique que les mécanismes de représentation, délégation et proportionnalité sont initialement récusés en tant que procédures adéquates pour résoudre les différences. L'union de ces éléments traduit la configuration d'une organisation massive devant établir ses positions exclusivement par des dynamiques de consensus. Ce modèle d'organisation démocratique exige la recherche d'un consensus à trois niveaux : au sein des organisations, entre les organisations, et dans les assemblées car certains étudiants n'appartenant à aucune organisation y participent également. La méfiance envers les processus de délégation, représentation ou proportionnalité se justifie par la possibilité, dans ces processus, des organisations les plus fortes et de caractère national à pouvoir imposer leurs points de vue aux minorités et aux organisations d'origine locale et provinciale, et par peur de l'ingérence d'autres acteurs (en général enclins au gouvernement) possédant plus de ressources économiques, logistiques ou de convocation et, par conséquent, capables d'assumer une position dominante dans la prise de décisions (Cruz, 2012).

Cependant, étant donné les difficultés qu'une telle radicalité démocratique implique pour la prise de décisions au sein d'un mouvement massif et articulateur de multiples organisations, le MANE instaure des mécanismes participatifs moins exigeants que le consensus mais tout autant adéquats pour démocratiser et légitimer ses décisions. Tel est le cas des deux grands processus de consultation universitaire réalisés entre les mois d'octobre et de novembre 2011. Le premier s'effectue les 5, 6 et 7 octobre 2011, dans le cadre d'une consultation nationale universitaire destinée à connaître l'opinion des étudiants concernant

¹⁰⁰ Voir à ce sujet : *Conclusiones del Comité Operativo de la Mane – Palmira, 10 de septiembre de 2011* (Conclusions du Comité Opérationnel du MANE – Palmira, 10 septembre 2011) [En ligne]. Disponible sur : <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

l'initiative de réforme gouvernementale et définir leur intérêt à participer à la construction d'une proposition alternative. Au moment le plus opportun, les résultats de cette consultation indiquent clairement que 94.74% des votants sont en désaccord avec la réforme proposée par le gouvernement, et que 94.2% des étudiants qui ont voté, sont prêts à construire une proposition démocratique de réforme de l'enseignement supérieur¹⁰¹. Le second est la consultation réalisée dans le but de déterminer le moment où devra commencer la grève nationale universitaire. En accord avec cette méthodologie, des assemblées doivent être organisées par université dans lesquelles sera discutée la position de chacune d'elles en relation avec le sujet. Deux options se présentent : commencer la grève de manière immédiate ou bien au moment où s'engagera la procédure législative au Congrès de la République. La définition de chaque université sera représentée par un (1) vote, et le 1 octobre 2011, un Comité Opérationnel sera créé afin de discuter du moment de début de la grève, à partir du bilan de tous les votes. Le résultat de cet exercice montre que 23 universités votent en faveur de commencer la grève en fonction de la date de radication du projet de loi gouvernementale, 4 votent pour débiter la grève de manière immédiate et 8 s'abstiennent de voter¹⁰².

L'action de la grève nationale indéfinie, unie aux procédés de manifestation et de mobilisation qui ont lieu au cours des mois d'octobre et novembre 2011, commence à modeler une situation de conflit et à faire osciller la dispute en faveur du mouvement étudiant. Les appels du gouvernement à entreprendre des négociations, ainsi que les postures du président de la République concernant sa disposition à écouter les propositions des étudiants représentent un changement de la position gouvernementale. La tournure discursive est si notoire que « Le Président est passé de critiquer le mouvement à affirmer

¹⁰¹ Cette consultation a été menée à bien dans la totalité des « conseils » universitaires, locaux et provinciaux, et a compté sur le soutien d'un « Manuel de consultation » qui spécifiait la méthodologie à suivre pour réaliser la journée en vue d'obtenir des résultats fiables et transparents. Cela signifie la définition des observateurs, jurys, chargés de bureaux, comités de consultation, actes de votation, horaires et mécanisme de décompte des votes et publication des résultats. Voir à ce sujet : *Manual de consulta universitaria nacional* (Manuel de consultation universitaire nationale) [En ligne] et *MANE y Consulta Nacional Universitaria* (MANE et Consultation Nationale Universitaire) [En ligne]. Disponibles sur : <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

¹⁰² Voir à ce sujet : *Conclusiones del Comité Operativo de la Mane – Palmira, 10 de septiembre de 2011* (Conclusions du Comité Opérationnel du MANE – Palmira, 10 septembre 2011) [En ligne]. Disponible sur: <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

que, s'il avait été étudiant, il se manifesterait » (*Revista Semana*, 14 novembre 2011, pp. 30).

Plus encore, la forte pression exercée depuis le mouvement étudiant provoque des ruptures au sein du MUN. En effet, face à l'avènement des élections provinciales qui auront lieu le 30 octobre 2011 afin d'élire les postes des gouverneurs pour les 32 départements du pays, députés des assemblées départementales, maires de 1099 communes, conseillers municipaux et conseillers des réunions administratives locales, les partis politiques décident de ne plus soutenir la proposition gouvernementale et d'éviter ainsi que leur soutien ne leur coûte un certain prix politique.

« En ce moment, [3 octobre 2011, quand la Réforme est présentée au Congrès], une poignée de législateurs ont soutenu l'approche des jeunes. Au contraire, la majorité des parlementaires, comme cela a été le cas avec les propositions débattues au MUN, se sont engagés à donner leur accord à la réforme. Mais, quand la mobilisation étudiante a pris de l'ampleur et a réussi à convoquer à plus de 30.000 « indignés » qui, malgré la forte pluie, se sont réunis jeudi [10 novembre 2011] sur la place Bolívar, pour protester contre la réforme, plus d'un dirigeant s'est uni à la protestation par intérêt politique » (*Diario El Espectador*, samedi 12 novembre 2011, pp. 3)

« Il est également clair que les partis politiques, peut-être pour tenir leurs engagements comme acteurs principaux du processus électoral d'octobre [2011], se sont inquiétés tardivement d'un sujet sensible comme celui de la réforme. Plusieurs congressistes l'ont reconnu hier [jeudi 10 novembre 2011] à demi-mots (...) Mais au-delà des stratégies politiques et sans ignorer l'intérêt individuel de certains législateurs qui montrent constamment leur préoccupation pour le sujet de l'éducation, la question est : où étaient les partis pendant ces neuf mois [mars-novembre 2011] de tension concernant la réforme ? » (*Diario El Espectador*, vendredi 11 novembre 2011, pp. 5).

Il est ainsi démontré que ni le gouvernement ni les partis politiques ne peuvent ignorer la force du mouvement étudiant. La mobilisation sociale et la protestation provoquent des changements dans les liens d'unité qui caractérisent les relations entre l'exécutif et le législatif après l'élection de Juan Manuel Santos comme président de la République en 2010. Ainsi, un peu plus d'un mois après avoir présenté son projet de loi au Congrès de la

République, le président Santos opte pour retirer sa proposition de réforme à condition que les étudiants arrêtent de faire grève :

« Hier [9 novembre 2011], la veille de l'importante grève nationale convoquée par les étudiants et à laquelle d'autres secteurs de la société ont déjà annoncé leur soutien, [Le Président de la République Juan Manuel] Santos s'est réuni avec des parlementaires de la Sixième Commission de la Chambre des Représentants et du Sénat, pour évaluer les possibilités de réussite du projet dans sa procédure législative. À la fin de la réunion, la conclusion a été unanime : le contexte politique n'est pas approprié pour stimuler l'initiative. « Le Congrès et le Gouvernement sommes prêts à retirer le projet et à entreprendre un dialogue constructif et démocratique, à condition que les étudiants reprennent les cours et que la suspension des activités ne soit plus pratiquée », a annoncé le mandataire (...) Contrairement à ce qui s'est passé au Chili, où le mouvement étudiant est parvenu à compromettre la stabilité du gouvernement du président Sebastián Piñera, Santos et les représentants de différents groupes parlementaires ont évalué le prix politique à payer s'ils insistaient sur une réforme, qui, aux yeux des experts en éducation, était déjà inoffensive et ont décidé de la freiner » (*Diario El Espectador*, jeudi 10 novembre 2011, pp. 2).

Les « forces de demande » d'inclusion et d'égalité font osciller la corrélation de forces en leur faveur : elles réussissent à détenir une réforme qui, à leurs yeux, semble privatisatrice et antidémocratique. La possibilité d'une dispute antagonique mais intégratrice se forme alors : le gouvernement se compromet à débiter une discussion « constructive et démocratique » ; il donne également toutes les garanties pour établir « un Bureau pour le dialogue » auquel « tous les acteurs participeront » :

« Le Congrès et le Gouvernement sommes prêts à retirer le projet et à entreprendre un dialogue constructif et démocratique, à condition que les étudiants reprennent les cours et que la suspension des activités ne soit plus pratiquée », a déclaré Santos. « Nous offrons toutes les garanties pour la création d'un bureau pour le dialogue, auquel participeront tous les acteurs, mais, en même temps, nous voulons que les activités académiques reviennent à la normale », a signalé la ministre Campo » (*El Tiempo*, jeudi 10 novembre 2011, pp. 1,7).

Cette déclaration est accompagnée de menaces proférées par le propre gouvernement : s'ils ne lèvent pas la grève, il sera demandé au « rouleau compresseur parlementaire » d'adopter la proposition. L'ancienne initiative gouvernementale « démocratique et incomprise par les étudiants », devient maintenant une sorte de châtiment si la grève étudiante ne finit pas :

« Le ministre de l'Intérieur, Germán Vargas, a menacé d'adopter le rouleau compresseur parlementaire de l'Unité Nationale, si les étudiants ne suspendaient pas la grève, reprenaient ainsi les cours et exposaient leurs perspectives au Congrès. Cela n'a fait qu'encourager encore plus la protestation » (*Revista Semana*, 19 décembre 2011, pp. 64). Dans tous les cas, le président Santos annonce le retrait définitif de l'initiative le mardi 15 novembre 2011.

Il est dit que l'action multiscalaire, démocratique et transgressive explique un tel résultat. Cependant, d'autres facteurs existent –contemplés également dans les huit principes d'action–, fondamentaux pour comprendre la vigueur de mouvement : sa capacité à articuler divers acteurs sociaux et le caractère multidimensionnel de ses pétitions.

Le MANE est défini comme un espace de discussion et d'articulation de toutes les expressions organisationnelles des étudiants colombiens à l'échelle universitaire, locale, provinciale et nationale. Et il est créé comme un espace de convergence de près de 12 organisations étudiantes à niveau national, qui cherche à être une référence d'unité politique du mouvement étudiant. Au début, sa nature en tant que « mouvement universitaire » ou « mouvement corporatif » n'est pas claire. Cependant, bien que sa tendance à se définir comme universitaire soit nette, le MANE finit par se reconnaître comme un mouvement élargi, regroupant de nombreux groupes sociaux, dont les étudiants de l'enseignement secondaire en Colombie. Cela veut dire que différentes organisations étudiantes et juvéniles s'articulent en son sein, et qu'il s'établit comme un espace de rencontre et de discussion pour les étudiants de toutes les institutions du système de l'enseignement supérieur en Colombie (universitaires, techniques et technologiques), les enseignants et travailleurs de ces institutions et les étudiants de l'enseignement secondaire. Ceci devient explicite dans les conclusions présentées par l'Axe d'Organisation dans le cadre du Comité Opérationnel réalisé le 10 septembre 2011, et est ratifié lors de la Première

Rencontre Organisationnelle du MANE, menée à bien les 28 et 29 janvier 2012, dans la ville d'Ibagué¹⁰³ :

« Le MANE affirme être un espace large, démocratique, pluraliste qui réunit des organisations et des étudiants d'institutions de l'enseignement supérieur, et de l'enseignement technique et technologique ; le MANE se constitue comme une scène de travail et de lutte pour la défense de l'éducation comme un droit fondamental (...) Dans sa politique d'unité avec le mouvement social et populaire du pays, il cherche à s'articuler avec d'autres secteurs et processus, pour avancer dans la défense du droit fondamental à l'éducation et autres droits sociaux. Il va tenter d'atteindre de plus grands niveaux d'articulation et de coordination avec les professeurs et travailleurs de l'enseignement à travers la participation dans des espaces comme ceux de plusieurs stades. Il invite également les compagnons de l'enseignement secondaire à débattre sur leur participation dans un espace national comme celui-ci. Enfin, nous insistons sur l'envie du MANE à devenir, dans un futur proche, un espace commun de défense de l'éducation »¹⁰⁴.

Un élément important est que l'ensemble des organisations composant le mouvement n'est pas nécessairement circonscrit à celles qui situent leurs actions et intérêts dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le caractère massif des manifestations et des journées de protestation ne peut s'expliquer que par la coordination des multiples organisations juvéniles, politiques, syndicales et étudiantes. Plus de cent organisations participent aux manifestations réalisées entre mars et novembre 2011 : toutes les universités publiques, quelques universités privées, certaines institutions publiques et privées de l'enseignement secondaire, l'OCE, la FEU, l'ACEU, le Processus National d'Identité Étudiante¹⁰⁵, le Réseau Révolte¹⁰⁶, la FUN commissions Modep, le Syndicat Étudiant (Sies Colombie)¹⁰⁷, le Réseau Indépendants¹⁰⁸, le Collectif de Pensée Critique¹⁰⁹, l'Association Nationale des

¹⁰³ Voir à ce sujet : *Relatorías del Primer encuentro Organizativo de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil-Mane- Ibagué, 28 y 29 de enero de 2012* (Rapports de la Première Rencontre Organisationnelle du Grand Conseil National Étudiant-MANE- Ibagué, 28 et 29 janvier 2012) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

¹⁰⁴ *Conclusiones del Comité Operativo de la Mane – Palmira, 10 de septiembre de 2011* (Conclusions du Comité Opérationnel du MANE – Palmira, 10 septembre 2011) [En ligne]. Disponible sur : <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

¹⁰⁵ [N.d.T.] *Proceso Nacional Identidad Estudiantil*

¹⁰⁶ [N.d.T.] *Red Revuelta*

¹⁰⁷ [N.d.T.] *Sindicato Estudiantil (Sies Colombia)*

¹⁰⁸ [N.d.T.] *Red Independientes*

¹⁰⁹ [N.d.T.] *Colectivo Pensamiento Crítico*

Étudiants de l'Enseignement Secondaire (ANDES)¹¹⁰, l'Association Syndicale des Professeurs Universitaires (ASPU)¹¹¹, la Fédération Nationale des Professeurs Universitaires (FENALPROU)¹¹², les étudiants du Service National d'Apprentissage (SENA)¹¹³, la Centrale Unitaire des Travailleurs (CUT)¹¹⁴, la Fédération Colombienne des Éducateurs (FECODE)¹¹⁵, le Syndicat des Travailleurs de l'ETB (Sintrateléfonos)¹¹⁶, les travailleurs de l'Entreprise des Canalisations et des Égouts de Bogota (EAAB)¹¹⁷ et les parents d'élèves. S'y unissent également la Marche Patriotique, le Congrès des Peuples, le Comité de Défense du Droit à l'Éducation¹¹⁸ et une multitude d'organisations juvéniles locales, « groupes d'amis », « cliques » et autres collectivités (Cruz, 2012).

Les résultats de cette articulation sont évidents sur le plan du débat public et de mobilisation sociale. D'une part, les problématiques de l'enseignement supérieur ne sont plus comprises comme un problème ne concernant que les communautés universitaires et sont réinterprétées comme des sujets impliquant la société dans son ensemble. D'autre part, elles expliquent la force des mobilisations et le degré d'entente de l'opinion publique avec le mouvement. Selon *El Tiempo*, le jeudi 3 novembre 2011, « le mouvement étudiant a montré une force sans précédent (...), quand il a réuni 600.000 manifestants dans 31 villes du pays » (*El Tiempo*, mercredi 9 novembre, pp. 8). Et dans ce qui s'est appelé la « Prise de Bogota » du 10 novembre 2011, 30.000 personnes se sont manifestées dans la capitale du pays, dont des étudiants, des centrales ouvrières, des syndicats et des organisations sociales de tout le pays (*El Tiempo*, vendredi 11 novembre, pp. 2).

Mais la base d'une telle capacité et d'une telle vocation articulatrice surgit de la volonté politique des organisations étudiantes de trouver des accords et de sa « facilité à convoquer à la mobilisation d'autres expressions organisationnelles qui ne sont pas forcément celles

¹¹⁰ [N.d.T.] *Asociación Nacional de Estudiantes de Secundaria (Andes)*

¹¹¹ [N.d.T.] *Asociación Sindical de Profesores Universitarios*

¹¹² [N.d.T.] *Federación Nacional de Profesores Universitarios*

¹¹³ [N.d.T.] *Servicio Nacional de Aprendizaje*

¹¹⁴ [N.d.T.] *Central Unitaria de Trabajadores*

¹¹⁵ [N.d.T.] *Federación Colombiana de Educadores*

¹¹⁶ [N.d.T.] *Sindicato de Trabajadores de la ETB*

¹¹⁷ [N.d.T.] *Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá*

¹¹⁸ [N.d.T.] *Comité de Defensa del Derecho a la Educación*

considérées comme traditionnelles au sein du mouvement étudiant » (Entretien 6). Elle offre également le caractère multidimensionnel des exigences des étudiants et l'intérêt du mouvement à inclure dans ses principes et horizons de lutte des pétitions transcendant les problèmes d'accès démocratique à l'enseignement supérieur en Colombie, et qui introduisent des pétitions historiques des femmes et des minorités ethniques relatives au besoin d'outrepasser un système d'enseignement supérieur reproduisant des relations patriarcales, racistes et basées sur l'épistémicide (MANE, 2013b). Néanmoins, comme nous l'observerons dans la section suivante du chapitre, l'inclusion discursive des exigences des femmes et des minorités ethniques n'implique pas une étude profonde des injustices affectant ces groupes sociaux, ni un large diagnostic des inégalités qui se produisent et se reproduisent dans le domaine de l'enseignement supérieur en Colombie.

Dans tous les cas, tel que nous l'avons exposé, la proposition de réforme gouvernementale est retirée le 15 novembre 2001. Ceci représente alors une nette victoire du mouvement étudiant :

« De toute façon, les étudiants semblent avoir gagné un premier round, non seulement politique mais aussi stratégique : ils ont su expulser les violents des rues, ils ont décidé de donner l'accolade à des Forces de l'ordre déconcertées, et ont gagné une partie du soutien de la citoyenneté. Même s'il est naïf de penser que la grève est l'unique raison pour laquelle le président Santos pense retirer le projet, ignorer son importance l'est aussi. Trois facteurs supplémentaires ont été déterminants. Le premier est l'image présidentielle, car une pression populaire de ce genre n'est pas bonne pour sa grande acceptation. L'exemple chilien a certainement influencé sa disposition à céder. Le deuxième est la politique. Son Unité Nationale au Congrès est divisée sur ce sujet. Plusieurs secteurs de celle-ci lui avaient déjà dit que la réforme ne comptait pas sur le soutien complet des partis et que, de plus, la législature prendrait fin avant qu'elle n'ait pu être approuvée, ce qui obligerait Santos à l'avancer sous la modalité de « procédure exceptionnelle », ce qui, dans le contexte actuel, serait de toute évidence inapproprié. Et le troisième est la manifestation étudiante en elle-même. Les milliers d'étudiants qui se sont mobilisés dans les rues et ont dressé et concentré leur opposition envers un Gouvernement qui n'en avait pratiquement pas » (*Diario El Espectador*, Éditorial, vendredi 11 novembre 2011, pp. 28).

Face à l'annonce du retrait de la proposition, le mouvement étudiant décide de fixer une rencontre le samedi 12 novembre 2011 afin d'étudier la promesse gouvernementale de

dialogue et de fixer une posture concernant sa future dynamique de lutte. Comme résultat de cette réunion, les étudiants établissent trois conditions pour lever la grève étudiante : 1. Le retrait définitif de la proposition de réforme de l'enseignement supérieur et la garantie de conditions pour finir le semestre académique de manière satisfaisante ; 2. Le compromis public et explicite du gouvernement concernant la formulation d'un nouveau projet de réforme accordé avec les étudiants et 3. Le compromis du gouvernement à propos des garanties politiques et civiles afin de développer le droit à la protestation. Il est de plus souligné que, la base pour avancer dans la construction d'une réforme démocratique, sont les six points convenus au sein du mouvement et considérés comme fondamentaux pour la transformation du système de l'enseignement supérieur en Colombie, à savoir : 1. Financement ; 2. Autonomie et démocratie ; 3. Bien-être ; 4. Qualité ; 5. Libertés démocratiques et 6. Université et société.

En accord avec les porte-parole du MANE, les exigences posées ont été satisfaites : le mercredi 16 novembre 2011, le projet de la Sixième Commission de la Chambre des Représentants est officiellement retiré. Le gouvernement rend public son intérêt à rédiger un nouveau projet de réforme en dialogue direct avec les étudiants et il est ordonné aux autorités académiques d'offrir toutes les conditions nécessaires afin de terminer le semestre de manière satisfaisante. Ceci mène à la « suspension » de la grève nationale universitaire :

« Les conditions fondamentales exigées au Gouvernement National pour reprendre les activités académiques ont été remplies : dans la matinée d'aujourd'hui, le Projet de Loi 112 de la Chambre des Représentants modifiant l'enseignement supérieur a été retiré de manière effective ; le 15 novembre dernier, la ministre de l'Éducation, María Fernanda Campo, à travers un prononcé, s'est engagée publiquement à *« définir avec les enseignants, recteurs et autres membres de la communauté académique, un bureau pour le dialogue avec toutes les garanties, et à nous réunir pour construire entre tous, la meilleure Réforme de l'Enseignement Supérieur pour notre Pays. (...) Je vous invite à nous réunir cette semaine même afin de commencer à définir la méthodologie et la forme de travail pour l'élaboration de la nouvelle proposition. »* De même, en lien avec le respect des libertés et droits démocratiques, elle a exprimé : *« Le Gouvernement National, tel qu'il l'a fait jusqu'à présent et qu'il continuera à le faire, offre toutes les garanties pour exercer le droit légitime à la protestation et aux mobilisations. La seule condition exigée est qu'elles se fassent pacifiquement et sans perturber l'ordre public. »* Et elle a conclu en lançant un appel aux

organes de direction des universités visant à donner les garanties académiques pour la reprise des cours : « *Enfin, je veux lancer un appel aux recteurs et aux conseillers académiques et supérieurs des universités, pour que, en fonction de leur autonomie universitaire, ils définissent la meilleure façon et, le plus tôt possible, les mécanismes pour que les étudiants puissent terminer avec succès le semestre académique.* » En rapport avec l'accomplissement de la décision nationale mentionnée, adoptée par le MANE, de manière exceptionnelle, et tenant compte des délais et scènes du mouvement étudiant comme les Assemblées, Conseils Régionaux et Locaux, des espaces de construction de programmation, entre autres, nous affirmons notre engagement à COMMENCER LE PROCESSUS POUR LA LEVÉE DE LA GRÈVE NATIONALE UNIVERSITAIRE »¹¹⁹.

Cependant, la grève est levée sans que la méthodologie ni le chronogramme de construction participative de la proposition aient été définis. L'exigence formulée par le mouvement, relative à la pétition d'une simple démonstration publique de volonté gouvernementale pour construire démocratiquement une nouvelle proposition de réforme, pourrait s'avérer totalement insuffisante. Pour certains, il s'agit d'une grande erreur du mouvement, car malgré avoir déclaré être intéressé par la formulation d'une proposition concertée, il deviendra ensuite clair que l'intention gouvernementale est d'avancer dans l'ébauche d'une réforme n'impliquant pas de changements dans la Loi 30 de 1992 et pouvant être stimulée à travers des ajustements de politique publique contrôlés par le gouvernement.

Cela l'est aussi parce que la décision prise par le mouvement peut être une raison de rupture. En effet, divers secteurs sont en désaccord avec l'arrêt de la grève sans l'obtention de pleines garanties de la part du gouvernement en vue de l'élaboration d'une loi démocratique et convenue avec les étudiants, et sans l'obtention de réponses claires à des revendications immédiates et spécifiques de certains secteurs étudiants¹²⁰. D'autres

¹¹⁹ *Nuestra palabra empeñada – Declaración Mane 16 de noviembre de 2011* (Notre parole engagée – Déclaration MANE 16 novembre 2011) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co> (italique et majuscule dans le texte original).

¹²⁰ Pour certains, les tensions au sein du mouvement, étaient le reflet du dilemme entre faire le pas vers un nouvel espace de négociation après la grève, la radicalisation de certains secteurs et maintenir des revendications qui, considéreraient-on, devaient être résolues dans le cadre de la grève : « Tu n'imagines pas à quel point le débat était agité au sein du MANE quand il s'agissait de lever la grève, ce qui était la position « politiquement correcte », mais à l'intérieur c'était vraiment difficile... Disons qu'effectivement un mouvement radicalisé qui voulait continuer [la grève] jusqu'à ce que soit gagné quelque chose de plus. D'une certaine façon, ceux qui voulaient continuer, n'étaient pas sûrs de ce qu'ils voulaient obtenir : si c'était la loi, si c'était la construire, si c'était... Il y avait des arguments de tous les côtés. C'est-à-dire que nous avions des réunions du Comité Opérationnel au cours desquelles il était dit, « c'est qu'il faut continuer la grève parce que

considèrent qu'il s'agit de la meilleure alternative, étant donné que la suspension de la grève offre une nouvelle opportunité à la revendication du mouvement face à de nouvelles scènes de négociation, à la nouvelle conjoncture politique qui se présente (car la proposition de réforme gouvernementale a déjà été retirée), et au besoin de respecter le compromis de suspension de la grève face à une opinion publique dont la majorité soutient les étudiants¹²¹.

Cette situation de doutes et de ruptures parmi les étudiants apparaît comme la conjoncture nécessaire au gouvernement pour la rédaction du document de politique publique Accord pour le Supérieur 2034. Comme nous l'avons déjà signalé, l'élaboration de ce document montre le changement tactique du gouvernement : introduire les réformes dans le système de l'enseignement supérieur sans avoir recours à un changement dans la Loi 30 de 1992 et en évitant la survenue d'une nouvelle grève universitaire. Cette alternative est rendue possible car le gouvernement sait que, dans la Quatrième Session du MANE réalisée les 3 et 4 décembre 2011, le mouvement éclaire que « la grève a juste été suspendue, dans le sens où elle sera réactivée si le gouvernement de Santos présente de nouveau son projet de loi dans sa totalité ou en parties à la législature ou également comme un moyen pour défendre notre proposition de nouvelle loi de l'éducation »¹²².

Dans ce contexte, les étudiants ont accordé et procédé à définir une méthodologie de construction démocratique d'une loi alternative. Pour cela, ils ont fixé leur propre chronogramme dont le résultat serait un projet qui reformerait la Loi 30 de 1992. En accord avec les estimations du mouvement, ce projet serait discuté avec le Ministère de l'Éducation suite à la nomination d'un groupe de porte-parole étudiants et serait présenté à

sinon, nous n'allons pas avoir le temps de débattre »... Un autre disait « non, c'est que dans mon université, il y a la police, donc c'est une des revendications de la grève... Donc nous laissons seuls ceux de l'université ». C'est-à-dire, toutes ces choses qui surgissaient dans le contexte de ce qui est politique et dans un mouvement en ascension, et la balle est dans ton camp, et effectivement, il faut prendre une suite de décisions (Entretien 7).

¹²¹ Jairo Rivera, *Carta abierta sobre la suspensión del paro y la unidad del movimiento estudiantil* (Lettre ouverte sur la levée de la grève et l'unité du mouvement étudiant) [En ligne]. Disponible sur : <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

¹²² *Declaración política IV Sesión de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil – Neiva 3 y 4 de diciembre de 2011* (Déclaration politique IV Session du Grand Conseil National Étudiant – Neiva 3 et 4 décembre 2011). [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

l'opinion publique colombienne dix mois plus tard, en octobre 2012. Cette décision, prise lors de la Deuxième Session du MANE, réalisée les 15 et 16 octobre 2011, implique de régler un débat posé au sein du MANE dès le moment même de sa constitution. En effet, est-ce que les étudiants doivent définir un dossier de revendications à défendre face au gouvernement par le biais de la mobilisation et la protestation, ou est-ce qu'il leur correspond de se compromettre à élaborer un projet de loi alternatif afin d'en débattre au Congrès de la République dans un contexte de mobilisation et de protestation étudiante ? La deuxième alternative a été choisie. Et pour avancer vers cet objectif, la Commission Académique du MANE¹²³ est créée.

Le chronogramme défini par les étudiants pour avancer vers cet objectif établit la création d'un Bureau pour le dialogue avec le gouvernement après l'élection des porte-parole nationaux du MANE à cette fin. Il est également énoncé l'élaboration d'un diagnostic et d'une exposition des motifs soutenus dans différents débats publics provinciaux et

¹²³ Certaines postures considèrent que s'engager à rédiger une loi alternative n'a pas été la meilleure option, car cette activité impliquait un travail difficile, qui demandait de profonds débats techniques et de grandes exigences de consensus. Non seulement pour le mouvement étudiant, mais aussi pour d'autres acteurs sociaux qui, dans le cadre de leurs dynamiques de mobilisation, ont voulu rédiger des projets de loi similaires : « En ce moment, en 2011, je crois que nous pouvons compter cinq ou six projets de loi qui étaient en construction à partir du mouvement social, et il leur arrivait la même chose à tous : à celui du travail, celui du statut de l'opposition, celui de la réforme agraire... à tous, celui de l'enseignement supérieur, à tous il nous est arrivé pareil : c'est que faire une loi est si technique, si difficile, est si précis, que cela dépasse les mouvements sociaux. Bien sûr, beaucoup plus le mouvement étudiant, dans lequel, chaque semestre, il y a une rotation très élevée des personnes... Je pense que cette proposition nous a tués » (Entretien 4). Pour d'autres points de vue, l'option de rédiger une loi alternative de l'enseignement supérieur supposait, plutôt, une possibilité de projeter la lutte étudiante dans l'avenir : « Ce que l'on voulait, c'était que la proposition du MaANE soit une feuille de route... La décision politique a été « nous allons construire une feuille de route qui projette le mouvement pendant une décennie et qu'il avance progressivement dans des périodes de lutte à venir, car avec la corrélation de forces que nous avons gagnée, avec les alliés que nous avons gagnés, avec ce que nous avons déterminé, et avec l'unité que nous avons gagnée dans les organisations, nous allons construire une organisation professionnelle qui va disputer cette proposition au milieu de la lutte. C'était comme revivre le même processus du MANE de 2011, non plus autour du « Non », mais de l'affirmation de la proposition. Il était ensuite considéré qu'il devait clairement exister un espace de négociation... Depuis le début, il était dit : « nous allons construire une proposition, et dès qu'elle sera prête, nous sortons dans la rue pour la disputer »... Disons, en fait, que c'était une construction radicale, mais pas radicale dans le sens de ne pas interpréter le moment politique, mais de penser que cette proposition n'était pas pour aujourd'hui, mais que c'était le point d'arrivée d'un long processus de combats successifs au cours desquels se feraient de grands pas en avant » (Entretien 5). Pour d'autres, le pari de réaliser une proposition intégrale de réforme, discutée dans un projet de loi, a été pertinent « mais à un moment donné, elle a dépassé le mouvement, et cela, il faut le reconnaître tranquillement. Même si nous avons réussi à gagner la première partie qui n'est pas moindre, et c'est que nous avons réussi à construire une exposition des motifs, participative, et dans un exercice de rédaction d'ensemble, cohérent et basé sur des consensus » (Entretien 6).

nationaux qui s'effectueront entre les mois de février et août 2012, ainsi que le soutien d'une Commission d'experts pour l'élaboration d'un avant-projet de loi, la discussion et ratification de cet avant-projet de la part du mouvement et, finalement, la présentation de celui-ci à la société colombienne en octobre 2012.

Cette méthodologie, définie lors de la Quatrième session du MANE, suppose implicitement que le gouvernement respecte son compromis, à savoir qu'il facilite et respecte les délais nécessaires à un processus démocratique de réforme : « Ce processus requiert une organisation préalable, ce pourquoi nous demandons au gouvernement de ne pas précipiter la création de la table de négociation et de respecter les mécanismes et délais fixés par le MANE en vue de la nomination de ses porte-parole nationaux »¹²⁴. La perspective temporaire prévue par les étudiants pour effectuer la réforme est d'au moins un an, avec l'espoir, qu'entre les 11 et 12 mars 2012, les porte-parole, représentant les étudiants au conseil de débat et de négociation, établi avec le gouvernement, seraient choisis. Ce calendrier est stipulé lors de la Première Rencontre Organisationnelle du MANE effectuée les 28 et 29 janvier 2012, dans la ville d'Ibagué. Lors de la rencontre réalisée en mars, il est également prévu de définir la date de la première rencontre avec le Gouvernement¹²⁵.

Néanmoins, le Gouvernement national ignore ces précisions et convoque une première réunion le 24 février 2012 dans « le but de définir ensemble une proposition méthodologique pour le dialogue de l'enseignement supérieur ». La réponse des étudiants et professeurs consiste à indiquer au Ministère l'existence de processus, au sein du mouvement étudiant et du professorat, orientés à définir des postures claires concernant les bases de la future et nouvelle réforme et à chercher des critères d'unité sur la méthodologie la plus appropriée pour construire une réforme démocratique et participative. Le mouvement professoral (organisé autour de l'ASPU et la FENALPROU), mènera à bien la

¹²⁴ *Declaración política IV Sesión de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil – Neiva 3 y 4 de diciembre de 2011* (Déclaration politique IV Session du Grand Conseil National Étudiant – Neiva 3 et 4 décembre 2011). [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>

¹²⁵ *Hasta marzo se conocerán los voceros nacionales de la Mane* (D'ici mars, les porte-parole du MANE seront portés à connaissance) [En ligne]. Disponible sur : <http://prensauniversidad.blogspot.com>.

Deuxième Rencontre Nationale des Professeurs Universitaires, les 29 février, 1^{er} et 2 mars 2012. Dans un courrier dirigé à la ministre de l'Éducation, ils affirment en ce sens que :

« (...) en tant que représentants de la classe professorale universitaire, nous ne considérons ni approprié ni opportun d'entreprendre ensemble la définition de la méthodologie, comme il est proposé dans la convocation, jusqu'à ce que nous accordions notre proposition et comptions sur les apports du MANE, dans une prochaine scène légitime de concertation. Il s'agit de construire démocratiquement une politique publique d'État du plus grand intérêt national et non seulement de la discussion ou la consultation d'une proposition de gouvernement, comme cela a été le cas dans l'expérience passée. Ne répétons pas les erreurs. Construisons ensemble, mais sans précipitation non nécessaire, en reconnaissant et respectant les processus de délibération, d'organisation et de décision dont nous disposons, nous, les communautés universitaires (...) Au cours du mois de mars [2012], nous autres, les professeurs et étudiants universitaires, allons construire des propositions pour un exercice inédit dans la société colombienne : la construction démocratique d'un nouveau système d'enseignement supérieur. Nous réunirons de nouveau avec plaisir dès que nous aurons la méthodologie démocratique concertée si attendue, en premier lieu, entre étudiants et professeurs »¹²⁶.

De leur côté, les étudiants indiquent au Ministère qu'ils ne pourront se réunir qu'une fois les porte-parole nationaux du MANE élus. C'est, en effet, un des accords fondamentaux auquel était arrivé le mouvement lors de sa Première Rencontre Organisationnelle de 2012 :

« (...) nous avons commencé à développer ce large processus démocratique dans chacune des régions du pays. Notre objectif est que, contrairement à l'initiative antérieure qui a ignoré la majeure partie des secteurs des institutions de l'enseignement supérieur, ainsi que les secteurs sociaux du pays, nous puissions développer une proposition qui nous représente et nous implique, de façon sérieuse et responsable. Ceci est le projet central du mouvement étudiant colombien qui s'exprime aujourd'hui au sein du MANE, son plus grand modèle d'unité politique, et qui a défini que l'interlocution avec le Gouvernement National pour les fins proposées, suite à leur cordiale invitation, sera menée à bien uniquement par les porte-parole nationaux, dont la nomination est prévue pour le mois de mars [2012] »¹²⁷.

¹²⁶ *Carta de profesores universitarios al Ministerio de Educación Nacional – Bogotá, 24 de febrero de 2012* (Lettre des professeurs universitaires au Ministère de l'Éducation Nationale – Bogota, 24 février 2012) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

¹²⁷ *Carta de organizaciones estudiantiles al Ministerio de Educación Nacional – Bogotá, 24 de Febrero de 2012* (Lettre des organisations étudiantes au Ministère de l'Éducation Nationale – Bogota, 24 février 2012) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

L'appel au respect des dynamiques et délais définis par les étudiants et enseignants universitaires et de la garantie d'un chronogramme de négociation et discussions incorporant ces processus, est interprété par le Ministère de l'Éducation comme un refus de participer aux scènes de rencontre convoquées par le gouvernement. La conséquence de cette posture est la rédaction de deux propositions de réforme qui s'appuient sur des processus de conception différents et fermés l'un envers l'autre. La relation antagonique inclusive qui, entre octobre et novembre 2011, a servi à reconnaître le conflit et prend fin avec le retrait définitif de l'initiative gouvernementale, donne lieu à une dispute exclusive et compétitive, caractérisée par l'élaboration de deux propositions de réforme dissemblables concernant le contenu et le procédé de ratification. D'une part, les étudiants insistent sur le fait d'avancer vers une réforme de la Loi 30 de 1992 par le biais d'une procédure ordinaire au parlement. La conviction de la possibilité de provoquer des changements dans les décisions parlementaires à travers la mobilisation sociale et la protestation explique la raison de cette posture. Au contraire, le Gouvernement national considère comme inappropriée une nouvelle procédure de réforme impliquant le Congrès de la République et choisit une stratégie beaucoup moins démocratique : effectuer les réformes sans avoir recours au débat parlementaire et en exploitant les outils de politique publique sur lesquels il existe un plus grand contrôle gouvernemental : documents du Conseil National de la Politique Économique et Sociale – Conpes, décrets, plans de développement, programmes et projets gouvernementaux à l'échelle nationale et sous-nationale. Pour le Gouvernement national, le Conseil National de l'Enseignement Supérieur – CESU est le groupe chargé de fixer la stratégie générale de réforme en se basant sur les apports offerts par le Comité des savants et sur les consultations faites à d'autres secteurs du système.

Dans ce contexte, la stratégie gouvernementale consiste à se rapprocher de l'ASCUN et du SUE (satisfaisant de manière conjoncturelle certaines demandes financières des universités) et à ignorer de nouveau le mouvement étudiant en tant qu'interlocuteur direct. C'est ainsi qu'en juillet 2012, un apport de ressources financières, convenu avec le SUE et l'Ascun, est

annoncé¹²⁸. Il s'agit justement de personnes appartenant à ces organismes qui, outre le fait de soutenir les initiatives gouvernementales mises en marche, critiquent le mouvement étudiant en raison des actes de vandalisme advenus lors des protestations du vendredi 9 mars 2012, du manque de position radicale contre la guérilla et le narcotrafic, de ses relations supposées avec la Marche Patriotique et de ses postures « politiquement intéressées » de « gauche radicale ». Certaines de ces personnes sont également celles qui critiquent de front quelques-unes des plus importantes propositions du MANE :

« Pour commencer, il faudrait mentionner la tribune que le recteur de l'École d'Études Supérieures en Administration (CESA)¹²⁹, José Manuel Restrepo Abondano, a récemment publié dans *El Nuevo Siglo*. Il y déclare que le MANE « n'est ni grand, ni un conseil, ni est national, ni uniquement étudiant », et remet en question ses comportements : « Ce « conseil » n'a jamais remarqué les agissements contre le TransMilenio à Bogota, il a juste vu les « agissements » de la police contrôlant les agitateurs ; le « conseil », faisant référence au terrorisme de la guérilla ou à ses activités de narcotrafic, préfère parler de l'insurrection à des fins politiques ; le même « conseil » qui a été un acteur clé dans ce qui est connu comme la Marche Patriotique dont l'origine est douteuse » » (*El Espectador*, mardi 8 mai 2012, pp. 16).

« « Je peux dire que c'est un document qui démontre, dans son élaboration, un certain effort et un certain investissement du mouvement étudiant, même s'il est imbu de idéal de la gauche radicale qui le mène à affirmer des points de vue non nécessaires, à mon avis, pour le débat et qui finit par l'éloigner des idées prédominantes de la société colombienne ». Avec ces paroles, le recteur de l'Université Technologique de Pereira et président du SUE, Luis Enrique Arango, a fait référence au brouillon des propositions pour réformer l'enseignement supérieur dans le pays, présenté au mois dernier par le MANE. Arango a souligné certains alinéas du diagnostic fait au système par les étudiants, et leurs objectifs, mais a déclaré que, dans leur majorité, les analyses du MANE répondaient à des « visions politiquement intéressées » » (*El Espectador*, jeudi 9 août 2012, pp. 16).

¹²⁸ « La ministre de l'Éducation, María Fernanda Campo, a donné, mardi [24 juillet 2012] une bonne nouvelle aux universités : outre l'augmentation de 66.000 millions de pesos colombiens promise pour leur financement cette année (qui correspond à 3% des 2,2 mille millions qui étaient versés par le Gouvernement), elle a annoncé que s'ajouteront à ces chiffres 84.000 millions de pesos colombiens, élevant ainsi le budget de cette année à presque 2,4 mille millions. L'annonce a été faite après deux réunions, hier, entre la ministre, Luis Enrique Arango, président du SUE et recteur de l'Université Technologique de Pereira, et Nicolás Zuleta, recteur de l'Université Libre et président de l'Ascun (...) Le SUE et le Ministère ont annoncé qu'il commenceront à travailler ensemble pour consolider, à partir de critères partagés, un guide des frais de financement qui seraient appliqués dans les 32 universités publiques du pays. D'autre part, le président de l'Ascun a informé qu'en octobre, l'association remettra au Ministère sa proposition sur les réformes qu'elle considère comme devant être faites à la politique publique de l'enseignement supérieur » (*El Espectador*, mercredi 25 juillet 2012, pp. 14).

¹²⁹ [N.d.T.] *Colegio de Estudios Superiores de Administración*

De leur côté, les étudiants organisent une nouvelle journée de protestation le mercredi 5 septembre 2012 à Bogota, Medellin, Cali, Manizales, Barranquilla, Carthagène et Pereira (*El Tiempo*, jeudi 6 septembre 2012, pp. 6). Les raisons de la mobilisation sont claires : le mouvement étudiant insiste sur son exclusion du processus de construction d'une nouvelle proposition de réforme et sur le fait que le Gouvernement avance dans l'introduction de changements dans le système de l'enseignement supérieur qui n'avaient été ni discutés ni accordés avec les étudiants.

« « Le président Santos est en train de rouler l'éducation, de rouler le pays ». C'est pour cette raison que, selon Sergio Fernández, porte-parole du MANE, aujourd'hui [mercredi 5 septembre], les universitaires du pays vont protester de nouveau. Ils argumentent que le Gouvernement ne tient pas les engagements qu'il avait pris pour construire, en équipe, la réforme du système de l'enseignement supérieur en vigueur depuis 1992 (...) Cependant, ils ne comptent pas, cette fois, sur un soutien généralisé. D'autre part, il existe plusieurs acteurs étant d'accord avec la continuité de la ministre, comme les leaders de l'Ascun et du SUE. « Le Gouvernement a ouvert un vaste dialogue dans le but de créer une politique de forme participative. Cela signifie qu'il y a une continuité et un consensus », affirme Nicolás Zuleta, président de l'Ascun, qui considère en même temps que la protestation étudiante est complètement légitime. De son côté, Luis Enrique Arango, président du SUE, doute des motifs de convocation de la manifestation. « Je trouve bizarre la pétition faite par les étudiants au Gouvernement, disant qu'il n'a pas tenu ses engagements, alors qu'il est en train d'agir en accord avec ce qui a été pacté : le MANE a demandé au Gouvernement de ne présenter aucune initiative au Congrès tant qu'il n'aura pas remis sa proposition en octobre [2012], et cela a été respecté », assure-t-il. Précisément, l'ordre du jour législatif autour des thèmes éducatifs en cours au Congrès est une autre des raisons pour lesquelles le MANE va manifester. Selon Sergio Fernández, il y a de nouveaux projets en cours qui ne passent pas par le processus démocratique promis par le Gouvernement. « Cela indique que la réforme de la Loi 30 va être faite mais avec des décrets particuliers », dit-t-il. « De plus, explique-t-il, le déficit des universités publiques n'est toujours pas assaini, et c'est le plus inquiétant ». Voici les décisions du Gouvernement qui ont alarmé les étudiants : « La première est en rapport avec la loi de l'enseignement à distance. La deuxième, avec le fait de donner plus de facultés aux instituts techniques et technologiques qui leur permettraient d'offrir des programmes de troisième cycle, masters et doctorats. Et la dernière fait référence au fait que le Crédit Éducatif et Bourses pour l'Étranger (Icetex)¹³⁰ ne pourra plus toucher d'intérêts sur les crédits éducatifs aux personnes de couches sociales 1, 2, et 3¹³¹ (...). Ce sont des réformes évidentes

¹³⁰ [N.d.T.] *Crédito Educativo y Becas en el Exterior*

¹³¹ [N.d.T.] En Colombie, les couches sociales sont numérotées de 1 à 6, la première correspondant aux classes les plus démunies et la sixième aux plus aisées.

de l'enseignement supérieur auxquelles n'a pas participé le MANE », a assuré Carlos Liévano, représentant étudiant auprès du conseil académique de l'Université Icesi. La mobilisation d'aujourd'hui montre clairement quelque chose : il existe d'énormes divergences parmi les acteurs du secteur éducatif. Et si c'est ainsi, comment vont-ils se mettre d'accord sur un document pour réformer le système en vigueur depuis dix ans ? » (*El Espectador*, mercredi 5 septembre 2012, pp. 12).

Les pétitions faites par les étudiants et leurs appels pour avancer dans la construction d'une réforme participative et démocratique sont complètement rejetés par le Gouvernement national. Ainsi, au mois de septembre 2012, la portée de la méthodologie « démocratique » défendue par le Ministère de l'Éducation est claire, et dans un article intitulé *Así se hará la reforma a la educación superior* (Ainsi se fera la réforme de l'enseignement supérieur), le procédé par lequel sera de nouveau élaborée la proposition gouvernementale de réforme est mis en avant :

« Un groupe de chercheurs a entrepris la tâche de donner un fondement scientifique aux propositions que les étudiants, recteurs, professeurs et autres acteurs sont en train de faire pour réformer l'enseignement supérieur du pays. Chacune des initiatives sera évaluée par des simulations informatiques et des modèles mathématiques qui permettront, au mot près, de mesurer quel serait l'impact réel de leur application en Colombie. Les responsables sont des experts des Universités Nationale, des Andes, Rosario et Javeriana, réunis au sein du Centre d'Études Interdisciplinaires Fondamentales et Appliquées de la Complexité (Ceiba)¹³². Il serait possible de dire qu'il s'agit du second pas dans le processus de réforme du système éducatif du pays, lequel, selon les projets du Gouvernement, s'achèvera en 2013 avec l'exposé d'une proposition concrète (...) Après que le Ceiba aura fait son analyse, ses résultats seront présentés à un comité des savants, comme l'a affirmé le Ministère de l'Éducation à ce journal. Il s'agit d'un groupe d'experts du système, avec différentes idéologies », qui, à la fin du processus, présentera une recommandation au Gouvernement. « Nous contemplerons alors quelle politique sera proposée au pays et nous saurons si des changements législatifs seront nécessaires », a assuré la ministre, María Fernanda Campo » (*El Espectador*, mercredi 26 septembre 2012, pp. 33).

De plus, le Gouvernement national choisit le CESU, au sein duquel il détient une participation majoritaire, pour qu'y soit rédigé le document définitif à parti des bases fixées par le Comité d'experts en matière de diagnostics et propositions de réforme. En 2013, la

¹³² [N.d.T.] *Centro de Estudios Interdisciplinarios Básicos y Aplicados en Complejidad*.

rédaction du document « Accord pour le Supérieur » s'accélère. Celui-ci, comme il a été dit, définit les linéaments de la politique publique en matière d'enseignement supérieur en Colombie jusqu'en 2034. Le non-conformisme des étudiants concernant le processus et le contenu de la réforme formulée une fois de plus par le gouvernement est évident. De leur côté, les recteurs des universités acceptent pleinement les dispositions gouvernementales :

« Le recteur de l'Université d'Antioquia, Alberto Uribe Correa, signale que « contrairement au projet antérieur, présenté exclusivement par le Gouvernement pour être considéré par le pays », celui qui est en construction actuellement autour du CESU s'est constitué comme un processus participatif (...) Álvaro Ramírez García, recteur de l'Université Industrielle de Santander (UIS), affirme que le Gouvernement « est appelé à diriger. Il a une position de leader très importante, car il concentre les besoins, ressources et politiques ». De plus, il signale que c'est « un peu inconséquent qu'un secteur prétende aujourd'hui sortir des articles sans consulter les autres » et que cette prétention « d'ignorer les autres secteurs et de se considérer comme le seul en ayant la capacité » pourrait mener à une « crise de sa position de leader » (...) Ricardo Gómez Giraldo, recteur de l'Université de Caldas est de leur avis. Il estime que la participation des différents secteurs du système éducatif au CESU est très large, ce pourquoi « il est important qu'il dirige la discussion » (...) Le recteur de l'Université de Caldas pense également que « ce qui est important est de faire le diagnostic de ce qu'il faut changer, car il y a des choses qui peuvent être réformées sans changer la Loi 30 (de 1992, qui régit le système actuellement). Cela peut aussi se faire à travers des décrets ou chaque université individuellement » (*El Espectador*, vendredi 5 juillet 2013, pp. 15).

Parallèlement, le MANE progresse dans la rédaction de sa propre proposition. La tentative du mouvement étudiant de présenter un projet de loi et sa confiance en la possibilité de faire pression sur le Congrès de la République grâce à la mobilisation et la protestation, sont un exemple d'un autre principe d'action parmi ceux définis par la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité : l'ambivalence de l'État face aux luttes sociales. Au début, l'existence d'un « rouleau compresseur » gouvernemental au parlement montrait l'État comme une scène beaucoup plus proche des « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité et non pas comme un espace de dispute pouvant favoriser le mouvement étudiant en matière d'étude de ses propositions et concrétion de ses pétitions. Postérieurement, après avoir réussi à briser ce « rouleau compresseur », le mouvement considère qu'à travers une démarche législative normale, il est possible d'introduire des réformes dans le domaine de l'enseignement supérieur, à condition que ce processus soit mené à bien dans le cadre d'une

forte mobilisation sociale. Dans ce contexte, le sentiment est alors que le gouvernement doit réduire sa marge de manœuvre et de contrôle sur la procédure de la réforme et que s'ouvre l'espace pour une concertation plus équilibrée, définie par une situation de conflit, dans laquelle le mouvement étudiant serait reconnu comme un interlocuteur d'importance. La réponse gouvernementale consistant à concentrer la conception de la réforme dans le CESU montre son intention d'éviter la scène de négociation établie par les étudiants et son intérêt à promouvoir un processus de réforme beaucoup plus contrôlé et proche de ses intérêts.

Cependant, les fractures internes du mouvement empêchent que la stratégie des étudiants ne prospère. Depuis l'année 2011, certaines non-conformités des provinces ont été exprimées face à la méthodologie des rencontres, la surreprésentation des porte-parole de Bogota et concernant les trois conditions définies par le MANE pour lever la grève étudiante commencée en octobre de cette même année¹³³. Les tensions laissées par la suspension de la grève étudiante émergent, ainsi que les réserves émises par certains secteurs concernant la proximité de divers porte-parole du MANE avec des partis politiques et organisations traditionnels, et l'imposition d'un ordre du jour de revendication étudiante d'ordre national ignorant les problématiques locales. Tel a été le cas du groupe « Réseau National des Étudiants Indépendants », qui s'est séparé du MANE, argumentant des différences d'idéologie et d'organisation et a mis en place quatre rencontres nationales dans les villes de Pereira, Cali, Medellin et Chiquinquirá¹³⁴.

¹³³ « [Les étudiants] ont montré être un mouvement solide, bien malgré le fait que certains désaccords ont été exprimés par des élèves d'universités régionales qui ont demandé, à travers un communiqué, que chaque université ait un porte-parole au conseil et que « les rencontres du comité opérationnel, les séances plénières et les rencontres de programmation du MANE soit décentralisées et distribuées dans les différents campus universitaires de façon rotative ». Paola Galindo, leader du conseil, explique que lors de la réunion de samedi dernier [12 novembre 2011], il y a eu différentes positions et certains étudiants des régions se sont déclarés contraires aux trois conditions du MANE, mais que, justement, ces différends seront discutés le 3 décembre [2011] à Manizales » (*Diario el Espectador*, jeudi 17 novembre 2011, pp. 6).

¹³⁴ « Le Réseau National des Étudiants Indépendants surgit afin de tenter d'articuler des forces n'étant pas des expressions nationales ou étant des bras politiques légaux ou illégaux. Quand je parle d'illégaux, c'est depuis des orientations d'acteurs du conflit armé colombien, et quand je parle de légaux, c'est de partis politiques présents au sein des universités publiques... Survient alors la possibilité et l'opportunité d'expression de groupes locaux non homogènes, très singuliers et qui, en majorité venaient des régions les plus retirées à niveau national. Car il faut bien mettre l'accent sur cela et c'est que les organisations nationales, dans leur majorité, sont présentes dans des grandes villes (...) Les organisations politiques les plus importantes engendrent des tendances à certains moments, selon la capacité d'influence, selon leur programme politique,

Il faut y ajouter le manque de ressources financières pour mener à bien ses activités, et la stigmatisation et criminalisation dont ont été victimes certains de ses intégrants. Tous ces facteurs entravent la rédaction d'un projet de loi compact, cohérent et capable de reprendre les aspirations des organisations étudiantes, des autres membres de la communauté éducative et de l'opinion publique en général.

Néanmoins, il est nécessaire de faire ressortir deux éléments dans cet ensemble de facteurs fragilisant le mouvement depuis l'intérieur : *i)* les mécontentements produits dans le cadre de la structure organisationnelle du mouvement après l'effondrement du projet de loi gouvernemental en 2011 et, *ii)* la méconnaissance des avancées programmatiques réalisées à l'échelle locale et provinciale dans la perspective de construction d'une base programmatique nationale de la part de la Commission Académique. Ces deux facteurs sont en relation, puisque les plaintes concernant une structure organisationnelle dans laquelle les universités et institutions de l'enseignement supérieur disposant d'une plus grande capacité d'accueil et d'ordre national sont plus représentées, s'associent au mal-être manifesté par les plus petites universités et d'ordre provincial par rapport à la méconnaissance de leurs pétitions¹³⁵.

correspondant au fait de dévier les intérêts pouvant nettement être identifiés parmi les étudiants... et cela provoque un problème car cela pourrait impliquer que le mouvement étudiant finisse par être instrumentalisé, et finisse par ne plus répondre à des intérêts propres comme l'identité, comme le territoire » (Entretien 8). Le Réseau National des Étudiants Indépendants s'est séparé du MANE « en argumentant des différences idéologiques. L'un de ses porte-parole est Wilson Sanabria, étudiant en administration publique. Sanabria commente que le réseau a commencé à se créer en novembre [2011] dernier, quand « la grève étudiante a été levée de façon arbitraire. Plusieurs groupes qui contestions la prise de décisions arbitraires, avons décidé de faire un pas de côté ». Il assure que son objectif est d'« obtenir de nouveau ces sympathies gagnées au début par les étudiants avec le MANE et qui ont commencé à se perdre quand les partis politiques et les organisations traditionnelles ont commencé à s'impliquer » » (*El Espectador*, mardi 8 mai 2012, pp. 16).

¹³⁵ Au sein du Réseau National des Étudiants Indépendants, par exemple, la dualité entre ce qui est organisationnel-national et ce qui est organisationnel-régional est considéré dans les termes suivants : « S'il y a un contexte national comme le sujet de la Loi 30 ou comme en 71 [1971] lorsque que débutait le processus de réforme nationale, s'il y a également une capacité d'articulation entre ces organisations nationales, il y a une plus grande capacité de réponse. Le problème est ce qui vient après, et c'est que si des dynamiques d'ampliation dans la prise de décisions au sein du mouvement étudiant dans son ensemble ne sont pas créées, cela finit alors par un épuisement des espaces professionnels dans la mesure où il n'y avait qu'un espace pour ces groupes organisés nationaux (...) Et, de plus, concernant une discussion qui apparaît au sein du mouvement qui est la suivante : qui finit par prendre ou légitimer les décisions prises dans l'espace national : si des groupes d'articulation fermés –que ce soient des organisations ou des leaders–, ou les assemblées générales des étudiants dans les universités publiques ? » (Entretien 8).

Concernant le premier facteur mentionné, le mouvement étudiant décide (dans le cadre de débats agités) que son Comité Opérationnel doit être composé de délégués des universités publiques et privées, du SENA et des lycées techniques et technologiques privés liés au MANE. En accord avec ce qui a été établi lors de la Première Rencontre Organisationnelle du MANE », réalisée en janvier 2012, toutes les universités publiques disposent de quatre (4) délégués de base et délégués additionnels pour 5.000 étudiants inscrits. De cette manière, si une université compte 10.000 étudiants inscrits, elle aurait cinq (5) délégués ; si elle en compte 15.000, elle en aurait six (6) et ainsi de suite. De plus, chaque université privée dispose de deux (2) délégués. Le Sena de vingt (20) délégués définis de façon autonome par l'institution, et les institutions techniques et technologiques privées d'un (1) délégué chacune¹³⁶. De cette manière, le Comité Opérationnel propose une représentation proportionnelle au nombre d'étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur, ce qui avantage les plus grandes universités et celles d'ordre national. Ayant été accordé que ce Comité (qui a atteint un nombre de 244 membres) devait choisir les 25 porte-parole nationaux qui dialogueraient avec le Ministère, une surreprésentation évidente des universités d'ordre national au sein du groupe des porte-parole a eu lieu : parmi les 25 porte-parole sélectionnés, 10 appartiennent à l'Université Nationale de Colombie¹³⁷.

D'autre part, dans le cadre de cette même Première Rencontre Organisationnelle, le mécontentement des provinces au sein de la Commission Académique du MANE, dont la tâche consistait à coordonner tout le processus de construction de la proposition alternative de réforme de l'enseignement supérieur, est devenu évident :

« L'élément central des rapports présentés par les régions est la difficulté manifeste de l'articulation du travail entre les commissions locales et régionales, et celles régionales et la commission nationale. Cette difficulté se présente dans les deux sens, c'est-à-dire, que c'est la responsabilité aussi bien des régions que de la commission nationale, et elle est précisée

¹³⁶ Voir à ce sujet : *Relatorías Mesas de Trabajo Primer Encuentro Organizativo de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil – Bogotá, 28 y 29 de enero de 2012* (Rapports des Bureaux de Travail de la Première Rencontre Organisationnelle du Grand Conseil National Étudiant – Bogota, 28 et 29 janvier 2012) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

¹³⁷ Voir à ce sujet : *Se realizó el Comité Operativo de la Mane los días 10 y 11 de marzo de 2012 en la ciudad de Manizales* (Le Comité Opérationnel du MANE a eu lieu les 10 et 11 mars 2012 dans la ville de Manizales) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

dans la méconnaissance du travail des autres parties dans ce qui est local et régional, et particulièrement du travail effectué par la commission nationale. Il existe également une autre problématique concernant le Programme Minimum, puisque le besoin de le développer et de le renforcer lors d'une nouvelle Rencontre Nationale de la Programmation est reconnu, pour qu'en pratique, il alimente beaucoup plus, aussi bien la Loi Alternative de l'Enseignement Supérieur, que la construction de programmation du mouvement étudiant. En rapport avec ce qui précède, il y a des difficultés dans la méthodologie de syntonisation des apports locaux pensés à l'échelle nationale, car un oubli ou une subordination de ce qui est élaboré régionalement se présente quand on pense nationalement »¹³⁸.

Les difficultés d'organisation et de programmation auxquelles fait face le MANE, s'expliquent par la tension croissante entre les pétitions et aspirations locales et provinciales et le besoin de soutenir un mouvement articulé et capable de rédiger un projet de loi qui se discuterait au sein d'une instance nationale : le Congrès de la République. Les problématiques et la centralité des provinces qui, comme il a déjà été signalé, sont fondamentales dans l'élan donné à l'émergence du mouvement en 2011, semblent se diluer dans le processus de rédaction d'une loi nationale de l'enseignement supérieur et dans la structure représentative du Comité Opérationnel et des représentants nationaux¹³⁹.

L'énorme difficulté consistant à prendre des décisions qui se basait exclusivement sur le consensus, provoque l'émergence de mécanismes alternatifs de décision, établis sur la proportionnalité et la votation. Cette condition produit de fortes tensions entre les étudiants

¹³⁸ *Relatorías Mesas de Trabajo Primer Encuentro Organizativo de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil – Bogotá, 28 y 29 de enero de 2012* (Rapports des Bureaux de Travail de la Première Rencontre Organisationnelle du Grand Conseil National Étudiant – Bogota, 28 et 29 janvier 2012) [En ligne]. Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

¹³⁹ « Face à cette concentration sur l'élément de la programmation, cela a empêché de continuer de mener à bien des journées de mobilisation et de protestation de la part du mouvement étudiant, qui, de plus, est retombé dans une méconnaissance des dynamiques locales. Suite au renversement de la réforme de la loi 30, il est entré dans une sorte de dispute face à s'il fallait reconnaître ou non certaines journées de protestation, revendication, grève dans les universités en particulier, cas spécifiques quand il a été question d'ignorer la protestation au sein de l'Université de l'Amazonie, y compris à l'Université d'Antioquia... Il était alors assumé comme un pouvoir à l'échelle nationale de ceux qui faisaient partie du MANE et ceux qui pouvaient protester au nom du MANE et ceux qui ne le pouvaient pas, et cela a mené à ignorer les ordres du jour particuliers dans un cadre dans lequel la crise du système éducatif se creusait beaucoup plus fortement dans les universités au niveau particulier. Une rupture est alors née entre les revendications nationales et les revendications locales, ce qui a évidemment provoqué un éloignement du MANE dans son expression nationale et des étudiants, pourrait-on dire, normaux qui disputaient une revendication à l'échelle locale » (Entretien 3).

indépendants et les organisations, et entre les organisations d'origine locale et provinciale et celles d'influence nationale (Cruz, 2012).

Les obstacles empêchant la rédaction d'un projet de loi de la part des étudiants et les avancées réalisées par le gouvernement dans la construction de ce qui est désigné comme « L'Accord pour le Supérieur 2034 », provoquent un changement dans la tactique et les prétentions des étudiants. En conséquence, le week-end du 31 août 2013, le MANE envoie un communiqué au Gouvernement national dans lequel il expose huit exigences qui, en son sens, doivent être résolues à court terme afin d'avancer, ultérieurement, dans la rédaction d'une nouvelle loi de l'enseignement supérieur.

« Voici les « exigences » présentées par le MANE dans le communiqué signé par sa commission de porte-parole. 1. Le paiement du déficit budgétaire du gouvernement envers les IES publiques du pays, qui, dans le cas des universités publiques atteint les 11,2 mille millions de pesos colombiens, provoqué à partir l'entrée en vigueur de la Loi 30 de 1992. Le Budget Général de la Nation pour l'année 2014 doit contempler des augmentations en accord avec la crise universitaire. 2. Installer un bureau permanent entre le MANE, les secteurs de l'enseignement supérieur et le gouvernement national où seront définis les délais, participants et méthodologies en vue de la création d'une nouvelle loi de l'enseignement supérieur et sa précision en tant que loi de la République. 3. Composer un bureau de contrôle des droits de l'Homme entre le MANE et le gouvernement national. Au sein de celui-ci, les mécanismes garantissant le plein développement du droit à protester, se mobiliser et d'organisation de la communauté de l'enseignement supérieur dans tous les espaces du territoire national. 4. Annuler la dette des personnes ayant souscrit des crédits avec l'Icetex, et abolir la capitalisation d'intérêts ou d'anatocisme (perception d'intérêts sur les intérêts). 5. Assigner des ressources spécifiques à injection directe à la base budgétaire pour des programmes de bien-être universitaire garantissant de ne pas devoir quitter l'enseignement supérieur. 6. Garantir des frais d'inscription zéro dans toutes les IES publiques du pays. 7. Retirer de tous les campus universitaires, de leurs entrées et zones limitrophes, les Forces de l'Ordre et l'Esmad, et remettre en liberté tous les étudiants détenus dans le cadre des mobilisations. 8. Garantir le financement à long terme du Sena, en évaluant le mécanisme approprié pour cela » (*El Espectador*, lundi 2 septembre 2013, pp. 13).

Cette proposition est complétée par une journée de mobilisation et de protestation, les 16 et 17 octobre 2013, ainsi que par l'imminence d'une nouvelle grève étudiante. L'objectif consiste à montrer, malgré les critiques, la force conservée par le mouvement et à faire

pression sur le Gouvernement de manière à ouvrir de réelles possibilités de dialogue et de négociation. Néanmoins, les fractures internes du mouvement l'emportent sur sa tentative de réorganisation. Les principes d'action qui, à un certain moment, ont permis de faire jouer la corrélation de forces en sa faveur (action multi-échelle, transgressive, démocratique, articulée, multidimensionnelle et d'ambivalence face à l'État), perdent à présent leur intensité. Il faut y ajouter les mécontentements engendrés quand certains leaders du mouvement ont montré leur aspiration à occuper des postes de représentation politique au Congrès de la République, sans avoir outre consulté le cœur du mouvement¹⁴⁰.

Le gouvernement a le champ libre pour présenter son modèle de réforme de l'enseignement supérieur. Neuf mois plus tard, le vendredi 16 juillet 2014, le document du CESU, « Accord pour le Supérieur 2034 », est présenté au Président de la République. Selon le Cesu, cette proposition (selon celui-ci, approuvée par la majorité et fondée sur des accords majoritaires) s'avère être beaucoup plus ambitieuse que le changement législatif avancé par le gouvernement en 2011 et définit les outils offrant au gouvernement un plus grand pouvoir d'exécution.

Mais les critiques du prétendu consensus à la base du document élaboré par le CESU, le refus de l'influence notoire du gouvernement dans la rédaction de celui-ci et les plaintes de cooptation de certains recteurs à travers des promesses d'amélioration conjoncturelles de la situation financière des universités, ne se sont pas faites attendre :

« Même si le Cesu a réitéré que cette proposition réunit les voix d'au moins 30.000 personnes ayant participé aux forums de discussion, la sénatrice du Parti Vert, Claudia López, affirme qu'« il est inquiétant et honteux que le Ministère veuille présenter celle-ci comme un consensus de tous les acteurs du système alors qu'il s'agit d'une initiative des recteurs membres du Cesu et du propre ministère ». D'autre part, les porte-parole du MANE, qui,

¹⁴⁰ « Nous sommes « les petits frères » du mouvement étudiant chilien, et nous avons vu que Camila Vallejo [leader étudiante chilienne connue] était député, mais à ce moment-là, nous n'en parlions jamais, cela a fait partie des choses dont nous n'avons pas parlé. Nous parlions beaucoup avec les porte-parole, avec les organisations, mais cela, c'était une des choses dont nous n'avons pas parlé. Alors, quand une, deux, trois personnes ont voulu bénéficier de la reconnaissance qu'ils avaient gagnée et se présenter comme candidats au Sénat et comme représentation à la Chambre [des Représentants] et autres, nous ne l'avons pas vu d'un bon œil... Et cela, chacun pourra juger de qui cela a été la faute » (Entretien 4).

malgré le fait d'avoir été convoqués, se sont abstenus de participer à la discussion, considèrent que le document « est un arrangement de la même politique qui avait tenté d'être appliquée avec la réforme posée par le Gouvernement en 2011 », selon Jairo Rivera, l'un de ses membres. Pour le MANE, le Gouvernement « a réussi à coopter » nombre des recteurs avec la promesse de satisfaire les problèmes financiers et d'infrastructure par des solutions comme la collecte de 5 mille millions de pesos colombiens par encaissement, alors que le MANE considère qu'en 10 ans, à peine mille millions de pesos colombiens seront collectés » (*El Espectador*, mardi 5 août 2014, pp. 24).

De même, de nouvelles mobilisations et journées de protestations sont convoquées :

« Après deux ans de manifestations massives convoquées par le MANE en opposition à la réforme de la Loi 30, les étudiants des universités publiques et privées sont de nouveau sortis dans les rues hier [jeudi 16 octobre 2014]. Leurs intérêts : montrer au Gouvernement leur mécontentement face aux décisions récentes concernant la couverture et le financement de l'enseignement supérieur et demander à l'État de respecter l'autonomie des universités publiques. L'un des objectifs de la manifestation, qui s'est achevée sur la Place Bolívar, était d'exprimer la non-conformité envers la mise en place de l'Accord pour le Supérieur 2034, présenté août de cette année par le Cesu : « Nous, les étudiants, n'avons pas été partie prenante des décisions prises dans l'Accord. Nous considérons que les linéaments proposés ne contiennent aucune des pétitions fondamentales que nous avons adressées depuis 2011 », déclare Óscar Aponte, étudiant de l'Université Nationale et porte-parole du MANE. Cependant, certains porte-parole du Cesu, parmi lesquels Obdulio Velásquez, recteur de l'Université de la Sabana, ont signalé que le MANE a bien été invité à participer aux discussions, mais qu'il a décidé de ne pas y assister. Une autre critique des étudiants envers l'accord, est qu'il vise à élargir la couverture en offrant plus de places pour l'enseignement technique et technologique, car, selon Aponte, il est plus économique que l'enseignement universitaire (...) Les manifestants ont répété le besoin d'exiger le respect envers l'autonomie universitaire et ont demandé au Gouvernement de protéger le droit des étudiants à la mobilisation publique. « Il n'est pas possible que les groupes paramilitaires continuent à faire pression au point de menacer de mort les leaders manifestants », a assuré Aponte. Avant d'arriver à la Place Bolívar, la manifestation s'est arrêtée face au siège principal de l'Icetex, dans l'intention de demander à l'institution d'éclaircir les termes et conditions des 10.000 bourses annoncées par le Gouvernement. « Ce ne sont pas réellement des bourses, ce sont des crédits qui peuvent être annulés », a affirmé Álvaro Forero, membre du MANE. Néanmoins, le président de l'Icetex, Fernando Rodríguez Carrizosa, a dit qu'elles correspondent à des bourses puisque la seule condition pour que l'étudiant n'ait pas à payer Icetex, c'est qu'il finisse ses études, « Une exigence minime pour assurer que les ressources de l'État soient bien exploitées », a-t-il ajouté » (*El Espectador*, vendredi 17 octobre 2014, pp. 24).

Cependant, le rapport de forces favorise le gouvernement. Tel que nous l'avons exposé dans le cinquième chapitre de cette thèse, après 2014, des progrès se font à propos de la conception et la mise en œuvre de réformes consolidant un système d'enseignement supérieur inégalitaire, fonctionnalisé et hétéronome. Face à ce panorama, la question qui se pose est claire : outre le fait de montrer la pertinence d'un certain nombre de principes d'action pour comprendre comment le mouvement étudiant a réussi à faire échouer l'initiative gouvernementale, quel genre de changements et transformations a produit le mouvement étudiant en termes de relations structurantes désignées comme injustes et de dynamiques de démocratisation et élimination d'écarts dans le domaine de l'enseignement supérieur en Colombie ? Quels mécanismes de reproduction des relations exclusives et inégalitaires a-t-il réussi à supprimer ou neutraliser ? Quelle logique de transformation sociale (rupturiste, contre-hégémonique et symbiotique) a prévalu en termes des singularités élaborées dans ses processus de lutte et les impacts engendrés dans les institutions, la culture politique et les politiques publiques ?

6.3 Quelle transformation sociale depuis la politique sociale ? Le MANE, l'enseignement supérieur et la société colombienne

La courte période au cours de laquelle est reconnue l'existence d'un conflit, sert à faire basculer les forces en faveur du mouvement et à retirer le projet de réforme gouvernementale dans un contexte de fracture parlementaire et d'un croissant soutien social et populaire à la cause étudiante. Cependant, cette scène conflictuelle est rapidement substituée par une autre, exclusive et compétitive dans laquelle chaque acteur (gouvernement d'un côté et étudiants de l'autre) allait élaborer sa propre proposition de réforme de l'enseignement supérieur. Cette situation explique l'inexistence de transformations associées à la suspension des mécanismes produisant et reproduisant l'exclusion et l'inégalité, et l'impossibilité d'avancer dans la mise en marche des principes de production et de jouissance du commun et de l'égalité des places dans le domaine de l'enseignement supérieur en Colombie.

Dans tous les cas, même si les conditions pour stimuler ce genre de transformations avaient été réunies, la possibilité d'avoir entrepris des processus de transformation en matière d'accès instituant est plus évidente que de l'avoir fait dans le domaine de la diminution de brèches et le dépassement de l'inégalité. En effet, les revendications réalisées par le mouvement se sont circonscrites fondamentalement aux problèmes d'exclusion. De là, l'insistance du mouvement sur le besoin de garantir l'enseignement supérieur comme un droit et un bien commun en assurant son universalité par rapport à l'accès, la gratuité et le renforcement des mécanismes démocratiques et d'autonomie au sein du système. Depuis l'émergence même du MANE, ces voies ont été claires. En effet, l'objectif fondamental du mouvement est de « persister dans la recherche d'un enseignement totalement financé par l'État, scientifique, authentiquement démocratique et autonome, avec des systèmes intégraux de bien-être universitaire, des conditions de travail dignes pour les professeurs et les employés, dans lequel se respecterait l'ensemble des libertés démocratiques et les droits de l'homme, et étant orienté vers la résolution des grands problèmes de la société colombienne »¹⁴¹.

Ces objectifs se sont concrétisés dans la définition, par consensus, d'un « Programme Minimum des Étudiants », les 20 et 21 août 2011, lors de la Première Rencontre Nationale du MANE : c'est-à-dire, 40 ans après le « Programme Minimum » élaboré dans le cadre de 1971. Le Programme Minimum des Étudiants est composé de six points, présentés dans le Tableau 28.

¹⁴¹*Declaración Política del Encuentro Nacional Estudiantil – Bogotá, del 19 y 20 de marzo* (Déclaration Politique de la Rencontre Nationale Étudiante – Bogota, 19 et 20 mars) [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ocecolombia.com>.

Tableau 28 « Programme Minimum du Mouvement Étudiant »

	-Garantie de l'Éducation comme un droit et une condition nécessaire pour le développement national, laissant de côté sa connotation de marchandise ; nous rejetons donc, de manière absolue et catégorique la nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur et toute mesure visant à frayer un chemin au profit et aux multinationales de l'Enseignement Supérieur, y compris celles qui font partie des Accords de libre-échange et autres accords commerciaux que la Colombie pourrait adopter en la matière. -Financement approprié par l'État de l'Université Publique sans conditions, c'est-à-dire, une augmentation des ressources étatiques à la base budgétaire tenant compte des dépenses engendrées par la sécurité sociale, le salaire du personnel enseignant et administratif, des programmes de bien-être, l'augmentation de la couverture, la recherche et l'investissement ; sachant que le financement approprié pour l'Université Publique est le principal outil pour assurer la qualité. De même, nous exigeons le paiement de la dette du Gouvernement National et des entités territoriales envers les Universités Publiques.
Financement	-L'État doit exercer la fonction d'inspection, surveillance et contrôle des montants des inscriptions dans les universités colombiennes. Les étudiants, nous devons avoir une participation réelle dans les discussions ayant lieu au sein des universités sur ce sujet particulier. Ces mesures doivent être orientées au gel des inscriptions dans les universités privées et publiques, et à la gratuité dans les universités publiques dans le futur aussi bien en second cycle qu'en troisième cycle. -Suppression des exemptions tributaires aux multinationales étrangères et augmentation progressive de la participation de l'État à l'exploitation des ressources naturelles, en particulier celles de type minier-énergétique et réduction du budget destiné, tant à la guerre qu'à la dette publique, afin de garantir un financement complet pour l'éducation. Nous refusons les privatisations d'entreprises de services publics, car cela est la cause fondamentale de leur cherté. Une partie des profits/bénéfices des entreprises de services publics doivent être destinées au financement des Universités Publiques. -L'Etat sera financé uniquement par des ressources de l'État, ne venant pas de dettes avec le secteur financier ni avec des organismes multilatéraux de crédit, il aura ainsi la capacité de restructurer ses crédits, suspendre les processus contre ceux qui n'ont pas pu payer et refinancer ceux restant. Les nouveaux crédits accordés se feront sans capitalisation des intérêts et bénéficieront d'aides pour réussites académiques, sportives et culturelles.
Démocratie et Autonomie	-Renforcement de l'autonomie universitaire, comprise comme suit : i) La faculté des Institutions de l'Enseignement Supérieur de définir ses corps de direction de manière démocratique et avec une participation majoritaire des secteurs qui composent la communauté universitaire dans la direction de celle-ci ; ii) Définition autonome de ses ordres du jour de recherche, programmes, curriculum et contenus par des membres de la communauté académique comme outil pour assurer la qualité ; iii) Détermination autonome des dépenses, sur la base des besoins, priorités et définitions de la communauté universitaire. L'autonomie comprise en ces termes ne peut être développée que si la communauté académique dispose des garanties effectives pour la participation, nous exigeons donc, le dégel de l'équipe enseignante des Universités Publiques et l'augmentation des professeurs à temps plein et complet. Nous rejetons les processus d'accréditation et les examens Saber Pro –auparavant Ecates-, en premier lieu, parce qu'ils ne sont pas un référent réel qui rende compte de la qualité académique et, en second lieu, parce qu'ils constituent une violation flagrante de l'autonomie académique des Universités colombiennes. Sous aucune circonstance il ne peut être compris qu'en vertu de l'autonomie universitaire, les Universités Publiques soient obligées de se baser sur leurs propres économies pour garantir leur fonctionnement et investissement.
Bien-être	-Nous comprenons que le bien-être universitaire est un composant intégral de la formation académique et doit donc être offert directement par les Universités et non pas à travers des concessions. Avec ce système, doivent être assurées les prestations élémentaires telles que la santé, l'alimentation, le logement, le transport et l'exercice d'activités sportives, culturelles et artistiques. Les garanties de travail pour les employés font partie de celui-ci, nous exigeons donc l'engagement direct des employés des universités et le respect de leurs droits salariaux et de prestations. -Nous exigeons que les ressources pour le bien-être universitaire soient contemplées par les ressources destinées par l'État aux Universités Publiques et que celles-ci soient intégrées à leur base budgétaire.
Qualité Académique	-Nous comprenons que la qualité académique sera seulement le produit du respect et des garanties pour que les communautés académiques puissent développer de manière optimale leur exercice académique, nous exigeons donc : i) Le dégel de l'équipe enseignante des Universités Publiques du pays et l'augmentation progressive des enseignants à temps plein et complet ; ii) Le respect et la garantie de la liberté de cours dans toutes les universités colombiennes ; iii) L'augmentation de la couverture dans l'enseignement supérieur sur la base d'un financement approprié à l'Université Publique, comme outil principal pour assurer la qualité. Finalement, nous rejetons la standardisation de contenus, politique développée à travers différents outils comme les processus d'accréditation, les examens Saber Pro ou la mise en place de compétitions académiques, citoyennes ou professionnelles.
Libertés Démocratiques	-Respect et soutien, tant aux expressions culturelles, politiques et sociales au sein des Universités, que des formes d'organisation étudiante, professorale et syndicale. Nous exigeons des garanties pour la jouissance effective des Droits de l'Homme, nous rejetons donc la militarisation des campus et la persécution envers des membres de la communauté universitaire. De même, nous nous opposons aux actions tendant à stigmatiser le mouvement universitaire et nous exigeons le respect de la mobilisation sociale et le droit à la protestation, ainsi que les autres libertés et droits démocratiques.
Relation Université-Société	-L'université colombienne doit être liée aux besoins les plus ressentis du peuple colombien et au développement et progrès de son marché interne, par conséquent, son activité académique et de recherches sera à son service. Cela implique que l'université publique doit discuter et adopter un nouveau modèle pédagogique qui affronte, discute et crée des alternatives concernant les problématiques sociales, économiques et environnementales qu'affronte le pays, unisse les groupes ethniques et culturels qui composent la nation colombienne. Nous comprenons que l'extension universitaire fait partie intégrale de la tâche académique de l'université, raison pour laquelle celui-ci doit répondre aux priorités et besoins du peuple colombien. -Nous exigeons la création d'hôpitaux universitaires entièrement financés par l'État au service de la communauté académique et des colombiens et non pas au service du secteur privé. -Les étudiants exhortent la concrétion de la solution politique et dialoguée au conflit armé interne vécu par le pays.

Source : *Declaración y conclusiones de la Mesa Amplia Estudiantil – Bogotá, 20 y 21 de Agosto de 2011* (Déclaration et conclusions du Grand Conseil National Étudiant – Bogotá, 20 et 21 août 2011) [En ligne].

Disponible sur : <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

En termes des épistémologies de l'injuste et la configuration d'une nouvelle culture politique au sein du domaine éducatif et de la société colombienne, il est important de souligner l'intérêt du mouvement à défendre l'enseignement supérieur comme un droit :

« La tâche la plus importante de cette génération d'étudiants est de garantir aux générations futures l'éducation comme un droit, et qu'elle soit publique, démocratique et de très haute qualité, tâche qui dépendra du niveau d'articulation avec d'autres secteurs pour la construction collective et de l'Unité du mouvement étudiant »¹⁴².

Ce fait représente un énorme saut qualitatif, car, en comparaison avec les exigences et horizons de lutte posés dans les décennies passées, il devient évident qu'un mouvement étudiant peut développer des aspirations et pétitions de type universaliste qui, malgré leur association avec des exigences historiques des étudiants en matière de financement et de bien-être, considéraient le besoin de garantir l'accès libre et gratuit de tous les jeunes à l'enseignement supérieur. Si nous nous basons sur l'étude de García (2004), il est évident qu'entre 1970 et 2005, le problème d'accès à l'enseignement supérieur a été pensé depuis le mouvement étudiant comme un élément soumis aux problématiques de financement et, en ce sens, à l'impossibilité d'améliorer les conditions des étudiants déjà inclus et, marginalement, d'augmenter les effectifs dans le système. Avec l'émergence du MANE, le problème du financement est pensé, non seulement comme un objectif en soi (concernant la solution des déficits financiers dont bénéficieraient fondamentalement ceux qui sont déjà inclus dans le système), mais comme un moyen de garantir le droit universel à l'enseignement supérieur, ouvrant ainsi l'espace aux personnes qui s'en trouvent exclues. En ce sens,

« Il est certain que le centre du conflit est d'ordre éducatif, mais (...) les étudiants ne l'abordent pas de façon particulariste mais comme un droit qui implique, non seulement les étudiants, mais également *toute* la société. En ce sens, il s'agit d'une action politique rénovatrice quant à la forme et le contenu, qui montre la légitimité de la protestation de rue comme une manière de produire des changements dans la société » (Archila, 2012: 95 ; en italique dans le texte original).

¹⁴² *Declaración política IV Sesión de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil – Neiva 3 y 4 de diciembre de 2011* (Déclaration politique IV Session du Grand Conseil National Étudiant – Neiva 3 et 4 décembre 2011). [En ligne]. Disponible sur: <http://manecolombia.blogspot.com.co>.

De cette manière, le MANE définit une politique culturelle qui défie et tente de transformer les significations hégémoniques en matière d'éducation, dans la cadre d'une culture politique marquée par le néolibéralisme, le but lucratif et par des considérations assumant l'accès à l'enseignement supérieur (particulièrement universitaire) comme un privilège exclusif des groupes sociaux les plus avantagés socialement et économiquement (Cruz, 2012). Les intérêts des étudiants inscrits dans des institutions de l'enseignement supérieur privé sont également défendus avec cette stratégie, car, pour le MANE, il est clair que ces étudiants ont dû avoir la possibilité réelle d'étudier dans une institution de l'enseignement supérieur public et, s'ils en choisissent une privée, ils doivent jouir des meilleures conditions en matière de démocratie institutionnelle, coûts et qualité :

« La proposition de nouvelle Loi de l'Enseignement Supérieur [élaborée par le MANE] considère que la dimension de ce qui est public, comme un espace collectif garant des droits individuels et collectifs, est une obligation primordiale de l'État. Son caractère public ne se limite pas exclusivement au financement de l'État de celui-ci mais si cela est indispensable, mais elle souligne que la base fondamentale de la politique publique de l'enseignement supérieur est structurée sur un secteur public plus consolidé et dynamique. Dans ce cadre, l'accès aux IES privées comme partie du Système de l'enseignement supérieur doit être un libre choix et non pas un besoin dérivé de la crise des institutions publiques et l'incitation à la demande. En ce sens, ces IES doivent être contrôlées par l'État, tendant, à partir de leur autonomie à la diminution des frais d'inscription et la démocratisation, à la libre participation des secteurs éducatifs, assumant ainsi la fonction propre aux IES consistant à respecter les objectifs de l'enseignement supérieur, en harmonie avec les objectifs de leurs missions. Les institutions de caractère privé à but non lucratif, avec les autres entités, compléteront le Système de l'Enseignement Supérieur » (MANE, 2012 : 25).

La proposition élaborée par le MANE s'envisage alors comme une alternative de transformation contre-hégémonique, dans le sens où elle n'exige pas la disparition de l'enseignement supérieur privé mais un décentrage des logiques de privatisation et de bénéfice économique sur lesquelles s'élèvent le modèle néolibéral et le capitalisme cognitif.

D'autre part, la défense de l'autonomie et du droit à l'enseignement supérieur vont être des piliers fondamentaux dans les documents développés par le mouvement étudiant entre les mois de septembre 2012 et septembre 2013. Ces documents émergent dans le contexte de

l'élaboration d'une proposition propre et alternative de l'enseignement supérieur, dans laquelle s'émettent les principes, finalités et propositions du mouvement. Ils consolident le caractère multidimensionnel d'une proposition qui, tout du moins sur le plan discursif, intègre, dans les épistémologies de l'injuste, la défense de l'enseignement comme un bien commun et le besoin d'édifier un champ éducatif basé sur le dialogue des savoirs, la lutte contre l'éducation patriarcale, le racisme et le refus d'un modèle éducatif s'orientant exclusivement vers l'intérêt d'enseigner pour le travail et non pas pour la transformation sociale et la vie. Ces éléments sont clairement établis dans le Document des Consensus Politiques soutenu par le mouvement les 1^{er}, 2 et 3 juin 2013 :

« L'Enseignement Supérieur colombien est un droit fondamental et un bien commun ; il est universel et populaire, démocratique, pluriel, critique et autocritique. 1. C'est un droit fondamental de chacun, garanti par l'État sans aucune discrimination ; son exercice permet la satisfaction effective d'autres droits sociaux et politiques. 2. La connaissance et l'éducation comme moyens d'accès à celui-ci sont un bien commun, puisqu'ils sont le résultat historique et accumulé des pratiques sociales de l'humanité ; par conséquent, ni les particuliers ni les entités de l'État ne peuvent se l'approprier et il ne peut non plus faire l'objet d'échanges commerciaux. 3. Il est universel et populaire car il doit garantir en termes d'équité, le libre accès, la continuité, l'usage et la jouissance de celui-ci à chacun, sans distinction de sa condition physique, ethnique, sexuelle, de genre, sociale, économique ou politique. Il doit également répondre de manière efficace aux besoins et intérêts nationaux et populaires colombiens. 4. Il est Démocratique puisque les processus de création, consolidation, échange, développement, transmission, appropriation et application des connaissances et des savoirs, doivent être gérés par le dialogue constructif entre la communauté éducative et la société afin de former des individus complets, émancipateurs et critiques, ceci au nom de la garantie du bien-être aux conditions de la garantie et du respect de la liberté de pensée et d'expression. 5. Il est Pluriel, critique et autocritique, car à partir de la reconnaissance de la complexité et de la multiplicité des cultures, savoirs et disciplines, il garantit un débat intégrateur, ouvert, franc et argumenté des différentes thèses et théories dans le cadre de ce qui est académique, ce avec quoi il contribue à identifier et à dépasser les conditions d'iniquité, inégalité et autres problématiques existantes dans la société par le biais de l'accomplissement de ses fonctions et des objectifs de ses missions. L'enseignement supérieur national sera de caractère éducatif, sera populaire, scientifique, humaniste, artistique, démocratique, autonome, critique, interculturel, pluriethnique et anti-patriarcal, et garantira l'indépendance technologique, scientifique et culturelle de la société colombienne » (MANE, 2013b: 5).

Le caractère de l'enseignement supérieur, dont nous avons fait mention, devra être traduit par cinq « Principes recteurs de l'enseignement supérieur » : 1. L'autonomie ; 2. La dignité éducative ; 3. Le bien-être éducatif ; 4. La gratuité, et 5. La pluralité. Avec ces principes, le but est de favoriser l'autodétermination des institutions de l'enseignement supérieur et du système de l'enseignement supérieur dans son ensemble, prioriser « l'être sur l'avoir » dans les processus éducatifs, éliminer la conception du mérite individuel comme étant déterminant des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, assurer la qualité éducative au-delà d'examens standardisés, garantir l'augmentation des effectifs, la continuité des études et la réussite éducative. Il s'agit également de responsabiliser l'État en tant que garant du plein financement du système et de constituer un modèle éducatif interculturel, basé sur le dialogue des savoirs et sur l'autonomie des universités propres des peuples indigènes, afro-descendants, *palenqueros*, *raizales* et paysans (MANE, 2012; 2013b).

Néanmoins, l'absence d'un profond débat et d'une posture claire autour des problèmes d'inégalité se distingue dans ce contexte. Les thèmes des inégalités persistantes dans le système de l'enseignement supérieur en Colombie sont seulement abordés à partir de diagnostics marginaux signalant le processus d'élitisation se produisant dans le cadre d'un système qui s'élève sur des segments universitaires, techniques et technologiques. Dans d'autres cas, l'inégalité se conçoit comme un problème externe au système (associé aux conditions socio-économiques des personnes) et comme un appendice des problèmes d'exclusion. En ce sens, les documents d' « Exposition des motifs » et celui de « Consensus politiques », qui servent de support à l'avant-projet élaboré en 2013, n'offrent au problème de l'inégalité, ni la spécificité ni la centralité requises dans le cadre d'une théorie de la transformation sociale depuis la politique sociale.

En conséquence, le diagnostic construit depuis le mouvement perd de vue les débats concernant les limites et fonctions du discours de l'égalité des opportunités et la mobilité social défendu par le gouvernement. Il ignore également la multiplicité des brèches provinciales, socio-économiques, de genre, d'appartenance ethnique et de handicap persistant au sein du système, et méconnaît l'existence des mécanismes de reproduction de l'exclusion et de l'inégalité devant être contemplés en vue de la volonté d'avancer dans la

constitution d'un système de l'enseignement supérieur incluant et égalitaire. L'omission des éléments mentionnés peut être un résultat direct de l'appropriation du point de vue de l'approche fondée sur le droits de l'homme (et de ses limites) et de la tendance du mouvement à offrir, dans les diagnostics réalisés, une relative prépondérance aux relations d'exploitation et de dépendance internationale sur tout autre type de relations structurantes :

« La situation actuelle de l'éducation nationale et la crise qu'elle traverse sont liées (...) à des facteurs d'ordre national et international inscrits dans une durée historique moyenne et longue, c'est-à-dire que c'est un produit des logiques financières et marchandes propres de la période néolibérale, ainsi que du capitalisme dépendant et oligarchique qui s'est formé historiquement dans le pays. Les secteurs dominants ont donné peu ou aucune importance au développement de l'éducation, étant incapables d'articuler et de donner une certaine cohérence à la relation entre ses différents niveaux (maternelle, primaire, secondaire et supérieur), de cette façon, l'éducation s'est construite comme un processus élitiste, exclusif et orienté par les organismes de crédit multilatéraux et monopoles internationaux, se détachant ainsi des besoins et intérêts nationaux et populaires (...) Considérant le contexte exposé précédemment, l'enseignement supérieur en Colombie se trouve dans une situation de crise qui l'empêche de répondre aux besoins et aux aspirations des secteurs sociaux, populaires, ethniques et démocratiques du pays étant donné les très bas niveaux de sa couverture éducative et la difficulté d'accès à celui-ci qui se voient par le fait que seulement 40% des bacheliers accèdent à l'enseignement supérieur et que, de plus, les trois quarts d'entre eux font partie des 40% les plus riches de Colombie, alors qu'un étudiant sur 40 vient des 20% les plus pauvres » (MANE, 2012: 9ss).

Cela peut également être un reflet de la situation même d'exclusion de certains groupes sociaux dans le domaine de l'enseignement supérieur. En effet, la possibilité de participer ouvertement aux débats du mouvement, est déterminée, en grande partie, par le fait d'avoir obtenu une place et d'être un étudiant actif dans une institution de l'enseignement supérieur¹⁴³.

¹⁴³ « Bien, parce que, finalement, ceux qui forment le mouvement étudiant... C'est-à-dire, si tu te mets à regarder la composition du mouvement étudiant, et précisément face à une exclusion des communautés indigènes, face à une exclusion des communautés ethniques, une exclusion, par exemple, des personnes en situation de handicap, forcément cela rend impossible leur intégration au débat parce qu'ils n'existent pas dans le débat, ni d'une façon ni d'une autre... la composition même du mouvement étudiant, et comment se situe la discussion, se fait à partir de ceux qui sont déjà dans le système et ceux qui mettent en évidence certains problèmes très immédiats » (Entretien 3).

La plus grande importance donnée à l'inégalité socio-économique et à la dépendance internationale est en relation avec la centralité, qui, depuis le mouvement, est conférée à la lutte contre le néolibéralisme et à ses effets sur la production d'autres inégalités sociales. En effet, il considère qu'elles découlent de celles qui, structurellement, sont produites par l'ordre économique néolibéral, et il estime qu'elles peuvent être neutralisées par des mesures d'accès orientées à garantir l'enseignement comme un droit et un bien commun¹⁴⁴.

Dans tous les cas, il est important de souligner que, de façon implicite –et sans en avoir toute clarté– la proposition de réforme élaborée par le mouvement étudiant contemple la suspension ou le surpassement de divers mécanismes moyennant lesquels l'exclusion et l'inégalité se reproduisent. Il s'agit de l'exploitation (en termes de la défense de l'enseignement supérieur comme un bien commun à l'accès universel et de la recherche d'une plus grande démocratie interne dans le système) ; l'accaparement d'opportunités (à travers l'accès universel, gratuit et libre des personnes à l'enseignement supérieur) ; l'émulation (puisque le refus du mouvement à la présence de logiques mercantiles, privatisatrices et technocratiques dans la gestion des institutions et du système de l'enseignement supérieur est clair), et l'adaptation (car il existe une critique ouverte à la sujétion fonctionnelle et exclusive de l'enseignement supérieur aux besoins de la structure productive du pays et de la formation pour le travail). Néanmoins, en accord avec

¹⁴⁴ « Je crois qu'au sein du MANE, dans le projet de loi alternative, d'une certaine manière, ces sujets [d'inégalités] ont été abordés [d'inégalité] mais il n'ont pas eu beaucoup de force. Un exercice a été tenté, par exemple, par le MANE afro, où la proposition de l'enseignement des communautés afro étaient recueillies (...) le MANE indigène avait aussi sa représentation, mais, finalement, le discours était plus dirigé à la partie structurelle : le débat contre le néolibéralisme. Et bon, je crois que d'une certaine façon, là où il a pu être placé avec une certaine force, mais qui finalement ne s'est pas traduit dans les articles qui se sont construits d'une manière beaucoup plus puissante, c'est quand nous avons commencé à aborder le débat sur la gratuité. Là, il y avait beaucoup de critiques de différents secteurs parce qu'il était dit que le débat sur la gratuité renforçait les inégalités sociales au sein de l'université, par la composition sociale même de l'université et des étudiants qui y accèdent. Nous, effectivement, ce que l'on disait « ce n'est pas la même chose gratuité pour un étudiant de couche sociale six qui est à l'université, que pour un étudiant qui vient d'une zone rurale du pays ». Cependant, on posait comme postulat selon lequel l'éducation devrait être un droit universel indépendamment de la condition sociale, ethnique, religieuse, sexuelle, etcétera, et, donc, gratuite, publique et de qualité (...) Et ce que l'on envisageait dans les séances plénières académiques du MANE pour construire la loi, c'est que ce sujet de la gratuité devrait être accompagné d'une reformulation du mécanisme d'admission des universités publiques colombiennes (...) Là, il y a eu beaucoup de formules, mais cela n'a pas pu être établi (...) Le discours sur l'inégalité, selon moi, était implicite dans la critique du projet néolibéral de l'enseignement supérieur, sur la base du postulat selon lequel le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur renforce les inégalités sociales, et que la garantie, pour avancer et dépasser cette condition était que l'éducation soit un droit fondamental et un bien commun. La question était là » (Entretien 1).

l'omission des problèmes d'inégalité, les mécanismes fondamentaux de hiérarchisation et de distanciation afin d'expliquer la persistance de brèches intra-générationnelles et intergénérationnelles dans le système de l'enseignement supérieur ne sont pas contemplés. Cela montre pourquoi, même si dans certaines discussions les organisations étudiantes considèrent les effets de la gratuité et de l'universalité sur l'inégalité, ou le besoin d'incorporer des changements dans les processus d'admission aux universités qui contemperaient l'origine sociale, ethnique ou provinciale des personnes, en aucun cas, « des postures approuvées à la majorité ni la définition d'études ni de diagnostics approfondis sur ces sujets » ne sont atteints (Entretien 1).

Cependant, du point de vue de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, la limite principale de la proposition de réforme, élaborée par le mouvement, est son refus d'établir des scènes de conflit et de négociation dans lesquelles il est possible d'avancer dans la concrétion des réformes, considérées en termes d'exclusion et de démocratie du système, et de celles qui pourraient être incorporées par la suite en matière d'inégalité. Cette attitude s'explique par les prétentions d'autonomie exposées dans l'« Exposition des motifs » et dans les « Éléments préliminaires des articles », ignorant le gouvernement et d'autres forces sociales comme les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité dont dépendent les possibilités d'accès intégrateur et égalitaire à l'enseignement supérieur en Colombie. De cette manière, les scènes de dispute se réduisent uniquement à celles qui se produisent dans le cadre de la protestation et de la grève sans concevoir d'espaces institutionnalisés où les conflits peuvent être rendus visibles, régulés et exploités comme des processus continuels de transformation du système. En observant les exigences des étudiants en termes de démocratisation et d'autonomie du système, depuis le début, il est clair que l'État apparaît comme un simple « garant » sans incidence décisive sur le Système d'Enseignement Supérieur :

« L'État aura le rôle de garantir, mais non pas de décider au sein du système de l'enseignement supérieur (SES) : 1. Les conditions matérielles pour le développement des définitions du SES ; 2. L'enseignement supérieur en tant que droit fondamental et bien commun ; 3. Le développement de l'accès et la continuité dans la IES ; 4. Le contrôle et la

surveillance de la qualité éducative sans violer les principes du SES ; 5. Le financement complet de l'Enseignement Supérieur public et étatique » (MANE, 2012: 27).

Dans le projet des étudiants, la prémisse consistant à refuser la participation effective du gouvernement et de la société dans les scènes de décision, est devenue évidente dans la conformation proposée par les plus hauts organes de direction à l'échelle des institutions de l'enseignement supérieur et du système d'enseignement supérieur. D'une part, ce qui s'est appelé l'« Assemblée Générale Universitaire », organe collégial de direction et de conseil le plus important des universités étatiques, est composé d'étudiants, professeurs et travailleurs sans compter la présence de représentants du gouvernement et de la société. Cette même mise en place s'étend par la constitution des « Conseils Supérieurs Universitaires », les « Conseils Académiques », les « Conseils de Bien-être » et l'élection du Recteur, dans lesquels, tout au plus, il peut exister des porte-parole du gouvernement ayant le droit de parole mais sans droit de vote (MANE, 2013a).

De la même manière, ce qui est appelé « Congrès de l'Enseignement Supérieur », entendu comme la plus grande scène de décision du SES, et dont la fonction consiste à définir les objectifs et linéaments généraux de l'enseignement supérieur, est composé majoritairement des communautés éducatives (étudiants, enseignants et travailleurs). Dans ce cas, la proposition des étudiants charge le Ministère de l'Éducation Nationale de « discuter et proposer la construction de la politique publique de l'enseignement supérieur » sous les critères établis par le CESU, qui a été défini comme « un organe exécutif chargé de l'orientation du Système de l'Enseignement Supérieur dans le cadre des définitions du Congrès de l'Enseignement Supérieur (...) composé par la communauté éducative des Institutions de l'Enseignement Supérieur étatiques et privées, avec la participation majoritaire des premières et dans lesquelles l'État participera de façon minoritaire » (MANE, 2013a: 31).

Le refus de permettre un certain type d'incidence du gouvernement national dans la prise de décisions concernant le système de l'enseignement supérieur s'étend également au « Système des Institutions de l'État de l'Enseignement Supérieur », aux « Conseils

Régionaux de Planification de l'Enseignement Supérieur », au « Conseil de la Garantie, de l'Accompagnement et de l'Amélioration de l'Enseignement Supérieur », au « Conseil National du Bien-Être Éducatif » et au « Conseil des Institutions de l'Enseignement Supérieur-Société » ; ce dernier étant de plus prévu comme l'unique scène consultative de dialogue entre le système de l'enseignement supérieur et la société (MANE, 2013a:32ss).

Il existe plusieurs arguments justifiant cette posture radicale au sein du mouvement : la récupération stricte de la philosophie de la Réforme Universitaire de Córdoba de 1918, en Argentine, et la défense de l'autonomie universitaire, la profonde méfiance envers un gouvernement ouvertement néolibéral, l'instauration d'une logique d'ami-ennemi entre les étudiants et le gouvernement, et la crainte que les approches avec le gouvernement ne dérivent en un processus de cooptation. Tout cela dans le cadre d'une critique directe à l'impossibilité généralisée, connue par le système politique colombien, d'établir et de respecter des espaces institutionnalisés de conflit et de négociation, et du signalement des antécédents historiques montrant le mépris des gouvernements colombiens envers la défense de ce qui est public et son manque de compromis réel concernant la garantie du droit à l'éducation¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Certains d'entre nous considèrent que la radicalité de la proposition des étudiants quant au refus de la participation du gouvernement aux instances de direction du système de l'enseignement supérieur, était lié à l'interprétation du Manifeste de Córdoba de 1918 faite par les étudiants : « Avec ce qui était envisagé dans le projet de loi alternative de l'enseignement supérieur en référence au thème du gouvernement, le thème de l'autonomie, démocratie et direction universitaire, on parlait d'une conception extrêmement radicale contemplée dans le Manifeste de Córdoba : le « demos » de la démocratie universitaire sont les étudiants et la communauté universitaire et la participation du gouvernement devait se faire en fonction de la discussion avec le gouvernement de ce qui allait être réalisé dans les projections propres à chaque université, mais n'obéissant pas à l'ingérence du gouvernement. Et, pour certains secteurs, le fait que le gouvernement ait le droit de vote dans les organes de direction de l'université, impliquait déjà une ingérence » (Entretien 1). D'autres l'interprètent comme un manque de confiance absolu en un gouvernement qui, pour les étudiants, avait tenté de supprimer l'aspect public : « Fondamentalement, l'idée générale que nous avions tous était que le gouvernement nous donne de l'argent, que le gouvernement donne l'argent, et un système d'auto-contrôle complet ; en fait, quelque chose de parfait, qui ne fonctionne nulle part dans le monde (...) Il y avait donc bien une méfiance assez grande envers l'État, envers ses institutions, mais je crois que c'est tout à fait compréhensible ; bien sûr, quand tu as un gouvernement qui, au lieu d'être le garant de ce qui est public, est celui qui supprime ce qui est public, et bien, c'est tout à fait naturel que les étudiants et les organisations pensent que la première chose que va essayer de faire le gouvernement, c'est essayer de continuer à supprimer ce qui est public ; donc, face à cette difficulté, nous, ce que l'on pensait, c'était : nous voulons matérialiser le projet, mais la seule façon était de le blinder du gouvernement, l'isoler, le faire disparaître, et que sa seule participation soit, si je me souviens bien, de donner de l'argent et contrôler qu'il n'y ait pas de corruption et ce genre de choses, mais au-delà de tout cela, rien de plus » (Entretien 2). Cette situation de méfiance pouvait dériver, même, dans l'établissement d'une logique ami-ennemi, ayant comme antécédent les relations qui ont

Le refus des « forces d'offre et de demande d'inclusion et d'égalité » à institutionnaliser des scènes de discussion et de conflit qui transcendent la période de protestations et qui se basent sur la reconnaissance des interlocuteurs de la dispute est une caractéristique récurrente de la dispute analysée. Le gouvernement est le premier à nier cette possibilité au moment de proposer un modèle de réforme non consulté et –après avoir retiré son projet de loi– quand il ignore les délais et dynamiques organisationnelles du mouvement et exclut les étudiants du processus de rédaction de sa politique publique d'enseignement supérieur. Juste après, c'est au tour des étudiants de nier l'existence du gouvernement en tant qu'acteur fondamental du système, quand ils formulent un projet de loi alternative interdisant la participation gouvernementale dans les organes qui, dans la perspective des étudiants, doivent se charger de conduire le système de l'enseignement supérieur en général et les institutions de l'enseignement supérieur en particulier¹⁴⁶.

existées avec le gouvernement d'Álvaro Uribe Vélez entre les années 2002 et 2010 : « Nous venions de passer huit ans, dix ans, à jouer à la plus sanglante guerre idéologique, et dans la même logique d'ami-ennemi ; c'est-à-dire, pour nous, n'importe qui arrivant au pouvoir à ce moment-là, était l'héritier d'Uribe, de l'uribisme, du paramilitarisme, des va-t-en guerre, et donc « moi, je ne veux pas parler avec eux »...Je crois que nous avons été le grand reflet de cela » (Entretien 4). Finalement, la crainte d'une cooptation du mouvement étudiant de la part du gouvernement est signalée : « Le gouvernement, il faut le dire, est un acteur fondamental dans la configuration de l'enseignement supérieur, mais je pense que, pour des raisons évidentes, il a toujours existé une crainte de la cooptation de la part de l'institutionnalité des dynamiques du mouvement étudiant. Ce qui était considéré, c'était un peu : « le gouvernement doit être présent comme garant, comme observateur, de tout ce que le reste des acteurs et secteurs envisageons dans nos considérations, autant de ce que doivent être les universités en particulier, que du système éducatif dans son ensemble » (...) Cependant, moi, je crois vraiment que comme mouvement étudiant, nous nous sommes trompés en apprenant à disputer certaines choses depuis l'institutionnalité, c'est-à-dire, finalement, il ne s'agit pas de si le gouvernement n'a pas son mot à dire au sein de certains organes unis, mais il s'agit de comment nous construisons des mécanismes de participation réels, véridiques, disons, directs, qui permettent de configurer une discussion et un dialogue réel avec l'institutionnalité, qui, en effet, devrait garantir tout ce qui s'envisagerait » (Entretien 3).

¹⁴⁶ « Évidemment, là, on partait d'une méfiance absolue envers le gouvernement, dans toutes ses branches, dans toutes ses institutions, l'exécutif, le législatif, tout... Nous voulions alors –très naïvement, maintenant que j'y pense– que la proposition reste intacte, c'est-à-dire que la proposition des étudiants soit la proposition pour l'enseignement supérieur, mais cela implique beaucoup d'autres acteurs en plus des étudiants, bien sûr le gouvernement (...) Disons aussi que pour le MANE c'était très difficile, parce qu'il n'existe pas d'espaces institutionnalisés dans le système politique du pays pour qu'un acteur, un mouvement social comme le MANE puisse présenter une proposition, et dans cette même mesure, chaque fois qu'une proposition du gouvernement apparaissait, c'était également très difficile, pour le MANE, de l'accepter. Car, par exemple, quand est passé l'Accord pour le Supérieur, on nous a invités, à ce moment-là, le gouvernement c'était : « allez, participons, parlons, mais les décisions c'est nous qui les prenons ». Alors, bien sûr, pour nous, c'était très difficile d'arracher au gouvernement l'élaboration de politiques publiques » (Entretien 2).

De cette manière, il est ignoré que la lutte pour le surpasement des relations sociales produisant et reproduisant l'exclusion et l'inégalité est toujours une lutte conditionnée, impliquant la présence de « forces d'offre » qui profitent des conditions d'exclusion et d'inégalité persistant et qui, par conséquent, ne sont pas nécessairement prêtes à octroyer les transformations exigées par les « forces de demande » d'inclusion et d'égalité.

Il est également ignoré que c'est justement dans la situation permettant la reconnaissance du conflit et des acteurs impliqués, que le mouvement a réussi à contrebalancer la corrélation de forces en sa faveur et est parvenu au retrait définitif de la proposition de réforme élaborée par le gouvernement. C'est ainsi que les propositions de direction et de conseil établies dans la loi alternative des étudiants se base sur l'instauration d'une relation de dispute contradictoire refusant le gouvernement et d'autres secteurs de la société comme interlocuteurs valides du conflit. Elles ignorent également l'instauration de scènes institutionnalisées orientées vers la visibilisation, la réglementation et la gestion des conflits dans un horizon de transformation permanente, et qui laissait au mouvement la protestation et la grève (avec toutes les coûts, exigences de consensus et tensions internes impliquées par ces dynamiques de lutte) comme moyens intégrateurs pour avancer vers ses objectifs. En définitive, la proposition d'ordonnance politique et institutionnelle réalisée par les étudiants ignore le caractère instituant (non pas constituant) caractérisant la production de l'enseignement supérieur comme un bien commun et le fait que la lutte pour le surpasement des relations d'exclusion et d'inégalité est toujours une lutte conditionnée¹⁴⁷.

Par conséquent, la victoire « partielle » des étudiants, considérée par Archila (2012) et Cruz (2012), est associée au refus, aussi bien du gouvernement que du MANE d'instaurer des scènes de régulation des conflits qui considéreraient les institutions comme des expressions

¹⁴⁷ Certaines postures considèrent que cette situation a été produite par la radicalisation subie par les étudiants : « Je ne crois pas autant que [la radicalisation] se soit faite par les corporations politiques externes, et là je crois qu'il y a une question d'ordre subjectif et d'ordre symbolique, et c'est que nous-mêmes –je défends cette thèse partout–, nous-mêmes construisons notre propre dogme... Nous-même nous nous radicalisons, et faisons de cette radicalisation un principe d'action qui nous a tués... Et le gouvernement s'est rendu compte qu'il faisait face à un mouvement terriblement radicalisé, et il en a profité : « moi, je construis d'autres interlocuteurs », évidemment les recteurs, eux, voulaient parler avec le gouvernement, et le gouvernement a construit une autre proposition » (Entretien 7).

consolidées de relations de pouvoir et comme des éléments qui, dans un contexte de disputes antagoniques mais inclusives, peuvent devenir des garanties permettant la matérialisation des processus de transformation dans le cadre de la politique sociale en général et de la politique d'enseignement supérieur en particulier. Comprendre que, dans les scènes de dispute connues entre « forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité », les institutions peuvent être conçues comme des compromis sociaux contrôlant les conflits sans les faire disparaître, est essentiel pour aller au-delà des visions strictement contractualistes des arrangements institutionnels, dépasser la rigidité institutionnelle exposée par la validité de la Loi 30 de 1992, et avancer dans la garantie d'un accès instituant et sans brèches dans le champ de l'enseignement supérieur en Colombie.

Les omissions en matière d'inégalités et l'incapacité à instituer des espaces de conflit, sont le résultat de l'union des difficultés expérimentées par le mouvement afin de constituer une organisation, relativement indépendante, et capable de définir une base programmatique recueillant les pétitions et exigences des divers forces et expressions d'organisation le composant. L'impossibilité de constituer cet espace s'attribue aux intérêts contraires des organisations étudiantes, aux intentions de prédominance et d'imposition d'ordres du jour de la part de certains groupes étudiants et organisations sociales plus larges et, très particulièrement, au changement générationnel dont, de façon récurrente, souffre le mouvement lorsque ses intégrants terminent leurs études ou passent à d'autres organisations sociales. Ceci rend difficile la stabilité des leadership et la valorisation et le bénéfice des expériences rassemblées par le mouvement¹⁴⁸.

L'impossibilité de constituer une organisation élargi et unitaire d'étudiants avec une autonomie relative face à un autre type d'organisations partisans et sociales, s'est traduit par la configuration de processus programmatiques dans lesquels sont imposés des ordres du jour composés de pétitions allant au-delà du plan éducatif et qui surpassent la capacité

¹⁴⁸ « Les cycles du mouvement étudiant sont des cycles courts. Disons, le temps que vous mettez à obtenir votre diplôme : cinq ans. Là maintenant [septembre 2016], la dernière génération du MANE de l'[Université] Nationale vient d'obtenir son diplôme, par exemple... De ceux qui ont vécu ce processus. Et le fait que les cycles de changement générationnel soient si proches les uns des autres, provoque aussi qu'on revienne encore et encore sur les mêmes discussions, ceux qui se sont accumulés ne s'expriment pas de la même manière, et donc, l'exercice de construction professionnelle devient beaucoup plus complexe » (Entretien 6).

du mouvement étudiant pour les matérialiser (comme le fait de renverser les accords de libre-échange, exiger la fin de la guerre ou freiner les interventions des États-Unis dans le pays et ailleurs dans le monde). Ceci a provoqué des tensions et des déficits de légitimité avec des groupes indépendants considérant que ces ordres du jour ne doivent pas être inclus dans les exigences du mouvement du fait qu'ils ne sont pas nécessairement pertinents et rendent difficiles la possibilité d'atteindre des objectifs concrets à court et moyen termes¹⁴⁹.

De plus, le fait de concevoir les organisations étudiantes comme de simples appendices d'organisations sociales et partisans, reproduit au sein du mouvement étudiant les vides, omissions et hiérarchisations programmatiques et idéologiques caractérisant ces organisations plus larges. Tel a été le cas, par exemple, des discussions concernant les inégalités de genre, car le fait que le genre ne soit pas contemplé ou qu'il soit associé à des luttes de moindre importance au sein de certains secteurs sociaux et partisans, empêche les organisations étudiantes qui en découlent, de le discerner et, finalement, il n'est reconnu ni comme un sujet de diagnostic et de discussion profonde, ni comme un objectif central de lutte dans le domaine de l'enseignement supérieur¹⁵⁰.

¹⁴⁹ « Je pense que le fait de tenter d'imposer des ordres du jour nationaux et particuliers a été une grossière erreur, non pas parce qu'ils sont nationaux, mais par le fait même d'imposer quelque chose qui ne faisait pas partie et qui n'allait pas construire le MANE à ce moment-là... Ce n'est pas que l'on ne puisse pas avoir des ordres du jour nationaux, ou des ordres du jour allant au-delà du secteur. Je crois que n'est pas ça le problème. Le problème était de mesurer dans quoi se trouvait le MANE et ce qu'il réclamait. Et ce qu'il réclamait, ce n'était pas cela, de n'était pas de faire un débat sur « oui ou non à la paix », mais le débat était de savoir comment se construisait une proposition alternative de l'enseignement qui serve de feuille de route pour une autre période de lutte du MANE... Une feuille de route pour se construire comme expression des étudiants... Et nous étions tous d'accord là-dessus... Ce qu'il se passe, c'est que sur le chemin, les débats sur la paix, les débats sur les accords de libre-échange... Dire « Non » aux accords de libre-échange, ou dire « Non » à la paix, ce n'était pas cela le débat. Le sujet était qu'il y avait un sectarisme des orientations générales, que dans ce texte, X ou Y mot ne peut pas être écrit... On voyait des choses comme ça. C'était alors comme les expressions de cette immaturité politique... Une immaturité absolue et une maladresse politique, de ne pas voir l'opportunité historique qu'avait le MANE... C'est-à-dire, cette erreur a été politique et historique et va coûter des décennies » (Entretien 5).

¹⁵⁰ « Faisons quelque chose : toi, tu me dis quel parti politique ou organisation sociale de gauche comprend bien le thème du genre, et moi, j'assume ma responsabilité en tant que leader étudiant. Ce que je veux te dire un peu c'est que s'il n'y est pas, c'est parce que la logique dans laquelle le mouvement social et les organisations politiques pense c'est de la « logique de tiroir », donc les syndicalistes sont dans le « tiroir A », les étudiants dans le « tiroir B », les femmes dans le « tiroir C » parce que les femmes sont des étudiantes, sont des travailleuses... Et ce sont les logiques que nous n'arrivons pas à briser ; finalement, c'est la profondeur que nous n'arrivons pas à lui donner... En plus d'une hiérarchisation, qui est plus ou moins dans cet ordre : syndicalistes, eux, à l'intérieur, ont leur propre hiérarchisation ; étudiants, parce que ce sont le « jardin de notre joie », et parce que nous avons tous été des meneurs étudiants » ; femmes, parce qu'« elles font bien chier ». C'est en relation avec le « non dialogue ». Nous, nous sommes, même si nous ne voulons

Il est arrivé de même avec les inégalités associées à l'appartenance ethnique, car malgré les tentatives de consolider un « MANE Afro » et un « MANE indigène », de tels projets n'ont pas réussi à se consolider¹⁵¹.

De ce point de vue, les difficultés affrontées par le mouvement étudiant pour créer des scènes de conflit ou incorporer les problèmes des inégalités dans ses actions et processus de construction programmatique, s'expliquent, en grande partie, par la tendance des organisations sociales et partisans desquelles elles dépendent, à toujours se maintenir dans une posture d'opposition totale face au gouvernement, à imposer des ordres du jour nationaux sur des ordres du jour locaux, et à prioriser ou hiérarchiser des objectifs de lutte en accord avec un certain type de relations structurantes¹⁵². D'ailleurs, pour certains, la

pas l'accepter, très ouvriéristes comme gauche en général. Et mis à part ça, nous ne comprenons pas les problèmes, et nous ne faisons pas d'efforts pour les comprendre : Qui comprend quelle est la situation d'exclusion des peuples gitans de Colombie face à l'enseignement supérieur ? Personne. Personne ne les comprend ; alors, reprenez la lutte de classe (...) Les discours des plates-formes politiques s'en imprègnent et deviennent le sens commun des cadres... Si tu n'assumes pas que le développement même de la classe bourgeoise engendre aussi le développement de sa destruction, qui est le prolétariat, si tu ne l'assumes pas comme faisant partie de la réalité, tu ne seras jamais un cadre d'une organisation communiste, alors quand on arrive aux scènes étudiants nous transmettons cet avoir, qui pour nous est suprêmement basique, qui est une réalité irréfutable, sans que nous ne nous en rendions compte. Et alors, nous imposons un modernisme très fort, mais aussi des formes... Alors, « toi, garçon d'université privée, blond, de parents bourgeois », tu es mon ennemi, et je dois chercher mon ennemi, parce qu'en plus, c'est la logique quotidienne de formation de l'identité dans les organisations étudiantes, à partir du fait de chercher un ennemi commun... Alors, oui, je pense un peu, que nous sommes responsables et victimes de ce genre de discours » (Entretien 4). Dans le même sens, on affirme : « Face au sujet du genre, moi, oui, je crois qu'il faut dire que les formes d'organisation sociale et politique abordent peu le sujet. Je pense que notre présence minoritaire, de nous les femmes, sur les scènes d'autorité en est aussi un exemple » (Entretien 6).

¹⁵¹ « Nous tentons d'ouvrir des espaces à d'autres débats et d'autres lectures qui ne faisaient pas partie des ordres du jour des organisations de gauche... Les débats posés par le « MANE Afro », dans son ensemble et le « MANE Afro » avait sa propre dynamique et je crois même que son propre ordre du jour... Mais disons que l'ouverture à d'autres débats, disons le débat sur « l'éducation en elle-même », même si ce sont des choses qui ne se développent pas, ce sont des choses qui ne se développent pas parce qu'il manquait des éléments... Ce sont des choses qui, bien, on ne va pas se raconter de mensonges, ce sont des choses qui n'ont pas été le fort des étudiants, ni même le fort du MANE, ni même le fort des activistes si on veut le voir ainsi... Mais disons que, comme ce processus est toujours inégal, c'est-à-dire, il y en a qui en ont plus, d'autres moins, certains qui font plus face à certains débats qu'à d'autres, donc le fait même cela n'ait pas pu être inclus, que cela a été un accord, était l'expression qu'il y avait bien une ouverture » (Entretien 5).

¹⁵² « De façon générale, je crois vraiment qu'il y a une incapacité du mouvement étudiant du pays à construire une organisation unitaire des étudiants, au-delà des nuances politiques. En général, ce qu'il se passe, c'est qu'une organisation politique monte son organisation étudiante, alors par exemple, Jucu [Jeunesse Communiste] a l'Aceu, Identité, eh bien, est du Congrès des Peuples, la FEU est de la Marche Patriotique, et tous finissent pas être un espace dans lequel l'organisation professionnelle devient, plus que toute autre chose, un filtre pour entrer dans l'organisation politique, comme un moment plus élevé de conscience organisationnelle. Mais alors, cela même esquisse l'espace étudiant, il n'y a alors pas d'espace d'autonomie pour la construction étudiant. C'est une difficulté qu'avait le MANE pour prendre des décisions, car

méconnaissance relative de la part du mouvement étudiant de pétitions associées à la transformation de relations structurantes non centrées sur la classe sociale ou la dépendance internationale, est le reflet de l'instrumentalisation ou le mépris des organisations sociales et partisans traditionnelles envers les revendications des nouveaux mouvements sociaux¹⁵³.

Plus encore, les disputes entre les organisations sociales et partisans plus larges se traduisent par des fractures au sein du propre mouvement étudiant. Tel a été le cas, par exemple, des effets négatifs produits sur le mouvement par l'expulsion du Parti Communiste du Pôle Démocratique Alternatif au mois d'août 2012, car plusieurs leaders et membres du MANE provenaient de ces organisations plus larges¹⁵⁴.

La possibilité du mouvement étudiant de constituer une organisation stable, capable d'influencer, de manière répétée et participative, la définition des voies de l'enseignement supérieur en Colombie, semble alors dépendre, de sa capacité à donner forme à un espace d'autonomie relative face aux organisations sociales et partisans qui, généralement, font surface pour faciliter le positionnement des étudiants indépendants, garantir la multiplicité

évidemment, si nous avions eu une organisation étudiante unitaire depuis de nombreuses années, je suis tout-à-fait sûr que le résultat aurait été différent » (Entretien 2).

¹⁵³ « Je pense que cela [la méconnaissance relative des pétitions en matière de genre, appartenance ethnique et handicap] fait partie de la composition politique du mouvement de ce moment-là ; c'est-à-dire, je crois, par exemple, qu'en termes généraux, les organisations politiques de la gauche colombienne utilisent, ont un mépris général pour ce qui s'est appelé en sciences politiques « les nouveaux mouvements sociaux »... Mais un mépris, non pas parce qu'ils ne s'unissent pas : aujourd'hui, toutes les organisations font un travail sur le genre, LGBTI, environnemental, animaliste, indigène, etcétera... De tout l'éventail existant, mais c'est un mépris parce que ce sont des liens organisationnels fortement instrumentaux. Alors, « moi, je dois organiser ce sujet du genre pour gagner la faveur de ce groupe »... Mais pour nous, c'était secondaire » (Entretien 7).

¹⁵⁴ « Le Pôle s'est brisé avec la sortie du Parti Communiste, et ces conflits de partis, d'une certaine manière, sont passés au sein du mouvement étudiant. Et cela a eu beaucoup de répercussions » (Entretien 1). Plus encore : « Quelque chose de particulier qui s'est passé a été l'expulsion du Parti Communiste du Pôle [Démocratique Alternatif] par le MOIR [Mouvement Ouvrier Indépendant et Révolutionnaire]... C'est passé immédiatement au MANE. Et ce n'est pas passé du genre « maintenant nous allons débattre sur le sujet du Pôle », mais les étudiants faisant partie du groupe expulsé du Pôle ont fait une alliance avec des secteurs similaires contre les responsables. On ne débattait donc plus sur des idées, mais sur qui les donnait... Et cela a bien compliqué les choses » (Entretien 5).

des discussions en matière de justice sociale et donner un rôle beaucoup plus important aux ordres du jour et revendications locaux¹⁵⁵.

Il peut ainsi être garanti que le vide organisationnelle du mouvement n'est pas rempli par les organisations les plus fortes et qu'en derniers recours, ce sont celles qui définissent les décisions prises, ou qui instrumentalisent ou capitalisent de manière opportuniste les victoires du mouvement étudiant¹⁵⁶. De plus, la consolidation de cette organisation professionnelle s'avère être fondamentale pour que les étudiants prennent de l'expérience en matière de négociation avec les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité¹⁵⁷. Néanmoins, la question se pose de savoir pourquoi, dans leur majorité, les organisations étudiantes découlent d'organisations politiques et sociales plus importantes, et non pas de dynamiques juvéniles ou sociales plus indépendantes. On parle alors, d'une autonomie relative tandis qu'il faut reconnaître qu'en grande partie, et malgré les limites fixées, c'est grâce à ces organisations politiques et sociales plus importantes que le mouvement étudiant a réussi à avancer vers les victoires mentionnées.

¹⁵⁵ « Je pense qu'il faut bien prendre en compte les mécanismes selon lesquels a été construite la proposition [de loi alternative de l'enseignement supérieur] parce que, ce que c'est souvent devenu, surtout les actes les plus politiques de la proposition, c'est un « collage » de positions politiques. C'était alors comme si chacun voulait que son petit paragraphe apparaisse, il disputait donc son petit paragraphe jusqu'à ce que son petit paragraphe apparaisse, et pour cette raison, on trouve parfois des emphases si fortes dans le projet. Il y en avait surtout deux très fortes, qui à ce moment-là étaient les organisations les plus importantes, qui étaient la FEU et l'OCE, qui étaient celles ayant le plus de capacité à se déployer, à influencer, à mener des gens aux conseils et tout ça. Alors, d'un côté, l'OCE, en termes de son discours politique insiste toujours assez sur le sujet de l'impérialisme, des accords de libre-échange, de retard, de dépendance (...) La FEU, d'un autre côté, se concentrait toujours sur le thème des processus de paix, de solution politique au conflit armé ; alors on voit quand même des ébauches de ces deux choses qui ne rendent pas forcément le document cohérent (...) Et il y avait des organisations assez réticentes au débat du genre, particulièrement l'OCE, c'est-à-dire que chaque fois qu'il y avait cette discussion du genre, c'était comme s'ils bondissaient et disaient que cela n'avait pas de relation avec l'éducation » (Entretien 2).

¹⁵⁶ « Alors, quel aurait été la voie appropriée ? Dans l'idéal, les organisations ont le droit d'avoir une position, donc l'ACEU de l'Université Surcolombiana, qu'elle la présente là, que ce soit discuté et que l'Université Surcolombiana ait sa position, qu'elle puisse ou ne puisse pas être la position de l'ACEU, mais ça n'arrivait jamais, il n'y avait pas comme ce genre d'espace de construction de chaque université, mais en plus, les organisations intercédait toujours, sans arriver à ignorer les autres organisations parce qu'elles sont fondamentales, elles sont fondamentales. Ce qui se passe, c'est que finalement, le consensus finissait pas être le consensus des organisations » (Entretien 2). Plus encore : « Le MANE était un capital politique de valeur pour tout le monde... Le fait de capitaliser le MANE est devenu plus important que de le construire depuis l'intérieur » (Entretien 5).

¹⁵⁷ « Le mouvement étudiant, s'il n'a pas eu d'expériences organisatrices, encore moins de négociation... C'est-à-dire, s'il y a eu une certaine immaturité pour construire son propre espace étudiant, eh bien, le fait de céder sur certains points et comment se fait une négociation allait sûrement être très compliqué » (Entretien 5).

De toute façon, aussi bien dans le domaine de l'enseignement supérieur que dans celui du système politique colombien, Le MANE introduit plusieurs facteurs de changement. D'une part, dans le champ des singularités, il est possible de distinguer la formation de leaders centraux au sein du mouvement. Nombre d'entre eux sont, actuellement, des leaders centraux dans des organisations sociales et des partis politiques, qui « ont laissé de côté la consigne » lors de leur passage par le mouvement, et ont commencé à développer des analyses plus profondes et argumentées sur la situation de la société en général, et celle de l'enseignement supérieur en particulier (Entretien 6).

Les processus de politisation étudiante amenant à l'approfondissement de mécanismes démocratiques au sein des universités ressortent également. C'est le cas de l'Assemblée constituante universitaire menée à bien à l'Université Districtale de Bogota (Entretien 1). Dans le domaine des singularités également, nous pouvons remarquer la production de brèches en termes symboliques, esthétiques et éthiques en rapport avec des mouvements étudiants antérieurs qui, dans l'imaginaire, semblaient plus radicalisés et enclins à l'usage d'actions violentes comme moyen d'obtention de leurs revendications¹⁵⁸.

Il faut également dégager la réussite du mouvement en termes de diffusion d'une posture de refus et de résistance, qui, pour nombre de personnes, est une tradition du mouvement étudiant, et de réalisation d'un saut qualitatif vers un discours de proposition nécessaire pour avancer dans des processus constitutifs, dans le domaine de l'enseignement supérieur en Colombie¹⁵⁹. En ce sens, nous soulignons la valeur de l'expérience accumulée par le

¹⁵⁸ « Je crois que le MANE a apporté une sorte de reconstruction symbolique de l'action politique, du mouvement étudiant et du mouvement social. Il y a introduit un élément éthique et esthétique très important. Je crois que la partie esthétique s'explique par elle-même, et je pense qu'aujourd'hui, dans l'imaginaire social, les gens qui se souviennent du MANE, s'en souviennent pour cela : pour les formes d'action collective du MANE. Et un élément éthique parce que je crois que nous, le malgré le fait qu'il s'agisse d'un mouvement terriblement radicalisé, celui dont nous venions l'était plus encore... Par exemple, il était dit : « on ne va pas se battre avec la police et c'est tout », quelque chose de complètement impensable parce que la violence politique faisait partie de la construction de nos formes d'action collective. Alors, oui, il y a eu une rupture et je crois que, là, il y a eu une transformation éthique : non pas complète, mais bien partielle » (Entretien 7).

¹⁵⁹ « Il me semble que le MANE a réussi à varier un peu le discours en termes généraux du mouvement étudiant, et cela a été intelligent : « nous allons résister, nous résistons toujours », comme cela a toujours été, disons, la dynamique très réactive du mouvement étudiant, mais il me semble qu'il a réussi à intégrer un débat supplémentaire et c'est bien, « maintenant nous résistons, pourquoi ? ». Et actuellement, on voit dans les nouvelles générations du mouvement étudiant, ou, bon, des étudiants plutôt, on voit que le gros des gens l'a

MANE (en termes du Programme Minimum des Étudiants et l'Exposition des Motifs de la Loi Alternative de l'Enseignement Supérieur), sur laquelle peut s'appuyer une éventuelle recomposition du mouvement (Entretien 6).

Finalement, la victoire du mouvement étudiant, en termes de retrait définitif de la proposition de réforme présentée par le gouvernement, sert à encourager d'autres groupes sociaux à se mobiliser : c'est le cas, par exemple, des processus de revendication paysanne et des poids lourds effectués en 2012 et 2013, et des journées de protestation et de grève des mineurs dans le département du Chocó en 2013. En ce sens, le MANE représente une structure d'opportunité politique pour d'autres processus de mobilisation en Colombie, non seulement en termes de l'inspiration qu'elle offre à certaines méthodes de protestation mais du procédé de formation de leaders qui maintiennent leur compromis avec d'autres processus de lutte¹⁶⁰.

Dans le champ de la culture politique, se dégagent également la construction et l'expansion, au sein de la jeunesse colombienne, d'un discours sur la défense de l'enseignement public, sa revendication comme un droit et le besoin de dignifier le processus éducatif des étudiants

intégré ; c'est-à-dire, « ok, nous résistons mais alors, quelle est notre proposition ? ». Et cela, selon moi, fait progresser la configuration de ce qui pourrait être un processus constituant, qui me semble être fondamental » (Entretien 3).

¹⁶⁰ Sur ce point, il existe un consensus relatif au sein des organisations étudiantes. Pour certains, « nous n'étions pas une avant-garde, mais bien une inspiration » (Entretien 1). Il est également affirmé : « Je crois qu'un des principaux points que le MANE met sur le tapis a été le « oui, c'est possible », et non pas seulement pour les étudiants mais aussi pour d'autres mouvements sociaux. Une anecdote : deux mois, même des années après la grève, quand nous étions déjà parfaitement conscients que cela n'avait aucun sens de continuer de nous appeler porte-parole du MANE, on continuait de nous inviter à beaucoup de choses, si la CUT avait une réunion pour organiser une grève, que quelqu'un du MANE y aille ; si c'était la Grève Agraire ou le Sommet Agraire, s'il vous plaît, que quelqu'un du MANE aille y parler (...) Je crois alors que là, ce que nous avons un peu réussi à faire, c'est comme donner ce message à d'autres mouvements sociaux comme quoi « oui, c'est possible », et effectivement, après 2011, eh bien, nous avons des mobilisations importantes : en 2013, la « Grève Agraire », l'événement de la Fecode aussi à sa façon, il y a eu plusieurs grèves des chauffeurs routiers... Enfin, je crois vraiment que le mouvement étudiant a bien pu, a bien réussi à être un peu comme une « lueur » pour d'autres mouvements sociaux » (Entretien 2). Finalement, quand on pense aux transformations sociales provoquées par le MANE, l'impact sur d'autres logiques de mobilisation se démarque à travers, de plus, la formation de leaders qui s'est produite dans le processus de lutte : « D'abord, clairement, donner au mouvement social colombien une victoire (...) et cela a formé et forme encore une génération de professionnels, mordus et convaincus du fait que transformer le pays est possible, que cela vaut la peine de travailler. Et alors, cette même situation d'avoir gagné une grève nous apporte à tous des conséquences : la première est le développement d'autres processus de mobilisation, la deuxième ce sont des professionnels qui accompagnent les mouvements sociaux. Et ce sont des professionnels qui, depuis leurs propres savoirs, sont capables de contribuer à la transformation du pays » (Entretien 4).

par rapport à la nécessité d'introduire des aides permettant aux étudiants de mener à bien leurs processus éducatifs sans tomber dans la précarité, l'angoisse ou la honte. En général, et partant de ces principes, la définition d'un « Programme Minimum » suffisamment mûri est considérée comme un apport du mouvement étudiant assez important pour qu'« aujourd'hui encore elle serve de base et d'expérience pour une nouvelle recomposition du mouvement étudiant colombien » (Entretien 1). Les constructions qui se sont faites au cours de ces processus de concertation s'avèrent très importantes, surtout concernant « la capacité du mouvement à articuler les revendications universitaires publiques et privées, et la réactivation du mouvement étudiant dans les institutions privées » (Entretien 4). Il faut ajouter à ceci l'importance du refus des répertoires violents de protestation et « la diminution de ce genre d'actions dans les processus de mobilisation des étudiants » (Entretien 2)¹⁶¹.

Finalement, nous soulignons des changements marginaux qui ne peuvent s'expliquer que par le processus de lutte déployé entre les années 2011 et 2012 : l'augmentation (bien qu'instable) des ressources financières pour certaines universités, l'augmentation d'effectifs et certaines améliorations en matière de bien-être universitaire (restaurants, transport, etc.). Dans tous les cas, depuis le mouvement étudiant, il est clair que ces modifications ne représentent pas de transformation dans le système de l'enseignement supérieur en Colombie, ni même dans les principes qui l'orientent. Plus encore, pour de nombreuses personnes, il est clair que les moments d'apogée des mouvements sont ensuite suivis de moments de fortes conquêtes ou de grands reculs ; dans le cas du MANE, c'est cette dernière conjoncture qui a lieu. « Ceci a été la partie triste du MANE » (Entretien 5).

¹⁶¹ « Je crois que ce que [le MANE] a réussi à établir, ce sont des méthodes et des pratiques qui correspondent aux choses qui existaient d'avant... Comme la Colombie est un pays en guerre, les gens, le gros des personnes ne prête pas attention aux formes d'organisation qui pourraient se voir comme violentes... Mais ce sont plutôt les formes alternatives, des formes frappantes. Cette forme n'a pas été quelque chose d'accessoire, cela a surgi de la dynamique même des gens, qui construisaient et en motivaient d'autres... une « manif aux baisers », « une manif aux accolades »... Cela a été une façon de gagner la faveur des gens de l'extérieur. Mais il me semble important que ce genre de choses ait été une lecture collective... Les mobilisations ont un avant et un après le MANE. Et les gens ont gardé en tête de quelle façon les choses étaient atteintes : la lutte, ce n'était pas le terrorisme » (Entretien 5).

6.4 Conclusion

Définir le potentiel transformateur des luttes sociales du point de vue de la politique sociale implique de caractériser avec précision le type de dispute qui se forme entre les forces de demande et offre d'inclusion et d'égalité, ainsi que les possibilités d'entreprendre des processus d'accès instituant et une égalité des places capables de neutraliser ou dépasser les mécanismes moyennant lesquels se reproduisent les relations exclusives et inégalitaires.

Sur ce point, le processus de lutte engagé par le mouvement étudiant colombien entre 1998 et 2014 réaffirme l'importance des huit principes d'action en tant que facteurs permettant de faire osciller la corrélation de forces en faveur des forces de demande d'inclusion et d'égalité. Ce processus montre également l'importance de l'identification des relations structurantes contre lesquelles s'entreprind la lutte et les spécificités du contexte dans lequel naissent les disputes. À savoir, la modification produite par le mouvement étudiant concernant la corrélation de forces s'explique non seulement par la mise en marche des principes d'action dans un contexte d'approfondissement des politiques néolibérales d'exploitation et de dépendance internationale, mais également, par, tout du moins, quatre erreurs fondamentales de l'action gouvernementale : *i*) prétendre imposer une réforme non consultée et antidémocratique, *ii*) formuler une réforme prenant pour exemple le système éducatif chilien, qui, à ce moment-là, présentait une claire situation de crise et se caractérisait par un fort cycle de protestations, *iii*) tenter de diviser les acteurs du système de l'enseignement supérieur à travers des affrontements qu'il a voulu provoquer entre les directions des institutions techniques et technologiques et les recteurs des universités, ainsi qu'entre les recteurs et les étudiants, et *iv*) proposer une réforme d'une telle ampleur à l'approche d'une période électorale dans les provinces du pays. L'ensemble de ces facteurs, uni au mépris et la sous-estimation du pouvoir de convocation et de mobilisation des étudiants, a provoqué une variation dans la corrélation de forces matérialisée dans le soutien suscité par les revendications étudiantes dans l'opinion publique, dans la fracture de la coalition de gouvernement au Congrès de la République et dans le retrait définitif de la proposition de réforme.

Ce processus a pris forme dans le cadre de deux défaillances institutionnelles : la rigidité de la Loi 30 de 1992 concernant ses dispositions en matière de financement, autonomie, bien-être et liens entre le système de l'enseignement supérieur et la société colombienne, et l'antagonisme suscité par l'initiative gouvernementale en termes de contenu, objectifs, principes et la portée des ajustements institutionnels devant être effectués. Dans un contexte marqué par un changement dans la structure d'opportunités de mobilisation en lien avec la fin du mandat d'Álvaro Uribe Vélez, les négociations de paix avec les FARC et l'apparition de différents espaces d'articulation des luttes sociales et populaires, les étudiants ont réussi à définir un « Programme Minimum » répondant aux déficiences de la Loi 30 et qui réunissait les aspirations des multiples organisations composant le mouvement. Ils sont également parvenus à configurer une dispute antagonique qui, progressivement, avec la reconnaissance des étudiants comme acteurs fondamentaux du système de la part du gouvernement, le parlement et la société, a pris la forme d'un conflit ouvrant des possibilités plus profondes de transformation en termes d'accès INSTITUANT et d'égalité des places.

Malheureusement, ces possibilités disparaissent dans le cadre d'une dynamique de lutte qui, après être passée par des logiques de dispute contradictoires (basées sur l'assimilation du mouvement avec le terrorisme et le refus répétitif de sa capacité d'autonomie et de pensée critique), reconnaît, timidement, l'émergence d'une situation de conflit, et finit par instaurer une dispute compétitive, dans laquelle le conflit est de nouveau nié et qui se termine par la construction de deux propositions parallèles.

Pour le gouvernement, refuser le conflit avec les étudiants traduisait une disposition pour la recherche d'alternatives de réforme pouvant être développées sous son contrôle absolu et une objection de l'institutionnalisation d'espaces de négociation susceptibles d'être influencés par les processus de protestation et de mobilisation des étudiants. Pour les étudiants, le refus d'inclure le gouvernement au sein des espaces de régulation des disputes dans leur proposition de réforme équivaut à rejeter le caractère habilitant que peuvent avoir les institutions quand elles naissent dans des processus de lutte et de récuser la possibilité de maintenir le conflit et les antagonismes, même dans des contextes de négociation.

Du point de vue de la politique sociale, la défense de l'enseignement supérieur en tant que droit et bien commun est le reflet de la plus grande importance offerte par le mouvement étudiant aux relations structurantes d'exploitation et de dépendance internationale en comparaison avec les relations patriarcales, racistes, de marginalisation, d'épistémicide et d'handicap, qui, dans les diagnostics et propositions des étudiants ne sont pas prises en compte ou qui sont comprises à un niveau éminemment discursif et dépourvu d'analyses profondes. Ces enjeux reflètent également les limites de la démarche fondée sur le droits de l'homme concernant la compréhension des inégalités et sa proximité avec le discours de l'égalité des opportunités.

Pour ces raisons, du moins à un niveau discursif, les mécanismes de reproduction de l'exclusion et l'inégalité qui semblent, implicitement, être considérés dans les postures et propositions des étudiants sont fondamentalement ceux de l'exploitation (pour la défense d'un plus grand accès intégrateur au système de l'enseignement supérieur), accaparement d'opportunités (concernant la défense d'un accès sans limite à l'enseignement supérieur basé sur le libre choix des étudiants), émulation (dû au refus de la naturalisation des logiques mercantiles et privatisatrices dans la gestion des institutions et du système de l'enseignement supérieur) et adaptation (puisque la fonctionnalisation stricte et exclusive de l'enseignement supérieur aux besoins d'accumulation capitaliste du pays est objectée). Du reste, les mécanismes de hiérarchisation et distanciation ne sont pas pris en compte dans les discussions ni les discours du mouvement. Pourtant, comme nous l'avons remarqué, ils s'avèrent être fondamentaux pour expliquer la persistance de relations sociales d'inégalité intragénérationnelle et intergénérationnelle dans le système de l'enseignement supérieur.

En ce sens, la proposition élaborée par le MANE se pose comme une alternative de transformation contre-hégémonique et de rupture concernant le contenu qu'elle donne à ses pétitions d'accès intituant. D'une part, sa position contre-hégémonique en matière de lutte contre l'exploitation et en faveur de garanties pleines d'accès, n'exigeait pas la disparition de l'enseignement supérieur privé mais un décentrage des logiques de privatisation et de bénéfice économique caractéristiques du modèle néolibéral et du capitalisme cognitif. D'un autre côté, ses pétitions en matière de démocratisation et autogouvernement rejetaient toute

possibilité de dialogue avec le gouvernement et établissaient une relation de rupture dans laquelle le gouvernement assumait le seul rôle de « garant » du financement du système et où le dialogue avec la société n'était pas clairement défini. Sur ce point, il était ignoré que, de par leur nature, les luttes en faveur de l'inclusion et l'égalité sont toujours conditionnées et que les processus de transformation sociale peuvent assumer des formes symbiotiques basées sur des processus continuels de négociation et de mobilisation sociale, et non pas uniquement sur des dynamiques contre-hégémoniques et de rupture.

Enfin, la configuration d'une dispute compétitive a ouvert l'espace pour que, face aux faiblesses organisationnelles et programmatiques affrontées par le mouvement étudiant après 2012, le gouvernement introduise les changements qu'il avait défendus depuis le début sans avoir recours à la réforme de la Loi 30 de 1992 et en consolidant un système d'enseignement supérieur massifié, hiérarchique et hétéronome.

Cela ne signifie pas que le mouvement étudiant n'a pas introduit divers processus de transformation et de changement dans le champ de l'enseignement supérieur ni au sein de la société colombienne en général. En accord avec la théorie de la transformation sociale depuis la politique sociale présentée tout au long de la thèse, nous comptons au nombre de deux les processus transformateurs les plus importants produits par le mouvement étudiant colombien entre 1998 et 2014 : le premier est lié aux innovations engagées dans le domaine des épistémologies de l'injuste et de la culture politique de la société concernant la défense de l'enseignement supérieur en tant que droit et bien commun. Le second correspond aux singularités naissantes au cours du processus de lutte faisant référence aux leaders politiques et sociaux qui ont été formés, à leur rejet des actions violentes comme répertoires d'action collective et au cycle de protestations inspirés dans le cadre d'une société harcelée par l'autoritarisme et le catalogage de la protestation sociale comme actes de terrorisme.

De son côté, en termes des institutions et des politiques publiques, l'action des étudiants a produit des changements marginaux concernant des augmentations ponctuelles de budget pour le système et la consolidation de certains espaces démocratiques étudiants au sein des universités.

Voici donc l'ensemble accumulé d'apprentissages, transformations et changements laissés par l'expérience du MANE, et pouvant servir de base au dialogue avec d'autres processus de lutte naissant dans le domaine de la politique sociale en général et de l'enseignement supérieur en particulier.

VII

L'UNIVERSITÉ AUTONOME INDIGÈNE INTERCULTURELLE ET LA TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN COLOMBIE

Le département du Cauca constitue la zone de densité la plus élevée de population indigène en Colombie. Neuf des 92 ethnies indigènes qui survivent dans le pays habitent cette région, c'est à dire 248.532 personnes, pour un total de 1.392.623 indigènes qui, selon le recensement réalisé par le Département National de Statistique en 2005, habitent le territoire colombien. Les peuples Nasa, Guambiano, Yanacona, Ambalueño, Totoró, Coconuco, Polindara, Embera Siapidara et Inga, sont parvenus à résister durant cinq siècles de processus d'extermination physique, de violence socio-économique et d'épistémicide. Cette expérience de lutte a donné naissance en 1971 au Conseil Régional Indigène du Cauca CRIC, qui est un exercice de coordination, de dialogue et de concertation, permettant aux neuf communautés mentionnées de consolider leurs processus de résistance, dans une perspective d'ampliation de leurs possibilités de développement autonome.

Dans le cadre de cette dynamique de résistance et de recherche d'espaces d'autonomie, des progrès ont été accomplis en ce qui concerne la construction du Système Éducatif Indigène SEIP. Avec le SEIP s'est accru un processus politique d'éducation ne visant pas seulement à scolariser, mais également à privilégier, la consolidation des processus de lutte des populations indigènes du Cauca, dans une perspective de récupération de leurs langues, d'éducation communautaire, et de dialogue interculturel. En 2003 apparaît de manière formelle l'Université Autonome Indigène Interculturelle UAIIN, envisagée comme un exercice de consolidation du composant pédagogique du SEIP, et dont l'objectif est à la fois de répondre aux déficiences et aux injustices reproduites par le système d'éducation supérieure conventionnel en ce qui concerne les populations indigènes, d'instaurer avec la nation colombienne des dialogues basés sur l'inter-culturalité, et de consolider les Plans de Vie des communautés indigènes du pays.

Le lien profond qui s'établit entre la conformation du SEIP et l'histoire de lutte des populations indigènes du Cauca, nous oblige à analyser le potentiel transformateur de l'UAIIN dans son dialogue avec ces disputes, ainsi que l'émergence et la reconfiguration du SEIP après 1971. Par ailleurs, évaluer le potentiel transformateur de l'UAIIN entre 1998 et 2014 implique que l'on montre les processus d'inégalité, d'exclusion et d'injustice sociale que le système d'éducation supérieure produit vis à vis des communautés indigènes, ainsi que les objectifs et les instruments des politiques conçues par le gouvernement afin de tenter d'atténuer de tels désavantages.

Ce chapitre sera composé de trois sections qui correspondent à ces orientations. Dans la première partie, nous exposerons la façon dont la dénommée « question indigène » s'est reconfigurée de manière historique conformément aux luttes des populations indigènes et à la dynamisation des épistémologies de l'injuste. Dans le cas spécifique des communautés indigènes du Cauca, nous expliquerons de quelle façon leurs luttes conjuguent de manière récurrente les caractéristiques, les objectifs et les horizons des mouvements sociaux et des communautés en mouvement, ainsi que l'importance des huit principes d'action dans la poursuite de leurs conquêtes. Nous insisterons également sur la manière dont les populations indigènes ont réussi à fournir un contenu émancipateur à des institutions initialement colonisatrices telles que la langue espagnole, les droits de l'homme, los resguardos et les cabildos indigènes. Cette première approximation montrera pourquoi les disputes des populations indigènes du Cauca peuvent être définies comme un processus ayant choisi l'autonomie comme objectif de leurs revendications, ainsi qu'un moyen de les atteindre, processus qui pose de nos jours l'inter-culturalité comme but de leurs exigences et moyen de les satisfaire.

La deuxième partie présentera les inégalités, les exclusions et les injustices dont souffrent les populations indigènes dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Nous montrerons quelles sont les actions gouvernementales qui, en termes d'ethno-éducation et d'actions affirmatives, ont tenté de soulager de telles situations, ainsi que la réponse des communautés en mouvement, réponse reliée à la constitution du SEIP et de l'UAIIN. Nous insisterons sur le fait que les réponses offertes par l'État vont toujours un pas en arrière des

horizons posés par les luttes indigènes, et sur le fait que l'émergence de la UAIIN correspond également au transit vers des dynamiques qui prennent l'inter-culturalité comme un objectif et comme un moyen de lutte.

Finalement, la troisième partie du chapitre présentera un bilan des transformations qui, du point de vue du CRIC et du SEIP, se sont produites « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur » des communautés indigènes, en soulignant la coexistence de processus de transformation symbiotiques et contre-hégémoniques aux potentialités rupturistes, et en montrant de quelle façon les exigences du dialogue de savoirs ouvrent un espace pour la transformation conjointe des singularités, allant au delà des aspirations d'autonomie qui fournissent un support aux théories de la justice comme reconnaissance. Nous y analyserons en outre la manière dont les initiatives communautaires d'accès instituant réussissent à dépasser certains mécanismes de reproduction de l'exclusion et l'inégalité, ainsi que les processus d'« endo-inégalité » et d'« exo-inégalité » qui émergent dans le cadre de ces progrès.

En ce qui concerne la méthodologie, les assertions proposées tout au long du chapitre sont basées sur la triangulation de l'information recueillie i) au moyen de l'analyse de plusieurs documents fournis par le CRIC en matière d'histoire, de luttes et de construction du SEIP ; ii) à travers des exercices d'observation participative au cours de deux réunions du CRIC, ayant eu lieu les 13 et 21 novembre 2013 dans la municipalité de Santander de Quilichao et dans la ville de Bogotá, respectivement ; et iii) au moyen de la réalisation de sept entretiens semi-structurés réalisés auprès d'un nombre équivalent de personnes, conformément aux objectifs et aux recommandations de procédure proposés par Blee et Taylor (2002).

7.1 La « question indigène » et les luttes pour l'autonomie et l'inter-culturalité

L'arrivée des espagnols sur le continent américain en 1492, et l'époque de conquête qui s'ensuivit, signifiaient l'extermination physique de près de 60 millions d'indigènes, et le début d'un processus agressif de destruction culturelle, de violence socioéconomique et d'épistémicide. Selon Espino (2013), à l'arrivée des espagnols, la population qui se trouvait au centre et au sud de l'Amérique s'élevait à 65 millions de personnes ; en 1700, cette

population s'était réduite à cinq millions d'habitants. La violence physique, la spoliation des terres, la surexploitation de la main d'œuvre et les épidémies, eurent comme conséquence la disparition, entre 1550 et 1700, de 400.000 indigènes par an, en moyenne. Ces processus furent accompagnés de débats théologiques au sujet de l'humanité des indigènes, et de discussions relatives à la question de savoir si leurs corps contenaient une âme justifiant des processus d'évangélisation. Apparurent également des perspectives scientifiques soulevant des théories au sujet de l'infériorité naturelle des « aborigènes ». Le fait de concevoir les indigènes comme des sauvages possédant une âme vide, susceptibles d'être évangélisés et civilisés, mais se trouvant à la base de la pyramide sociale, justifia rapidement la création d'institutions telles que *la mita*, *la encomienda*, *le resguardo* et *le cabildo*, qui servaient de fondement à la reproduction d'un ordre social basé sur des relations de colonialité, d'épistémicide et de violence physique et socioéconomique (Espino, 2013 ; Santos, 2009)¹⁶². Face à ces processus, les logiques de résistance indigène furent principalement reliées à des actions armées, à la défense de certains types d'institutions qui leur étaient relativement favorables (comme le *resguardo*) et au déplacement vers des zones de forêts et de montagnes difficiles d'accès (Sánchez, 2005).

La Colombie ne fut pas étrangère à cette dynamique d'extermination et de résistance qui, du point de vue de la société hégémonique, fut justifiée et souvent rendue invisible. Ce fut seulement 400 ans après, dans les années 1950 et 1960, que cette situation de consentement et d'invisibilité se trouverait contestée par l'émergence de la dénommée « question indigène ». En effet, l'apparition des discours et des pratiques de la théorie capitaliste de la modernisation, combinée à la définition de certaines normes internationales qui

¹⁶² *La mita* fut un système de travail forcé dans lequel chaque communauté indigène devait apporter, en matière d'impôt, un groupe de personnes, afin qu'elles travaillent pour une période de dix mois, principalement dans des activités minières à risque élevé. Les travailleurs recevaient un salaire défini par les autorités espagnoles. *La encomienda* fut une institution socioéconomique au moyen de laquelle un groupe d'indigènes, en échange de soins et d'évangélisation, devait rétribuer une personne autorisée par la Couronne (« encomendero ») au moyen de travaux, d'impôts ou de produits économiques. *Le resguardo* est une institution sociopolitique dans laquelle l'on reconnaissait aux groupes indigènes un droit de propriété sur la terre, qui pouvait être régie selon leurs normes culturelles. Le *resguardo* fut instauré dans le but de freiner la diminution drastique de main d'œuvre indigène, de protéger les indigènes de la voracité du propriétaire terrien, et de garantir la fourniture d'aliments dans les colonies. Le *resguardo* était gouverné par un « *cabildo* » à qui l'on accordait certains pouvoirs concernant la partie administrative et la résolution de conflits. Au début, les *cabildos* furent conformés par des autorités espagnoles, mais par la suite des élites locales diverses les conformèrent.

prescrivaient l'instauration de mécanismes de protection pour les populations indigènes, définiraient les contours des conflits qui, du point de vue des indigènes, seraient orientés vers la recherche d'un prétendu « droit à exister » (Muñoz, Vitonás et Llano, 2010).

Tout d'abord, à partir des théories de la modernisation capitaliste, une espèce d' « humanité pré-moderne » des indigènes fut acceptée ; du point de vue de la normativité internationale, l'on rejetait les processus de violence physique ou socioéconomique auxquels ces populations avaient été soumises au cours de l'histoire, et l'on exigeait la mise en œuvre de mécanismes de protection pour ces communautés¹⁶³. Ces deux perspectives répudiaient l'extermination des peuples indigènes. Cependant, les structures institutionnelles qui en dériveraient s'avéraient contradictoires : du point de vue de la modernisation, l'on demandait l'intégration rapide des communautés aux sociétés hégémoniques. Ceci impliquait une disparition totale de leur culture et de leurs formes de vie. Au contraire, les mécanismes de protection instaurés par l'OIT permettaient de conserver ces aspects culturels dans le cadre d'une transition lente et assujettie à l'amélioration des conditions de vie des communautés. Cette contradiction entre modernisation et protection ouvrait un espace pour que la résistance indigène se reconfigure et montre l'un de ses traits les plus notables : sa capacité à profiter des espaces habilitants des institutions existantes, et à provoquer à partir de là des processus émancipatoires.

En effet, les luttes des indigènes pour leur droit à exister se développèrent dans un contexte dans lequel prévalaient des institutions coloniales (telles que le *resguardo* et le *cabildo*) qui s'avéraient dysfonctionnelles au regard des processus de modernisation, mais pouvaient

¹⁶³ Ces instruments juridiques internationaux furent principalement développés par l'Organisation Internationale du Travail OIT. Dans les années 1930, avec la définition d'un « Code de travail Indigène », l'OIT déclara que le travail forcé et obligatoire était inacceptable, le limita exclusivement au secteur public et le déclara illégal pour le secteur privé. Ultérieurement, avec la convention 107 de 1957, l'OIT exigea aux gouvernements qu'ils protègent les populations indigènes et les intègrent de manière progressive aux sociétés hégémoniques. De plus, en ce qui concerne l'OIT, deux événements importants eurent lieu au début des années 1950. Le premier fut la transition d'une politique régionale à une autre, internationale, qui s'exprima dans la publication, en 1953, du livre *Populations indigènes*, et dans la création de la Commission d'Experts en Travail Indigène. Le deuxième fut le passage des études théoriques à l'action concrète, avec le lancement en 1952 du Programme Indigéniste Andin. Cette perspective essentiellement assimilationniste de l'OIT sera remplacée dans la Convention 169 de 1989 par une approche liée aux Droits de l'homme et fondée sur le multiculturalisme. Cette dernière Convention fut incorporée à la législation colombienne par la Loi 21 de 1991. À ce sujet voir : OIT (2009) et Conseil Régional Indigène du Cauca (2010).

être fondamentales quant à la protection qu'elles offraient aux populations survivantes. En Colombie, avec la Loi 81 de 1958 concernant l'appui au secteur agricole, l'on assista à la matérialisation d'un discours modernisateur qui comprenait les indigènes comme des «secteurs arriérés du monde paysan », ayant besoin d'assistance technique et matérielle afin d'intégrer pleinement la société. Le resguardo et le cabildo, du fait qu'ils étaient conçus comme les piliers d'un système de propriété collective gouverné par des autorités locales, et servant d'espace pour la préservation de traditions indigènes, représentaient une forme de possession pré-moderne de la terre, qui entravait le développement agricole.

La Loi 81 de 1958 prétendit alors diviser les resguardos indigènes en unités agricoles familiales et transformer les indigènes en petits propriétaires terriens. De cette façon, le gouvernement cherchait à annuler l'effet de certaines clauses de la Loi 89 de 1890, qui, bien que définissant un régime visant à ce que les peuples « sauvages et semi-sauvages » se civilisent sous la tutelle de l'Église Catholique », avait également instauré le resguardo comme un modèle de possession de la terre avec une juridiction spéciale pour les indigènes. Cette ambiguïté fut reconnue par les indigènes, et se trouva à l'origine de puissants processus de résistance. Selon la Loi 89 de 1890, les terres des resguardos étaient imprescriptibles, inaliénables et insaisissables, ce qui fournissait un fondement légal pour leur défense et leur reconfiguration en tant qu'espace de survie et de récupération de la culture indigène. Mais, ainsi que nous l'avons dit, cette loi définissait également les indigènes comme des « sauvages » appartenant à des « sociétés naissantes », et défendait l'existence de cabildos gouvernés par des autorités non indigènes proches des intérêts des propriétaires terriens, de l'église catholique et du gouvernement. La conjugaison de ces éléments produisit la configuration d'un cycle de conflits qui, tout en contestant les tentatives modernisatrices de la Loi 81 de 1958, et en profitant des ambivalences de la Loi 89 de 1890, se fixèrent comme objectif, non seulement la conservation de la terre, mais également l'instauration de cabildos indigènes et la récupération des langues et des cultures autochtones (Entretien 10).

Ces éléments deviendraient non seulement les objectifs fondamentaux des luttes indigènes en Colombie, mais montreraient également leur capacité, dans des contextes antagoniques,

à recréer, et à offrir un contenu émancipateur, à des institutions colonisatrices telles que le resguardo, le cabildo, la langue espagnole et la normativité internationale dans le domaine des droits de l'homme. Ainsi, ce qui mobiliserait les conflits ne serait pas seulement la défense des resguardos, mais également la dotation des cabildos d'autorités exclusivement indigènes, et l'utilisation de l'espagnol comme une seconde langue nécessaire à la compréhension de la normativité nationale et internationale, et pouvant offrir un support juridique aux luttes indigènes ; d'autre part, l'interprétation donnée aux droits de l'homme serait celle de principes généraux de protection, de respect et d'autodétermination des groupes ethniques, avec la possibilité de leur attribuer un contenu émancipateur lié aux exigences venant des peuples indigènes eux-mêmes. À partir de ces expériences, les luttes indigènes peuvent être alors conçues comme « un mélange de tradition, d'adaptation, d'imposition et de re-création. Leurs histoires sont un véritable tissu dans lequel s'entrecroisent des racines ancestrales, des impositions venant du conquistador, une interpellation aux éléments étrangers, et des stratégies de survie » (Muñoz, 2010 : 73).

Comme résultat, dans les années 1970, la Colombie assista à la configuration d'un cycle de conflits d'où émergèrent diverses organisations indigènes :

« Les années 1970 se caractérisèrent par le processus de création et de consolidation des organisations indigènes de caractère régional. Au cours de cette étape se formèrent le Conseil Régional Indigène du Cauca, le Cabildo Majeur de San Andrés de Sotavento (dans les départements de Córdoba et de Sucre) et le Conseil Régional Indigène du Vaupés. Un peu plus tard, un nouveau mouvement conformé par l'ethnie guambian (Cauca et Nariño) et dénommé : Autorités Indigènes Traditionnelles, vit le jour. Toutes ces organisations dirigèrent des mouvements pour la récupération des terres et la défense des indigènes, et commencèrent un processus de récupération des racines, et le sauvetage de l'identité indigène» (Sánchez, 2005 : 245).

Ces processus locaux s'alimentaient des succès obtenus par le mouvement indigène transnational en matière de reconnaissance et de droits de l'homme : en 1982, l'Organisation des Nations Unies ONU créa le « Groupe de Travail sur les Populations Autochtones » ; le produit de ces analyses fut en 1994 la rédaction d'une ébauche de la « Déclaration des Droits des Populations Indigènes », qui serait ratifiée par une Déclaration

finale de l'Assemblée Générale en 2007. Il faut ajouter à cela la Convention 169 de l'OIT de 1989 au sujet des populations indigènes et tribales qui, si on la compare avec l'approche assimilatrice de la Convention 107 de 1957, proposa un point de vue qui reconnaissait le droit à l'autodétermination des populations indigènes en accord avec leurs cultures ; cet accord d'autre part exhortait les états à assurer aux membres de ces populations la jouissance égalitaire des droits et opportunités accordés aux autres membres des nations, à promouvoir la pleine efficacité des droits sociaux, économiques et culturels des communautés indigènes, tout en respectant leur identité, leurs coutumes et leurs institutions, et à éliminer les différences socioéconomiques existant entre les membres des communautés indigènes et les autres membres de la communauté nationale, d'une manière compatible avec leurs aspirations et leurs modes de vie. De cette manière, l'on mettait en évidence le caractère multi-échelle des luttes indigènes, ainsi que le dialogue permanent qui s'établissait entre les revendications locales et les conquêtes réalisées sur le plan international (Rodríguez et Baquero, 2015).

Dans ce contexte, la création du CRIC, le 24 février 1971, marqua le début d'une étape d'antagonismes « pour le droit à exister », qui cherchait à transcender la « résistance passive » ayant marqué les disputes indigènes après la conquête. L'on assistait à la naissance d'un projet de développement autonome qui, sur la base d'un cycle important de protestations et de mobilisations, donnait un contenu concret aux ajustements normatifs qui se produisaient sur le terrain des droits de l'homme pour les indigènes. En présence de plus de 2.000 indigènes paeces et guambianos, et face aux délégations de plusieurs organisations paysannes et métisses, le CRIC définit sept objectifs de lutte : 1. Récupérer les terres des resguardos, 2. Agrandir les resguardos, 3. Consolider les cabildos indigènes, 4. Ne pas payer de terraje¹⁶⁴, 5. Faire connaître les lois concernant les indigènes et exiger leur application juste, 6. Défendre l'histoire, les langues et les coutumes indigènes et 7. Former des professeurs indigènes afin qu'ils éduquent conformément à la situation des indigènes, et dans leur propre langue (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

¹⁶⁴ Plusieurs resguardos indigènes furent transformés en haciendas par des familles de propriétaires terriens. Le terraje est un impôt sous forme de travail, que les propriétaires terriens obligèrent les indigènes à leur payer en échange du droit à vivre dans ces haciendas.

Avec la conformation du CRIC, l'on assista à la définition d'une plateforme de lutte multi-échelle et multidimensionnelle, basée sur des exigences de redistribution et de reconnaissance, qui prenait l'autonomie comme un objectif et comme un moyen pour l'action. La création du CRIC signifia par ailleurs la mise en marche de dynamiques de négociation et de mobilisation qui non seulement allaient produire divers processus de transformation symbiotique, mais faciliteraient également la conservation et le développement de formes de vie contre-hégémoniques à l'intérieur des communautés indigènes du Cauca.

En première instance, la pensée politique du CRIC établit un lien profond entre trois catégories : autonomie, identité et droit à l'existence. La recherche de l'autonomie définit un horizon de disputes exigeant la constitution d'autorités administratives et de politiques indigènes dans les *resguardos*. L'identité fut conçue comme une perspective de lutte qui permettait de récupérer et de recréer des institutions sociales, économiques et politiques détruites ou affaiblies par les actions à visée coloniale et exterminatrice, fonctionnant depuis la conquête et reproduites par l'État. Si de telles institutions étaient la base sur laquelle les populations indigènes construisaient un projet d'existence face aux impositions de la société hégémonique, alors l'identité qui articulait ces institutions faisait également partie du projet politique indigène. De cette façon, les indigènes configurèrent une dispute autour de l'autodétermination, qui impliquait un plus grand contrôle de leurs territoires et de leurs ressources, ainsi qu'une gestion de celles-ci conformes à leurs propres conceptions du développement. L'autonomie accompagnée de l'identité garantissait alors le droit à exister : la reconnaissance de singularités et de modes de vie différents de la part de la société hégémonique colombienne (Muñoz, Vitonás et Llano, 2010).

Mais pour les indigènes il était clair que l'autonomie n'était pas uniquement une fin en soi : elle était également un moyen de lutte, un processus de construction de conscience et de répertoires de dispute visant à définir un espace qui leur était propre à l'intérieur de l'ensemble des luttes populaires du pays, ce qui équivalait à se distinguer d'autres secteurs possédant un plus grand bagage organisationnel et faisant partie des mouvements sociaux du pays, tels que le mouvement paysan et le mouvement ouvrier.

Bien qu'à ses origines le CRIC ait établi des liens avec des mouvements et des organisations paysannes et syndicalistes telles que le Mouvement d'Unité Populaire, l'Association Nationale d'Usagers Paysans ANUC, et le Front Social Agraire FRESAGRO, il décida de manière progressive d'augmenter ses exigences et de conformer des organisations indigènes d'ordre national qui défendent les revendications purement indigènes. Lorsque la consigne fondamentale des revendications était le « *non paiement du terraje et la récupération des terres* », le CRIC considéra que l'articulation avec différents secteurs paysans et ouvriers était une bonne stratégie. Ceci était tout à fait clair dans les conclusions issues des Congrès convoqués par le CRIC entre 1971 et 1981, dans lesquels l'on insistait sur la nécessité de maintenir des liens étroits avec l'ANUC et d'autres secteurs paysans. Cependant, dans la mesure où les terres étaient récupérées, le caractère identitaire des revendications indigènes se consolidait, ainsi que l'intérêt manifeste pour positionner la lutte indigène comme un processus social spécifique à l'intérieur des autres luttes populaires. En conséquence, les définitions émanant des Congrès du CRIC après 1981 posaient la nécessité d'étendre leurs revendications au renforcement des organisations économiques communautaires ajustées aux modes de vie indigènes (ce qui devînt le huitième point du programme du CRIC), à la consolidation des cabildos, à la création et au développement des programmes de santé et d'éducation indigènes, et à la recherche de plus grands espaces d'autonomie territoriale.

Ainsi, alors que le processus de récupération des terres se consolidait, l'Organisation Nationale Indigène de Colombie ONIC vit le jour en 1982, avec la consigne « *unité, terre, culture et autonomie* ». Dans ce contexte, et en comptant sur l'appui résolu du CRIC, les populations indigènes commencèrent à assumer des postures critiques et autonomes par rapport aux dispositions et aux structures organisationnelles des syndicats agraires de l'époque.

« Dans les premières années du CRIC, être indigène signifiait (...) appartenir à un secteur plus ample des exploités. Simultanément, il s'agissait d'un groupe qui subissait une exploitation articulaire (le terraje par exemple) et qui possédait certaines armes non accessibles à d'autres (cabildo par exemple). Dans ce sens là, la différence culturelle n'était pas fondamentale dans les discours des indigènes de cette époque (même s'ils reconnaissaient

l'importance de traits tels que la langue, etc.) ; la relation structurelle qu'ils partageaient avec d'autres secteurs exploités était plus importante. Avec le tournant politique se produisit un déplacement vers une certaine appréciation de ce qui était indigène en termes d'identités de peuples et de différence culturelle. Nous, les indigènes, continuons d'être exploités, mais maintenant c'est le concept de la différence qui nous inscrit davantage dans un plan de relations horizontales, et consolide notre capacité de négociation » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 97).

L'éducation remplirait un rôle fondamental dans ce processus :

« Né dans la chaleur des luttes paysannes, le mouvement indigène ne prend pas tout d'abord pleine conscience du sens de son identité en tant que population, en ce qui concerne le processus de lutte et de résistance. Mais rapidement, des éléments fondamentaux de l'histoire des luttes indigènes commencent à être recueillis et divulgués, en même temps que l'on commence à valoriser et à encourager l'usage de langues indigènes. Peu à peu, la culture est reconnue comme un facteur indispensable de résistance et de projection politique, qui intègre une gamme toujours plus grande d'éléments enrichissant l'auto-conscience des peuples indigènes. Le PEBI (Programme d'Éducation Bilingue et Interculturelle) est le plus qualifié pour promouvoir le projet culturel du CRIC, et est celui qui a le plus contribué à sa maturation et à son expansion » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 11).

D'autre part, le mouvement indigène du Cauca décida également de s'éloigner des secteurs du mouvement ouvrier, puisque selon les communautés indigènes, ces secteurs ne comprirent jamais leur potentiel comme sujets révolutionnaires ; bien au contraire, ils considérèrent principalement les indigènes comme objets de modernisation et de prolétarianisation qui représentaient un secteur retardataire des luttes populaires et paysannes. Faisant appel à l'autonomie comme à un moyen, les indigènes s'éloignèrent de ces luttes qui, se sentant supérieures, réclamaient la suppression d'institutions pré-modernes telles que le resguardo et le cabildo (Jaramillo, 2000).

La recherche d'autonomie ouvrait la voie permettant aux indigènes de défendre ces institutions et de consolider des formes de résistance et de propriété collective conformes à leurs aspirations quant à l'existence et à l'identité, de façon à ce qu'ils puissent également se distancier de tous les groupes impliqués dans le conflit armé : la guérilla, les paramilitaires et l'État. De là l'intérêt des indigènes à démilitariser leurs territoires et

consolider la « Garde Indigène » non armée, instance autochtone de réglementation sociale. Ceci après avoir renoncé à la lutte armée au moyen des actions du « Mouvement Armé Quintín Lame », la première guérilla indigène d'Amérique latine, active dans la région du Cauca à partir de l'année 1984, et s'étant démobilisées en 1991 (Hernández, 2010 ; Caviedes, 2010 ; Peñaranda, 2015).

L'autonomie en tant que fin et en tant que moyen marquerait les contours des processus d'articulation qui offraient leur concours au CRIC. Ces processus peuvent être qualifiés d'articulation « vers l'intérieur » des communautés : la recherche d'un droit à l'existence autonome et identitaire, dans un contexte de distanciation à l'égard d'autres processus de lutte, obligerait le CRIC à consolider les dialogues et les liens entre les diverses communautés indigènes qui lui donnèrent naissance.

« Les années 70 du siècle dernier [1970] furent une période de grandes luttes pour la terre, mais ce fut également l'époque durant laquelle les cabildos indigènes dépassèrent les sphères de leurs propres limites ethniques afin de conformer le CRIC. Ceci produisit des changements très significatifs qui conduisirent à l'extension et à la rénovation de formes de commandement traditionnelles, à la recherche de nouveaux horizons pour les luttes indigènes, et à une réceptivité à des idées nouvelles permettant de donner à leurs mobilisations un cadre plus cohérent et plus conforme à la réalité qu'ils vivaient. À cette époque le terme générique d' « indien » était rejeté par les indigènes, non seulement parce qu'il s'agissait d'une catégorie méprisée, mais encore parce qu'il amalgamait leurs identités particulières ; ils préféraient se dénommer *paeces*, *guambianos*, *coconucos*, *yanaconas*, *emberas*, *wayús*, *ingas*, etc. Mais au cours de cette recherche permanente visant à unir leurs forces, les indigènes se rendirent compte que si le terme « indien » était synonyme d'oppression et d'exploitation, et portait atteinte à leur identité et à leur dignité, il pouvait également être transmué en son contraire, en un synonyme de solidarité et d'union pour la recherche de leur libération » (Jaramillo, 2000 : 12 ; en italique dans le texte original).

Ceci impliquait qu'il fallait approfondir le caractère démocratique de la prise de décisions et établir un lien direct avec les processus communautaires développés par chaque groupe indigène. Pour cette raison, le CRIC définit les cabildos indigènes comme ses unités structurales et fonctionnelles. Dès leur origine, les cabildos furent élus démocratiquement dans le cadre d'assemblées communautaires. La conséquence de ce processus de consolidation du CRIC est que, dans l'actualité, cette organisation représente 115 cabildos

et onze associations de cabildos divisés en neuf zones stratégiques qui occupent 84 resguardos dans lesquels habitent les neuf ethnies indigènes du Cauca.

Les communautés indigènes du Cauca conjuguèrent de la sorte plusieurs principes d'action définis par la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité : actions multidimensionnelles (qui revendiquent des principes de redistribution et de reconnaissance), multi-échelle (qui dialoguent de façon permanente avec les conquêtes du mouvement indigène transnational), articulées (dans la mesure où elles réunissent les neuf communautés indigènes du Cauca) et démocratiques (puisque le CRIC établit un dialogue direct avec les cabildos élus en assemblées communautaires). À ces principes d'action il faut cependant en ajouter un autre : l'ambivalence de l'État colombien en ce qui concerne les luttes indigènes. Cette ambivalence devient palpable lorsque l'on analyse les processus de revendication et le contenu des exigences des peuples indigènes du Cauca de 1971 à nos jours. Durant cette période, les décisions judiciaires et la Constitution Politique de 1991 allaient signifier l'ouverture d'importants espaces institutionnels pour que les peuples indigènes continuent d'avancer quant à la défense et l'expansion de leurs resguardos¹⁶⁵. Ce serait également au cours de cette période que les peuples indigènes établiraient un lien profond entre leurs paris pour l'autonomie et la définition de leurs « Plans de Vie »¹⁶⁶.

¹⁶⁵ La Constitution Politique de 1991 reconnaît le caractère pluriethnique et multiculturel de la nation colombienne, et définit quatre conditions fondamentales au traitement que l'État colombien doit accorder aux populations indigènes : 1. Dans le domaine culturel, elle établit des mesures pour protéger la diversité culturelle de la nation, en s'occupant de garantir l'égalité des différentes cultures, de reconnaître que toutes les langues et les dialectes des groupes ethniques des territoires dans lesquels ils sont parlés sont également officiels, et de promouvoir l'ethno-éducation. 2. Dans le domaine de la représentation et de la participation politique, elle définit des mesures pour assurer la participation des communautés indigènes, en les faisant participer aux processus de décision pour les sujets qui les concernent, et en établissant une circonscription électorale spéciale pour les deux chambres qui forment le parlement. 3. En matière d'autonomie, elle consigne des dispositions destinées à assurer aux populations indigènes une vaste marge d'autonomie qui leur permette de résoudre leurs conflits conformément à leurs normes traditionnelles, d'être gouvernées par leurs propres autorités, et d'exercer le droit de propriété collective sur les terres qu'ils ont historiquement habitées ; droit qui se concrétise dans la constitution de resguardos inaliénables, imprescriptibles et insaisissables. 4. Elle définit la Communauté Indigène comme sujet de droits fondamentaux. Ceci signifie que non seulement les individus qui forment ces communautés sont porteurs de droits fondamentaux, mais que la communauté elle-même est protégée par des normes relatives à : i) le droit à survivre comme groupe, comparable au droit à la vie ; ii) le droit à l'égalité, iii) les droits politiques de participation et de consultation ; iv) le droit à la propriété collective des terres ancestrales ; v) le droit à l'autonomie, qui inclut les domaines économiques, politiques et de l'ordre de la justice. À ce sujet voir : Sánchez (2005).

¹⁶⁶ Les Plans de Vie Indigènes peuvent être compris comme des mécanismes de planification participative et d'autodiagnostic, dans lesquels se définissent les objectifs et les instruments pour la gestion des territoires en

Du point de vue de l'appareil judiciaire, il y eut de multiples posture qui, tout en répondant aux revendications et aux procès d'inconstitutionnalité déposés par les communautés indigènes, exigèrent l'application d'un principe « pro-autonomie » concernant l'évaluation des tensions pouvant se présenter au cours de situations dans lesquelles les droits de la communauté entrent en contradiction avec les droits individuels de ceux qui la conforment, et d'un « principe de subsidiarité » qui reconnaît les systèmes de commandement indigène, et qui établit qu'ils pourront être substitués par des actions gouvernementales d'origine nationale, seulement lorsque ces systèmes s'avèrent inopérants. Ceci dans un contexte dans lequel existe une « règle de gradualité » qui établit que le niveau de protection de l'autonomie des communautés indigènes dépendra du degré de conservation de leurs usages et coutumes traditionnels ; c'est à dire qu'une communauté qui a davantage conservé ses traditions culturelles aura droit à une plus grande autonomie. Se sont également renforcées les actions judiciaires qui punissent le racisme et obligent à la mise en place de réparations structurelles dans le cas de communautés ayant subi la violation de leurs droits, ainsi que la défense et le contrôle judiciaire des processus de consultation préalable des communautés indigènes, dans le cas où des projets de développement affectant leurs territoires sont formulés ou mis en chantier (Sánchez, 2005 ; Rodríguez et Baquero, 2015).

De leur côté, et en relation avec le gouvernement, les mobilisations indigènes provoquèrent l'instauration de divers espaces de négociation et de concertation pour la prise de décisions concernant des aspects à l'incidence directe sur le développement des communautés. C'est ainsi qu'en 1996, à la suite d'une avalanche d'assassinats et d'actes de violence contre les communautés indigènes, celles-ci convoquèrent une importante mobilisation nationale qui obligea le gouvernement en place à négocier la création d'une « Commission de droits de l'homme », d'un « Programme Spécial d'Attention aux Peuples Indigènes », d'une « Commission Nationale de Territoires Indigènes » et d'une « Table permanente de

accord avec leurs traditions, leur culture et leurs besoins. À ce sujet Ezequiel Vitonás affirme : « le Plan de Vie est un mécanisme propre aux populations indigènes pour diagnostiquer, programmer, évaluer et corriger communautairement, de manière intégrale et spirituelle, les avancées, les défaillances humaines, et les relations avec le reste de la société » (Vitonás, 2010 : 124). Les Plans de Vie s'appuient sur la cosmovision des communautés indigènes ; c'est à dire sur leur « vision intégrale du monde », qui conjugue dimensions culturelles, spirituelles et politiques : « La cosmovision est le processus de création de dispositifs pour analyser le monde et agir en lui » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 64).

Concertation ». Créées par les décrets 1396 et 1397 de 1996, ces Tables de Concertation sont devenues le principal mécanisme de mise en relation des peuples indigènes avec les institutions gouvernementales (Galeano, 2015). Et elles ont démontré que l'instauration de mécanismes de négociation n'implique pas la suspension des disputes ou de l'antagonisme, car il est usuel que les processus de concertation soient accompagnés de forts soulèvements au cours desquels sont utilisées des actions transgressives telles que le blocage des routes, l'occupation des terres, l'utilisation de stations de radio indigènes communautaires, et les mobilisations massives vers les centres urbains du pays. Selon les mots du CRIC, « la construction d'autonomie implique une plus grande capacité à exiger nos droits et à avoir une concertation avec l'État » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014 : 58 ; Sarria, 2010).

L'instauration de ces scènes de négociation et de concertation n'a cependant pas signifié l'absence d'actions répressives, d'emprisonnement ou de disparitions forcées, venant de l'État et des secteurs qui s'opposent aux aspirations indigènes. Depuis sa naissance dans les années 1970, le CRIC et ses actions furent l'objet d'une dure répression de la part des propriétaires terriens et de l'État colombien. En 1975 les propriétaires terriens créèrent le « Conseil Régional Agraire du Cauca » et activèrent un puissant cycle de violence contre les indigènes. Par ailleurs, avec l'application du « Statut de Sécurité » formulé en 1978 sous le gouvernement de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), plusieurs mesures répressives et de militarisation des territoires indigènes furent légalisées. C'est dans ce contexte que se renforça le « Mouvement Armé Quintín Lame », la première guérilla indigène d'Amérique latine, qui tenta de défendre les territoires indigènes au moyen d'occupations de terre, et de défendre les communautés indigènes des attaques des propriétaires terriens, des militaires, des fonctionnaires du gouvernement et d'autres mouvements guérilleros. Ce mouvement se démobilisera en 1991 en échange de la promesse gouvernementale de permettre la participation d'un représentant indigène à l'Assemblée Nationale Constituyente qui rédigerait la Constitution Politique de 1991, et de s'engager à répondre aux besoins historiques des indigènes (Peñaranda, 2015).

Ces logiques de violence politique s'aggravaient par la suite avec l'intensification du conflit armé et les actions violentes perpétrées par les forces de sécurité de l'État, la guérilla et les paramilitaires, dans leur quête de contrôle territorial. L'on peut signaler spécialement l'escalade de violence subie dans le cadre de l'application du dénommé « Plan Colombie » conçu par le gouvernement d'Andrés Pastrana (1998-2002), comptant avec l'expertise et le financement des États Unis, et de la « Politique de Sécurité Démocratique » mise en œuvre durant les gouvernements d'Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) (Contravía, 2006). Au cours de 45 années de lutte, au moins 500 assassinats de membres du CRIC furent commis. Sur ce nombre, le CRIC a pu établir avec précision qui a perpétré l'action dans 166 cas. Les principaux responsables furent, dans l'ordre, les groupes paramilitaires, l'armée et la police nationale, les guérillas des Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC et Ejército de Liberación Nacional ELN, et les propriétaires terriens (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014). Dans le cas spécifique de la violence exercée contre des enseignants, l'Association d'Instituteurs du Cauca comptabilisa, entre le mois d'octobre de 1982, et le mois de février de 2008, un total de 70 enseignants assassinés, dont plusieurs étaient indigènes (Baronnet et Mazars, 2010).

Dans le courant du XXI^{ème} siècle, les espaces de négociation et de concertation qui purent être institués, furent dédiés à la recherche d'alternatives institutionnelles permettant la création de l'Entité Territoriale Indigène¹⁶⁷. Un antécédent historique important remonte à l'année 1999, lorsque, après un mois de mobilisation, et dans le cadre du Congrès Extraordinaire réalisé par le CRIC entre le 30 mai et le 2 juin dans le Resguardo La María à Piendamó, dans le Cauca, le Gouvernement finit par délivrer la Résolution 025 du 8 juin 1999 qui certifiait le CRIC comme autorité traditionnelle, ainsi que le Décret 982 du 10 juin

¹⁶⁷ Dans le cadre du système juridique colombien, le resguardo est une forme de propriété collective de la terre, et non une entité politico-administrative autonome. Ceci implique que, tant que le resguardo ne sera pas remplacé par une « entité territoriale indigène », l'autonomie des populations indigènes ne sera pas complète, puisque d'un point de vue juridique, il n'est pas obligatoire que l'on concède aux resguardos une autonomie administrative, politique et fiscale. Sans la conformation d'entités territoriales indigènes, le resguardo doit se soumettre aux dispositions politiques et administratives des municipalités et des départements auxquels il appartient, et, de cette manière, aux autorités non indigènes qui dirigent ces niveaux de gouvernement. De ce point de vue, l'organisation territoriale de l'État colombien limite les possibilités d'autodétermination des populations indigènes ; raison pour laquelle le gouvernement national s'est positionné fréquemment comme un adversaire de lutte à qui l'on exige l'ouverture de plus grands espaces d'autonomie pour les populations indigènes. À ce sujet voir : Sánchez (2005).

1999, dans lequel était déclarée l'«Urgence Sociale et Culturelle des Territoires Indigènes », et la « Commission pour le Développement Intégral de la Politique Indigène du Département du Cauca » était constituée, conformée par tous les ministères du gouvernement et par toutes les autorités indigènes de la région. Le principal objectif de cette Commission était de visualiser des alternatives légales afin d'avancer dans la constitution de l'entité territoriale indigène (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

Après plusieurs années, suite à la mobilisation de la Minga Indigène, Sociale et Populaire qui partit de 18 endroits du pays pour se diriger à nouveau vers le resguardo La María, en octobre 2014, le gouvernement définit avec les populations indigènes l'expédition de quatre décrets réglementant la constitution de l'entité territoriale indigène. Le premier d'entre eux fut le Décret 153 de 2014, au moyen duquel les autorités indigènes se consolidaient dans les territoires, un budget spécial leur était alloué, et les systèmes éducatifs, de santé, de services d'eau et d'assainissement autochtones se trouvaient consolidés. Ce décret reconnaissait en outre la juridiction indigène spéciale fondée sur la loi d'origine, le droit majeur et le droit indigène (Rodríguez et Baquero, 2014). Bien qu'étant restées inachevées, ces expériences d'administration indigène sont inédites en Amérique latine (Baronet et Mazars, 2010)¹⁶⁸.

Le Décret 153 de 2014 constitue donc un premier pas vers la consolidation de l'entité territoriale indigène, dans la mesure où il augmente les aspirations de protection de la propriété collective de la terre inspirées par la défense des resguardos, et où il ouvre la voie de la consolidation du gouvernement, des systèmes et de la juridiction autochtones.

¹⁶⁸ L'Article 1 du Décret 153 de 2014 établit : « Le présent Décret a pour objet de créer un régime spécial dans le but de mettre en marche le fonctionnement des Territoires Indigènes en ce qui concerne la gestion des systèmes propres aux peuples indigènes, conformément aux dispositions ici établies, et parallèlement à cela est délivrée la loi dont traite l'article 329 de la Constitution Politique. Pour cela s'établissent les fonctions, les mécanismes de financement, de contrôle et de surveillance, ainsi que le renforcement de la juridiction spéciale indigène ; dans le but de protéger, de reconnaître, de respecter et de garantir l'exercice et la jouissance des droits fondamentaux des Populations Indigènes en ce qui concerne le territoire, l'autonomie, le gouvernement qui leur est propre, la libre détermination, le système d'éducation et de santé qui leur sont propres, le droit à l'eau potable et aux services d'assainissement, tout ceci dans le cadre constitutionnel de respect et de protection de la diversité ethnique et culturelle » (Ministère de l'Intérieur, 2014 : 1). Cependant, dans la mesure où il s'agit d'une norme d'origine gouvernementale, qui se justifie par l'existence d'un vide juridique en ce qui concerne la conformation de l'entité territoriale indigène prévue par l'article 329 de la Constitution Politique de 1991, ce décret est transitoire et doit être substitué par une loi délivrée par le Congrès de la République.

Éléments qui, s'ils sont conjugués, offriraient aux communautés indigènes un degré d'autonomie plus grand encore que celui dont disposent les départements et les municipalités du pays, et qui impliqueraient de nouvelles modifications légales et institutionnelles :

« L'entité territoriale indigène peut être considérée de façon simultanée, comme la plus haute expression de l'autonomie que la Constitution de 1991 reconnaît aux peuples indigènes, et comme un élément qui s'ajuste difficilement à l'intérieur du modèle -déjà complexe- établi par la Carte Politique pour l'organisation territoriale de l'État. De toutes les entités existantes, la nouvelle entité bénéficiera du plus grand degré d'autonomie, dans la mesure où elle sera pourvue d'un degré plus élevé d'autonomie politique, ainsi que d'autonomie juridique ; ce qui en fera la seule entité capable d'élaborer ses normes et d'assurer leur respect à travers ses propres juges. La reconnaissance de ce degré d'autonomie supplémentaire répond à des principes constitutionnels concernant le respect de la diversité et à la démocratie participative et pluraliste, et conduit à la redéfinition des règles qui régissent les relations entre les entités territoriales et la Nation » (Sánchez, 2005 : 280) .

Le rappel des liens établis entre les luttes indigènes, les instruments internationaux de droits de l'homme et les appareils judiciaires et gouvernementaux de l'État colombien, montre non seulement l'ambivalence de ce dernier, mais encore la manière dont se sont conjugués des processus de « judicisation » des droits indigènes, et des dynamiques de conflit antagoniques qui ont mené à une « pénalisation » récurrente des conflits qui se produisent avec le gouvernement ; la conséquence est la suivante : c'est dans le cadre de ces luttes que l'on offre une portée et un contenu concrets aux normes qui reconnaissent de manière formelle les droits et l'autonomie des populations indigènes. Ainsi que nous l'avons affirmé dans le quatrième chapitre de la thèse, si le concept de la dignité humaine cesse d'être une concession dans le cadre de relations de force inamovibles, et se charge de contenu dans le cadre des disputes et des luttes sociales, les droits de l'homme pourront laisser de côté les connotations idéologiques, totalisatrices, individualistes et propriétaires qu'il est possible de leur attribuer à partir de diverses perspectives critiques. Les espaces d'autonomie, autant que les droits qui se conquièrent dans le cadre des luttes sociales, sont différents de ceux qui se reçoivent comme simples concessions de la part de ceux qui dominent : ils sont l'antidote des processus d'inclusion et d'intégration subordonnante.

« L'échantillon le plus clair de cette tendance se trouve en Colombie, où la judiciarisation des conflits a été si profonde que l'utilisation du droit constitutionnel est devenue une stratégie définitoire du mouvement indigène (...) Allant de pair avec des jugements décisifs de la Cour Interaméricaine de Droits de l'homme, et surtout avec les nouvelles constitutions de l'Équateur et de la Bolivie (basées de manière explicites sur le principe de pluri-nationalité), le droit constitutionnel colombien est celui qui est allé le plus loin dans l'adoption de certains corollaires du principe d'autodétermination revendiqué par le mouvement indigène global (...) Une preuve en est la promulgation, en octobre 2014, du décret d'autonomie indigène en Colombie. Le Décret 1953 de 2014 accorde aux autorités indigènes des ressources venant du système général de participations afin d'administrer et d'organiser, entre autres, le système de santé et d'éducation qui leur est propre, créant de la sorte l'une des politiques les plus protectionnistes du droit de l'autonomie indigène dans la région » (Rodríguez et Baquero, 2015 : 31).

Les disputes antagoniques qui se sont configurés dans le cadre de mobilisations et de processus de revendication propres aux mouvements sociaux, ont conduit à des négociations et à des compromis symbiotiques qui ont obligé le gouvernement à accorder davantage d'autonomie aux populations indigènes. Ces progrès ont facilité la récupération et la création de formes contre-hégémoniques qui correspondent aux caractéristiques des communautés en mouvement en relation avec la plus grande horizontalité du pouvoir, l'utilisation des institutions et des organisations préexistantes, et l'approfondissement des processus démocratiques. Dans le cas des luttes indigènes, il est clair que les traits des mouvements sociaux et ceux des communautés en mouvement ne sont ni des substituts ni des éléments incompatibles : leur conjugaison a été fondamentale en ce qui concerne la constitution progressive de l'entité territoriale indigène et, à l'intérieur de cet espace, de la consolidation des cabildos indigènes, des systèmes autochtones de santé et d'éducation, des modes spécifiques de gestion de l'eau et de l'environnement, des gardes indigènes et des institutions de droit et de juridiction autochtones. Ces formes contre-hégémoniques cristallisent et remplissent de contenu les paris pour le droit à exister des populations indigènes. Survivre aux processus historiques d'extermination physique, de violence socioéconomique et d'épistémicide, est en soi un processus transformateur qui impose des défis à la matrice libérale et unitaire de l'État colombien, et qui recrée et dynamise des

formes institutionnelles et organisatrices contre-hégémoniques à l'intérieur des territoires indigènes¹⁶⁹.

Cependant, la possibilité de consolider ces avancées s'affronterait rapidement à de nouveaux obstacles : l'intensification du conflit armé, les reconfigurations du capitalisme néolibéral, la spoliation de la terre et les processus de réprimarisation de l'économie colombienne, menaçaient non seulement les victoires symbiotiques et contre-hégémoniques obtenues par les populations indigènes, mais mettraient également en danger la préservation des territoires sur lesquels pourraient être institués leurs entités territoriales. La guerre et le capitalisme dépassaient la capacité du mouvement indigène à garantir son existence, son autonomie et son identité. Il devînt alors évident que la possibilité de conserver et d'approfondir les conquêtes indigènes obligeait à transcender les voies de *l'autonomie comme objectif et comme moyen*, pour visualiser un processus de lutte fondé sur *l'inter-culturalité comme objectif et comme moyen*. Les menaces qui cernaient les populations indigènes du Cauca obligeaient à établir des processus d'articulation « vers le dehors » entre les communautés indigènes et d'autres groupes sociaux opprimés et rendus invisibles. Il était nécessaire de « vaincre le sectarisme indigène et de profiter des apports et de la participation de nouveaux regards » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014 : 85).

Bien que, historiquement, le CRIC ait toujours établi des liens avec les secteurs paysans, syndicaux et étudiants, il existe un antécédent qui servit de catalyseur pour approfondir les processus d'articulation dans le cadre de relations d'inter-culturalité. En 1999, alors qu'avait lieu le processus de paix entre le gouvernement d'Andrés Pastrana et les Farc, les communautés indigènes du Cauca décidèrent d'offrir le Resguardo Indigène de La María à Piendamó, dans le Cauca, comme un « territoire de cohabitation, de dialogue et de négociation » de toutes les organisations sociales du pays, afin de poser une vision ample sur la paix, et d'avoir une incidence sur la négociation en cours. Selon les mémoires du

¹⁶⁹ Santos et Rodríguez (2007) caractérisent et analysent les potentialités contre-hégémoniques du droit et des juridictions indigènes : Baronnet et Mazars (2010) font de même en ce qui concerne les systèmes de santé et l'éducation indigènes, finalement, Di Pierri (2010) présente une analyse relative aux postures indigènes en ce qui concerne les thèmes environnementaux et les droits de propriété collective sur la terre. Une analyse étendue de ces formes contre-hégémoniques est présentée par Vitonás (2010).

Congrès Extraordinaire ayant eu lieu entre le 30 mai et le 2 juin de 1999, « le mouvement indigène offre aux organisations et aux secteurs sociaux un espace pour y débattre des grands problèmes nationaux et pour que, à partir de la raison et de la légitimité que nous octroie le fait d'être directement affectés, nous obligions les autres acteurs (État et insurrection) à ce que les majorités décident de la direction à prendre et de la manière de conformer le pays » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014 : 67).

À partir de là, les Congrès effectués par le CRIC insisteraient sur la nécessité d'établir des liens avec d'autres organisations civiques et sociales afin d'assumer des positions communes face à l'offensive contre-insurrectionnelle mise en marche par le gouvernement après 1998 et financée par les États Unis (le dénommé « Plan Colombie »), aux effets du Traité de Libre Commerce avec les États Unis, aux réformes introduites dans le système de virement de budget du gouvernement aux entités territoriales, à la mise en marche de nouvelles normes minières et agraires, à la perte de souveraineté et de sécurité alimentaire des communautés, et aux effets nocifs de la fumigation des cultures illicites. Dans ce contexte, la défense des ressources naturelles et la protection de l'environnement, serait définie comme le point numéro neuf du programme politique du CRIC. Aspect difficile de revendiquer et d'atteindre sans compter sur l'articulation avec d'autres secteurs sociaux et populaires (Congrès Régional Indigène du Cauca, 2014).

« Avant d'être colombiens, nous sommes des peuples indigènes différents des autres membres de la société, et responsables de notre propre processus. Nous conservons des traditions et de valeurs culturelles millénaires qui sont considérées comme le patrimoine de l'humanité, et qui peuvent contribuer à la construction d'une nouvelle Colombie. Nous luttons pour la survie, l'unité, la solidarité, en quête d'un développement intégral visant l'autonomie économique, politique et culturelle (...) Nous sommes convaincus que ni le gouvernement, ni les groupes armés, ni les hommes éminents changeront nos conditions de vie : nous sommes conscients que nous mêmes, en utilisant les ressources que notre mère la terre nous offre, et en étant unis, construirons un futur meilleur. En tant que peuples indigènes, et conformément au principe de réciprocité, nous sommes disposés à recevoir,

pour enrichir notre processus et apporter à d'autres peuples et d'autres cultures, en vue de la construction d'un nouveau projet alternatif »¹⁷⁰.

« Cette notion d'inter-culturalité que nous manions aujourd'hui est le résultat d'un quart de siècle de travail. Ce que nous entendons aujourd'hui par inter-culturalité fait partie des revendications qu'en tant qu'organisation, nous avons toujours poursuivies, mais maintenant, c'est le processus qui nous le montre de façon plus claire » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 90).

Sur cette nouvelle scène de conflit, ce n'est pas seulement le droit à l'existence qui est revendiqué, mais également la possibilité de transformer la société hégémonique au moyen de relations interculturelles et du dialogue de savoirs. Il s'agit de dépasser les effets de la justice sociale en tant que reconnaissance et garantie de l'autonomie, et d'ouvrir la voie à une critique alter-référente qui, ainsi que nous l'avons soutenu dans le deuxième chapitre de la thèse, élargit les possibilités de transformation conjointe des singularités individuelles et collectives, dans la mesure où elle transcende les exigences de l'autonomie en ce qui concerne la survie et la conservation, et soulève la question de l'établissement de relations conflictuelles et interculturelles pour la libération. S'ouvre alors, en même temps que l'inter-culturalité et le dialogue de savoirs, l'espace permettant la transformation mutuelle, même de celui qui, sous les prémisses de la théorie de la reconnaissance, assume le rôle de « reconnaître » (Múnera, 2009).

« Qu'est-ce que l'inter-culturalité ? Aujourd'hui nous comprenons le concept d'inter-culturalité comme le fait de partir de la connaissance de ce qui nous est propre afin d'intégrer progressivement d'autres connaissances qui viennent du dehors. L'exercice de l'inter-culturalité est nettement politique, puisqu'il cherche à atteindre la création de conditions nécessaires à l'établissement de relations horizontales de dialogue entre différents (...) L'inter-culturalité se manifeste dans le sein des revendications du mouvement indigène. Ce que l'on recherche, c'est l'établissement de relations horizontales, aussi bien entre les indigènes et les autres mouvements sociaux, qu'entre l'organisation indigène et la société dominante. Cet objectif est le moteur qui se trouve derrière les tentatives d'unification populaire avec des organisations paysannes, urbaines et syndicales. Quelques exemples en sont : le Territoire de Cohabitation, de Dialogue et de Négociation de la María (Piendamó) ;

¹⁷⁰ « Pour l'autonomie des populations indigènes, et les conflits qui portent atteinte à notre projet de vie ». Document des communautés indigènes du nord du Cauca, rédigé dans la municipalité de Jambaló, Cauca, le 23 mars 1999.

les coalitions que l'Alliance Sociale Indigène a formées avec des maires ; l'appui du CRIC à la candidature du dirigeant appartenant à l'ethnie des guambianos, Floro Alberto Tunubalá, à la Préfecture du Cauca. Les processus de négociation et de reconnaissance qui ont été gagnés dans la confrontation avec l'État colombien, dans le contexte de plusieurs grèves à la María, sont aussi des exemples de la mise en œuvre de l'objectif consistant à établir une réorganisation horizontale dans le cadre de la société dominante » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 88).

L'articulation « vers l'extérieur » facilita la conformation du « Bloc Social Alternatif », une initiative d'unité entre organisations indigènes, sociales et populaires, qui permit l'arrivée à la préfecture du Cauca d'un leader indigène, le 30 octobre de l'an 2000. Ce fut également le fondement de la « Minga Indigène et populaire », vers laquelle convergèrent des paysans, des chômeurs, des employés, des afro-descendants et des citoyens, et qui, dans le cadre d'une mobilisation qui rassembla près de 60 mille personnes le 18 septembre 2004 dans la ville de Cali, fixa ses postures face au conflit armé, à la violation des droits de l'homme, l'exploitation des ressources minières, forestières et hydrauliques, le développement rural et les traités de libre commerce en Colombie.

« C'est justement parce que nous affrontons un défi vaste et différent de tous ceux que nous avons connus jusqu'à présent, que cette mobilisation est différente. Nous ne sortons pas dans la rue seulement pour exiger, réclamer auprès du gouvernement, dénoncer, même si ça aussi, nous allons le faire. Cette fois nous sortons pour convoquer des populations, des organisations et des processus populaires. Nous marchons pour exprimer l'engagement qui est le nôtre de nous unir et de travailler en tissant la solidarité réciproque qui manque pour défendre la vie. Cette fois nous savons que seuls, nous ne pouvons pas, et que nous avons besoin les uns des autres pour comprendre, pour résister, et pour créer un pays et un monde possibles et nécessaires. Nous avons étonné le Gouvernement, le pouvoir, le pays et le monde, parce que nous ne nous levons pas pour réclamer ce qui nous appartient de droit, en revanche, nous convoquons cette Minga avec une proposition pour que tous, en tant que populations, définissions un Mandat Indigène et Populaire qui oriente le processus afin que nous puissions avancer de façon ferme et réaliste à partir de cette réalité de confusion et de mort, vers un Projet de Vie tissé par nous à partir des populations »¹⁷¹.

¹⁷¹ «Mandat Indigène et Populaire de la Minga pour la Vie, la Justice, la Joie, la Liberté et l'Autonomie ». Rédigé au cours du premier Congrès Indigène et Populaire, réalisé dans la ville de Cali, Vallée du Cauca, le 18 septembre 2004.

Ces postures seraient ratifiées quatre ans plus tard, avec les mobilisations effectuées le 12 octobre 2008 (Contravía, 2008). À cette occasion, à part le fait qu'ils revendiquaient leurs droits, rejetaient la politique de « Sécurité Démocratique » d'Álvaro Uribe Vélez, et s'opposaient à l'ingérence des États Unis dans le conflit armé interne, les populations indigènes organisés à l'intérieur du CRIC et de l'ONIC, affirmaient que les luttes paysannes, en faveur des droits syndicaux, des services publics, des droits de l'homme et des droits des femmes, étaient assumés comme leur étant propres : « toutes les causes sont nôtres »¹⁷². Tout ceci dans un contexte dans lequel le mouvement indigène ne renonce pas à maintenir un programme spécifique qui lui permet de consolider ses Plans de Vie sur la base de ses propres systèmes de santé et d'éducation, de l'autonomie territoriale et de la récupération des terres, de la sécurité et la souveraineté alimentaire, et de la consolidation de l'autorité et de l'administration qui lui sont propres¹⁷³.

Avec la Minga Indigène et Populaire, ce qui est proposé est un horizon de lutte au caractère civil (qui rejette les moyens armés et la guerre), populaire (car elle réunit des groupes sociaux historiquement exclus et frappés par la guerre et le capitalisme), communautaire (dans la mesure où elle tente d'articuler des communautés et des groupes sociaux organisés) et intégral (du fait qu'elle inclut toutes les dimensions de la vie sociale quant aux objectifs de lutte et à la participation de secteurs sociaux). Ceci dans un contexte de dialogue de savoirs et d'expériences dans lequel l'on cherche à enrichir un projet commun d'émancipation et de libération « défenseur de la vie », qui s'écarte des groupes armés, des organisations hiérarchiques de lutte, et des idées d'« avant-gardes révolutionnaires » et de « conflits et contradictions supérieurs ».

« Ce projet démocratique considère que toutes les organisations populaires ont des expériences et des apports importants pour un processus de changements sociaux. Il estime également qu'il doit exister des relations de solidarité et de respect mutuel entre les organisations, et que la direction elle-même du processus doit être conformée peu à peu par le mouvement populaire, et n'est pas la fonction exclusive d'une quelconque avant-garde. Le

¹⁷² « Ceci est la parole que nous sommes sortis marcher ». Conseil Régional Indigène du Cauca – Organisation Indigène de Colombie, Santander de Quilichao, Cauca, 8 octobre 2008.

¹⁷³ Mémoires du Treizième Congrès du Conseil Régional Indigène du Cauca. Piendamó, Cauca, 26-30 avril 2009.

mouvement indigène a spécialement rejeté les procédés verticaux et les organisations qui prétendent que les mouvements sociaux sont de simples courroies de transmission de leurs positions et consignes, ce qui finit toujours par castrer l'apport populaire. Le fait que l'autonomie soit l'une des bannières les plus enracinées dans le mouvement indigène, et que même les organisations indigènes régionales ou locales les moins développées la défendent jalousement, est très significatif. Mais les indigènes ne réclament pas l'autonomie uniquement pour eux : ils considèrent qu'il s'agit d'un élément que devraient partager les autres organisations populaires afin que les processus de changement social s'alimentent de leurs différents apports. (...) Les indigènes proposent, à l'intérieur du mouvement populaire, une nouvelle institutionnalisation dans les relations entre les différents secteurs sociaux, et dans la façon même de concevoir et de développer le domaine de la politique. Cette nouvelle institutionnalisation doit avoir comme base la diversification de la vie, les intérêts et les expériences de lutte de tous les secteurs qui composent le domaine culturel. D'autres secteurs sociaux commencent à réclamer eux aussi cette nouvelle institutionnalisation, ceux qui traditionnellement ont été méconnus et exclus par les dogmatismes, les fondamentalismes, les mouvements d'avant-garde et les sectarismes : paysans sans terre, indigènes, chômeurs chroniques, afro-descendants, écologistes, mouvements culturels, femmes, évangélistes en faveur du pluralisme, qui ne croient plus que l'Évangile soit la seule vérité, secteurs intellectuels engagés dans la démocratie et le changement social ; en fin de compte, des colombiens communs, dégoûtés par l'émergence fréquente de nouvelles « avant-gardes », armées ou non armées, qui prétendent décider du futur et de la vie des colombiens, tout en perpétuant la violence dans le pays. La pensée et l'idéologie de la gauche colombienne traditionnelle et de l'insurrection de la guérilla ont souffert d'un manque de sensibilité au moment d'aborder les thèmes actuels de notre époque, tels que la problématique ethnique, la diversité culturelle, la question du genre, la biodiversité, etc. L'on croit qu'il s'agit de problèmes secondaires qui enlèvent de l'importance aux objectifs centraux de la lutte et divisent le secteur populaire. Quand nous entendons le qualificatif « *contradictions secondaires* » pour qualifier ces problèmes actuels, nous avons l'impression que l'on se réfère à des problèmes de « *secteurs sociaux de deuxième classe* » » (Jaramillo, 2000 : 19 ; en italique dans le texte original).

En conséquence, le CRIC a renoncé à être d'« avant-garde ». Il a voulu, au contraire, que la Minga Indigène et Populaire acquière sa propre dynamique au moyen d'exercices de réciprocité et de dialogue qui consolident non seulement les luttes des indigènes, mais aussi les disputes d'autres groupes et secteurs sociaux impliqués dans des actions de résistance contre le capitalisme néolibéral, la violation des droits de l'homme, les solutions militaires au conflit armé et la saisie des terres.

« La Minga Indigène et Populaire est notre apport à la mobilisation populaire colombienne. C'est notre fille, mais elle ne nous appartient plus : elle marche seule, mais nous sommes responsables de ce qu'elle fait (...) La Minga Indigène et Populaire est notre nouvelle rencontre avec d'autres secteurs sociaux, avec lesquels nous avons partagé l'objectif de consolidation des processus de résistance. Nous avons marché la parole pour générer en eux une conscience. Une conscience dans les communautés indigènes également, où nous avons renforcé, à l'aide de la Minga, nos actions collectives, notre pensée de réciprocité, notre formation politique. La Minga est notre manière de travailler, de vivre, de penser, d'étudier, de rechercher, de transformer, d'être et de rêver ensemble »¹⁷⁴.

Le conflit interculturel suppose, en outre, un rejet frontal, autant de l'idée selon laquelle l'autonomie des peuples indigènes doit dépendre du maintien d'une culture statique, que de la négation à se libérer d'une prétendue identité indigène immuable.

« À travers le processus organisateur Minga de résistance sociale et communautaire, le mouvement indigène colombien rend public son pari politique, en même temps qu'il convoque d'autres secteurs sociaux, qui d'une manière ou d'une autre partagent ses idéaux au milieu de relations arbitrées par des solidarités – des oppositions – des métissages– des ré-significations » (Sarria, 2010 : 214).

L'inter culturalité ouvre la voie de l'auto-transformation des singularités indigènes. Elle pose une critique formelle de l'identité en tant que propriété, et de l'autonomie comme moyen de conserver cette propriété. Elle projette des processus de lutte dans lesquels l'identité indigène se transforme tout autant que la société hégémonique. Dans ce sens, l'idée de l'identité comme projet sert à contester la règle de gradualité qui traditionnellement a servi de fondement à la posture des juges, et établit que « la culture n'est pas quelque chose de primordial qui se préserve comme un objet de musée » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 72).

« (...) la Cour Constitutionnelle a soutenu que le degré d'autonomie des populations indigènes doit être déterminée par le degré de conservation des coutumes ancestrales, règle difficile à appliquer si nous considérons que nous nous trouvons face à des cultures dynamiques, qui demeurent hermétiques face à la société majeure seulement en de rares occasions » (Sánchez, 2005 : 241).

¹⁷⁴ « *Déclaration finale de la IIème Minga de la Pensée de la Cxab Wala Kiwe* ». Association de Cabildos du Nord du Cauca – Conseil Régional du Cauca, 27 février 2009.

Elle marque également l'émergence d'exigences interculturelles qui dépassent les réponses libérales et celles du multiculturalisme, basées sur l'individualisation et la pénalisation de la discrimination et du racisme, sur la définition de quotas et d'actions affirmatives, ou sur des mesures procédurales qui consultent mais n'accordent pas de pouvoir décisionnaire aux communautés, en ce qui concerne la création de nouvelles organisations sociales (Rodríguez et Baquero, 2010).

« (...) l'inter-culturalité est un projet politique. À cet égard, il va bien au delà du multiculturalisme, dans la mesure où ce dernier concept implique la reconnaissance des minorités à l'intérieur d'un système existant, alors que l'inter-culturalité demande à ce que les relations sociales interethniques se construisent à travers la création de nouveaux ordres sociaux» (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 95).

L'inter-culturalité considérée comme un objectif et comme un moyen représente pour les communautés indigènes une voie servant à renforcer « vers le dehors » le caractère multidimensionnel, à multi-échelle, articulé, démocratique et transgresseur, de leurs actions. L'écologie de savoirs et la connexion de micro et macro alternatifs se posent comme principes d'action qui consolideront la position du mouvement indigène, en tant qu'organisation sociale et populaire, dans l'équilibre de forces requis afin d'avancer dans la construction et la matérialisation de leurs Plans de Vie dans le cadre d'une nation démocratique et pluriculturelle.

« (...) c'est dans le Cauca que ce processus a continué d'évoluer, en transcendant ce qui est purement ethnique ; un développement défini par la notion d' « Organisation Sociale Populaire ». Cette idée consistant à augmenter un débit politique, en associant leurs revendications à celles du reste des secteurs exclus du pouvoir, fut toujours présente dans les analyses du contexte régional et national, et dans les raisonnements organisationnels et les réflexions politiques du CRIC. Bien que les indigènes du CRIC aient pu constater que l'emploi du terme « indien » ou « indigène » signifie une avancée historique dans la mesure où il amalgame leurs identités particulières –en créant de la sorte un horizon politique organisationnel régional-, ils ont perçu que la caractéristique « indigène » représentait une limitation pour le progrès de leurs luttes, à un moment où il était urgent d'augmenter le débit organisationnel et politique en dépassant les frontières ethniques et en s'unissant à d'autres secteurs dans le but d'avoir plus d'incidence et de capacité d'intervention dans les politiques régionales et nationales, afin que les décisions prises soient favorables à leurs communautés.

Et, en réalité, la dynamique des luttes populaires dans le Cauca avait comme conséquence – dans la pratique- de faire s’unir aux luttes indigènes, des paysans, des afro-descendants, des ouvriers, des chômeurs, des habitants des quartiers marginaux et autres démunis, les éternels exclus (...) Dans cette perspective, les indigènes continuent d’encourager la construction d’une nouvelle institutionnalisation pour la Colombie, qui incorpore de façon organique l’extraordinaire richesse de multiples expressions de culture indigène et noire, et de propositions spirituelles et idéologiques qui ont vu le jour dans notre pays » (Jaramillo, 2000 :12).

La caractérisation des disputes indigènes qui a été présentée jusqu’à présent, est fondamentale pour comprendre le sens et l’évolution du système éducatif qu’ont construit les communautés indigènes du Cauca après 1971. Pour elles, l’éducation est un projet politique dont l’objectif n’est pas seulement la scolarisation, qui acquiert de la pertinence grâce au lien qui s’établit avec leurs processus de lutte, d’émancipation et de libération. Ceci explique pourquoi le système éducatif indigène s’est bâti et reconfiguré en fonction des injustices sociales dont ont souffert historiquement les indigènes, des possibilités de consolidation de l’entité territoriale indigène, et des recherches d’autonomie et d’interculturalité qui ont offert une base à leurs actions. Nous analyserons maintenant la façon dont le système indigène a répondu à ces exigences, et quel a été le processus de construction de l’Université Autonome Indigène Interculturelle UAIIN. Cet exercice servira à approfondir la compréhension des disputes des populations indigènes du Cauca et, fondamentalement, à analyser le potentiel transformateur de l’UAIIN dans le domaine de l’éducation supérieure en Colombie.

7.2 Le Système Éducatif Indigène et l’Université Autonome Indigène Interculturelle

L’épistémicide fut une injustice sociale qui accompagna de manière systématique les processus d’extermination physique et la violence socioéconomique qui marquèrent les relations sociales en Amérique latine après la conquête. Jusqu’en 1492, les indigènes avaient formé un système éducatif possédant des idéaux et des connaissances bien définis dans différents domaines du savoir : ingénierie, médecine, musique, architecture, sciences botaniques, astronomie, activités artistiques et langues. « De cette façon, ils atteignirent un

niveau de développement tel qu'il leur permit de construire de grandes villes, des canaux d'irrigation, de contrôler des maladies et de techniciser l'agriculture, tout ceci dans le cadre permanent de la recherche de l'équilibre de l'homme avec la nature » (Molina, 2012 : 275).

Avec la colonie, et par la suite, avec l'alphabétisation en espagnol, les connaissances et les savoirs indigènes furent rendus invisibles et peu à peu éliminés au moyen de pratiques d'évangélisation et de l'interdiction d'utiliser leurs propres langues. Pour les colonisateurs, la déshumanisation des indigènes était liée non seulement au caractère vide de leurs âmes et à l'infériorité naturelle qui en découlait, mais aussi à leur incapacité à produire des connaissances et des savoirs capables de dialoguer avec ceux qui avaient surgi en occident. Les langues indigènes, comprises non seulement comme moyens de communication, mais également comme véhicules de transmission de la culture, devaient être éliminées pour donner voie à des processus d'hispanisation qui, au moyen de l'apprentissage de la grammaire, de l'écriture et de l'écriture des conquistadors, favoriseraient la civilisation des peuples indigènes. L'église catholique, avec l'assentiment du gouvernement, assumait le double objectif d'évangélisation et d'hispanisation, et jusqu'aux premières années du XXème siècle et davantage, elle serait la responsable de mener à bien ce processus civilisateur et colonisateur, aussi bien dans l'éducation publique que dans l'éducation privée.

Cependant, du point de vue des communautés indigènes, ce processus était contradictoire. D'une part, les alternatives de survie et de résistance des populations indigènes étaient liées au peuplement de territoires géographiquement éloignés et d'accès difficile, ce qui provoquait un processus de marginalisation des populations indigènes en ce qui concernait le système éducatif conventionnel. D'autre part, quand les communautés indigènes étaient incluses, elles souffraient de toutes les injustices des processus d'évangélisation, d'hispanisation et d'épistémicide propres au système éducatif colonisateur. Par conséquent, l'inclusion des populations indigènes au système éducatif représentait la possibilité d'améliorer leurs chances d'intégration sociale, mais en assumant les coûts de la colonisation et l'extinction de leurs savoirs et de leurs cultures. Ces contradictions de

l'intégrationniste libéral se manifesteraient dans chacune des phases historiques de l'éducation indigène dispensée en Amérique latine jusqu'aux années 1970.

Selon Cabrera (1995), entre les XV^{ème} et XIX^{ème} siècles, l'éducation indigène en Amérique Latine se basa sur un processus d'hispanisation, qui prit comme objectif l'amélioration des conditions de vie des « aborigènes » au moyen de l'apprentissage de la langue espagnole et de l'alphabétisation des adultes afin d'améliorer leurs possibilités professionnelles et d'intégration à la civilisation. Ce type d'éducation prit comme référent les modèles didactiques et d'apprentissage propres aux zones urbaines, et nia tout dialogue avec la langue, la culture et les savoirs indigènes, qui furent qualifiés de composants d'une « pensée sauvage » associée à la sorcellerie, la magie, le mythe et la superstition.

Au début du XX^{ème} siècle, les problèmes de communication et le manque d'efficacité des processus éducatifs effectués en langue espagnole eurent la conséquence suivante : le modèle d'hispanisation fut remplacé par un modèle transitionnel qui acceptait l'usage de langues et de professeurs indigènes pour faciliter l'alphabétisation et l'évangélisation, et promouvoir l'admission des étudiants indigènes au système éducatif conventionnel. Dans ce cas, les langues et les enseignants indigènes étaient employés comme des instruments civilisateurs et colonisateurs qui cherchaient à réduire la situation de marginalisation des populations indigènes par rapport à l'éducation formelle. Finalement, dans les années 1970, et comme résultat de la reconfiguration de la dénommée « question indigène », surgit un modèle d'éducation bilingue-biculturel qui acceptait la validité et l'usage des langues indigènes, mais en affirmant que la maîtrise de la langue espagnole était essentielle pour garantir l'entrée des étudiants au système éducatif conventionnel. Dans ce système, un cycle éducatif qui commençait avec un processus d'alphabétisation en langues indigènes (processus qui, selon les préceptes éducatifs dominants, ne constituait pas une véritable éducation de base) était proposé, pour ensuite donner lieu à un processus de « post-alphabétisation » en espagnol qui reliait l'étudiant à l'éducation formelle de base. Dans ce modèle, les contenus éducatifs continuaient d'être occidentaux, ainsi que les méthodologies, les horaires et les réglementations administratives (Cabrera, 1995).

Ainsi que nous pouvons l'observer, dans tous les cas, les processus d'éducation indigène se basaient sur des dispositifs d'intégration subordonnée, et des pratiques colonisatrices d'épistémicide et d'homogénéisation culturelle. Les conflits liés au droit à exister mettraient au centre du débat la nécessité de reconfigurer les systèmes éducatifs de manière à ce qu'ils se relient non seulement aux processus de récupération et de reconstruction de « ce qui est propre à », mais aussi à la recherche d'une plus grande autonomie des populations indigènes. La lutte pour la terre et pour l'éducation se transformerait en deux faces de la même monnaie, car la récupération des bases matérielles de l'existence perdait son sens si l'identité des populations indigènes disparaissait au cours de ce processus. L'éducation serait alors comprise comme un processus politique associé à la récupération et à la survie de la culture indigène, et ce serait le meilleur moyen pour que les communautés comprennent les raisons et le sens de leurs luttes pour la terre et les *resguardos* (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 68 ; Entretien 10).

Dans ce contexte, la construction de politiques éducatives autonomes de la part du CRIC n'obéit pas à un projet complètement planifié ; au contraire, outre le dialogue avec un idéal de plus grande autonomie, les avancées qui se sont produites ont également été déterminées par les besoins et les contingences définis à partir des processus de dispute qui se sont configurés avec l'État colombien et la société hégémonique. Ainsi, au cours des années 1970, le système éducatif indigène commença à s'édifier en accord avec les dynamiques de formation politique que le mouvement dut dispenser à ses communautés dans le but de : i) étudier l'histoire d'oppression et de résistance de leurs populations, ii) expliquer les causes de soulèvement, iii) connaître les normes et la législation qui facilitent la protection de leurs terres, iv) défendre de manière juridique les prisonniers et les détenus du mouvement, v) offrir des espaces d'éducation aux enfants indigènes rejetés des écoles officielles par des enseignants fils et filles de propriétaires terriens, et vi) établir des horizons de lutte qui dépassent les objectifs de base de conservation et d'extension des *resguardos*. De cette manière, le projet d'autonomie qui orientait l'action des indigènes fut accompagné par une école expérimentale, sans déterminismes antérieurs, spontanée et en dialogue direct avec les besoins émanant du processus de lutte (Galeano, 2015 ; Entretien 10).

Sur quelle base, et de quelle façon a été lancé ce processus politico-éducatif ? La réponse est évidente : dans la conjugaison de formes de lutte et de résistance des communautés en mouvement et des mouvements sociaux. Du point de vue des communautés en mouvement, les tentatives d'hispanisation et d'évangélisation s'opposèrent à une résistance dans les espaces quotidiens de travail, de relation familiale et d'interaction communautaire. En général, dans ces espaces, la langue utilisée était la langue indigène, et les connaissances transmises revendiquaient les savoirs, la culture et l'identité des populations indigènes. Il y avait également des discussions au sujet des relations d'extermination physique et culturelle auxquelles avaient été soumises les communautés, et des leaders indigènes, hommes et femmes, qui, au long de l'histoire, s'étaient rebellés contre cette situation.

« Notre éducation ne peut être séparée de la vie quotidienne, elle se déroule dans le territoire, dans la vie familiale, dans la vie communautaire, dans les espaces mêmes de travail, dans la minga, dans les assemblées, les conseils d'administration, les congrès, à tout moment. Pas seulement pendant le temps scolaire. C'est pour cela que les contenus et les directives de l'éducation officielle ne sont pas suffisants, mais que nous avons besoin de l'apport constant des anciens, des autorités territoriales, politiques et spirituelles, à travers nos savoirs, nos procédures et nos pratiques, qui sont ceux qui nous forment » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010 : 48).

Ce fondement communautaire servirait de base pour avancer dans le développement d'un système éducatif autochtone. L'origine du système remonte aux écoles communautaires qui apparurent dans le but de faire connaître les lois concernant les indigènes, et d'exiger leur application juste, de défendre l'histoire et les coutumes indigènes, et de former des professeurs indigènes afin qu'ils éduquent en accord avec la situation des communautés, et dans leurs langues respectives. L'école s'affirmait alors comme étant communautaire et bilingue. Sur ces bases seraient construits, vingt ans plus tard, les Projets Éducatifs Communautaires PEC :

« Les communautés indigènes elles-mêmes, en travaillant de concert avec l'organisation régionale, générèrent les normes pour l'orientation de ces écoles communautaires, en contribuant en particulier à la construction des thèmes qui allaient y être traités, à la conformation de critères pour l'utilisation et la valorisation des langues, à la définition des profils des personnes et des types de communautés que l'on désirait former, ainsi qu'à ceux

des enseignants, au type de relation souhaitable entre l'école et la communauté, et à l'orientation des activités et des méthodologies. Ce qui se trouvait au centre du projet était l'évaluation régulière de l'école dans son ensemble, tâche qui incluait tous les deux mois une activité communautaire dans laquelle l'on mettait en commun les progrès de l'école, et l'on menait une réflexion dans le but de générer des recommandations pour poursuivre (...) Mais ces assemblées ne servirent pas seulement à fournir une base pour l'école, elles renforcèrent également la communauté dans la mesure où l'on y débattait des problèmes qui incombaient autant à l'école qu'à la communauté. L'on généra une responsabilité collective face à la relation école-communauté et communauté-école. C'est à dire que dans ces assemblées on ne construisit pas seulement une école, mais aussi un projet de vie » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 32-35).

La communauté en mouvement, soutenue par des organisations de la vie quotidienne et non spécifiquement conformées pour l'action, produisait des espaces de résistance et des actions contentieuses qui, de manière simultanée, dynamisaient les luttes des peuples indigènes du Cauca en tant que mouvement social ; c'est à dire, en tant que système d'organisation et de mobilisation qui opèrerait dans le cadre d'un système de chances et de restrictions configurées par d'autres acteurs sociaux et par les dispositifs systémiques de coercition et de contrôle (Múnera, 2012 ; Zibechi ; Melucci, 1999).

De leur côté, en tant que mouvement social, les indigènes considérèrent qu'ils devaient établir des espaces de dispute qui équilibreraient ou rééquilibreraient les forces en faveur de leurs aspirations, et qui favoriseraient la constitution d'espaces communautaires qui persisteraient et se consolideraient. Ces conflits impliquaient l'État colombien et la société hégémonique, représentée fondamentalement par l'église catholique et les propriétaires terriens.

L'Église était un acteur prédominant de l'opposition, tout d'abord, à la rébellion des indigènes, et ensuite à la construction de politiques autonomes d'éducation. Son monopole de l'éducation indigène diminuait peu à peu, sa difficulté à changer sa perception des indigènes, d'acteurs soumis, faciles à « civiliser » à travers l'évangélisation, à acteurs rebelles luttant pour se reconstruire comme acteurs sociaux et politiques, l'empêchait de comprendre ce processus d'émancipation d'une population exclue. Par ailleurs, ses intérêts

économiques se trouvèrent affectés dans la mesure où les indigènes récupérèrent également des terres qui leur appartenaient. L'Église était à ce moment-là l'un des propriétaires terriens les plus importants, non seulement dans le Cauca mais dans toute la Colombie. Quant à son pouvoir politique, il s'exerçait en alliance avec l'État, à travers le concordat de 1887, en vigueur jusqu'à la moitié du XXème siècle. Son influence se déployait dans tous les aspects de la vie sociale et politique, spécialement dans l'éducation en général, et dans celle des indigènes en particulier. En alliance avec la préfecture du Cauca, dominée par les mêmes propriétaires terriens qui avaient une grande influence sur l'État central. Il s'y trouvait un grand nombre de ceux qui organisaient la répression du mouvement indigène » (Galeano, 2015 : 49).

Dans le domaine éducatif, il y eut plusieurs conséquences à la conjugaison de ces processus communautaires et sociaux de dispute. D'une part, à partir des communautés en mouvement, naquit le Programme d'Éducation Bilingue du CRIC en 1978. Ce programme définirait clairement les orientations qui marqueraient son évolution :

« 1. Donner la priorité aux enseignements qui se font à travers l'exemple donné, 2. Les écoles doivent être des piliers soutenant la récupération des terres et autres droits sociaux qui font l'objet d'une revendication, 3. Les enseignants doivent être choisis par les communautés, 4. Les maîtres doivent être bilingues ou être disposés à récupérer leur langue indigène, 5. Les écoles bilingues doivent être des pépinières de revitalisation des cultures, 6. La communauté doit participer à l'orientation des activités scolaires, 7. L'école doit enseigner ce qui vient de l'intérieur et ce qui vient du dehors de manière critique, 8. Il faut orienter les enfants pour qu'ils restent dans leurs communautés et leur prêtent leurs services, 9. Il ne faut pas partir du programme officiel, mais de la construction collective de nouveaux programmes d'études, 10. L'enseignement doit se faire autant en langue indigène qu'en espagnol » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 22).

D'autre part, en ce qui concerne l'action de l'État, le monopole de l'église sur les processus éducatifs fut supprimé au moyen de la Loi 20 de 1974 ; l'ethno-éducation fut établie, comme étant le droit des populations indigènes à avoir une éducation en accord avec leurs expériences, leurs besoins et leurs particularités, et leur permettant en outre de participer à la formation, à la sélection et à l'évaluation de leurs professeurs (Décret-Loi 088 de 1976),

et les principes d'une éducation biculturelle et bilingue furent définis (Décret 1142 de 1978). Il faut ajouter à cela la création du « Programme d'Ethno-éducation » du Ministère d'Éducation Nationale, et la mise en œuvre de programmes définis pour les communautés indigènes (en développement de l'article 5 du décret 1142 de 1978), la création du « Comité National de Linguistique Aborigène » (Décret 2230 de 1986), la professionnalisation d'enseignants indigènes (Résolution 9540 de 1986), le droit des groupes ethniques à orienter leurs processus éducatifs dans le contexte des entités territoriales dans lesquelles ils se trouvent, et en concertation avec leurs formes d'organisation et de gouvernement reconnus par l'État, le devoir des entités territoriales ayant une population ethnique, de prendre en charge dans leurs programmes de développement éducatif la mise en œuvre de programmes ethno-éducatifs, et la possibilité que les institutions d'éducation supérieure forment des ethno-éducateurs (Décret 804 de 1995) (Molina, 2012 ; Piamonte et Palechor, 2011).

Au moyen de ces paris juridiques, l'État tenta de régulariser et de légaliser les processus communautaires et sociaux promus par les peuples indigènes. Cependant, la communauté en mouvement s'est toujours trouvée un pas en avant des réponses offertes par l'État, en produisant des politiques publiques autonomes et communautaires qui, « d'en bas jusqu'en haut », ont dépassé de façon récurrente la portée des politiques gouvernementales : « le projet d'éducation indigène n'est pas le produit de la législation étatique : la législation surgit à partir des démarches et des expériences des communautés organisées » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 47).

En conséquence, et malgré le fait que dans les années 1980 et 1990, les politiques ethno-éducatives se soient approfondies, les populations indigènes, dans leurs exigences, contestèrent certains aspects de ces avancées. Sur le plan administratif, elles signalèrent la méconnaissance de la normativité ethno-éducative de la part des fonctionnaires de l'État, et l'absence de personnel compétent en ce qui concernait les aspects juridiques et pédagogiques de la gestion ethno-éducative (Baronnet et Mazars, 2010). Du point de vue éducatif, elles critiquèrent les programmes qui copiaient les contenus de l'école conventionnelle, le sens d'une école bilingue qui se limitait à traduire des textes d'occident

sans remettre en question les représentations colonisatrices et racistes des indigènes qui y étaient reproduites, l'absence de possibilités de dialogue et de transformation conjointe entre les savoirs indigènes et les savoirs occidentaux de la société hégémonique, et le manque de réponses de la politique d'ethno-éducation aux demandes des populations indigènes en matière d'enseignement supérieure (Galeano, 2015 ; Llano, 2010 ; Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010)¹⁷⁵ .

Pour toutes ces raisons, il fut affirmé que, du fait du sens fondamentalement scolarisant et pas nécessairement politique de l'ethno-éducation, celle-ci finissait par devenir un obstacle quant au développement du système éducatif indigène, à sa relation avec d'autres systèmes sociaux indigènes dans le cadre de l'autonomie, et aux chances qu'elle avait de donner une réponse aux défis imposés par l'ordre néo-libéral :

« (...) au cours des dernières années, les organisations indigènes ont pris une plus grande distanciation politique en ce qui concerne la conception et le caractère opérationnel de l'ethno-éducation en tant que politique publique, lui préférant chaque fois davantage la proposition du Système Éducatif Indigène (SEIP), en tant que processus visant à l'autonomie dans l'administration, le contrôle et la direction du système éducatif de la part des autorités indigènes, dans leurs territoires. Dans cette approche, le SEIP doit articuler, en plus du domaine éducatif, tous les autres domaines (santé, production, environnement, justice autochtones) considérés primordiaux pour la persistance des populations indigènes ; c'est ainsi que l'on accorde à l'éducation un rôle fondamental en ce qui concerne le maintien de ces connaissances, mais que, par ailleurs, on la place au delà de la simple scolarisation (...) S'il est certain que dans le processus qui a mené à la formulation de la politique ethno-éducative comme droit ethnique et culturel, les organisations indigènes ont participé de manière active, il est évident pour celles-ci que la politique non seulement a stagné, mais encore que peu à peu, le Gouvernement l'a utilisée comme un outil faisant obstacle aux propositions d'éducation autochtone que les populations indigènes étaient en train de construire. De fait, toute la normativité s'acheminant vers la participation et l'autonomie des processus éducatifs en territoires indigènes fut objet de disparition dans certains cas, d'interprétation erronée dans d'autres, et de non respect dans la majorité des entités

¹⁷⁵ Pour certaines postures, la politique ethno-éducative représentait même une forme de contrôle et de cooptation de l'État sur les communautés indigènes : « L'État a sa politique. Et la politique de l'ethno-éducation est d'ordre instrumental. L'État rend tout fonctionnel. De ce point de vue-là, ce que recherche l'État est la cooptation. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que l'état est intéressé par le contrôle des populations indigènes. L'État va à disputer aux indigènes leur autonomie. La politique de l'État possède la catégorie de l'intégration, mais elle ne s'intéresse pas à la reconnaissance. Si elle se souciait de la reconnaissance, il y aurait de l'autonomie » (Entretien 11).

territoriales. Cette négation systématique vient entre autres du fait que les processus d'éducation autochtone ne servent pas les intérêts de l'État ni des multinationales, mais qu'au contraire elles profitent aux populations indigènes » (Piamonte et Palechor, 2011 : 117).

Mais la communauté en mouvement ne mettait pas seulement en évidence les limites de la politique ethno-éducative. Progressivement elle était frappée également par la complexité du dialogue qui se présentait entre les communautés indigènes elles-mêmes (chacune étant porteuse de langues, de coutumes et de cosmovisions particulières) et entre les secteurs indigènes et non indigènes sur lesquels les écoles indigènes exerçaient une influence. Face à ces défis, surgit la nécessité de défendre non seulement un projet éducatif communautaire et bilingue, mais encore interculturel (Entretien 10). L'énorme complexité revêtue par le dialogue entre langues et cultures diverses, dans un contexte dans lequel transcende la lutte des classes comme seul catalyseur de processus d'émancipation et de libération, entraîne une ré-signification du système éducatif indigène :

« Au cours de la première période, le PEB (Programme d'Éducation Bilingue) maintenait un dialogue avec des courants colombiens d'éducation populaire qui situaient l'éducation à l'intérieur de la lutte des classes. L'inter-culturalité, qui surgit dans des pays ayant une vaste population indigène, nous donnait de nouveaux outils à l'intérieur du processus consistant à nous repenser en tant que peuple, et à donner une nouvelle direction à l'éducation face à ces développements politiques. À travers la recherche bibliographique, le dialogue avec des organisations non gouvernementales qui nous finançaient, et à l'intérieur de nos ateliers internes, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle le concept d'éducation bilingue-biculturelle ne nous aidait pas vraiment à comprendre la complexité des relations entre langues et cultures. C'est à dire que nous en sommes arrivés à comprendre qu'il ne s'agissait pas de deux cultures en jeu, mais que dans notre réalité, nous nous trouvions face à des influences et des incidences de plus de deux cultures. Il n'était pas possible d'analyser les relations entre les ethnies indigènes si l'on ne comprenait pas le processus de pouvoir qui imprégnait ces contextes. Il n'était pas possible de regarder le « blanc » sans préciser sa position sociale et sa place idéologique en relation avec le mouvement indigène. L'inter-culturalité nous a aidé à complexifier ce regard. Et c'est pour cela que le PEB s'est transformé en PEBI : Programme d'Éducation Bilingue et Interculturelle » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 96).

L'inter-culturalité devait surmonter les limites de la politique d'ethno-éducation, éviter la levée de barrières culturelles qui l'empêcheraient de se rapprocher des connaissances de la

société hégémonique et d'autres groupes opprimés, et ouvrir la voie du dialogue de savoirs en conditions de respect et d'égalité. L'inter-culturalité était pensée comme un projet politico-épistémologique qui transcendait le problème de l'éducation pour s'intéresser à la construction de sociétés différentes. Surgit alors le Programme d'Éducation Bilingue Interculturel Pebi, avec des fondements et des horizons politiques clairement définis :

« Il s'agit d'une éducation qui conçoit ses langues autochtones comme des outils précieux en ce qui concerne la construction de sagesse et de connaissances et qui, à force d'action communautaire, légitime une identité solide, qui s'engage à générer des relations d'inter-culturalité potentialisant l'aide mutuelle et le dialogue d'égal à égal » (Bolaños, 2013 :93).

« Aujourd'hui nous comprenons le concept d'inter-culturalité comme le fait de partir de la connaissance de ce qui nous est propre pour intégrer peu à peu d'autres connaissances venues du dehors. L'exercice de l'inter-culturalité est nettement politique, dans la mesure où il cherche à atteindre la création de conditions nécessaires à l'établissement de relations horizontales de dialogue entre différents. C'est à dire que l'inter-culturalité comprend les relations générés par, et vécues à partir de la valorisation et du respect pour l'autre, dans la recherche de conditions d'égalité à partir des différences (...) Ce que l'on cherche, c'est d'établir des relations horizontales, aussi bien entre les indigènes et les autres mouvements sociaux qu'entre les organisations indigènes et la société dominante » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 88).

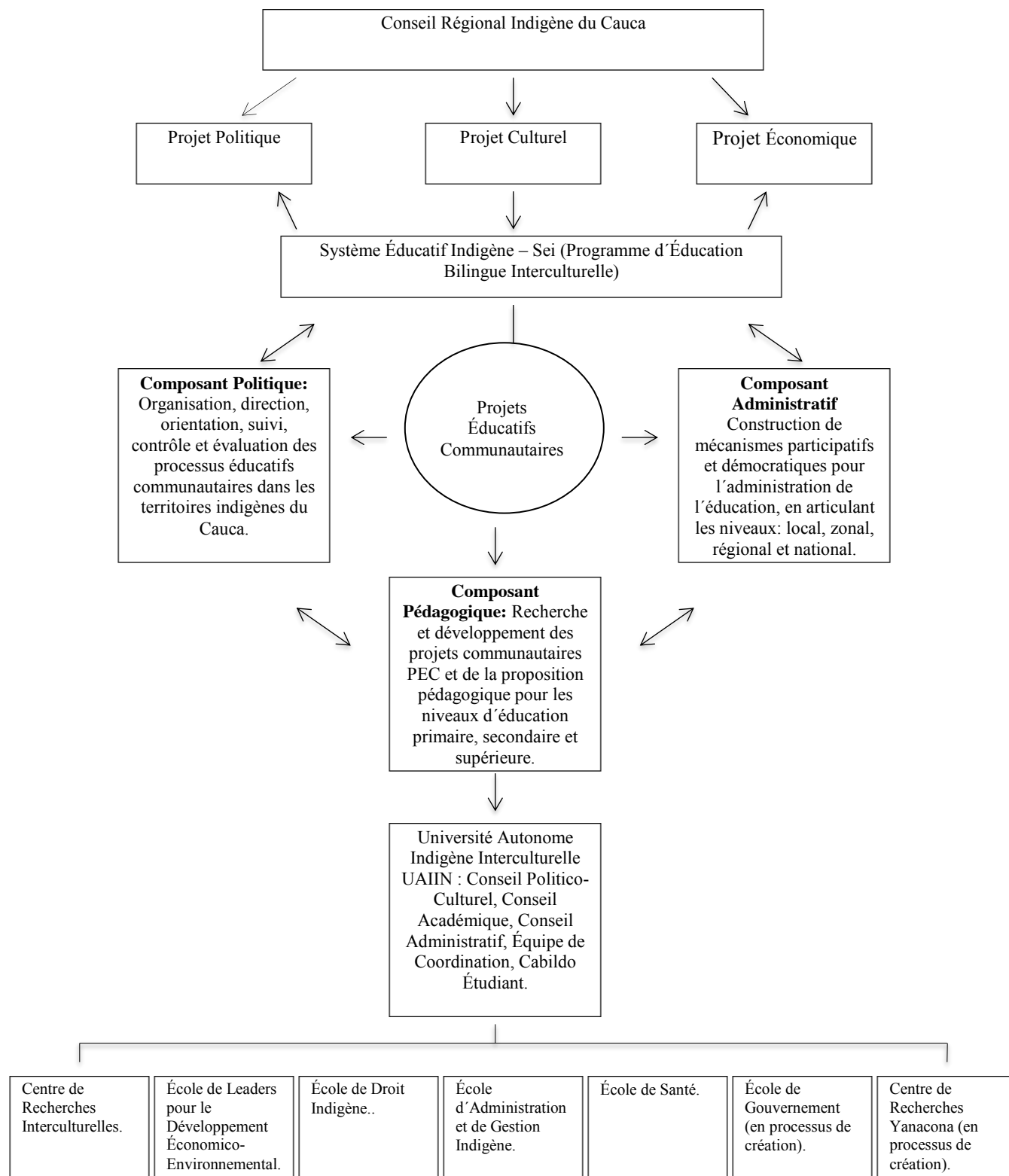
Bien que généralement l'inter-culturalité soit comprise comme une nouvelle façon d'entrer en relation, entre les indigènes et d'autres secteurs non indigènes, il est important de noter que le CRIC et son projet éducatif est en lui-même interculturel : l'inter-culturalité a servi de base aux relations qui se sont établies entre les diverses communautés indigènes qui habitent le territoire du Cauca. Chaque communauté possède ses propres langues et sa cosmovision, ce qui fait que, à partir même de son origine, le processus organisationnel et éducatif du CRIC fait participer diverses cultures : le fait que toutes soient définies comme « indigènes » ne signifie pas qu'elles ne sont pas différentes et qu'elles n'affrontent pas des défis en matière d'établissement de dialogues et de recherche d'unité. L'écologie des savoirs –un autre des principes d'action définis à partir de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité- fait partie intégrale des actions collectives qui ont mené à la consolidation du SEIP. Il faudrait ajouter à cela les relations qui se sont établies de manière

historique entre les populations indigènes et les personnes non indigènes qui ont accompagné et appuyé son projet éducatif.

« Mais ce qui est externe ne vient pas seulement des sociétés qui traditionnellement ont contrôlé l'éducation et les institutions étatiques. L'on cherche également à établir des mécanismes et des espaces pour échanger des idées entre guambianos, nasa et toloroes, entre autres ethnies, car une partie de la stratégie hégémonique et historique de l'État colombien a été de nous diviser et de rendre impossible un échange d'idées entre les différents (...) Le PEBI lui-même est un espace interculturel de dialogue entre activistes indigènes et collaborateurs non indigènes, et également entre l'équipe du PEBI et les ONG internationales qui nous financent. C'est à dire que le PEBI fonctionne comme un lieu dans lequel nous essayons de vivre l'inter-culturalité (...) Nous ne devons pas exclusivement conceptualiser l'inter-culturalité en termes de la relation entre indigènes et non indigènes, mais faire en sorte que l'espace du PEBI serve de lieu pour la construction de relations interculturelles entre les indigènes eux-mêmes » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 109).

L'inter-culturalité a donc traversé la construction d'un Système Éducatif Autochtone « vers l'intérieur ». Mais il se pose également, aujourd'hui, comme un horizon politique et éducatif qui exige –« vers l'extérieur », la conformation de l'entité territoriale indigène, le dialogue avec d'autres secteurs sociaux présents dans le territoire, et l'élimination définitive des relations de colonialité qui persistent dans le système éducatif colombien. La formulation des « Projets Éducatifs Communautaires » et la constitution de l'Université Autonome Indigène Interculturelle sont les corolaires de ces aspirations et de ces objectifs de lutte (Illustration 10)

Illustration 10 Le CRIC, le Système Éducatif Indigène et l'Université Autonome Indigène Interculturelle



Source : élaboration de l'auteur sur la base d'informations recueillies auprès du Conseil Régional Indigène du Cauca (2010, 2004).

Les Projets Éducatifs Communautaires PEC ont été définis comme des instruments communautaires de planification éducative cherchant à répondre aux besoins des populations, en faisant appel à un critère de pertinence qui établisse un lien direct entre l'éducation, l'autonomie et la défense des territoires. Les PEC constituent le composant éducatif des Plans de Vie des populations indigènes, et cherchent à « faire une communauté dans l'école et une école dans la communauté », ce pour quoi ils proposent d'établir un système d'éducation qui se relie de manière profonde aux journées de protestation, aux rituels, aux célébrations, aux assemblées et aux mingas, développés par les communautés indigènes dans le cadre de leur constitution comme mouvement social et populaire (Entretien 14).

« Le Projet Éducatif Communautaire-PEC est le cœur même du Système Éducatif Indigène. Il se définit comme une stratégie de caractère politico-organisationnel, pédagogique et administratif, qui redimensionne l'éducation et l'école à partir de ce qui est communautaire, dans le cadre de l'autonomie et de la résistance des populations indigènes (...) De cette façon, le PEC est le processus éducatif de construction collective dans lequel se trouvent les responsabilités et les actions des autorités spirituelles et politiques, les anciens, la communauté, les jeunes, les enfants, et les enseignants, comme résultat de la réflexion et de l'appropriation des processus éducatifs en territoire indigène dans leurs processus quotidiens, aussi bien scolarisés que non scolarisés » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010 : 51).

Bien que progressivement les PEC aient été reconnus par les bureaux d'éducation des départements et des municipalités, ainsi que par le Ministère d'Éducation Nationale, leur développement complet dépendra de la conformation de l'entité territoriale indigène (Molina et Tabares, 2014 ; Bolaños, 2007). Cependant, cet espace n'a pas été exempt de tensions et de conflits, car pour certains groupes de paysans et d'afro-descendants, les PEC ouvrent la voie d'une éducation dans les territoires déterminée par les intérêts des populations et des cabildos indigènes (Entretien 12). L'inter-culturalité provoque des conflits, non seulement par rapport à l'État, mais aussi par rapport à d'autres groupes sociaux opprimés et marginalisés :

« Tant que leurs politiques éducatives se trouvaient confinées dans de lointains resguardos, les conflits que produit toute politique publique ne se manifestaient pas encore, mais à partir du moment où elle atteint les resguardos les plus centraux, et où les populations sont plus mélangées (indigènes, métisses, afro-colombiens) et touche des intérêts différents, les conflits éclatent et ces politiques sont confrontées à une opposition. Dans le but d'éviter cela, l'État a établi des paramètres pour décider si une institution éducative allait être ou non administrée par les indigènes. Tout d'abord, l'institution devra être située dans un resguardo, ensuite la population indigène devra correspondre à 50% de la population totale, et enfin cette institution devra avoir élaboré le PEC (...) Bien que tout au début, il ait été possible de mettre en œuvre la proposition éducative dans des resguardos caractérisés par un métissage culturel, aujourd'hui cela est plus difficile. Le positionnement politique et social atteint par les indigènes ennuie certaines personnes, spécialement les nouvelles catégories d'exclus (personnes déplacées, chômeurs, classe moyenne appauvrie), comme résultat de la diminution de l'action de l'État dans le système actuel d'économie de marché, et du fait que ces personnes n'ont pas réussi à s'organiser comme l'ont fait les indigènes pour protester » (Galeano, 2015 : 80).

De son côté, l'Université Autonome Indigène Interculturelle UAIIN fut créée par le Conseil d'Administration Général des Autorités Indigènes du CRIC en 2001, approuvé par le processus d'éducation supérieure qui avait commencé en 1998 avec la conception et la mise en place de la Licence en Pédagogie Communautaire¹⁷⁶. En 2003, ce processus est formalisé par les normes du droit indigène, dans le but de « stimuler le Système Éducatif Indigène et les plans et projets de vie communautaires, en viabilisant le développement, la socialisation, l'appropriation et l'enrichissement de la connaissance scientifique, pédagogique, sociale, en vue de renforcer, de générer et de vivre des relations de respect, de solidarité, de réciprocité, de dialogue interculturel, qui contribuent à l'établissement de conditions de paix permanente dans nos territoires et dans le pays, avec les plans de vie des populations indigènes comme pierre angulaire »¹⁷⁷.

¹⁷⁶ *Mémoires du Onzième Congrès du Conseil Régional Indigène du Cauca*. Piendamó, Cauca, 26-30 mars, 2001.

¹⁷⁷ « Résolution 20 novembre 2003. Par laquelle est créée l'Université Autonome Indigène et est établie une nature, un domaine géographique, des principes, une organisation et une direction ». Conseil Régional Indigène du Cauca, Piendamó, Cauca, 20 novembre 2003. Il y a lieu de mentionner que l'UAIIN surgit dans un contexte dans lequel étaient encouragés divers programmes de formation orientés par les communautés indigènes elles-mêmes dans plusieurs régions du pays. En effet, en 2004, 633 indigènes participaient à divers programmes dans les départements du Cauca, Caldas et Vallée du Cauca. Dans le cas des communautés indigènes situées dans le Cauca, il existait des programmes de Licence en Pédagogie Communautaire et en Droit Indigène, le Diplôme en Projets Éducatifs Communautaires, et le Programme de Formation en Administration et Gestion Indigène. L'École Jaibaná pour la formation de leaders et de médecins indigènes

La constitution formelle de l'UAIIN est le résultat des accords atteints durant le Congrès de Peuples Indigènes qui se réalisa dans la municipalité de Cota, Cundinamarca, du 24 au 30 octobre 2001, par lesquels fut approuvée la création d'une université indigène qui, en s'appuyant sur les avancées qui s'étaient produites en matière de création et de développement de programmes en éducation bilingue, pédagogie communautaire, gestion et administration, et droit indigènes, consoliderait le composant d'éducation supérieure dans le cadre du SEIP, et offrirait des possibilités d'accès à tous les membres des communautés indigènes de Colombie, ainsi qu'aux autres secteurs sociaux intéressés par l'établissement de dialogues interculturels.

L'UAIIN non seulement répond aux revendications d'autonomie et d'inter-culturalité des peuples indigènes, mais se propose de remplir le vide que les politiques ethno-éducatives (centrées sur les niveaux d'éducation primaire et secondaire) ont laissé en termes d'éducation supérieure, de surmonter la situation d'exclusion et d'inégalité historique dont ont souffert les peuples indigènes en ce qui concerne ce niveau d'éducation, et de répondre aux injustices produites par le néolibéralisme dans le cadre des processus de privatisation et de non financement de l'éducation supérieure en Colombie (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010). Facteurs qui, en se conjuguant, ont conduit à ce que l'université conventionnelle participe de manière active « à l'expulsion, la marginalisation et la subordination de connaissances, de narrations et de langages non hégémoniques » (Aguiló, 2009 : 8) ¹⁷⁸.

s'est développée dans la région de Caldas ; et dans le Valle du Cauca, l'École de Leaders en Responsabilités Communautaires, Politiques et Administratives. Au niveau national, existaient également les deux diplômes en Gestion Ethno-éducatif (Auteurs variés, 2004).

¹⁷⁸ Du point de vue des populations indigènes, l'université a été un espace qui, historiquement, a reproduit et approfondi les logiques d'épistémicide et d'injustice cognitive. Entre les XIII^{ème} et XIV^{ème} siècles, l'*université médiévale* imposa des notions théologiques et théocentriques de la société et de la nature ; au XV^{ème} siècle, l'*université de la Renaissance* défendit un soi-disant humanisme anthropocentriste qu'elle imposa à la science moderne comme un savoir dominant qui par la suite se consoliderait avec l'*université illustrée* (du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle) qui inférioriserait et rendrait invisibles les savoirs des groupes sociaux opprimés par l'occident. Finalement, le *système universitaire moderne* (du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours) s'est affirmé comme un système bureaucratisé, ancré dans les notions de la science moderne et du progrès, et soumis aux intérêts de l'État et du mode de production capitaliste (Aguiló, 2009). De fait, la Réforme de Córdoba de 1918 qui fut marquée par la recherche d'autonomie, de partage de pouvoir et de démocratie, est critiquée par les populations indigènes dans la mesure où elle défendit une université publique urbaine, de classe moyenne, et avec une forte tendance professionnaliste et mono-culturelle (Auteurs variés, 2004).

L'évaluation réalisée par les populations indigènes au sujet de l'éducation supérieure en Colombie, et à partir de laquelle naquit l'UAIIN, était suffisamment claire :

« L'une des faiblesses de la politique d'Éducation Supérieure en ce qui concerne l'éducation indigène en Colombie vient de la séparation des niveaux en deux systèmes : celui de l'éducation primaire et secondaire, et celui de l'éducation supérieure ; ce qui laisse un vide qui ne permet pas une articulation adéquate. Alors qu'en ce qui concerne l'éducation primaire et secondaire, il existe des décrets réglementaires qui permettent la réalisation de certains processus à partir de critères et d'approches conformes aux réalités culturelles, le système d'éducation supérieure, quant à lui, n'a pas encore envisagé l'ethno-éducation à l'intérieur de son développement normatif, limitant de la sorte son intégration aux contextes sociaux et culturels, ce qui se manifeste par une pertinence minimale, et une faible capacité à apporter des réponses efficaces aux diverses problématiques auxquelles s'affrontent les communautés indigènes (...) Il n'existe pas en Colombie d'université offrant la possibilité de suivre des études conformes aux exigences et aux attentes des populations indigènes, afin de pouvoir appuyer le développement et la consolidation de leurs projets de vie. Il existe actuellement seulement des politiques d'accès à l'université grâce à des accords ou des résolutions visant à faciliter l'accès à travers des quotas spéciaux pour les indigènes ou une diminution et un assouplissement de certaines exigences et des coûts des études » (Auteurs Divers, 2004 : 66).

Le gouvernement colombien a tenté de corriger les logiques d'exclusion et d'inégalité au moyen de politiques d'action affirmative basées sur des approches intégrationnistes et visant à l'égalité des chances, qui favorisent l'intégration quantitative et non qualitative, dans la mesure où elles assument des compromis permettant des taux d'accès plus élevés, mais n'envisagent pas de transformations dans l'éducation homogénéisatrice et coloniale qui est dispensée, et qui, historiquement, a produit non seulement des processus d'épistémicide, mais également des savoirs qui ont théorisé et justifié les actions d'extermination physique et de violence socioéconomique dirigées contre les populations indigènes (Santos, 2007). De plus, ces actions ne s'avéraient pas efficaces en ce qui concerne la réponse à donner aux défis tels que la dispersion géographique des communautés indigènes, leur grande diversité linguistique, la localisation des indigènes dans des zones marginales, défavorisées, la situation politique et sociale conflictuelle, la discrimination dont souffrent les indigènes sur les marchés de l'emploi, ainsi que les faibles niveaux d'éducation primaire et secondaire auxquels ils accèdent, en termes d'accès et de qualité. À cela s'ajoute le fait que de plus en plus de jeunes indigènes sont recrutés par les

différents groupes armés, comme conséquence du manque d'intégration éducative et professionnelle (Auteurs variés, 2004 ; Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010).

En ce qui concerne les logiques d'exclusion et d'inégalité produites par le système en ce qui concerne les populations indigènes en Colombie, il est nécessaire de considérer plusieurs éléments : en 2012, seulement 7.4% des adultes indigènes suivaient des études supérieures, et 42% des jeunes indigènes n'étaient occupés ni à étudier, ni à travailler ni à chercher un emploi. Cette situation de désavantage se présente de manière différenciée dans les communautés indigènes du pays, dans la mesure où les populations indigènes ayant une population et une capacité de résistance et d'adaptation plus grandes, sont avantagées en ce qui concerne les possibilités d'accès à l'éducation supérieure conventionnelle. En effet, la participation la plus élevée au système d'éducation supérieure était celle de l'ethnie Wayuú, qui équivalait en 2004 à 32.9% de la population indigène entre 16 et 25 ans, et qui représentait 63% des étudiants indigènes bénéficiant d'une éducation supérieure. Les Wayuú étaient suivis par les indigènes Embera dans la région de Caldas, avec 9.9% d'étudiants, les Paeces et les Yanaconas dans le Cauca, avec respectivement 9.2% et 8.7%, et les autres communautés indigènes (Pastos, Guambianos, Coconuco, Totoró, Esperara Siapidada, Ambalueño) avec une moyenne de 1.1% de participation. D'autre part, le taux de désertion des étudiants indigènes atteignait 44% au niveau national. Les causes les plus communes de cette problématique sont reliées à des difficultés économiques et d'ordre académique, parmi lesquelles il faut souligner le manque de pertinence et de qualité des programmes dispensés, ainsi que l'absence de mécanismes efficaces de rétention dans les institutions administratives (Cárdenas et autres auteurs, 2012 ; Auteurs variés, 2004).

L'UAIIN se devait de répondre non seulement à ces problématiques, mais encore aux tensions qui se produisaient quand les indigènes qui réussissaient à entrer, puis à terminer leurs études dans le système d'éducation supérieure conventionnel retournaient dans leurs communautés (78.4% de ceux qui recevaient leur diplôme) :

« Les professionnels indigènes, de même que n'importe quel diplômé dans une autre culture, s'affrontent à de multiples réalités et à des situations problématiques quand ils rentrent dans

leurs communautés. Ils retrouvent une réalité incompatible avec leur nouvelle manière de penser et d'agir, acquise à l'université ; car les programmes sont conçus et exécutés d'après un schéma de pensée, et non à partir des multiples regards et cosmovisions des cultures. Il s'agit du regard et de la soi-disant rationalité « sans équivoque » d'Occident, et c'est ainsi que tout le système d'éducation formelle dans le pays et en Amérique latine est pensé. De là vient le fait que les contradictions, les conflits et les résistances soient chaque fois plus notoires et évidents, en ce qui concerne les relations des professionnels indigènes avec les autorités traditionnelles et les dirigeant(e)s. Provenant de la même culture, ils se trouvent dans une situation d'affrontement antagonique à deux systèmes de connaissance appréhendés et acquis dans des espaces et des temps différents » (Auteurs variés, 2004 : 121).

Le manque de pertinence de l'éducation universitaire conventionnelle, et les prétentions d'inter-culturalité obligeaient en outre à offrir un contenu différent au concept traditionnel d'autonomie universitaire :

« En raison des caractéristiques historiques de nos peuples et du modèle pédagogique que nous construisons, nous considérons que l'autonomie n'est pas uniquement circonscrite au caractère opérationnel immédiat de l'université, mais qu'elle engage les conditions particulières de territorialité et de juridiction qui nous sont propres, les cosmovisions, les langues, les usages et coutumes, spécifiques et déterminants, de conditions de renforcement et de reproduction culturelle. Dans la mesure où nos visions se consolident de l'intérieur, nous nous trouvons en conditions de choisir en toute liberté et conscience l'appropriation d'éléments qui améliorent nos conditions de vie, plutôt que d'être obligés d'accepter les impositions qui constituent souvent de sérieux obstacles pour nos cultures » (Auteurs Variés, 2004 : 85).

Les défis que devait relever l'UAIIN étaient donc clairs : elle devait être une université pertinente, contextualisée, autonome, travaillant pour le bénéfice des communautés établies sur les territoires et historiquement exclues du système d'éducation supérieure. Dans ce contexte, la recherche devrait être considérée comme l'axe fondamental de la tâche universitaire, dans la mesure où elle s'avérait indispensable pour définir des contenus éducatifs s'investissant dans les besoins culturels, sociaux et politiques des communautés, et pour continuer le processus de recherche et de revitalisation des langues, des cultures et des épistémologies indigènes (Bolaños, Tattay et Pancho, 2009). En ce qui concerne ce dernier aspect, la recherche devait relever le défi consistant à récupérer les savoirs et les connaissances traditionnelles, dont une grande partie se trouvait en possession des anciens,

des médecins traditionnels, à l'intérieur des mythes, des rituels, des célébrations et de l'agriculture (Molina et Tabarés, 2014).

L'organisation et le fonctionnement de l'UAIIN refléta ces intérêts dans la définition de ses principes et la conformation de ses organes de décision. En accord avec la Résolution 20 de 2003 proférée par le CRIC, l'UAIIN fut fondée sur la base de quatre principes fondamentaux : i) autonomie, ii) université et intégralité, iii) diversité linguistique et culturelle, et iv) participation, unité dans la diversité et concertation. Principes qui, dans le cadre des discussions communautaires, se redéfinirent de la manière suivante :

« a) l'autonomie, comprise comme la condition et le droit des peuples à développer leur propre organisation administrative, académique et culturelle ; b) la participation et la vie communautaire, qui implique la construction collective des composants essentiels de l'université, spécialement de ceux qui ont une haute incidence sociale, en tenant compte des axes de territoire, de culture, d'éducation et d'organisation ; c) le principe d'inter-culturalité et d'unité dans la diversité parle du rôle de l'université quant à la construction de conditions de valorisation, de respect, de connaissance, de visibilité des cultures et de l'établissement de relations de réciprocité et d'équité pour une cohabitation harmonieuse qui dynamise et consolide la vie dans toutes ses expressions ; d) le principe de pédagogie critique, innovatrice et transformatrice oblige à reprendre les processus de résistance des populations indigènes ; ceux-ci, spécialement dans le cas du Cauca, incluent une gamme étendue d'apprentissages, de stratégies et de significations d'être, savoir et agir » (Bolaños, Tattay et Palechor, 2009 : 157).

D'autre part, l'instance maximale de décision de l'université sont les Congrès du CRIC, dans lesquels sont définies les orientations que devront suivre les cinq organes de direction universitaire :

- *Le Conseil Politico-culturel*, composé par les autorités politiques des territoires indigènes, et par des autorités spirituelles ainsi que des anciens de la communauté ; il oriente et dirige tout le fonctionnement de l'université ;
- *Le Conseil Académique*, constitué par les membres du bureau de coordination du Pebi, les membres du bureau de coordination de chacun des programmes en fonctionnement, les membres du bureau de coordination pédagogique de

l'université, les conseils d'étudiants et les instances de conseil et de consultation spécialisée ; il cherche à garantir la qualité de tous ses programmes, avec comme outil principal, la recherche orientée vers la construction de connaissance ;

- *Le Conseil d'Administration*, composé par les membres du bureau de Coordination Administrative de l'Université, aussi bien au niveau régional qu'en ce qui concerne les zones et les institutions qui la composent ; il apporte les différentes ressources nécessaires au bon développement de toutes les lignes d'action de l'UAIIN.
- *L'Équipe de Coordination*, à laquelle participent des délégués des autres conseils ; son objectif est de consolider une coordination collégiale, et
- *Le Conseil Étudiant*, conformé par les étudiants, afin de permettre leur participation active aux divers organismes institutionnels, au fonctionnement de l'université en ce qui concerne les aspects pédagogiques, politiques et relatifs à l'évaluation, ainsi qu'à la prise de décisions.

Dans tous ces organes il y a une représentation des étudiants et des diplômés, car en général, ce sont des leaders communautaires auxquels on attribue les postes fixés dans chacune des instances universitaires signalées (Entretien 14).

La manière dont ont été conformés les organes de décision de l'UAIIN facilite la création de programmes pertinents du point de vue des besoins des communautés et des processus politiques qu'elles mènent. Ceci se traduit par une demande permanente de nouveaux programmes, conçus à partir de l'identification des problématiques et des actions requises afin d'y apporter des solutions. Cette étape d'identification et de conception des programmes est comprise comme une partie intégrale et participative du processus éducatif.

« Les besoins de formation exprimés par les communautés indigènes correspondent aux compétences nécessaires à la promotion du développement communautaire dans leurs territoires et, en général, aux professions requises pour consolider le projet politique et

organisationnel indigène. Il existe un noyau commun de besoins de formation pour toutes les communautés établies, en ce qui concerne les développements administratifs, éducatifs et politico-organisationnels ; entre autres, administration indigène, formation politico-organisationnelle, pédagogie communautaire et programmes de santé interculturelle à différents niveaux, comprenant des promoteurs de santé communautaires et des professionnels dans le domaine de la santé » (Bolaños, Tattay et Pancho, 2009 : 163).

De plus,

« Ces programmes possèdent deux caractéristiques principales : (a) un nombre important de représentants des communautés participe à leur conception, à travers la collaboration de dirigeants, d'enseignants, d'experts internes ou externes, d'un suivi et de l'évaluation du curriculum pour chaque programme ; pour les intégrants des équipes d'élaboration des curriculums, ce type particulier de formation implique l'appropriation d'espaces qui requièrent étude, analyse, recherche, relation avec la communauté, socialisation et confrontation des propositions élaborées, et (b) la sélection des contenus se fait à la suite d'une construction conceptuelle de base, du thème faisant l'objet du programme ; l'on part des cosmovisions impliquées, en englobant la relation interculturelle » (Bolaños, 2013 : 99).

Le Tableau 29 présente les programmes académiques développés par l'UAIIN entre 1998 et 2012 dans les écoles présentées dans l'Illustration No. 10, ainsi que le nombre d'étudiants et de diplômés. L'on reporte un total de 1.382 étudiants, dont 862 ont reçu leur diplôme. Ils ont entre 18 et 50 ans. Sur le total de diplômés, 52% sont des hommes et 48% des femmes. À cela il faut ajouter le Master en « Développement dans l'Identité », que l'UAIIN a conçu avec l'Université des Régions Autonomes de la Côte Caraïbe Nicaraguayenne (URACCAN) du Nicaragua, et l'Université Interculturelle des Nationalités et Peuples Indigènes Amawtay Wasi d'Équateur, auquel participèrent des indigènes provenant de 12 pays latino-américains entre les mois de juillet 2009 et août 2011. En ce qui concerne les programmes académiques de l'Uain, il faut souligner que 55% des enseignants sont indigènes, et que le 45% restant correspond à un personnel non indigène possédant une expérience et une formation en ce qui concerne les processus indigènes, ainsi que les spécialités requises (langues, histoire, anthropologie, pédagogie et cosmovision) (Bolaños, 2013).

Tableau 29 Portée des programmes de l'Université Autonome Indigène Interculturelle (1998-2012)

Programme	Année début	Durée	Diplômés		Étudiants		Diplôme Octroyé
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Licence en Pédagogie Communautaire	1998	12 semestres	10	16			Licencié en ethno-éducation (accent mis sur pédagogie Communautaire)
Licence en Pédagogie Communautaire	2005, 2006 et 2011	11 semestres			193	195	Pédagogue Communautaire
Administration et Gestion Indigène	2002	6 semestres	11	10			Expert en Administration et Gestion
Administration et Gestion Indigène	2008	10 semestres			13	10	Expert en Administration et Gestion
Administration et Gestion Indigène	2010	10 semestres			14	9	Administrateur et Gestionnaire Communautaire
Programme de Droit Indigène	2003	8 semestres			67	19	Expert en Droit Indigène
Diplôme en Projet Éducatif Communautaire	2002	7 mois	54	46			Formation en Projet Éducatif Communautaire
Diplôme en Curriculum Indigène	2004	8 mois	41	37			Formation en Curriculum Indigène
Diplôme en Gestion Ethno-éducative	2002, 2004 et 2007	8 mois	62	49			Formation en Gestion Ethno-éducative
Diplôme en Politiques de Santé	2007	4 mois	17	16			Diplômé en Politiques de Santé
Diplôme en Politiques de Santé	2008	7 mois	21	15			Diplômé en Politiques de Santé
Projet Éducatif Communautaire dans le cadre des Plans de Vie	2007	4 mois	35	33			Formation en Projet Éducatif Communautaire et Plans de Vie
Diplôme en Famille et Égalité des Genres	2008	6 mois	7	35			Diplômé en Famille et Équité des Genres
Diplômé en Plans de Vie et Éducation	2008	13 mois	36	36			Diplômé en Plans de Vie
Diplôme en Pédagogies et Didactiques pour la consolidation des Projets Éducatifs Communautaires	2008	6 mois	42	35			Diplômé en Pédagogie et Didactique
Licence en Langues Indigènes	2011	11 semestres	99	78			Licencié en Langues Indigènes
Agro-écologie	2012	4 semestres	14	7			Expert en Éducation Environnementale

Source : Bolaños (2013), Tattay et Pancho (2009).

Pour le CRIC, grâce aux programmes développés en Pédagogie Communautaire, il y a eu un progrès dans le dépassement des faiblesses propres à la licence en ethno-éducation offerte par l'Université publique du Cauca. En général, et bien que l'on reconnaisse le fait que cette licence ait été construite en dialoguant avec les communautés indigènes du Cauca, et qu'elle représente une avance par rapport à leurs aspirations, l'on insiste sur le fait

qu'elle maintient une vision purement scolaire de la tâche d'enseignement, qui méconnaît les dimensions politiques qui lui sont inhérentes. Ainsi, la licence en Pédagogie Communautaire de l'Uain insiste sur le fait que l'engagement des enseignants dans le processus éducatif doit transcender les espaces d'enseignement et d'apprentissages propres à la salle de classe, et s'intégrer aux scènes communautaires, de mobilisation et de lutte des indigènes.

«Le champ des diverses activités de mobilisation et de participation de l'organisation se transforme ainsi en scènes de formation, car c'est dans la communauté que l'on acquiert et que l'on construit la connaissance (...) l'enseignant doit être formé pour assumer ce qui lui *est propre* comme axe central de sa tâche d'enseignant et de leader, pour mettre en œuvre le système d'éducation indigène, défendre l'organisation, et être disposé à participer à, et à diriger les processus de résistance des populations indigènes » (Piamonte et Palechor, 2011 : 116 ; en italique dans le texte original).

Les principes, l'organisation et les résultats offerts en termes de programmes académiques et accès à l'éducation supérieure, font que l'UAIIN se trouve pleinement légitimée parmi les communautés indigènes du Cauca, et légalisée par le droit indigène. Cependant, la UAIIN n'a été ni reconnue ni accréditée comme institution d'éducation supérieure, par le Ministère d'Éducation Nationale. En conséquence, l'UAIIN affronte des problèmes budgétaires récurrents, car bien que la résolution indigène qui la constitua en 2003 la définisse comme une université publique, le manque d'accréditation et de reconnaissance de la part des autorités éducatives du pays empêche la canalisation de ressources publiques pour son soutien et son développement, entrave la validation des diplômes, et génère une énorme dépendance vis à vis de la coopération internationale. À ces défis légaux et financiers auxquels s'affronte l'UAIIN, il faut ajouter ceux qui sont liés à la nécessité de définir des indicateurs de qualité éducative inter-culturels, à l'élargissement de son ouverture à d'autres groupes et secteurs sociaux, et au renforcement des curriculums et de la recherche interculturelle (Mato, 2011 ; Bolaños, Tattay et Pancho, 2009).

L'on espère qu'avec la conformation de l'entité territoriale indigène, ces problématiques légales et budgétaires pourront trouver une solution. La constitution d'un système Éducatif

Indigène, comportant des programmes éducatifs d'éducation primaire, secondaire, supérieure et postuniversitaire, se présente alors comme un processus dans lequel se conjuguent des demandes d'autonomie et d'inter-culturalité qui affecteront potentiellement la nature unitaire et décentralisée de l'État et les structures du système éducatif actuel en Colombie. Cependant, les défis qui s'imposent ne sont pas seulement associés aux ajustements qui s'introduisent dans les dimensions juridiques et politico-administratives du système politique colombien. La définition de l'inter-culturalité en tant qu'objectif et en tant que moyen des luttes indigènes, implique l'apparition de multiples disputes avec le gouvernement colombien, avec la société hégémonique et avec d'autres groupes sociaux opprimés et marginalisés. Le potentiel transformateur du CRIC en général, et de son Système Éducatif en particulier, dépendra de la façon dont ces disputes seront réglées. Sur la base des apports théoriques réalisés par la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, la partie suivante du chapitre se propose d'analyser ce potentiel transformateur.

7.3 Quelle transformation sociale depuis la politique sociale ? Transformations « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur »

L'épistémicide, l'évangélisation, l'hispanisation, l'exclusion et l'inégalité dont ont souffert les indigènes dans le domaine du système éducatif conventionnel, sont des manifestations concrètes d'un processus plus large et systématique d'extermination et d'imposition de relations sociales injustes. C'est pour cela que définir le potentiel transformateur de l'UAIIN et analyser quel type de relations sociales d'exclusion et d'inégalité ont été dépassées (ou pourraient l'être) en ce qui concerne l'éducation supérieure, implique que l'on se réfère aux transformations qui se sont produites dans le cadre des luttes indigènes en faveur de l'humanisation, de l'autonomie et de l'inter-culturalité, dans le cadre de leurs exigences de reconnaissance, distribution et justice cognitive. C'est seulement de cette façon que l'on pourra comprendre les effets contre-hégémoniques et symbiotiques des revendications, le potentiel rupturiste qui se profile, et la manière dont ces dynamiques neutralisent ou dépassent les mécanismes au moyen desquels l'exclusion et l'inégalité se reproduisent dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie. Tout ceci dans une perspective qui soit capable de reconnaître aussi bien les transformations qui se génèrent «

vers l'intérieur » des communautés indigènes, que celles qui se produisent « vers l'extérieur » de celles-ci.

En fonction de ces paramètres, il convient d'indiquer que, pour les populations indigènes du Cauca, le fait d'exister est en lui-même un processus transformateur : un acte conscient, qui s'associe à un exercice de libération (Sarria, 2010). Au delà de la compréhension de l'existence comme produit d'actions de résistance qui, comme telles, sont préfigurées à partir du pouvoir auquel on résiste, exister signifie avancer dans le dépassement de relations qui déshumanisent et qui invalident toute possibilité de reconnaissance. D'après le cadre théorique proposé par Butler (2009), avant d'être reconnus, les populations indigènes durent être reconnaissables ; c'est à dire qu'elles durent lutter contre ces relations sociales qui niaient leur humanité et qui justifiaient et naturalisaient donc la mise en marche d'actions d'extermination physique et culturelle. La conquête espagnole signifia l'application de dispositifs de pouvoir qui définissaient ce qui était humain et ce qui ne l'était pas : s'ils n'avaient pas revendiqué leur humanité, les indigènes n'auraient pas pu ensuite lutter pour être reconnus comme des sujets ayant droits et autonomie. Avant de rejeter l'opinion selon laquelle ils étaient « des secteurs arriérés du monde paysan », ils durent auparavant dépasser les relations sociales qui les définissaient comme des « sauvages devant être réduits à la vie civilisée ». Les progrès observés dans le droit international et dans la normativité colombienne sont les expressions les plus claires de ces transformations : « La chose colonisée se transforme en homme dans le processus même au moyen duquel elle se libère » (Walsh, 2007 : 29).

« Avec une colonisation de cinq siècles, de christianisation au moyen de toutes les méthodes possibles des barbares européens, utilisées et mises au point par les états modernes, qui ont donné suite à la barbarie... Que les peuples ancestraux, dans cette persécution, aient leurs racines vivantes, c'est trop important. Exister est la grande transformation, c'est la meilleure façon d'exprimer la résistance... Ceci a été atteint grâce aux luttes qu'il y a eu, pas seulement depuis 1971, mais depuis la présence européenne en Amérique latine » (Entretien 11).

Cependant, le fait de dépasser les relations qui déshumanisent n'a pas signifié l'annulation des relations imprégnées de racisme et d'infériorisation. Ainsi que nous l'avons signalé, les

droits de l'homme ne sont pas incompatibles avec des processus d'intégration subordonnée, ni avec la permanence de divisions sociales catégorielles. Et justement, un autre processus transformateur a opéré dans ce cas-là : les droits accordés aux populations indigènes ont défini leur portée et leur contenu dans le cadre des luttes pour la survie et l'autonomie, ce qui a provoqué la déstructuration de la matrice individualiste et homogénéisatrice pouvant caractériser les droits de l'homme, ceci dans le cadre du surgissement de formes contre-hégémoniques qui revendiquent les droits collectifs et les systèmes juridiques, politiques, économiques et culturels indigènes. La recherche de plus vastes espaces d'autonomie fut alors posée comme une lutte contre l'intégration subordonnée aux sociétés hégémoniques, et en faveur du renforcement de processus de récupération, de reconstruction et de consolidation des communautés. Les luttes pour la terre et la culture devinrent les deux faces d'une même revendication : celle du droit à exister sur leurs territoires selon les Plans de Vie concertés à l'intérieur des communautés. Les formes contre-hégémoniques sur lesquelles se sont consolidés les systèmes autochtones de gouvernement, le droit, la santé, l'éducation et la gestion de l'environnement à l'intérieur des réserves, sont la manifestation évidente des transformations produites par ces communautés en mouvement. Dans le domaine spécifique de la politique sociale, ce processus a permis d'établir un lien direct entre l'autonomie, la participation et la consolidation des formes de gouvernement indigène:

« Leur participation active (celle des indigènes) aux politiques sociales reconfigure les espaces d'autonomie indigène, contribuant de la sorte à donner du pouvoir aux institutions de gouvernement indigène, du fait qu'y participent des acteurs communautaires partageant les conditions socioculturelles de la population à laquelle sont dirigés les services publics » (Baronnet et Mazars, 2010).

Aujourd'hui, les peuples indigènes du Cauca ont récupéré 180.000 hectares de terre des mains des propriétaires terriens, et, avec le modèle de propriété collective, ont reconstitué et renforcé 84 resguardos et plus de 115 cabildos ou autorités traditionnelles indigènes. De cette façon, ils ont réussi à consolider une organisation indigène de 70.000 personnes dans une région de 160.000 habitants, avec une articulation de processus communautaires visant à la formulation et la matérialisation de leurs Plans de Vie et la consolidation de leurs

systèmes autochtones en vertu du Décret 1953 de 2014 (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

Ces conquêtes sont en outre le résultat de dynamiques de mobilisation et de manifestations à travers lesquelles s'est imposée la reconnaissance du conflit entre les populations indigènes et le gouvernement, et l'instauration consécutive d'espaces de négociation et de concertation dans lesquels les conflits se trouvent réglés. De là ont surgi des processus de transformation symbiotique associés aux ajustements observés dans la normativité nationale en ce qui concerne l'enregistrement des titres de propriété des terres, la plus grande autonomie territoriale, et le respect des systèmes politiques et sociaux indigènes. Le changement « vers l'intérieur » des communautés indigènes, la consolidation des formes contre-hégémoniques mentionnées, dépendra de la consolidation de l'entité territoriale indigène dans le cadre des négociations soutenues avec le gouvernement national, et des réajustements qui se produiront dans le modèle de décentralisation (Sánchez, 2005).

Mais le potentiel transformateur peut s'avérer encore plus grand quand, lorsqu'elles considèrent l'aspect interculturel, les populations indigènes transcendent leurs aspirations autonomes de coexistence, et envisagent la possibilité de mettre en marche des processus de transformation avec d'autres groupes sociaux et populaires, ainsi qu'avec la société hégémonique. L'inter-culturalité signifie que l'on visualise des formes de transformation « vers l'extérieur », qui permettent de dépasser de manière définitive les relations de déshumanisation, de racisme et d'infériorisation au moyen du dialogue des savoirs qu'implique la critique au point de vue alter-référent. Il ne s'agit pas seulement de garantir la meilleure redistribution de la terre, ni la reconnaissance de l'autonomie collective des groupes indigènes : l'inter-culturalité pose la nécessité de produire de nouvelles structures relationnelles tout en transcendant les problèmes d'intégration subordonnée, d'individualisation ou de pénalisation du racisme et de la discrimination, qui accompagnent généralement les politiques d'assimilation, d'action affirmative ou de diversification des élites dans le domaine de la politique sociale. Elle implique en outre un processus de transformation des relations sociales qui, en transcendant la base principalement ethnique

de la dénommée « question indigène », implique la société occidentale elle-même, dans la mesure où il ne s'agit pas simplement de maintenir des vies culturelles parallèles ou arbitrées par des principes de simple cohabitation et tolérance (Cruz, 2013 ; Walsh, 2009).

À cet égard, l'inter-culturalité réussit à conjuguer les conquête contre-hégémoniques et symbiotiques des populations indigènes, dans l'approche consistant à construire des alternatives micro et macro permettant de transformer la société hégémonique et d'affronter la menace néolibérale qui plane sur « la vie dans toutes ses expressions » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014 : 56).

De quelle façon ces transformations et ce potentiel transformateur, dans le domaine de la politique sociale en général, et de l'enseignement supérieure en particulier, se concrétisent-ils ? Quelles relations d'exclusion et d'inégalité ont-elles pu être dépassées au cours de ce processus ? Ainsi que nous le montrerons par la suite, les luttes pour l'humanisation, l'autonomie et l'inter-culturalité, ont produit d'importantes transformations « vers l'intérieur » des communautés indigènes, associées à la garantie d'un accès instituant au système éducatif et à la dynamisation des épistémologies de l'injuste. Pour sa part, l'inégalité persiste toujours, bien qu'avec une connotation différente de celle qui prédomine dans les analyses conventionnelles : l'étude du potentiel transformateur de l'UAIIN montrera que l'inégalité n'est pas un problème uniquement relié à la disparité des capacités ou des capacités accumulées dont disposent les personnes : dans le cas de l'éducation indigène et interculturelle, l'inégalité est également le reflet de la puissance organisationnelle des groupes sociaux qui configurent le système et y accèdent. Des acteurs davantage organisés semblent détenir des avantages qui peuvent représenter des disparités quant aux revenus, ou à l'incidence sur la production du champ éducatif. La mise en marche d'un projet interculturel dans le domaine de l'éducation supérieure -et la matérialisation conséquente de son potentiel transformateur- dépendra de la force organisationnelle des acteurs impliqués, et de la manière de régler les conflits qui se présenteront entre eux.

En première instance, la lutte pour l'humanisation a signifié pour les indigènes la reconnaissance de leurs savoirs, de leurs langues et de leurs cultures. Le fait d'abandonner les processus d'hispanisation et d'évangélisation, leur a permis de dépasser un type de relations sociales dans lesquelles ils étaient considérés comme des « sauvages » devant être éduqués afin de s'intégrer à la société civilisée. Les lois sur l'ethno-éducation et la constitution du système éducatif autochtone représentent la matérialisation de changements et de transformations associés à l'accès instituant des communautés et à la reconnaissance de l'autonomie, ce qui permet de procéder à la constitution d'un système éducatif pertinent et conforme à leurs Plans de Vie. Actuellement, le CRIC s'occupe de plus de 486 institutions éducatives sur les territoires indigènes, avec 884 enseignants, pour un total de 16.393 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire. À cela s'ajoutent les 1.382 étudiants et les 862 diplômés de l'UAIIN (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

Tout cela dans le cadre de transformations symbiotiques provoquées par les populations indigènes, autant en ce qui concerne la configuration des aspects substantifs, opérationnels et symboliques des politiques publiques éducatives, que les ajustements institutionnels observés depuis le Décret 1142 de 1978 qui légalisa les expériences de politiques éducatives du CRIC, donnant naissance à l'ethno-éducation, en allant jusqu'au Décret 2500 de 2010 qui permit aux peuples indigènes du pays de jouir d'une autonomie administrative quant à leur système d'éducation, et au Décret 1953 de 2014 qui ouvre la voie de la consolidation définitive de l'entité territoriale indigène (Galeano, 2015). Il est important de souligner, en outre, que ces transformations n'ont pas seulement servi à élargir les processus d'ethno-éducation aux afro-colombiens et aux peuples Rom, mais qu'elles ont inspiré et encouragé des groupes afro-descendants et insulaires des îles de San Andrés, Providencia et Santa Catalina à revendiquer l'existence de régions diverses et à organiser leur vie sociale, économique et culturelle, en tenant compte des caractéristiques géographiques, écologiques, historiques et culturelles de leurs territoires (Jaramillo, 2000).

Sur les bases d'une communauté en mouvement, les populations indigènes du Cauca ont réussi à mettre en marche des processus d'accès instituant dans le domaine éducatif qui, outre le fait qu'ils contestent les dynamiques d'inclusion subordonnée, ont facilité la

production de transformations contre-hégémoniques qui rejettent la prédominance des formes de privatisation et de commercialisation de la connaissance, ainsi que les processus de massification hiérarchisée et de contrôle gouvernemental auxquels l'on assiste dans le domaine de l'éducation supérieure conventionnelle. Les mécanismes d'émulation et d'exploitation qui expliquent la reproduction des relations d'exclusion et d'inégalité dans le domaine de l'éducation conventionnelle, sont dépassés par un système éducatif indigène qui rejette l'expropriation de la connaissance et l'utilisation de systèmes de gestion d'entreprises comme piliers de base de son modèle. La critique faite aux processus d'appropriation privée de la connaissance est évidente :

« Le XIIème Congrès du CRIC déclare que les connaissances, les savoirs, les pratiques et les rituels traditionnels de chaque peuple indigène du Cauca, ne sont pas des biens et des services pouvant faire l'objet d'une commercialisation. Ils ne peuvent donc être brevetés par aucune ethnie, ni par aucune organisation, agence institutionnelle ou ONG. Ils sont le patrimoine et la propriété des populations qui durant des siècles les ont développés, et doivent servir à améliorer la qualité de vie de tous » (Conseil Régional du Cauca, 2014 : 96).

D'autre part, la définition du sens, de la portée et des contenus de l'éducation dans les assemblées communautaires, le centralisme acquis par les PEC, le lien organique qui s'instaure entre l'UAIIN et la communauté, et le rôle prépondérant assumé par le Cabildo Étudiant dans les processus d'administration et de direction universitaire, constituent des processus contre-hégémoniques qui, étant basés sur des principes d'accès instituant, se distancient des impératifs d'adaptation et de contrôle gouvernemental qui déterminent le système d'éducation supérieure conventionnel. Ce qui se trouve alors réaffirmé est l'aspect fondamental de la participation et des logiques d'autogestion dans les politiques publiques de la diversité, quand celles-ci envisagent des horizons d'émancipation et de transformation sociale (Roth et Wabgou, 2009).

Le dialogue qui s'établit entre les processus communautaires et éducatifs a également facilité la consolidation d'approches différenciées dans les actions du CRIC. En ajoutant un dixième point à ses revendications (« Consolider la famille en tant que noyau central de l'organisation, et en incluant anciens, femmes, jeunes gens et enfants »), le CRIC a ouvert

un espace pour que les femmes fassent partie de son Conseil (comme cela s'est effectivement passé au cours de la période 2007-2009), et a décidé que l'UAIIN créerait des programmes de formation en « consolidation de la famille indigène et équité des genres ». De plus, à partir de 2007, dans chacun des Congrès, s'est tenue une « Commission d'enfants » dans laquelle les enfants indigènes ont participé à la définition des orientations politiques et éducatives du CRIC. Cette Commission a pris comme référence l'expérience des « Cabildos Escolares » au moyen desquels les élèves des écoles participent à la construction des contenus éducatifs et à l'évaluation du système. Finalement, en ce qui concerne les jeunes gens, la nécessité de renforcer l'UAIIN afin de répondre aux faiblesses et aux injustices du système d'éducation supérieure conventionnel et d'éviter leur rattachement aux groupes armés légaux et illégaux s'est clairement manifestée (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

Dans le cas spécifique de l'UAIIN, l'accès instituant sur lequel s'édifie le domaine éducatif détermine également les processus de construction du curriculum et de l'évaluation du système, ce qui l'éloigne des systèmes d'évaluation basés sur la performance individuelle des étudiants dans les examens standardisés, et sur l'exécution des paramètres définis par les palmarès universitaires.

« Pour la construction collective de la connaissance, il est essentiel de partir des expériences et des pratiques communautaires, là où se construit la connaissance à partir de l'opinion du collectif, les vécus se réorganisent, les faits se réinterprètent, les significations s'élaborent, les symboles se définissent, l'intérieur et l'extérieur se mettent en communication, ce qui est eux et ce qui est nous. Dans cette perspective, le curriculum est vécu comme un processus de construction collective, et ses lignes directrices, ses processus d'identification et de sélection de contenus, ses méthodologies et ses stratégies pédagogiques, ainsi que les formes de suivi et d'orientation, constituent en eux-mêmes un processus formatif. D'où la nécessité de ce que tous, et chacun des programmes et des projets formatifs de l'UAIIN, soient issus d'une élaboration et d'une conception collectives. Pour sa part, l'évaluation est conçue comme un système auquel participent de multiples acteurs ; car, en conformité avec un processus de construction collective, l'on considère qu'outre une évaluation de la part de l'étudiant et des conseillers, il est essentiel qu'il existe une évaluation, réalisée par la communauté et ses autorités, du processus que mène l'étudiant, puisque, depuis le début, la formation ne s'articule pas seulement avec le développement individuel de chaque étudiant, mais

également avec les développements des territoires indigènes et leur amélioration intégrale » (Bolaños, Tattay et Pancho, 159).

Selon Mato (2011), le résultat de ces dynamiques est relié à la définition de contenus scolaires, de matériaux didactiques, de stratégies pédagogiques et de processus d'enseignement et d'apprentissage, qui facilitent l'accès à une éducation pertinente dans un contexte de renforcement communautaire et de dialogue direct avec les nécessités des territoires et de leurs habitants. Entre 1982 et 2003, le SEIP a produit plus d'une centaine de livres, brochures, revues, guides de travail et vidéos, dirigés aux enfants, enseignant(e)s, dirigeants, et communauté en général. À cela doivent s'ajouter les développements observés en matière de recherche appliquée et récupération des langues et savoirs ancestraux (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004).

La conjugaison de ces éléments permet d'établir un contraste entre un système d'éducation indigène basé sur la recherche, en conformité avec le développement intégral des Plans de Vie, et se proposant de concéder l'accès sans restriction aux membres de ses communautés, et un système d'éducation supérieure conventionnel fondé sur des objectifs de professionnalisation, dont la préoccupation principale est d'augmenter la compétitivité de l'économie, et bâti sur des processus d'intégration massifiée et hiérarchisée à bas prix.

Finalement, les transformations provoquées par le SEIP en général et l'UAIIN en particulier, reposent sur les paris divergents d'une éducation indigène orientée vers l'« émancipation collective », et une éducation conventionnelle cherchant à offrir les outils pour un « dépassement individuel ». Ceci dans un contexte dans lequel les fondements traditionnels de la politique sociale -comprise comme ensemble d'objectifs et d'instruments impliqués avec l'amélioration de la *qualité de vie*- se restructurent dans des processus de revendication et de production de *modes de vie* qui, soutenus par des communautés en mouvement, configurent des institutions contre-hégémoniques capables de répondre aux problèmes vitaux de la société à partir de cosmovisions diverses et en vertu d'*autres* principes de justice sociale.

Jusque là, nous avons signalé les transformations contre-hégémoniques qui se sont produites « vers l'intérieur » des communautés, dans le cadre des luttes indigènes en faveur de l'humanisation et de l'autonomie. L'accès instituant au système éducatif indigène ouvre un champ d'autogestion et d'autogouvernement qui répond à l'incapacité du système d'éducation supérieure conventionnel à éliminer les barrières colonisatrices, privatives et de contrôle gouvernemental qui le caractérisent. Cependant, à l'intérieur des communautés indigènes, « ce qui est propre à » se présente comme un concept conflictuel dont le contenu et le sens définissent les possibilités, aussi bien d'avancer dans le dépassement des inégalités qui se produisent, que de garantir les principes de dialogue et de transformation conjointe envisagés par l'inter-culturalité.

En effet, les luttes pour la reconnaissance de l'autonomie des territoires et des communautés indigènes n'ont pas été exemptes de débats qui mettent en relief les risques de l'« indigénisme ». En comprenant l'indigénisme comme l'isolement des indigènes face au tissu social et aux revendications populaires prises dans un sens plus large, le CRIC a critiqué les conséquences séparatistes, racistes et inégalitaires de ces postures, et a encouragé le dialogue de savoirs comme la meilleure façon de consolider la critique sociale, de définir de nouveaux horizons d'émancipation et de libération, et d'établir des liens solides avec d'autres acteurs sociaux et populaires (Entretien 9). C'est dans ce sens-là que le concept de « propre à » comme *appartenant à* (la communauté indigène) a été rejeté, et que l'on a décidé d'associer « propre à » à *appropriation participative*. Selon cette dernière acception, le système éducatif devient « propre à » lorsque les communautés et acteurs sociaux *contribuent de manière participative* à sa constitution. En termes généraux, ce dernier concept suit les principes généraux de l'accès instituant, et de la production et jouissance du commun.

« Alors que la réflexion portait sur ce qui est propre aux communautés (...) un compagnon cabildante précisa qu'on cherchait à construire l'éducation indigène, pas pour faire bande à part, mais parce que tous ceux de la communauté doivent apporter leur expérience à la construction du projet, et que c'est de cette manière qu'on se l'approprie » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014 : 47).

Et, sur le terrain de l'éducation, l'on remplace –avec des tensions évidentes- le critère de *l'appartenance* (indigène) par celui de *la pertinence* (de l'éducation et des processus d'enseignement et d'apprentissage), comme point de rencontre avec d'autres groupes sociaux :

« Dans ce sens, l'éducation nous est propre non seulement parce qu'elle touche notre intérieur, mais parce qu'elle est pertinente et permet l'autonomie. Ce qui « nous est propre » est conçu essentiellement comme l'appropriation critique et la capacité d'assumer la direction, et par conséquent la redéfinition, de l'éducation, de la part des communautés elles-mêmes et des acteurs impliqués. D'autre part, ce qui nous est « propre » dans ce contexte possède un caractère interculturel, qui implique que l'on ne s'enferme pas dans l'environnement immédiat, mais que l'on consolide la culture indigène, de façon à ce que les outils externes puissent offrir : des éléments pour agir de manière adéquate face à nous-mêmes et à la société dans son ensemble, en établissant des relations de dialogue et de cohabitation harmonieuse avec les autres peuples et secteurs sociaux. C'est une éducation qui nous est propre car elle part des cultures indigènes et cherche à les consolider, en prenant des outils internes et « externes » aux contextes communautaires. Par conséquent, il est nécessaire de comprendre l'idée de ce qui nous est propre dans un sens plus large, de pertinence, et non d'appartenance à une seule culture ou à un seul peuple indigène » (Bolaños, Tattay et Pancho, 2009 : 159).

Cependant, le processus de production participative d'un système éducatif pertinent est arbitré par des tensions et des conflits qui peuvent être résolus de manière plus ou moins égalitaire et plus ou moins interculturelle. La possibilité de prédominance de certaines communautés indigènes par rapport à d'autres, ainsi que des secteurs indigènes sur les non indigènes, dans le processus de production du commun, conditionne les effets égalitaires et interculturels du SEIP et de l'UAIIN. Quels sont les éléments qui déterminent les degrés d'égalité et d'inter-culturalité du processus de production du système éducatif indigène ?

L'analyse du processus d'accès instituant dans le SEIP et à l'UAIIN, montre que, dans des situations dans lesquelles l'on tend à la consolidation d'un système éducatif démocratique et sans restrictions, les inégalités et les possibilités de transformation conjointe seront arbitrées, non seulement par les ressources sociales dont chaque personne dispose, mais également par la force organisationnelle qui caractérise le groupe social auquel chaque personne appartient. Ces groupes sociaux peuvent s'articuler autour d'identités culturelles,

ou bien être arbitrés par n'importe quel autre type de relation structurante (femmes, paysans ou personnes en situation de handicap, par exemple). Cependant, les disparités organisationnelles qui se présentent entre ces différents groupes pourront déterminer l'incidence plus ou moins grande qu'ils auront en ce qui concerne la définition des contours et des contenus du bien commun en construction (l'éducation dans ce cas-là) et, en conséquence, de leur engagement et de leur intérêt. L'accès instituant au système éducatif ne signifie pas l'élimination des positions hiérarchiques à l'intérieur des communautés en mouvement.

Selon ces paramètres, il est possible de parler de l'existence d' « endo-inégalités » et d' « exo-inégalités ». Les premières se réfèrent aux inégalités qui se présentent entre les communautés indigènes ; les secondes, à celles qui surgissent entre les secteurs indigènes et les autres groupes sociaux. En ce qui concerne les « endo-inégalités », il est évident que les communautés indigènes les mieux organisées possèdent une plus grande incidence sur la définition du SEIP et la gestion et la direction de l'UAIIN. Du point de vue du SEIP, il y a eu une reconnaissance de l'avantage relatif du peuple Nasa par rapport aux autres communautés indigènes de la région, et l'on affirme que « ce n'est pas par hasard que les communautés qui réussissent le mieux à construire le processus du PEC sont celles dans lesquelles l'éducation autochtone a les racines les plus profondes : en particulier, là où les CECIB se trouvent, et celles qui ont eu une longue trajectoire de lutte et de récupération culturelle » (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2004 : 58). Ces différences organisationnelles sont le produit, aussi bien des capacités historiques accumulées, à la disposition de chaque organisation et groupe indigène, que des conditions qui ont déterminé leur action et leurs priorités politiques. Cependant, l'objectif visant à ce que l'UAIIN soit un espace réellement interculturel « vers l'intérieur », est toujours essentiel dans les programmations du SEIP.

« Nous avons bien sûr des particularités organisationnelles dans chaque zone. Les unes sont plus fortes dans le domaine culturel, d'autres sont beaucoup plus fortes dans le domaine politique. Par exemple, la zone nord (du Cauca). La zone du nord est très forte dans le domaine politique. Pourquoi ? Parce que c'est là que se trouve la situation de violence, de guerre... Alors il faut penser à un tas de stratégies pour défendre la vie et le territoire, ce n'est

pas la même chose qu'une zone qui n'est pas affectée par cette situation. Et il y a d'autres zones où tout est équilibré, où ce qui est territorial, ce qui est politique, ce qui est culturel, ça a tout son temps, on peut prendre les espaces pertinents, parce qu'il n'y a pas l'angoisse de la guerre et tout le reste. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas affectés : ils le sont, mais ils le sont moins. Et d'autres où ils font plus de propositions parce que justement les conditions le leur ont permis... C'est pour ça que les initiatives de formation sont aussi très centrées dans certaines zones. Mais on a dit aussi qu'une autre particularité en relation avec les initiatives, c'est que si c'est une initiative d'une zone, on a dit « on ne pense pas que c'est seulement pour un peuple, c'est pour tous les peuples du pays ». Parce que si nous, le peuple nasa, nous prenons une initiative dans un programme d'administration et de gestion, qui a dit que ce thème est seulement pour le peuple nasa ? Et si nous parlons d'une université indigène, nous ne pouvons pas nous centrer sur un seul peuple, nous devons être ouverts... Et c'est cela que beaucoup de compagnons ont eu du mal à comprendre, parce qu'ils disent « c'est notre initiative », « c'est notre proposition », « c'est pour notre groupe »... Et nous disons, « eh bien, c'est très important, mais nous ne pouvons pas en rester là ». Bien sûr, ce n'est pas facile : nous avons dû brûler des étapes de compréhension » (Entretien 14).

Quoiqu'il en soit, la force organisationnelle des communautés finit par conditionner non seulement les critères d'accès des étudiants, mais également la possibilité d'avoir une incidence ou non sur la construction des carrières et de les contenir à l'intérieur de l'UAIIN. C'est à dire que *l'inclusion* dans le système d'éducation supérieure indigène, ainsi que la *pertinence* de celui-ci, sont déterminées par ces disparités organisationnelles.

« Afin d'aborder ces problématiques, dans son processus de recrutement, l'UAIIN exige d'avoir l'aval initial des organisations de base auxquelles appartient chaque étudiant, en cherchant de la sorte à ce que son entrée ne se limite pas à une condition purement formelle, mais que sa sélection dérive d'une analyse communautaire détaillée face aux profils et aux nécessités de formation et de qualification dans chacun des territoires indigènes. Ceci est un facteur qui permet un rapprochement organique de l'étudiant à ses territoires, autorités et espaces socioculturels. Cet aval est ratifié chaque année, dans le but de réaffirmer l'engagement de l'étudiant envers sa communauté, celui des autorités du cabildo envers la formation de l'étudiant, et afin d'établir et de déterminer le type de rapprochement étudiant-communauté, communauté-étudiant (...) L'UAIIN exige également à ses participants de remplir certaines conditions qui font partie de leur fiche d'inscription : niveau de bilinguisme ; identité ethnique ; niveau de connaissance et valorisation de la problématique de leur environnement ; potentialités, intérêts et perspectives ; permettant à l'équipe de conseillers et au groupe d'étudiants de comprendre quel est le point de départ en termes de situation socio-culturelle et attentes des étudiants. En outre, l'équipe conseillère connaît certaines trajectoires des participants, en raison de leur insertion préalable dans la dynamique organisationnelle

permanente du CRIC, laquelle embrasse divers espaces organisationnels. Ces éléments servent d'intrant fondamental dans l'élaboration de contenus et de méthodologies pertinents pour les groupes spécifiques de formation » (Bolaños, Tatay et Pancho, 2009 : 161).

Cette situation de disparité entre les organisations, due à leurs trajectoires différentes, et provoquée également par les conditions spécifiques qui les entourent, se reproduit également dans la conception des programmes académiques et des contenus des cours :

« (...) bien que les communautés et les organisations réclament à l'UAIIN l'ouverture de nouveaux programmes conformes aux nécessités les plus impérieuses des territoires indigènes, il a été seulement possible d'ouvrir des programmes prioritaires tels que Pédagogie Communautaire, qui répond aux besoins de la formation d'enseignants, de dirigeants éducatifs et de conseillers pédagogiques : Droit Indigène, qui s'occupe de fomentier les processus de résistance et d'autonomie des peuples ; ou Administration et Gestion Indigène, qui forme à l'exercice administratif dans les conditions prévues lorsque les communautés assument la responsabilité d'administrer leurs territoires au niveau des resguardos, des entités territoriales telles que les municipalités ou Associations de Cabildos, ou d'organismes communautaires dont la nature est différente, mais qui font partie des mêmes instances politico-organisationnelles dans les territoires indigènes » (Bolaños, Tatay et Pancho : 164).

L'accès instituant à l'UAIIN n'est donc pas inconditionnel. La force des voix réunies dans les assemblées et autres espaces de discussion communautaire où l'on définit le SEIP, n'est pas toujours la même. Ces logiques se reproduisent également « vers l'extérieur », en termes des « exo-inégalités » qui surgissent en ce qui concerne des secteurs sociaux non indigènes. Les conflits qui se sont présentés entre afro-descendants, paysans et indigènes, autour de la répartition de la terre, se présentent également dans les territoires dans lesquels ces groupes sociaux sont présents, mais où c'est le CRIC qui dirige la prestation du service éducatif (Entretien 12). Dans les deux cas, la critique s'adresse à la prédominance des intérêts et des objectifs des indigènes sur ceux des autres secteurs sociaux. Et bien que le CRIC ait reconnu que « les droits territoriaux ethniques et des secteurs sociaux doivent se reconnaître mutuellement », et ait proposé la recherche de « mécanismes autonomes pour la solution concertée »¹⁷⁹ de ces problématiques, il est clair que la force organisationnelle des

¹⁷⁹ Mémoires du *Quatorzième Congrès du Conseil Régional Indigène du Cauca*. Territoire Kokonuko, 16-20 juin 2013.

indigènes dans le Cauca, et l'importance qu'ils ont donné aux aspects éducatifs, est plus forte que celle d'autres groupes sociaux opprimés (Entretien 9)¹⁸⁰.

L'effet sur les possibilités d'accès égalitaire au système est évident : 97% de ceux qui entrent à l'UAIIN proviennent du Cauca et seulement 3% proviennent d'autres départements ; 87% des participants sont des indigènes de toutes les ethnies présentes dans le Cauca, 2% des indigènes d'autres ethnies et des régions, 9% ne sont pas indigènes et 1% sont afro-descendants (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2010).

En d'autres termes : la disparité organisationnelle des groupes indigènes et non indigènes pouvant participer à la constitution du SEIP et de l'UAIIN, ainsi que le centralisme ou non qui a été donné aux aspects éducatifs dans les revendications des divers secteurs sociaux, mène à la reproduction de mécanismes de hiérarchisation et de distanciation. Si, sur le plan individuel, ces mécanismes peuvent être contrebalancés par les processus d'accès instituant qui ont été signalés, ils persistent au niveau organisationnel, et expliquent l'émergence de logiques inégalitaires « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur » dans les communautés indigènes. Les divers degrés de politisation, d'organisation et d'expérience de lutte produisent des inégalités qui empêchent la mise en marche du principe d'égalité des places,

¹⁸⁰ Ceci est évident, par exemple, dans le cas des populations afro-descendantes qui ont même des difficultés à matérialiser des possibilités déjà stipulées par la loi : « Les populations afro n'ont pas la même protection que les populations indigènes. Bien qu'elles soient couvertes du point de vue éducatif par les mêmes normes, en réalité le traitement reçu n'est pas le même. La seule chose que possèdent réellement les populations afro au niveau juridique, ce sont les « Conseils Communautaires », mais les Conseils Communautaires ne sont pas des instances de décision, ce sont des instances de consultation, différentes des Cabildos... Les Cabildos en revanche sont presque des entités territoriales. Tandis que l'État reconnaît l'administration, attribue des ressources aux cabildos pour administrer leurs territoires, éducation comprise, ce n'est pas le cas des populations noires. Il y a alors un déséquilibre du point de vue de la reconnaissance juridique, mais ce qui se passe aussi au niveau social, dans l'imaginaire collectif, c'est que la population noire ne s'est pas organisée... C'est vrai que le Cric a une organisation très forte, reconnue, depuis presque 50 ans, les populations afro, non. Les populations afro dans le cas du Cauca, en tant que populations afro, leur lutte est beaucoup plus récente : depuis qu'il y a un discours sur l'ethnicité. Ils se sont sûrement organisés depuis le XVIème siècle, mais en ce qui concerne le discours juridique de l'ethnicité, ils ont à peine été reconnus dans les années 90 [1990]. À cela s'ajoute leur processus de dispersion. Alors, dans le Cauca, nous pouvons dire que nous avons presque 50 organisations, qui n'ont pas réussi à confluer en une organisation puissante. Un exemple : dans le cas de la population afro, on ne parle pas d'un processus d'ethno-éducation qui leur est propre, comme dans le cas des indigènes. La majorité de la population va dans les écoles de l'État. De fait, si on y pense bien, dans le cas des organisations noires, le thème de l'éducation est passé au second plan, parce que tout a été axé sur le thème de la terre, et maintenant sur le thème des mines et des droits collectifs » (Entretien 13).

et qui expliquent les processus de hiérarchisation et de répartition hétérogène d'avantages et de désavantages qui persistent dans le processus éducatif du CRIC (Entretien 9).

Mais les traits inégalitaires du SEIP et de l'UAIIN affectent également leur degré d'interculturalité. L'on peut affirmer que le processus éducatif du CRIC est engagé avec l'interculturalité, car chacune des communautés impliquées dans les processus d'accès instituant est porteuse de sa propre culture, de sa langue et de sa cosmovision :

« Là-bas, dans la communauté, on dit face à l'assemblée qu'il y a des places pour étudier, et on demande qui est intéressé. Ce n'est pas obligatoire, et on n'est pas choisi (...) Au début, on est entrés comme peuple Coconuco, mais c'était rotatif : ça veut dire que pour chaque cycle (éducatif) , c'était chacun son tour dans chaque resguardo du peuple Coconuco (...) Après, il y a des compagnons Misak (guambianos) qui se sont unis à nous (...) Les profs, ils orientent à partir de ce qui nous est propre. Avant les cours, ils font des recherches sur tous les peuples. Ils travaillent pour nous tous. Et c'est parce que, même si on tous indigènes, on n'est pas tous pareils. Il y en a qui ont leurs langues ; par exemple, nous, le peuple Coconuco, on a perdu notre langue, mais il y en d'autres qui l'ont encore. Alors c'est pour ça que là [à l'UAIIN] on étudie les langues indigènes: alors il y a le quichua, ils y a le nasa yuwe, le guambiano et l'embará, qui est la langue de ceux de la côte pacifique (...) Les autres groupes, les paysans et les métisses, ils représentent environ 5% » (Entretien 15).

Cependant, « vers l'extérieur », l'inter-culturalité continue d'être un projet potentiellement transformateur. Il n'implique pas seulement l'ouverture des singularités indigènes vers la transformation, mais également la possibilité réelle de transformer, aussi bien les groupes sociaux opprimés que la société hégémonique avec laquelle ils entrent en conflit. L'aspect conflictuel élevé que l'on constate dans ce processus explique son énorme potentiel transformateur. Aux disputes historiquement configurés avec le gouvernement colombien, l'Église Catholique et les propriétaires terriens, s'ajoutent les conflits et les querelles qui peuvent s'établir avec les afro-descendants, les paysans, les métisses urbains et les enseignants. Selon les postulats de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, seule la régulation juste et sans violence de ces conflits permettra de concrétiser le concept d'inter-culturalité que le mouvement indigène lui-même défend : « L'inter-culturalité est une proposition, pas un produit, ce qui implique qu'elle sera toujours en transformation et en appropriation, sujette aux tensions du contexte dans lequel elle s'utilise » (Conseil

Régional du Cauca, 2004 : 96). Matérialiser cet idéal, et le dialogue de savoirs qui lui est sous-jacent, est extrêmement complexe :

« L'expérience que j'ai eue comme professeur, ici, en Licence [d'Ethno-éducation], c'est que quand les étudiants arrivent, ils arrivent avec beaucoup de déficiences... Disons, des problèmes d'écriture, des problèmes de lecture dans le code que l'on utilise à l'Université [du Cauca]. Dans ce code standardisé, universalisé, on se rend compte des problèmes. Dans certains cas, ils arrivent avec une grande force idéologique... Ils peuvent te parler du processus politique du CRIC, de la revendication, mais quand ils doivent affronter des processus académiques standardisés, il y a une grande difficulté. Ce qui dévoile, évidemment, une situation complexe ou de déficience en ce qui concerne leurs niveaux de formation... Et c'est une conséquence du type d'éducation qu'ils reçoivent : dans certains cas il y a beaucoup de formation politique, mais quand il s'agit de mener à bien des processus académiques, la question est plus complexe (...) Le mouvement indigène recrute ses propres enseignants dans un acte d'autonomie. Finalement, c'est pour cela qu'ils se sont battus, et l'État a reconnu leur propre système d'éducation. Pour mon travail, je suis allé sur des territoires, et ce qu'on arrive à comprendre, c'est que, effectivement, pour les gens qui ne sont pas indigènes, c'est difficile d'assumer le modèle d'éducation indigène. Surtout pour les professeurs : il y en a beaucoup qui travaillent là parce qu'autrement ils n'auraient pas de travail ; ce qui veut dire qu'ils n'assument pas la vie communautaire. Dans certains endroits, il y a eu des conflits, même des agressions physiques, parce que c'est toujours la même chose qui se passe : les gens ont accepté, historiquement, le modèle hégémonique, mais pas ces modèles indigènes. Les gens pensent que [les indigènes] n'ont pas à imposer -parce qu'ils le voient comme une imposition- leurs systèmes d'éducation à leurs populations. D'un autre côté, il y a aussi une autre réalité que l'on ne peut pas nier, et c'est que beaucoup de familles indigènes ne sont pas d'accord avec le modèle d'éducation indigène. Mais surtout, ce que l'on entend dire, c'est que là où il y a des populations qui cohabitent, des populations paysannes, noires, indigènes, il y a toujours des tensions » (Entretien 13).

Mais le projet interculturel est également menacé par le risque de perdre de vue les objections qui se posent au relativisme, à partir des théories de la justice cognitive et de l'écologie des savoirs, ainsi que par la méconnaissance du pari politique du dialogue de savoirs en ce qui concerne la valeur plus importante devant être donnée aux connaissances et aux savoirs qui visent un objectif d'émancipation et de dépassement des injustices sociales.

« Mais il y a un autre sujet, et c'est le plus dur, et il fait des ravages dans toutes ces avancées et dans la politique et dans le Système Éducatif Indigène, et c'est la religion. Il a eu de fortes

bagarres, des conflits durs, dans ces territoires : les églises évangéliques constituent une sérieuse opposition et un fort contradictoire pour la mise en œuvre du Système Éducatif Indigène (...) Et là, on entre sur un terrain très compliqué, car la cosmovision implique la partie religieuse, et il y a chaque fois davantage d'indigènes qui entrent dans ces religions, et ils disent que les indigènes qui ne les pratiquent pas incluent leurs religions, leur spiritualité ou leurs croyances ancestrales dans le processus éducatif... Et le débat de l'école laïque ici ne s'applique pas. Et tout ça génère beaucoup de problèmes, énormément de problèmes dans les écoles. De fait, j'ai su que ces églises ont créé leurs propres écoles. À Jambaló, [Cauca], il y a une école où le seul texte utilisé pour les cours est la Bible... Pour n'importe le sujet, sciences naturelles, pour tout, c'est la Bible. Et ils ne peuvent utiliser aucun autre texte. C'est à ça que l'on arrive à l'intérieur des resguardos » (Entretien 12).

Afin de revendiquer un processus interculturel juste et émancipatoire, les communautés indigènes du Cauca posent comme nécessité que l'UAIIN soit reconnue par le Gouvernement comme université publique et interculturelle. Cet objectif marque une nette différence avec d'autres universités indigènes et interculturelles qui en Amérique latine ont choisi de se constituer comme des universités privées¹⁸¹. Et cela serait conforme aux paris interculturels qui dépasseraient de manière définitive les conceptions indigénistes de ce qui est « propre à », dans un contexte favorable aux processus d'accès instituant dans l'égalité des places, ceci pour les diverses communautés indigènes et les groupes sociaux du pays. De là l'appel réalisé par le CRIC pour développer un processus de concertation avec d'autres organisations sociales afin d'exiger à l'État le respect du droit à l'éducation comme droit public, dans lequel entrerait la consolidation du système éducatif indigène communautaire, bilingue et interculturel à tous ses niveaux (Conseil Régional Indigène du Cauca, 2014).

« Nous sommes dans la ligne d'une université publique au caractère spécial. Et nous soulignons cela pour que dans le Décret 1953 [de 2014] elle soit une institution publique au caractère spécial. Parce que nous n'allons pas nous situer du côté du privé. Et dans les débats du [décret], 1953 de [2014], le gouvernement nous disait, c'est que vous faites partie du privé. Mais on n'appartient pas au privé, et ça, on l'expliquait au gouvernement, on le répétait et on le répétait, pour que ce soit clair qu'on est de caractère public spécial ; spécial, parce

¹⁸¹ Tel est le cas du Centre Amazonien de Formation Indigène CAFI (Brésil), de l'Université Interculturelle des Nationalités et Peuples Indigènes Amawtay Wasi (UAW) (Équateur), de l'Université Indigène Interculturelle Kawsay (Équateur, Pérou et Bolivie) et de l'Université des Régions Autonomes de la Côte Caraïbe Nicaraguayenne URACCAN (Nicaragua). À ce sujet voir : Mato (2011).

que le CRIC est une autorité spéciale... Parce que les autres universités indigènes d'Amérique latine –sans méconnaître le fait qu'elles sont très importantes-, elles sont contrôlées par le gouvernement » (Entretien 14).

De manière potentielle, l'université publique interculturelle représente alors le premier pas vers la constitution de pluriversités qui, basées sur l'accès instituant, l'égalité des places et le dialogue de savoirs, s'engagent à dépasser les mécanismes qui produisent et reproduisent l'exclusion et l'inégalité, et optimisent le potentiel de coexistence et de transformation conjointe des singularités individuelles et collectives. La lutte pour la configuration d'une université publique et interculturelle signifie pour les peuples indigènes la conjugaison d'alternatives micro et macro qui n'impliquent pas seulement le SEIP, mais également le système d'éducation supérieure en général. Selon ce qui est établi par la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, le fait d'inclure ce principe d'action consolidera les victoires contre-hégémoniques et symbiotiques obtenues jusque là, dans une perspective visant au dépassement définitif des relations de colonialité de l'être (associées à la déshumanisation), du pouvoir (qu'elles racialisent, classifient et infériorisent) et du savoir (fondées sur l'épistémicide) que la société hégémonique a posées comme telles¹⁸².

Pour les populations indigènes, cette voie permet également de visualiser des horizons de libération qui cessent d'assumer l'identité comme une propriété, et commencent à la définir comme un projet inachevé. Selon les principes de l'inter-culturalité, la transformation de la

¹⁸² À ce propos il est important de noter que le Seip et l'Université du Cauca [université publique en Colombie] ont établi des dialogues qui, bien non exempts de tensions, ont forgé un horizon partagé, conforme aux objectifs d'inter-culturalité : « Je crois que c'est aussi à partir de là, à partir de l'académie, que nous avons commencé également à porter un regard différent sur l'ethno-éducation, et que nous voyons qu'il est chaque fois plus important d'y travailler, c'est à dire en partant de la perspective interculturelle. L'on pourrait dire que nous nous rendons compte que la Licence [en Ethno-éducation de l'Université du Cauca] devient trop étroite... Ce que je crois, c'est que, dans les universités, et spécialement dans celle-ci [l'Université du Cauca], nous nous posons beaucoup de questions à ce sujet : jusqu'où allons-nous pouvoir maintenir une licence en ethno-éducation, quand les questions et les développements nous mènent à une perspective plus large ? C'est de là que surgit l'idée de pouvoir formuler un programme, non plus de premier, mais de deuxième cycle, qui est le Master en Études Interculturelles [à l'Université du Cauca], justement pour pouvoir nous décentrer de ce lieu : aussi bien de l'aspect éducatif que de l'aspect ethnique. Parce que la demande nous l'a exigé : malgré le fait qu'il y ait eu au début plus de groupes composés par des hommes et des femmes indigènes, il y a eu par la suite davantage d'étudiants afro-descendants et d'étudiants « urbains », ainsi qu'ils se dénomment eux-mêmes » (Entretien 12). En 2002 et 2003, il y eut un antécédent de travail de concertation entre la Licence de Pédagogie Communautaire de l'Uaiin, et la Licence en Ethno-éducation de l'Université du Cauca, qui réussit à délivrer leurs diplômes à 28 étudiants provenant de l'Uaiin, en 2006 et 2007. Ce processus impliqua des discussions et des accords en matière de contenus de cours, homologations, systèmes d'évaluation, travaux de licence et accréditation des diplômes (Entretien 12).

société hégémonique implique d'habiter des espaces et des conditions permettant d'apporter une solution aux dilemmes qui se présentent entre le soi-disant « blanchissement » dont souffrent les étudiants indigènes quand ils entrent dans le système d'éducation supérieure conventionnel, et les obligations communautaires qu'ils acquièrent si on leur offre la possibilité d'accéder à l'UAIIN ou à n'importe quelle autre institution d'éducation supérieure.

« Travailler en fonction de, et pour les communautés, leur exige [aux étudiants indigènes] de retarder d'autres formes de réalisation personnelle, qui semblent légitimes ; c'est la contradiction entre les intérêts et les perspectives personnels et collectifs, entre leur désir individuel et leur devoir en tant que membres d'une communauté. L'autre conflit est lié à leur identité en tant qu'indigènes : Comment la conserver après les années passées dans la logique et le mode de société occidental ? L'identité finit par devenir une crainte, celle de l'avoir perdue, et une pression : démontrer à la communauté, aux leaders et aux autorités que l'on ne s'est pas blanchi (...) Les communautés veulent que leurs professionnels travaillent gratuitement, qu'ils résolvent des problèmes, qu'ils soient présents dans la communauté à plein temps » (Auteurs Variés, 2004 : 142).

À l'intérieur des universités publiques elles-mêmes, ces avancées sont également empreintes de conflits et de discussions, car elles remettent en question les structures et les processus de gestion et de direction en vigueur : « Pour nous-mêmes, faire partie de cette université [Université du Cauca] a été un processus à contre-courant ; réellement très difficile, car l'université colombienne n'est pas conçue pour générer des processus de flexibilité et d'ouverture » (Entretien 12).

Le potentiel transformateur de l'inter-culturalité implique le dépassement des pressions indigénistes qui subsistent aujourd'hui, et l'offre aux indigènes d'une même capacité de transformation critique de leur singularité. La pluri-diversité constitue un projet émancipateur et libérateur qui, fondé sur des processus d'accès instituant et l'égalité des places, permet à ceux qui accèdent (qu'ils soient ou non indigènes) d'élargir leurs possibilités de compréhension et d'action sur le monde, autant que les alternatives d'émancipation et de libération en ce qui concerne les relations sociales injustes qui les conditionnent. Les parcs interculturels de la Minga Indigène, Sociale et Populaire, sont conformes à cet horizon. Ils enrichissent un projet éducatif qui, « vers l'extérieur », peut

contrecarrer le système d'éducation supérieure colonisant, hétéronome, hiérarchique et massifié qui se consolide en Colombie.

7.4 Conclusion

En faisant appel à des épistémologies de l'injuste qui combinent des exigences de redistribution, de reconnaissance, de représentation et de justice cognitive, les communautés indigènes du Cauca réunies dans le CRIC ont défini, au long de 45 années d'existence, 10 objectifs de lutte : 1. Récupérer les terres des resguardos, 2. Agrandir les resguardos, 3. Consolider les cabildos indigènes, 4. Ne pas payer de terraje, 5. Faire connaître les lois concernant les indigènes et exiger leur application juste, 6. Défendre l'histoire, les langues et les coutumes indigènes, 7. Former des professeurs indigènes pour éduquer conformément à la situation des indigènes, 8. Consolider les organisations économiques communautaires, 9. Défendre les ressources naturelles et protéger l'environnement, et 10. Fortifier la famille en tant que noyau central de l'organisation, en incluant les anciens, les femmes, les jeunes et les enfants.

Les processus de lutte entrepris afin de matérialiser ces objectifs se sont caractérisés par la conjugaison de principes d'action qui, durant des moments historiques déterminés, ont configuré un équilibre de forces favorable à la matérialisation de transformations symbiotiques et contre-hégémoniques. Les actions multidimensionnelles, à échelle multiple, articulées, démocratiques, transgressives, basées sur l'écologie de savoirs, et détentrices d'une relation d'ambivalence par rapport à l'État, ont émergé de manière récurrente dans les disputes autour de la dénommée « question indigène », et ont ouvert des espaces en faveur de l'humanisation, l'autonomie et l'inter-culturalité. Au cours de ce processus il est apparu clairement que les institutions, outre le fait qu'elles sont complexes et même contradictoires, sont des formes stabilisées de relations de pouvoir qui régulent les antagonismes sans les faire disparaître.

Un élément notable est la capacité des communautés indigènes à apporter un contenu émancipateur et favorable à des institutions de nature colonisatrice telles que le resguardo,

le cabildo, la langue espagnole et les droits de l'homme. À cette stratégie s'est ajoutée l'inclusion d'espaces de concertation et de négociation qui, sans renoncer à l'antagonisme et au conflit, ont favorisé l'émergence de compromis étatiques à partir desquels ont commencé à voir le jour la reconstruction et la recréation de formes communautaires contre-hégémoniques telles que les cabildos indigènes, les modèles d'éducation, de santé et de gestion indigène, les formes collectives de propriété et de production économique, le droit et la juridiction indigènes. En même temps, à partir de ces espaces d'autonomie, divers cycles de mobilisation et de protestation ont été impulsés, et de nouveaux objectifs de lutte et de négociation avec le gouvernement colombien ont été définis. Les conquêtes des populations indigènes sont le résultat des communautés en mouvement qui s'alimentent des actions conduites par les peuples indigènes comme mouvement social, et les déclenchent également.

Les capacités accumulées obtenues en matière d'humanisation, d'autonomie et d'interculturalité, ont permis la configuration d'un système éducatif indigène, fondé sur des processus d'accès instituant qui réussissent à répondre aux relations d'exclusion, d'inégalité et de colonialité qui s'instaurent entre les communautés indigènes et le système d'éducation conventionnel. Ceci au moyen d'un processus de production du domaine éducatif dans lequel les significations, les objectifs, les contenus et les mécanismes d'évaluation et de gestion de l'éducation, sont construits à partir d'espaces communautaires de discussion et d'adoption de décisions. À travers ces dynamiques, les mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'émulation et d'adaptation permettant la reproduction de l'exclusion et de l'inégalité, se trouvent contrebalancés par des processus de production et de jouissance du commun qui rejettent l'expropriation et la commercialisation de la connaissance, l'établissement de formes de gouvernement clôturées et basées sur la simple « accountability », et l'imposition de principes et d'instruments de gestion d'entreprise uniquement engagés dans l'augmentation de la compétitivité économique et dans l'expansion de l'accès professionnalisant.

Cependant, la disparité existant en termes d'histoire de résistance, consolidation organisationnelle et centralisme, accordée au système éducatif dans les projets

émancipateurs, provoque l'émergence de mécanismes de hiérarchisation et de distanciation entre les groupes indigènes et non indigènes qui concourent à la constitution du SEIP et à l'UAIIN. Surgit alors le défi de la consolidation politique et organisationnelle des secteurs impliqués dans les processus d'accès instituant, comme élément central permettant de dépasser les « endo-inégalités » et les « exo-inégalités » dans une perspective d'égalité des places. C'est à dire que le problème de l'égalité surgit non seulement comme résultat et jouissance du commun, mais comme *méthode* de production du commun.

Pour l'UAIIN, la conjugaison de ces progrès et de ces défis est reliée à la construction d'un modèle d'éducation supérieure basé sur la triade communauté-université-organisation, qui s'oppose à celui qui s'édifie dans l'université conventionnelle basé sur la triade État-université-entreprise. En relation avec le premier composant, les transformations qui se produisent en termes d'accès instituant sont claires ; en ce qui concerne le dernier composant, les défis qui se posent quant à la manière dont cet accès peut être arbitré par l'avantage relatif de certains groupes quand il s'agit de définir le sens et les objectifs de l'éducation supérieure, sont évidents. Ce sont ces processus d'accès instituant et la disparité organisationnelle qui expliquent les multiples conflits qui surgissent, aussi bien avec le gouvernement, les églises et les propriétaires terriens, qu'avec les paysans, les afro-descendants et les métisses. Mais c'est justement le degré élevé d'antagonisme et de conflit qui explique l'énorme potentiel transformateur du SEIP et de l'UAIIN.

Ce potentiel transformateur engage la société hégémonique dans son ensemble. Si l'on entend l'inter-culturalité comme une voie permettant de réguler les conflits avec justice et sans violence, alors s'ouvrent des possibilités de transformation conjointe entre les communautés indigènes et la société hégémonique qui dépassent les aspirations autonomes de coexistence reliées à la consolidation de l'entité territoriale indigène. Bien que ce dernier point continue d'être un objectif pouvant introduire des ajustements importants dans le modèle de décentralisation en Colombie, l'inter-culturalité ouvre des espaces de conflit dans lesquels les singularités impliquées étendent leurs possibilités de transformation à partir du dialogue de savoirs et de l'enrichissement des possibilités et des expériences de libération. En opposition à la colonialité, à la violence socioéconomique, aux sorties

pénalisantes, individualistes et d'intégration subordonnée offertes par le libéralisme, et au delà de la théorie de la reconnaissance dont les aspirations se limitent à la recherche et à la construction de l'autonomie, l'inter-culturalité pose l'horizon de l'altérité comme processus de coexistence et de transformation conjointe, de, et à partir de la différence.

Dans le domaine de l'éducation supérieure, l'inter-culturalité équivaut non seulement à reconnaître de manière formelle l'UAIIN comme université publique, mais encore à la considérer comme un premier pas vers la consolidation d'un modèle de pluriversité basé sur le dialogue de savoirs et l'enrichissement de la critique sociale à l'intérieur du système éducatif. Si elle se conjugue avec des politiques d'accès instituant et l'égalité des places, la pluriversité représente un horizon fondamental dans la construction d'un système d'éducation supérieure impliqué dans la recherche de l'égale capacité de transformation critique de ses étudiants. C'est à dire que, en termes de ce qui est exprimé par la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, le potentiel transformateur de l'UAIIN s'associe alors avec la configuration d'un système d'éducation supérieur plus juste ; opposé au système massifié, hétéronome et hiérarchisé qui s'impose actuellement en Colombie.

VIII

POLITIQUE SOCIALE ET TRANSFORMATION SOCIALE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE EN COLOMBIE

Afin de transcender les connotations de compensation et de contention sociale que l'on attribue généralement à la politique sociale, il est nécessaire de laisser de côté ces visions qui rendent l'individu coupable de la situation sociale dans laquelle il se trouve. Dans le domaine de la politique sociale, les personnes sont des singularités ; elles sont le produit de la conjugaison de multiples relations sociales. Outre le fait qu'elles sont multiples, ces relations sociales sont diverses et affectent avec une intensité variable les pratiques individuelles. Dans la mesure où ces relations sont susceptibles d'être transformées, les singularités le sont également. Les personnes qui souffrent de l'exclusion et de l'inégalité sont des singularités dont la possibilité de transformation dépend du dépassement des relations sociales qui les placent dans de telles situations de désavantage. Prétendre que le manque de talent, l'absence de responsabilité ou de sens de l'effort sont les variables qui expliquent pourquoi ces personnes se trouvent en situation de désavantage, conduit à la naturalisation et à la justification de l'exclusion et de l'inégalité. Sur la base de ces prémisses, chaque individu sera tenu coupable de sa précarité et sera appelé à gérer sa condition de manière individuelle.

Faire appel au talent comme facteur explicatif des avantages et des désavantages signifie que l'on considère que la situation des personnes dans la structure sociale est un reflet du caractère arbitraire (ou du hasard) selon lequel la nature distribue les talents. Le darwinisme social se trouve à l'arrière-plan de ces théories qui considèrent que l'ordre social doit s'ériger sur une prétendue nature ou essence immuable des personnes. La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité rejette ces postures : elle considère qu'il n'existe aucun type d'essence ou de nature expliquant les désavantages. Les personnes ne sont pas une essence ; elles sont un devenir ouvert sur elles-mêmes : dans le domaine de la politique sociale, devenir une autre personne signifie transformer l'ordre social qui conditionne et produit cette personne. La possibilité de se transformer soi-même est la qualité inhérente

aux êtres humains. Une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale doit prendre ces affirmations comme point de départ.

Cependant, la tendance qui l'emporte est celle qui prétend qu'il est possible de transformer individuellement ce qui est produit socialement. C'est à partir de cette prémisse que l'on exige l'introduction de changements sociaux garants de la concurrence équitable et de la mobilité sociale à l'intérieur d'une structure hiérarchique qui accorde des avantages et des désavantages différenciés. L'égalité des chances s'installe alors comme un paradigme qui prétend que si l'on garantit le même point de départ à toutes les personnes, leurs réalisations seront le reflet de variables dont elles ont le contrôle : l'effort et la responsabilité individuelle. Mais que se passe-t-il si toutes les personnes partent du même lieu et s'efforcent avec la même intensité ? Par quoi sera déterminée la possibilité de que certains atteignent le point le plus haut de la pyramide, alors que d'autres se contenteront d'accéder à sa base ? L'argument naturaliste et essentialiste du talent comme explication de dernier recours apparaît à nouveau : les résultats obtenus par des personnes aussi courageuses et responsables les unes que les autres, rivalisant dans des conditions identiques, seront déterminés par les talents inégalement distribués par la nature. Peu importe le nombre de chances qui leurs sont offertes, ou leur niveau de responsabilité : leur manque ou leur abondance de talents -leur bonne ou mauvaise chance ! - déterminera le type d'avantages ou de désavantages qu'elles obtiendront. Sous couvert de cet argument essentialiste se construit un modèle de politique sociale qui s'engage à diversifier les élites sans attaquer la structure élitiste de la société. Surgit de la sorte un modèle de politique sociale qui finit par naturaliser et justifier l'exclusion et l'inégalité des groupes sociaux en situation de pauvreté, des femmes, de ceux qui appartiennent à d'autres ethnies, des personnes en condition de handicap, de celles qui proviennent de, ou habitent d'autres régions, et de celles qui possèdent un autre type de connaissances et de savoirs.

L'éducation a été considérée comme un outil fondamental pour la lutte contre l'exclusion et l'inégalité. Cependant, l'éducation pourra combattre réellement ces injustices en fonction de leur proximité des théories essentialistes ou relationnelles décrites. Du point de vue des théories essentialiste et de l'égalité des chances, l'éducation est conçue comme un capital

fondamental permettant d'augmenter la productivité des individus et des pays. Si l'on considère que les salaires reflètent la productivité des personnes, un niveau plus élevé de scolarisation produira des améliorations des revenus et, en conséquence, une meilleure intégration économique et sociale. D'où le lien étroit qui est posé entre le type d'éducation dispensé, la nécessité de former une main d'œuvre qualifiée, et la possibilité d'augmenter la compétitivité de l'économie.

Toutefois, cette posture méconnaît les relations structurantes de classe sociale, d'appartenance ethnique, genre, d'origine régionale, de handicap, de dépendance internationale et d'épistémicide, qui conditionnent ce résultat. En faisant appel à une vision totalement individualiste, la théorie du capital humain prétend que si l'on offre à chaque personne la même possibilité d'accès au système éducatif, l'individu se détachera de telles relations structurantes et obtiendra les résultats qu'il désire en fonction de sa responsabilité, de son talent et de ses efforts. Dans le cas de l'éducation supérieure en Colombie, nous avons montré que, contrairement à ce qu'affirme la théorie du capital humain, le fait d'avancer dans un processus de massification de l'éducation ne neutralise pas, mais approfondit l'exclusion et l'inégalité. Le talent, l'effort et la responsabilité disparaissent en tant que facteurs expliquant la précarité des personnes, et cèdent la place aux relations structurantes qui, lorsqu'elles se conjuguent, déterminent les avantages et les désavantages de ceux qui se trouvent exclus ou accèdent de manière subordonnée au système d'éducation supérieure. Dans le domaine de l'éducation supérieure, l'accès au système d'éducation supérieure, le rendement et la réussite des étudiants, ne sont pas une conséquence du mérite individuel ; ils sont fondamentalement la concrétisation des privilèges arbitrés par des relations structurantes. Ils sont un produit de la société.

Comment surmonter les relations d'exclusion et d'inégalité qui se structurent à partir des relations de classe sociale, de genre, d'appartenance ethnique, de provenance régionale, de handicap et d'épistémicide ? Du point de vue de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, il est évident qu'il est impossible de transformer individuellement de telles relations sociales. Seule l'action antagonique offre des possibilités sûres de transformation.

L'alternative individualiste ne produit que changements sociaux ; c'est-à-dire, des processus d'ajustement qui ont lieu à l'intérieur de relations sociales demeurant inchangées. Mais pourquoi s'engager dans des processus de conflit visant à surmonter de telles relations sociales ? Ceci peut se produire quand les individus reconnaissent que les désavantages qu'ils subissent sont un problème de justice sociale et non de mérite individuel. C'est à dire qu'il existe des relations structurantes injustes qui traversent divers champs d'interaction et affectent de nombreuses personnes, et que de telles relations doivent être surmontées. Bien que les individus soient le produit de diverses relations structurantes, ils ont aussi la capacité de désigner comme injustes ces relations. Les personnes possèdent une capacité d'analyse critique de leur situation. Être conditionné ne signifie pas être déterminé : c'est justement dans le cadre de ce conditionnement que les personnes trouvent leur situation injustifiable, et qu'elles entreprennent des processus de lutte visant à la transformation ou au dépassement de telle situation. Toute personne soumise à des relations d'exclusion et d'inégalité a la même capacité critique de désigner comme injuste la situation de désavantage qu'elle subit. Ses connaissances ne sont ni « périphériques » ni « présocratiques ». La justice sociale acquiert de nouvelles dimensions et de nouveaux contenus quand elle inclut tous les « sans voix », « tous ceux que l'on a rendus invisibles », dans les processus de définition de ce qui est juste et ce qui est injuste. Du fait de la propension historique de la société à produire et reproduire des relations d'exclusion et d'inégalité, il s'agit d'un élément fondamental pour visualiser d'autres alternatives d'émancipation, de libération et de transformation sociale. La critique des relations d'exclusion et d'inégalité se déploie alors dans le cadre d'un vaste dialogue de savoirs. De nouveau, l'alternative individualiste de dépassement de l'exclusion et l'inégalité est laissée de côté.

Il se passe la même chose lorsque l'on comprend que la transformation des relations structurantes passe par la configuration de disputes antagoniques entre ceux qui exigent une plus grande inclusion et égalité, et ceux qui refusent de les concéder. Seule l'action collective antagonique est capable de provoquer des modifications dans les corrélations de force qui facilitent l'instauration de relations sociales plus inclusives et moins hiérarchiques. Inclusives, dans la mesure où l'on progresse dans la production instituante

du domaine d'échanges auquel l'on accède, et où l'on n'aspire pas seulement au relâchement des barrières qui empêchent l'accès à un domaine d'échanges préfiguré par ceux qui maintiennent des positions dominantes ou avantageuses. Égalitaires, si l'on élimine toute position de hiérarchie et que l'on n'exige pas seulement le relâchement des barrières qui limitent la mobilité à l'intérieur d'une structure hiérarchique donnée.

Par conséquent, la transformation du composant structurant des relations sociales au moyen de disputes antagoniques visant à configurer des conditions d'égalité des places, de jouissance et de production du commun, constitue l'élément central d'une théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale. Dans ces conditions, l'inclusion et l'égalité supposent la suppression ou la neutralisation des mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'adaptation, d'émulation, de hiérarchisation et de distanciation. C'est ainsi que les singularités exclues et inégales s'émancipent et se libèrent des relations de privation, de soumission et d'échange inégal qui les constituent.

Une société juste se configure donc lorsque les singularités réussissent à surmonter les relations d'exclusion et d'inégalité qui les constituent. La société juste est celle qui offre à toutes les personnes la même capacité de transformation critique de la singularité. La justice sociale est liée à la garantie totale des biens matériels et immatériels qui assurent l'autonomie, la démocratisation radicale des relations sociales, le dépassement de toute brèche et privilège, et la possibilité de dialoguer avec d'autres savoirs et modes de vie dans un horizon de coexistence et de transformation conjointe. Ceci dans un contexte dans lequel est posée une théorie de la transformation sociale depuis la politique sociale, comme processus récursif d'abolition de l'état des choses qui a été dénommé injuste, dans la mesure où est comprise la propension historique de la société à produire des relations sociales injustes, excluantes et inégales qui servent à résoudre des problèmes vitaux de coordination et de reproduction sociale, et qui peuvent changer sans être nécessairement surmontées.

D'après ce critère normatif, il est clair que le système d'éducation supérieure en Colombie est injuste : les personnes pauvres, afro-descendantes ou indigènes, essentiellement des

femmes, ayant un handicap permanent, provenant de zones rurales et porteuses d'autres connaissances et d'autres savoirs, se trouvent exclues ou soumises à des processus d'inclusion subordonnée dans le cadre d'une structure hiérarchisée de possibilités éducatives. Les institutions et les politiques du gouvernement colombien renforcent les mécanismes au moyen desquels cette situation persiste. Ces logiques d'exclusion et d'inégalité sont une production sociale conditionnée par les pressions de valorisation capitaliste, la restriction financière qui s'impose, les prétentions de légitimation de l'ordre établi, et les intérêts de plus grand contrôle bureaucratique. L'échec des personnes en ce qui concerne l'accès, la permanence et la culmination des études, est attribuable à ces conditions sociales et non au manque de talent, de responsabilité ou d'effort des jeunes du pays. Si en Colombie seulement la moitié des étudiants accèdent à l'éducation supérieure, si nombre d'entre eux (probablement 65% dans l'avenir) le font dans des logiques d'inclusion subordonnée, et si la moitié de ces derniers ne terminent pas leurs études, il est évident que le problème se trouve dans la société et dans le système éducatif, et non dans une soi disant « essence » ou « nature » des étudiants qui se trouvent en position de désavantage.

Le Mouvement Étudiant Colombien et l'Université Autonome Indigène Interculturelle ont renoncé aux visions individualistes de l'exclusion et l'inégalité et ont configuré des disputes collectifs et antagoniques visant à la transformation de la société colombienne en général et du système d'éducation supérieure en particulier. Tous deux ont agi comme des agents de transformation et des signes d'injustice du système, dans un contexte dans lequel de multiples relations structurantes sont critiquées, et dans lequel a eu lieu une tentative d'incidence sur les dimensions conceptuelles, substantives et opérationnelles de la politique publique éducative.

Aucun de ces processus de lutte n'est privilégié en ce qui concerne ses potentialités d'émancipation et de libération. Aucun ne peut être valorisé comme une forme supérieure d'action collective symbiotique, contre-hégémonique ou rupturiste. Toutes deux possèdent un potentiel transformateur qui doit être compris et consolidé par l'analyse des disputes dans lesquels ces mouvements sont présents, et en établissant des dialogues afin de

favoriser des actions multi-échelles, multidimensionnelles, démocratiques, articulées, transgressives, basées sur l'écologie de savoirs, capables d'articuler des alternatives micro et macro, et d'établir des relations d'ambivalence par rapport à l'État. Ceci dans le but de renoncer à toute « orthodoxie de l'émancipation », de reconnaître les spécificités des expériences et des pratiques de lutte, et de renforcer leurs potentialités transformatrices.

Du point de vue du mouvement étudiant, nous avons souligné sa capacité à modifier la corrélation de forces en sa faveur, à provoquer la fracture de la coalition gouvernementale au Congrès de la République, et à produire le retrait définitif de la proposition de réforme promu par le gouvernement en 2011. En relation avec la rigidité institutionnelle que représente la Loi 30 de 1992 et l'antagonisme que suscita la proposition de réforme gouvernementale en ce qui concerne les principes, les objectifs et les effets des ajustements institutionnels qu'il fallait effectuer, le mouvement étudiant réussit à configurer une situation de conflit qui ouvrit d'importantes possibilités de transformation quant à l'accès instituant à l'éducation supérieure en Colombie.

Pour sa part, l'UAIIN a montré comment les luttes indigènes en faveur de l'humanisation, de l'autonomie et de l'inter-culturalité, ont favorisé la configuration d'un système éducatif indigène capable d'offrir un contenu émancipateur et favorable à des institutions de nature colonisatrice telles que le resguardo, le cabildo, la langue espagnole et les droits de l'homme. Nous avons également signalé comment, dans le contexte de la conjugaison de formes de mouvement social et de communauté en mouvement, les luttes indigènes ont réussi à instituer des espaces de négociation qui, sans renoncer à l'antagonisme, ont favorisé l'émergence de compromis institutionnels compatibles avec la reconstruction et la recréation de diverses formes contre-hégémoniques.

Quelles perspectives de transformation sociale depuis la politique sociale, ces expériences de lutte ouvrent-elles dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie ? La défense de l'éducation supérieure comme un droit et un bien commun, fondé sur le dialogue interculturel, pose un horizon de conflits en conformité avec la transformation des sujets expropriés, du crédit, des salariés cognitifs et des sujets globaux-coloniaux que produit le

système d'éducation supérieure. Cet horizon de lutte répond également à l'impératif d'édification d'un système d'éducation supérieure engagé en faveur de la recherche de la même capacité pour tous, de transformation critique de la singularité. Il s'édifie sur la défense d'une notion d'altérité comprise comme un processus de coexistence et de transformation conjointe de, et à partir de la différence. Et il suppose le dépassement des mécanismes d'exploitation, d'accaparement des chances, d'émulation et d'adaptation sur lesquels s'édifie le système d'éducation massifié et hétéronome qui prévaut.

Dans la perspective de la consolidation d'un tel potentiel transformateur, qu'offre la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité ? Du point de vue de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, l'horizon transformateur proposé par les étudiants et les indigènes peut s'affiner et se renforcer si l'on exige le dépassement des mécanismes de hiérarchisation et distanciation. La compréhension des inégalités intra et intergénérationnelles, ainsi que les disparités entre l'organisations sociales qui produisent le bien commun de l'enseignement supérieur, sont des facteurs que permettent de visualiser comment les concepts d'égalité de places et jouissance et production du commun, s'entrelacent entre eux en ce qui concerne la transformation sociale depuis la politique sociale.

D'ailleurs, la théorie relationnelle de l'exclusion et de l'inégalité revendique l'accès universel, inconditionnel et individuel de chaque personne à un processus éducatif engagé en faveur du renforcement de la critique sociale. Dans un contexte dans lequel on prive le système d'éducation supérieure (en particulier les universités) de leur rôle essentiel quant à la production de recherche scientifique, technologique et innovatrice, le système d'éducation supérieure peut acquérir une spécificité et un engagement en ce qui concerne la production de pensée critique. Cela ne veut pas dire que l'on renonce aux aspects missionnaires traditionnellement accordés au système. Un système d'éducation supérieure engagé en faveur de la production de pensée critique doit contenir des objectifs en matière scientifique, technologique et innovatrice. Mais ces objectifs n'épuisent pas les prétentions transformatrices, émancipatrices et libératrices que devrait se fixer un système d'éducation supérieure engagé en faveur de la critique sociale. La production de pensée critique peut

s'estomper quand un espace s'ouvre pour que de multiples acteurs, privés ou publics, plus ou moins réglementés par les gouvernements, financés par les intérêts des entreprises, et motivés par des facteurs de gain économique et l'obtention de revenus, assument les tâches de création et de savoir scientifique, technologique et innovateur. Un système d'éducation supérieure basé sur les principes de production et de jouissance du commun, engagé en faveur de l'égalité des places, et agent dynamiseur des épistémologies de l'injuste, établira un lien organique avec la société en tant qu'espace privilégié de la critique sociale et de la recherche d'un « éternel retour émancipateur », qui transcende les prétentions de légitimation gouvernementale et d'accumulation capitaliste qui conditionnent de manière chaque fois plus acharnée les processus de production scientifique, technologique et innovatrice.

Ce que la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité demande au système éducatif n'est pas seulement de s'engager en faveur de la recherche d'une capacité de transformation critique égale pour tous : elle exige en outre la formation de singularités critiques ; c'est à dire, de singularités engagées en faveur de la visualisation d'horizons justes de transformation sociale. Il s'agit de processus totalement convergents, puisque l'ampliation des possibilités de libération individuelle passe par la transformation de la société dans son ensemble. De quelle façon un spécialiste en production agricole indigène pourrait-il travailler et développer toutes ses compétences en dehors de sa communauté et dans le cadre d'une société hégémonique inchangée ? Un système d'éducation supérieure pertinent et de qualité est celui qui est juste : c'est celui qui s'engage en faveur de la libération des singularités et de la transformation sociale. Ce n'est pas celui qui assure simplement l'octroi d'outils afin que les personnes deviennent plus productives et réussissent à gérer de manière individuelle les désavantages qu'elles subissent, ni celui qui s'adapte aux impératifs de la concurrence économique dans le cadre de la division internationale du travail. À partir de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, ce qui est alors proposé est la consolidation d'un système d'éducation supérieure qui s'oppose ouvertement aux prémisses à partir desquelles le gouvernement prétend consolider le Système National d'Éducation Tertiaire, le Système National Administratif de Propriété Intellectuelle, et le Système de Formation de Capital Humain en Colombie.

Finalement, du point de vue de la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité, la lutte en faveur de l'éducation comme droit et bien commun, fondée sur le dialogue interculturel, représente la possibilité de surmonter les connotations individualistes et mercantiles de la théorie de néo-assistanat de la politique sociale, dans un contexte dans lequel, en opposition avec la théorie de la régulation, sont envisagées des relations structurantes qui vont au-delà de l'exploitation, et d'autre part se trouvent transcendés les objectifs de respect du contrat social auxquels l'approche basée sur les droits de l'homme pourrait se limiter, en évitant de la sorte que ce contrat soit préfiguré par ceux qui détiennent le pouvoir et « concèdent » de tels droits.

Pour avancer dans les horizons de transformation, d'émancipation et de libération signalés, il est nécessaire qu'il y ait établissement des disputes antagoniques et établissement d'un dialogue permanent entre la théorie et les pratiques individuelles et collectives des acteurs impliqués dans ces disputes. Quels sont les enseignements et les défis qu'offre l'expérience de lutte du mouvement étudiant et des populations indigènes à la théorie de la transformation sociale à partir de la politique sociale proposée au long de la thèse ? En première instance, surgit le défi consistant à éviter la réification des mouvements sociaux et des communautés en mouvement. La tentative de définir le potentiel transformateur des luttes sociales dans le domaine de l'éducation supérieure en Colombie, a dû faire face de manière permanente à la tendance consistant à fixer des positions évaluatives et interprétatives à partir de types de théories idéales. Les huit principes d'action dont l'on pense qu'ils peuvent modifier les corrélations de force en faveur de luttes sociales transformatrices, peuvent facilement se transformer en critères idéaux de valorisation des actions collectives.

Dans ce contexte, la sociologie des émergences et la théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité ont tenté de proposer des voies qui évitent ce risque : 1. En partant de l'expérience même des actions collectives et en renonçant à la recherche de toute « orthodoxie de l'émancipation », 2. En insistant sur le fait que les transformations sociales impulsées par les luttes et les mouvements sociaux doivent être comprises et

contextualisées en fonction de la dispute dans laquelle ces mouvements font acte de présence, 3. En analysant la multiplicité de relations structurantes qui composent l'ordre social et que l'on tente de surmonter, 4. En reconnaissant les contenus symbiotiques, contre-hégémoniques et rupturistes de la transformation sociale, 5. En établissant un dialogue entre la théorie et la pratique des mouvements sociaux, qui s'engage en faveur de la consolidation et de la réalisation des luttes au moyen de la reconnaissance des apprentissages, des complexités, des dilemmes et des contraintes auxquels s'affrontent les actions collectives, et 6. En pratiquant des exercices de retour qui permettent aux acteurs sociaux de clarifier, de remettre en cause et de soutenir les thèses proposées à partir du plan théorique et analytique. Quoi qu'il en soit, les mouvements sociaux et les communautés en mouvement, en tant que processus sociaux impliqués dans des processus antagoniques, complexes et dynamiques, refusent d'être appréhendés par la théorie, et d'être réifiés dans les codes imposés par la production du savoir scientifique.

À part ces défis méthodologiques, l'étude du mouvement étudiant et de l'UAIIN laisse ouvertes d'importantes questions concernant le rôle des organisations sociales à l'intérieur des mouvements sociaux et des communautés en mouvement, et des actions que peuvent entreprendre les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité afin d'empêcher ou de limiter l'action transformatrice des « forces de demande » d'inclusion et d'égalité. En premier lieu, il est possible de conclure que les organisations sociales se trouvent au centre des possibilités de consolidation du potentiel transformateur de ces expériences de lutte. Dans le cas du mouvement étudiant est apparue la nécessité de chercher une autonomie relative des organisations étudiantes en ce qui concerne les organisations sociales et politiques plus vastes, dans le but de renforcer la structure et l'unité du mouvement, et de donner un rôle plus important à certaines relations structurantes dans les horizons de lutte. Dans le cas de l'UAIIN, il y eut un débat concernant la nécessité de diminuer les disparités organisationnelles -en renforçant les organisations les plus faibles-, afin de minimiser la production d'inégalités et de favoriser l'inter-culturalité dans les processus d'accès instituant. Mais pourquoi les organisations d'étudiants naissent-elles d'organisations sociales et politiques plus vastes, et non de dynamiques juvéniles indépendantes ? Pourquoi certaines organisations indigènes réussissent-elles à se consolider plus que d'autres ? La

précarité sociale peut-elle être une réponse à ces interrogations ? Les inégalités organisationnelles sont-elles toujours injustes ? Existe t-il un lien proportionnel entre la précarité sociale des personnes et leurs degrés de politisation ? Existe t-il une relation proportionnelle entre les niveaux de politisation des personnes et leur disposition à constituer et consolider des organisations sociales ? La politisation sociale est-elle suffisante pour avancer dans des processus de transformation qui dépassent l'exclusion et l'inégalité ? L'étude des sociétés en mouvement devrait-elle être l'étude de la politisation et de la conformation des organisations sociales ? Quelle relation existe t-il entre les sociétés en mouvement, les mouvements sociaux, les communautés en mouvement et leur potentiel transformateur ?

Par ailleurs, nous avons insisté sur le fait que c'est dans le cadre des disputes antagoniques que surgissent les possibilités les plus grandes de transformation sociale depuis la politique sociale. Cette thèse a analysé le potentiel transformateur du mouvement étudiant et du mouvement indigène dans le domaine de l'enseignement supérieure en Colombie. C'est à dire qu'elle a analysé les disputes du point de vue des « forces de demande » d'inclusion et d'égalité. Cependant, les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité peuvent entreprendre des processus d'action collective visant à contrebalancer ou à empêcher l'action transformatrice des secteurs sociaux défavorisés. Quels processus d'action collective, et quel type de dispositifs les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité utilisent-elles afin de vaincre ou d'affaiblir les groupes sociaux qui se mobilisent pour la transformation de telles relations sociales ? Quel rôle l'État joue t-il dans ces dynamiques ? Les « forces d'offre » d'inclusion et d'égalité peuvent-elles constituer des mouvements sociaux qui prétendent conserver l'ordre socioculturel en vigueur, ou le transformer en le rendant plus excluant et inégal ? Quel rôle les institutions jouent-elles dans ces processus ?

Dialoguer avec l'expérience et le potentiel transformateur des luttes étudiantes et indigènes dans le domaine de l'éducation supérieure, a signifié établir un lien étroit entre le savoir académique et la recherche d'une société plus juste. Cette thèse de doctorat s'efforce d'être pertinente, dans la mesure où elle tente de se mettre au service des causes et des horizons émancipateurs et libérateurs de ceux qui luttent pour la construction d'un système

d'éducation supérieure plus juste en Colombie. La théorie relationnelle de l'exclusion et l'inégalité prétend faire un apport à la réflexion sur le monde qui a été construit et qui pourrait se construire à partir des luttes entreprises par les étudiants et les communautés indigènes. C'est pour cela qu'elle est assumée comme un apport critique qui combine des notions explicatives, normatives et transformatives qui, conjuguées, ont pour but de montrer un chemin pour le dépassement des relations excluantes et inégales. En tant que contributions, les idées ici exposées restent ouvertes à la possibilité d'être affinées, alimentées ou remises en question à partir de l'expérience des mouvements étudiés, et des dialogues qui s'établiront avec d'autres savoirs à l'intérieur et à l'extérieur de l'académie. Le meilleur point de départ pour faciliter ces dialogues sera peut-être de convenir que la pensée critique est validée seulement quand les luttes sociales en faveur d'une société plus juste se réalisent. C'est à dire quand l'on accepte que la validité scientifique et les effets transformateurs de la pensée critique sont les deux faces d'une même monnaie.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMOVICH, Víctor (2006). “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. En: Revista Cepal, No.88. Abril 2006, pp. 5-38.

AGUILÓ, Jesús (2009). “La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes”. En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, No. 22 (2009.2), pp. 1-24.

ALALUF, Mateo (2014). *L’allocation universelle: nouveau label de précarité*. Bruxelles: Couleur Livres.

ÁLVAREZ, Sonia (compiladora) (2005). *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso.

ANGULO, Roberto; AZEVEDO, Pedro; GAVIRIA, Alejandro y PÁEZ, Gustavo (2014). “Movilidad social en Colombia”. En: Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 37-63.

ANGULO, Roberto; GAVIRIA, Alejandro y MORALES, Viviana (2013). *La década ganada: evolución de la clase media y las condiciones de vida en Colombia, 2002-2011*. Documentos CEDE 2013-50. Bogotá: Universidad de los Andes.

ARCHILA, Mauricio (2012). “El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica”. En: Revista Observatorio Social de América Latina, Año XII, No. 31, pp. 71-103.

ARCHILA, Mauricio (2011). “Economía y cultura para el buen vivir en el movimiento indígena caucano”. En: Revista Controversia, No. 197, pp. 63-100.

ARRIGHI, Giovanni. (2003). “La economía social y política de la turbulencia global”. En: New Left Review. No. 20 Marzo-Abril de 2003, pp. 23-89.

ASMAR, María y GÓMEZ, Víctor (2015). *Ser Pilo Paga: política de privatización y desfinanciamiento de la universidad pública*. Bogotá: Observatorio de la Universidad Colombiana.

AUTORES VARIOS (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.

AUTORES VARIOS (2009). *La educación superior. Tendencias, debates y retos para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

AUTORES VARIOS (2004). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

BAJOIT, Guy (2008). *El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo XXI Editores.

BANCO MUNDIAL (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma*. Washington: Banco Mundial.

BANCO MUNDIAL (2000). *Informe Sobre el Desarrollo Mundial "Lucha contra la pobreza"*. Informe No. 23. Madrid: Grupo Editorial Mundi-Prensa.

BARONNET, Bruno y MAZARS, Nadège (2010). *"Los pueblos indígenas de Colombia frente a los servicios públicos de salud y educación: las experiencias de gestión propia de la política social"*. En: Christian Gros y Jean Foyer (editores). *¿Desarrollo con identidad? Gobernanza económica indígena*. Quito: Flacso, pp. 121-183.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial.

BEHAR, Roberto (2015). *Reflexiones críticas sobre el programa de becas del gobierno llamado "Ser pilo paga"*. Mimeo. Cali: Colombia.

BEHRMAN, Jehre. (1993). *"Inversión en recursos humanos"*. En: Informe Anual del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

BIRGIT, Daiber y HOUTART, François (Editores) (2012). *A postcapitalist paradigm: the common good of humanity*. Brussels: Rosa Luxemburgo Foundation.

BLEE, Katheen y TAYLOR, Verta (2002). *"Semi-Structured interviewing in social movement research"*. En: Bert Klandermans y Suzanne Staggenborg (Editores). *Methods of social movement research*. Londres: University of Minnesota Press, pp. 92-117.

BOBBIO, Norberto (2001). *Derecha e izquierda*. Madrid: Editorial Punto de Lectura.

BOLAÑOS, Graciela (2013). *"La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa"*. En: ISEES, No. 12 (enero-junio de 2013), pp. 87-100.

BOLAÑOS, Graciela (2007). *"Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia"*. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, No. 48 (mayo-agosto de 2007), pp. 53-62.

BOLAÑOS, Graciela y TATTAY, Libia (2013). *"La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos"*. En: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz (Compiladores y Editores). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo, pp. 65-80.

BOLAÑOS, Graciela, TATTAY, Libia y PANCHO, Avelina (2009). *"Universidad autónoma, indígena e intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad"*. En: Daniel Mato (Coordinador). *Instituciones interculturales en educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco-Iesalc, pp. 155-190.

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

BOLTANSKI, Luc (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

BOYER, Robert y SAILLARD, Yves (2002). *Théorie de la régulation. L'état des savoirs*. Paris: Editions la Découverte.

BOYER, Robert (1992). *La teoría de la regulación. Un análisis crítico*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.

BOYER, Robert y ORLÉAN, André (1991). “*Les transformations des conventions salariales entre théorie et histoire: d’Henry Ford au Fordisme*”. En: *Revue Economique*, Vol. 42, No. 2, 1991, pp. 233-272.

BRENNER, Robert y GLICK, Mark (1991). “*La escuela de la regulación: teoría e historia*”. En: *New Left Review* I/188, Londres: julio-agosto de 1991, pp. 23-96.

BRICEÑO, Andrea (2011). “*Justicia: ¿Igualdad o equidad en la educación superior?*”. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 5, No. 2, pp. 70-83.

BRUNNER, José y FERRADA, Rocío (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

BURGOS, Germán (2009). “*Del Estado de derecho al Estado de los derechos*”. En: Juliana Cubides y Andrés Felipe Mora. *Economía Política de la Educación. El caso de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 155-172.

BUTLER, Judith (2009). *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*. Paris: La Decouverte.

CABRERA, Onavis (1995). “*Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina*”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, No.1, pp.67-99.

CÁRDENAS, Juan; ÑOPO, Hugo y CASTAÑEDA, Jorge (2012). *Equidad en la diferencia: políticas para la movilidad social de grupos de identidad*. Documentos CEDE 2012-39. Bogotá: Universidad de los Andes.

CASTEL, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones y estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Editorial Manantial.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). “*Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2000). “*Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*”. En : Edgardo Landier (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, pp. 145-161.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GUARDIOLA, Oscar (2002). “Globalización, universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural”. En: Revista Nómadas, No. 16, Bogotá: Universidad Central de Colombia, pp.183-191.

CAVIEDES, Mauricio (2010). “La identidad y las formas propias de gobierno entre los indígenas nasa del departamento del Cauca”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia. Cali: ACIN, pp. 43-66.

CELIKATES, Robin (2009). “¿Sociología de la crítica o teoría crítica? Una conversación con Luc Boltanski y Axel Honneth”. En: L'Esprit, No. 31, Primavera 2009, pp. 57-78.

CHALMERS, ALAN (1982). *Qu'est-ce que la science?* Paris : Éditions La Decouverte.

CIMADAMORE, Alberto y CATTANI, Antonio (2008). *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

COHEN, Daniel (2012). *Homo economicus, prophète (égaré) des temps nouveaux*. Paris: Albin Michel.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2015). *Ley 1753 del 9 de junio de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*. Bogotá: Congreso de la República.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2014). *Ley 1740 del 23 de diciembre de 2014. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2011a). *Ley 1450 del 16 de junio de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Bogotá: Congreso de la República.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (2014). *Caminando la palabra. Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca 1971-2014*. Popayán: Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (2010). *Sistema educativo indígena propio*. Popayán: Cric.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Cric.

CORREDOR, Consuelo (2010). *La política social en clave de derechos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CORREDOR, Consuelo (2004). *Pobreza, equidad y eficiencia social*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA (2011). *Sentencia T-551/11 - Derecho fundamental a la educación. Contenido y protección reforzada tratándose de personas en situación de discapacidad*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia.

CRUZ, Edwin (2013). “*Justicia cultural y políticas públicas: de las acciones afirmativas a las políticas interculturales (una propuesta normativa para el caso de los grupos étnicos)*”. En: Vniversitas, No. 127, Julio-Diciembre de 2013, pp. 91-125.

CRUZ, Edwin (2012). “*La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia*”. En: Revista Ciencia Política, No. 14, Julio-Diciembre de 2012, pp. 140-193.

DARDOT, Pierre y LAVAL, Christian (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris: La Decouverte.

DELORMÉ, Robert (1991). “*État et hétérogénéité: ERIC et le MPPE*”. En: Cahiers de recherche sociologique. No. 17, pp. 153-183.

DELLA PORTA, Donatella y DIANI, Mario (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: Editorial Complutense.

DE NANTEUIL, Matthieu y MORA, Andrés Felipe (2016). “*La muerte diferida. Desplazamiento forzado y violencia de masa en Colombia*”. En: Anders Fjeld, Laura Quintana y Étienne Tassin (Compiladores). *Movimientos sociales y subjetivaciones políticas*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 17-54.

DE MUNCK, Jean (2009). *Les trois dimensions de la sociologie critique*. Louvain-la-Neuve: Centre de Recherches Interdisciplinaires Démocratie, Institutions et Subjectivités.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2015). *Proyecto de Ley por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 “Todos Por un Nuevo País”*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2008). *De la asistencia social a la promoción social. Hacia un sistema de promoción social*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

DI PIERRI, Marica (2010). “*Los movimientos indígenas colombianos en la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra*”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 35-42.

DOUZINAS, Costas (2010). *“Adikia: on communism and rights”*. En: Costas Douzinas y Slavoj Žižek (editores) (2010). *The idea of communism*. London: Verso, pp. 81-100.

DOUZINAS, Costas y ŽIŽEK, Slavoj (editores) (2010). *The idea of communism*. London: Verso.

DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

DUMÉNIL, Gerard. y LÉVY, Dominique (2007). *Crisis y salida de la crisis. Orden y desorden neoliberales*. México: Fondo de Cultura Económica.

ESCOBAR, Arturo (2012). *La invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

ESCOBAR, Arturo (2011). *“América Latina en una encrucijada: ¿Modernizaciones alternativas, postliberalismo o postdesarrollo?”*. En: Revista Controversia, No. 197, pp. 9-62.

ESPING-ANDERSEN, Gosta (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Editorial Ariel.

ESPINO, Antonio (2013). *La conquista de América. Una revisión crítica*. Barcelona: Univesidad Autónoma de Barcelona.

FELIPE, Jesús; KUMAR, Utsav; ABDON, Arnelyn y BACATE, Marife (2012). *“Product complexity and economic development”*. En: Structural Change and Economic Dynamics, No. 23 (2012), pp. 36-68.

FERREIRA, Francisco y MELÉNDEZ, Marcela (2014). *“Desigualdad de resultados y oportunidades en Colombia: 1997-2010”*. En: Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 69-131.

FERREIRO, Xulio (2010). *“Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia”*. En: Autores Varios. *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 51-70.

FEYERABEND, Paul (1979). *Contre la méthode. Esquisse d’une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions de Seuil.

FILGUEIRA, Fernando (2005). *Welfare and democracy in Latin America: the development, crises and aftermath of universal, dual and exclusionary social states*. Geneva: UNRISD.

FOX, Francis y CLOWARD, Richard (1971). *Regulating the poor: the functions of public welfare*. New York: Vintage Books.

FRASER, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

FRASER, Nancy (1997a). *“La justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”*. Bogotá: Universidad de los Andes, Estudios Ocasionales Centro de Investigaciones Sociojurídicas, pp. 9-30.

FRASER, Nancy (1997b). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

FOURNIER, Jaques; QUESTIAUX, Nicole y DELARUE, Jean-Marie (1989). *Traité du social. Situations, luttes, politiques, institutions*. Paris : Dalloz.

GALEANO, Myriam (2015). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca, 1974-2012*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.

GARCÍA, Álvaro (2009). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

GARCÍA, Carmen (2007). "Financiamiento de la educación superior en América Latina". En: Sociologías, Año 9, No. 17, pp. 50-101.

GARCÍA, Martha (2004). "Luchas estudiantiles". En: Mauricio Archila, Álvaro Delgado, Martha García y Esmeralda Prada. 25 años de luchas sociales en Colombia (1975-2000). Bogotá: Cinep, pp. 167-2004.

GARCÍA, Mauricio; ESPINOSA, José; JIMÉNEZ, Felipe y PARRA, Juan (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Colección Dejusticia.

GIRALDO, César (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

GÓMEZ, Santiago (2014). *El sistema de acceso a la formación profesional como espejo del país. O hacia una crítica de la igualdad formal en el acceso a la educación universitaria*. Bogotá: mimeo.

GÓMEZ, Víctor (2009). "Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas. Conceptos, problemas y agendas de investigación". En: Alvaro Zerda, Pedro Bejarano y Fernando Orjuela (Editores). La educación superior. Tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 347-377.

GÓMEZ, Víctor y CELIS, Jorge (2009). "Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia". En: Revista de Estudios Sociales, No. 33. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 106-117.

GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo y ROCKHILL, Gabriel (2008). *La teoría crítica en Norteamérica. Política, ética y actualidad*. Bogotá: La Carreta Filosófica.

GUÉGUEN, Haud y MALOCHET, Guillaume (2011). *Les théories de la reconnaissance*. Paris: La Decouverte.

HABERMAS, JÜRGEN (1972). "Knowledge and human interests: a general perspective". En: Jürgen Habermas. Knowledge and human interests. London: Heinemann Educational Books, pp. 301-317.

HALL, Peter (1993). "Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The case of Economic Policy Making in Britain". En: Comparative Politics, Vol. 25, No. 3, pp. 275-296.

HARDT, Michael y NEGRI Antonio (2012). *Commonwealth*. Paris: Stock.

HARDT, Michael y NEGRI Antonio (2012a). *Declaración*. Madrid: Akal.

HARDT, Michael (2009). “*The production and distribution of the common*”. En: Open: Cahier on Art and the Public Domain. New York, 16 (2009), pp. 20-31.

HARDT, Michael y NEGRI Antonio (2004). *Multitud, guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Debate.

HARVEY, David (2007). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

HERNÁNDEZ, Nelson (2010). “*Gobernabilidad de los territorios indígenas del norte del Cauca. Entre la autonomía ancestral y la institucionalidad estatal*”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 171-190.

HERRERA, Manuel y CASTÓN, Pedro (2003). *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Editorial Ariel Sociología, Barcelona.

HOLZMANN, Robert; JORGENSEN, Steen (2000). *Manejo social del riesgo. Un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá*. Washington: Banco Mundial.

HONNETH, Axel (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les éditions de CERF.

HONNETH, Axel (2005). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Paris: Gallimard.

IBARRA, Pedro, MARTÍ, Salvador y GOMÀ, Ricard (Coordinadores) (2002). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria Editorial.

JARAMILLO, Efraín (2000). *El Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Momentos significativos de una insurrección*. Popayán: Colectivo de Trabajo Jenzera.

JESSOP, Bob (1999). *Crisis del Estado de bienestar: hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

JOBERT, Bruno y MULLER, Pierre (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses Universitaires de France.

KAYE, Harvey (1989). *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

KOOIMAN, Jan (2005). “*Gobernar en gobernanza*”. En: Agustí Cerrillo (Compilador). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, pp. 57-81.

KUHN, Thomas (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Champs Sciences.

LAKATOS, IMRE (1970). “*Falsification and the methodology of scientific research programmes*”. En: Imre Lakatos y Alan Musgrave (Editors). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 91-195.

LANDER, Edgardo (editor) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

LASCUMES, Pierre y LE GALES; Patrick (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.

LAUTIER, Bruno (2012). "La diversité des Systèmes de protection sociale en Amérique Latine. Une proposition de méthode d'analyse des configurations des droits sociaux". En : *Revue de la Régulation*, No. 11. Paris.

LAUTIER, Bruno (2006). "Las condiciones políticas para la universalización de la protección social en América Latina". En: Yves Le Bonniec y Oscar Rodríguez (editores). *Crecimiento, equidad y ciudadanía. Hacia un nuevo modelo sistema de protección social*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, pp. 665-687.

LAUTIER, Bruno (2005). "Una protección social mutualista y universal: condición para la eficacia de la lucha contra la pobreza". En: Oscar Rodríguez (Compilador). *Sistemas de protección social: entre la volatilidad económica y la vulnerabilidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp.

LE BONNIEC, Yves; RODRÍGUEZ, Oscar (2006). *Crecimiento, equidad y ciudadanía. Hacia un nuevo sistema de protección social*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.

LEHER, Roberto (Compilador) (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires : Clacso.

LEVY, Bettina y GENTILI, Pablo (Compiladores) 2005. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

LONDOÑO, Juan (1996). *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina, 1950-2025*. Washington: Banco Mundial.

LOPEZ, Francisco (2010). "Educación superior mundial comparada e internacionalización. ¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?". En: Roberto Leher (Compilador) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires : Clacso, pp. 121-234.

LLANO, Alejandra (2010). "Educación propia, herramienta para la reconstrucción del Plan de Vida Nasa". En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 143-170.

MACPHERSON, Crawford (1991). *Ascenso y caída de la justicia económica*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

MAJONE, Giandomenico (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MARULANDA, Beatriz; PAREDES, Mariana y FAJURY, Lizbeth (2010). "Acceso a servicios financieros en Colombia: retos para el siguiente cuatrienio". En: Roberto Steiner y Víctor Traverso (Editores). *Colombia 2010-2014: propuestas de política pública*. Bogotá: Fedesarrollo, pp. 210-235.

MATO, Daniel (2011). “*Universidades indígenas en América Latina: logros, problemas y desafíos*”. En: Revista Andaluza de Antropología, No. 1 (Junio de 2011), pp. 63-85.

MELO, Ligia; RAMOS, Jorge y HERNÁNDEZ, Pedro (2014). *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. Borradores de Economía, No. 808. Bogotá: Banco de la República.

MELUCCI, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.

MESA AMPLIA NACIONAL ESTUDIANTEL (2013a). *Elementos preliminares de articulado para la propuesta de ley alternativa de educación superior*. Bogotá: Comisión Académica y de Sistematización Nacional.

MESA AMPLIA NACIONAL ESTUDIANTEL (2013b). *Documento de consensos políticos. Base para el articulado de ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz*. Bogotá: Comisión Académica y de Sistematización Nacional.

MESA AMPLIA NACIONAL ESTUDIANTEL (2012). *Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz*. Bogotá: Comisión Académica y de Sistematización Nacional.

MENY, Yves y THOENIG, Jean-Claude (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015a). *Por primera vez Gobierno MIDE la calidad de la educación superior en el país*. Comunicado de Prensa. Julio 15 de 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015b). “*Tu Eliges*”, nuevo sistema de crédito educativo en Colombia. Comunicado de Prensa. Mayo 21 de 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015c). *Listos subsidios para beneficiarios del programa “Ser Pilo Paga”*. Comunicado de Prensa. Febrero 2 de 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Exposición de Motivos. Proyecto de Ley 112 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). *Plan sectorial de educación 2010-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2008). *Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DEL INTERIOR (2014). *Decreto 1953 de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Bogotá: Ministerio del Interior.

MISAS, Gabriel (2011). “*La financiación de la educación superior en América Latina: un análisis de caso 1990-2008*”. En: Revista Análisis Político, Vol. 24, No. 72(2011). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 61-81.

MOLINA, Carlos (2012). “*La autonomía educativa indígena en Colombia*”. En: Universitas, No. 124, pp. 261-292.

MONTAGUT, Teresa. *Política social. Una introducción*. Barcelona: Editorial Ariel.

MONTANÉ, Alejandra y PESSOA, María (2012). “*Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior*”. En: Revista Lusófona de Educación, No. 21, pp. 97-120.

MONTENEGRO, Armando y MELÉNDEZ, Marcela (Compiladores) (2014). *Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes y Departamento Nacional de Planeación.

MORA, Andrés Felipe (2015a). “*La política pública de educación superior en Colombia: ¿más presupuesto, equidad y autonomía para el sistema?*”. En: Carolina Isaza (Editora). Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia - Anuario 2015. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pp. 119-134.

MORA, Andrés Felipe (2015b). “*Veinticinco años de crisis fiscal en Colombia (1990-2014). Acumulación, confianza y legitimidad en el orden neoliberal*”. En: Revista Papel Político, Vol. 20, No. 1. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 145-176.

MORA, Andrés Felipe (2013). “*Conflicto, violencia socio-económica y desplazamiento forzado en Colombia*”. En: Revista Cuadernos de Economía, Vol. 32, No. 61 (Edición Especial 2013). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 375-398.

MORA, Andrés Felipe (2012). *Social policy and social transformation: The citizen's basic income and the end of the contribution principle*. Working Paper No. 31. Université catholique de Louvain: Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions, Subjectivité (CriDIS).

MORA, Andrés Felipe (2011). “*Propuesta para la financiación de la educación superior en Colombia*”. En: Revista Pensamiento Jurídico, No. 31 (Mayo-agosto de 2011). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 215-234.

MORA, Andrés Felipe (2005). *El Consenso de Washington como prescripción política. Aspectos históricos, teóricos y críticos*. Serie Investigaciones en Construcción. Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

MORA, Andrés Felipe y MÚNERA, Leopoldo (2015). “*Complejo de superioridad (la política pública para la educación terciaria)*”. En: Carlos Miñana y Elizabeth Bernal (Editores). Visión

2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 126-143.

MULLER, Pierre (2012). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

MÚNERA, Leopoldo (2013). “*Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades. La reforma a la educación superior en Colombia*”. En: Revista Foro N° 80. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia, pp. 47-48.

MÚNERA, Leopoldo (2012). “*Movimientos sociales en América Latina: entre la forma-comunidad y la forma-Estado*”. En: Zelik, Raúl. ¿Otros mundos posibles? Crisis, gobiernos progresistas, alternativas de sociedad. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, pp. 45-57.

MÚNERA, Leopoldo (2011). “*La reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades*”. En: Revista Ciencia Política, No. 12, Julio-Diciembre de 2011, pp. 6-40.

MÚNERA, Leopoldo (2009). “*Crítica y ciencias sociales*”. En: Autores Varios. Ensayos críticos de teoría política. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 15-36.

MUÑOZ, Manuel; VITONAS, Ezequiel y LLANO, Alejandro (Coordinadores) (2010). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN.

MUÑOZ, Manuel (2010). “*Resistencia y dignidad en el Norte del Cauca*”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 67-105.

NEGRI, Antonio (2009). “*La construcción de lo común*”. En: Revista Redes.Com. No. 3. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 171-178.

OCAMPO, José y MALAGÓN Jonathan (2012). “*Los efectos distributivos de la política fiscal en América Latina*”. En: Revista Pensamiento Iberoamericano, No. 10. Madrid, pp. 71-101.

OCAMPO, José (2008). “*Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización*”. En: Revista Nueva Sociedad, No. 15, Mayo-Junio de 2008, pp. 45-60.

O’CONNOR, James (1994). *La crisis fiscal del Estado*. Barcelona:

O’CONNOR, James (1989). *El significado de la crisis. Una introducción teórica*. Madrid: Editorial Revolución.

CABRERA, Onavis (1995). “*Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina*”. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 3, No. 1, pp. 67-99.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2014). *Education at a glance. OECD indicators*. París: OECD.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2013). *Estudios económicos de la OCDE. Colombia evaluación económica*. Bogotá: OCDE.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2012). *La educación superior en Colombia 2012*. Washington: OCDE y Banco Mundial.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2009). *La Organización Internacional del Trabajo y la lucha por la justicia social, 1919-2009*. Ginebra: OIT.

ØYEN, Else (2004). “*Poverty production: a different approach to poverty understanding*”. En: Nikolai Genov (editor). *Advances in Sociological Knowledge. Over half a Century*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: pp.299-315.

PAUSADELA, Inés (2007). “*La igualdad y el mérito. Un análisis de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil*”. En: Revista Temas y Debates, No. 13, pp. 20-58.

PEÑA, Ximena; CÁRDENAS, Juan; ÑOPO, Hugo; CASTAÑEDA, Jorge; MUÑOZ, Juan y URIBE, Camila (2013). *Mujer y movilidad social*. Documentos CEDE 2013-05. Bogotá: Universidad de los Andes.

PEÑARANDA, Daniel (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos: el Movimiento Armado Quintín Lame*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

PERFETTI, Juan (2010). “*Ciencia, tecnología e innovación (CT+I)*”. En: Roberto Steiner y Víctor Traverso (Editores). *Colombia 2010-2014: propuestas de política pública*. Bogotá: Fedesarrollo, pp. 321-374.

PIAMONTE, Marcela y PALECHOR, Libio (2011). “*Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano*”. En: Revista Nómadas, No. 34 (abril de 2011), pp.109-117.1’

POPPER, Karl (1970). “*Normal science and its dangers*”. En: Imre Lakatos y Alan Musgrave (Editors). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-58.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2014). *Decreto 1953 de octubre de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Bogotá: Presidencia de la República.

QUIJANO, Aníbal (2000). “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”. En: Edgardo Lander (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, pp. 201-246.

RANCIÈRE, Jacques (2010). “*Sobre la importancia de la teoría crítica para los movimientos sociales actuales*”. En: Estudios Visuales, No. 7, CENDEAC, pp. 81-89.

RAWLS, John (1994). *Teoría de la justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

RIVAS, Antonio (1998). “*El análisis de los marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales*”. En: Pedro Ibarra y Benjamín Tijerina (Editores.) *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta, pp. 181-215.

RESTREPO, Darío (Editor) (2007). *Memorias del Seminario 20 años de descentralización en Colombia: presente y futuro*. Bogotá: Red de iniciativas para la gobernabilidad, la democracia y el desarrollo territorial.

RODRÍGUEZ, César y BAQUERO, Carlos (2015). *Reconocimiento con redistribución. El derecho y la justicia étnico-racial en América latina*. Bogotá: Colección DeJusticia.

RODRÍGUEZ, Oscar (2007). “Las transferencias: entre el sistema de protección social, la gobernabilidad macro y la construcción territorial del Estado”. En: Bien-estar y macroeconomía 2007. Más allá de la retórica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

RODRÍGUEZ, Oscar (Compilador) (2005). *Sistemas de protección social: entre la volatilidad económica y la vulnerabilidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

ROSANVALLON, Pierre (2007). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

ROSS, Andrew (2010). “La emergencia de la universidad global”. En: Autores Varios. La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 51-70.

ROTH, André y WABGOU, Maguemati (2009). *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SAAVEDRA, Juan y MEDINA, Carlos (2012). *Formación para el trabajo en Colombia*. Documentos CEDE 2012-35. Bogotá: Universidad de los Andes.

SÁNCHEZ, Beatriz (2005). “El Estado multicultural y la entidad territorial indígena”. En: Luis García y Emilia Girón (Coordinadores). Estudios sobre descentralización territorial: el caso particular de Colombia. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 237-295.

SÁNCHEZ, Andrés y OTERO, Andrea (2012). *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*. Reportes del Emisor, No. 154: Bogotá: Banco de la República.

SÁNCHEZ, Fabio y MÁRQUEZ, Juliana (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Porqué ha aumentado tanto?*. Documentos CEDE 2012-31. Bogotá: Universidad de los Andes.

SÁNCHEZ, Fabio; QUIRÓS, Margarita; REVERÓN, Carlos y RODRÍGUEZ, Alberto (2002). *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados*. Documentos CEDE 2002-16. Bogotá: Universidad de los Andes.

SANTOS, Boaventura (Coordinador) (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

SANTOS, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.

SANTOS, Boaventura (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.

SANTOS, Boaventura (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Volumen I. Bilbao: Desclée de Brower.

SANTOS, Boaventura y RODRÍGUEZ, César (2007). *El derecho y la globalización desde abajo*. Bogotá: Universidad de los Andes.

SARRIA, Yolima (2010). “*Caminando la palabra se resiste y se construye paz en Colombia*”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 191-217.

SEN, Amartya (2002). *El derecho a no tener hambre*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

SEN, Amartya (1999). *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*. Santiago de Chile: Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo.

SEN, Amartya (1983). “*Los bienes y la gente*”. En: Revista Comercio Exterior, Vol. 33, No. 12, diciembre de 1983, pp. 1112-1119.

SILVER, Hilary (2007). *The process of social exclusion. The dynamics of an evolving concept*. Chronic Poverty Research Center, Working Paper No. 95. Providence: Brown University.

SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL SUE (2012). *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las Universidades Estatales*. Bogotá: Sistema Universitario Estatal SUE.

STIGLITZ, Joseph (2012). *El precio de la desigualdad*. México D.F.: Taurus.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola y JAIMOVICH, Amalia (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

THERBORN, Göran (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

THÉRET, Bruno. “*Nueva economía institucional, economía de las convenciones y teoría de la regulación: ¿hacia una síntesis institucionalista?*”. En: Punto Crítico, No. 35, Diciembre de 2000, pp. 20-36.

TILLY, Charles (2005). “*La democratización mediante la lucha*”. En: Sociológica, año 19, número 57, enero-abril de 2005, pp. 35-59.

TILLY, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

VAN DER VEEN, Robert; VAN PARIJS, Philippe (1986). “*A capitalist road to communism*”. En: Theory and Society, Vol. 15, No. 5, September 1986. Netherlands, pp. 635-655.

VAN PARIJS, Philippe (2011). *Just democracy. The Rawls-Machiavelli programme*. Colchester: ECPR Press.

VAN PARIJS, Philippe (1996). *Libertad real para todos. Qué puede justificar el capitalismo (si hay algo que pueda hacerlo)*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

VAN PARIJS, Philippe (1991). *¿Qué es una sociedad justa? Introducción a la práctica de la filosofía política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

VEGA, Renán (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Océano Sur.

VILLAMIL, Carol (2005). “*Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980-2002. Una reflexión desde la evolución legislativa y jurisprudencial*”. En: Bettina Levy y Pablo Gentili (Compiladores). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Clacso, pp. 205-257.

VITE, Miguel (2007). “*La nueva vulnerabilidad social*”. En: Revista Economía, Gestión y Desarrollo. No. 5, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 121-139.

VITONÁS, Ezequiel (2010). “*La economía indígena y la gobernabilidad del territorio Cxab Wala Kiwe*”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 123-142.

WALLERSTEIN, Immanuel (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

WALSH, Catherine (2009). “*Interculturalidad crítica y educación intercultural*”. Artículo presentado en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine (2007). “*Interculturalidad, colonialidad y educación*”. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, No. 48, Mayo-agosto de 2007, pp.25-35.

WEISE, Crista (2010). “*Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad posneoliberal en la política universitaria boliviana*”. En: Roberto Leher (Compilador) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires : Clacso, pp. 235-264.

WRAY, Randall (2008). *The employer of last resort programme: Could it work for developing countries?* Economic and Labor Market Papers. Geneva: International Labor Office.

WRIGHT, Erik (2014). *Construyendo utopías reales*. Madrid: Akal.

ZIBECHI, Raúl (2007). *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

ŽIŽEK, Slavoj (2016). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*. Barcelona: Anagrama.

PRESSE ET COMMUNIQUÉS

ASCUN (2015). *Declaración del Consejo Nacional de Rectores reunido en sesión extraordinaria*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, septiembre 4 de 2015.

DIARIO EL ESPECTADOR (2015). “*Universidades se oponen a superintendencia de educación*”. Diario El Espectador. Edición del Miércoles 25 de febrero de 2015. Bogotá.

DIARIO EL ESPECTADOR (2015). “*¿Ser pilo paga también en la universidad pública?*”. Diario El Espectador. Edición del Lunes 26 de enero de 2015. Bogotá.

DIARIO EL ESPECTADOR (2015). “*U. Públicas, relegadas en el programa de becas*”. Diario El Espectador. Edición del Jueves 22 de enero de 2015. Bogotá.

DIARIO EL TIEMPO (2015). “*Mineducación anuncia 80.000 nuevos créditos Icetex*”. En: Diario El Tiempo. Edición del martes 13 de octubre de 2015. Bogotá.

DIARIO EL TIEMPO (2015a). “*Santos anuncia otras 11.000 becas para estudiantes pilos*”. En: Diario El Tiempo. Edición del martes 17 de septiembre de 2015. Bogotá.

DIARIO EL TIEMPO (2014). “*El lado oscuro de la educación superior*”. En: Diario El Tiempo. Informe Especial, Edición del Miércoles 17 de diciembre de 2014. Bogotá.

GRUPO DE LAS DIEZ G-10 (2015). *Carta abierta a la Ministra de Educación Nacional Gina Parody*.

REVISTA SEMANA (2015). “*La revolución de las becas del gobierno*”. En: Revista Semana. Informe Especial, Edición del Sábado 17 de enero de 2015. Bogotá.

REVISTA SEMANA (2014). “*Universidades: una crisis a punto de explotar*”. En: Revista Semana. Informe Especial, Edición del Domingo 7 de diciembre de 2014. Bogotá.

RODRÍGUEZ, César y BAQUERO, Carlos (2014). “*Un paso hacia la ciudadanía indígena*”. En: Diario El Espectador, Edición Octubre 11 de 2014.

DOCUMENTAIRES

CONTRAVÍA (2008). “*La gran Minga en el Cauca*”. Capítulo 189. Bogotá: Morris Producciones.

CONTRAVÍA (2006). “*Colombia indígena. Resistencia y paz*”. Capítulo 143. Bogotá: Morris Producciones.

VARIAS ORGANIZACIONES (2013). “*Sur de la Universidad*”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

ENTRETIENS

1. Membre (homme) - Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (Aceu), Bogota, août 25/2016.
2. Membre (homme) - Organización Rebeldía Estudiantil Organizada (REO), Bogota, août 31/2016.
3. Membre (femme) - Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), Bogota, septembre 2/2016.
4. Membre (femme) - Organización Estudiantil Conciencia Crítica, Bogota, septembre 2/2016.
5. Membre (homme) - Federación Universitaria Nacional (FUN-Comisiones Modep), Bogota, septembre 3/2016.
6. Membre (femme) - Organización Estudiantil Comuna Universitaria, Bogota, septembre 12/2016.
7. Membre (homme) - Federación Nacional de Estudiantes Universitarios (FEU), Bogota, septembre 14/2016.
8. Membre (homme) - Red Nacional de Estudiantes Independientes de Antioquia, Bogota, septembre 22/2016.
9. Membre-Chercheuse (femme) - Consejo Regional Indígena del Cauca, Bogota, novembre 11/2016.
10. Membre-Coordinatrice (femme) - Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca en el Componente Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Bogota, décembre 12/2016.
11. Membre-Foundateur (homme) - Consejo Regional Indígena del Cauca y del Programa de Educación del Cric, Bogota, décembre 13/2016.
12. Professeure (femme) - Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, Popayán, décembre 19/2016.
13. Professeur (homme) - Formación de Maestros en Licenciatura Comunitaria del Cric y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, Popayán, décembre 19/2016.
14. Coordinatrice-Rectrice (femme) - Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cric, Popayán, décembre 20/2016.
15. Diplômée (femme) - Programa en Pedagogía Comunitaria de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Popayán, décembre 20/2016.