UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS

DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE SHS

CIREMIA - EA 2112

THÈSE présentée par :

Emilie MENDONÇA

soutenue le : **2 décembre 2011**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université François - Rabelais**

Discipline/ Spécialité : Etudes ibériques et hispano-américaines

CONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF ET EMERGENCE DE L'IDENTITE NATIONALE AU GUATEMALA

1875-1928

THÈSE dirigée par :

M. GUEREÑA Jean-Louis	Professeur, Université François - Rabelais

RAPPORTEURS :

M. BERTRAND Michel	Professeur, Université Toulouse II – Le Mirail
M. GOMEZ Thomas	Professeur, Université Paris Ouest Nanterre la Défense

---

JURY :

M. BERTRAND Michel	Professeur, Université Toulouse II – Le Mirail
M. GOMEZ Thomas	Professeur, Université Paris Ouest Nanterre la Défense
M. GUEREÑA Jean-Louis	Professeur, Université François - Rabelais
Mme OSSENBACH SAUTER Gabriela	Professeure, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid

A todos los que se interesen por Guatemala, su historia,
y sobre todo por su futuro.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à Monsieur Jean-Louis Guereña, mon directeur de thèse. Dans une relation fondée sur la confiance et le respect mutuel, il a su guider mes réflexions par ses questions, ses conseils et ses corrections, au fil de ces années passées à explorer l'histoire guatémaltèque.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à mes collègues du CIREMIA, qui m'ont accueillie et intégrée aux travaux de l'équipe dès mon arrivée à l'Université de Tours, et notamment à la directrice de l'équipe, Mónica Zapata.

Les quelques obstacles rencontrés durant mes recherches sur le terrain ont rapidement été surmontés grâce aux conseils et à l'aide précieuse de nombreuses personnes, sans qui ce travail n'aurait pas été possible : Gustavo Palma Murga, d'AVANCSO, dont les réflexions et commentaires réguliers lors de mes séjours au Guatemala, m'ont permis d'affiner certaines réflexions ; Tania Sagastume Paíz et Enrique Gordillo, de la *Escuela de Historia* de l'Université San Carlos de Guatemala ; Bienvenido Argueta Hernández et Regina Fuentes Ovalle, de l'Université Landívar de Guatemala ; Xavier Cuenin, chercheur associé du CEMCA-Guatemala, et Carlos Agudelo, actuel directeur du CEMCA-Guatemala.

Mes remerciements vont bien évidemment aux personnels des différentes institutions que j'ai fréquentées lors de ces séjours de recherche : Ana Carla Ericastillo, directrice de l'*Archivo General de Centro América* (AGCA) et tout son personnel ; Thelma Porres, responsable des archives du CIRMA à Antigua Guatemala ; les responsables des fonds anciens de la Bibliothèque Nationale du Guatemala, les personnels de la Bibliothèque César Brañas, de la Bibliothèque du Congrès, et des bibliothèques universitaires abondamment mises à contribution durant ces quatre années de travail.

J'aimerais également remercier Álvaro Matheu pour son soutien constant, et Florian Sureau et Michaël Abdoul pour leur aide technique, et surtout ma famille et mes proches, pour leurs encouragements, et plus particulièrement mes parents, pour leur foi en l'éducation, qui m'a portée jusqu'ici.

Résumé

Cette thèse aborde la question des liens entre système éducatif et émergence de l'identité nationale dans le Guatemala de la Réforme Libérale. Depuis les premières lois instaurant un appareil éducatif à la charge de l'État (1875), jusqu'à la première apparition de la nation parmi les objectifs de l'école publique (1927-1928), ce travail analyse les lois, discours, manuels scolaires et rapports d'activités du Secrétariat à l'Instruction Publique, pour en discerner les fondements idéologiques. Miroir des politiques des gouvernements libéraux, et outil de celles-ci, le système scolaire guatémaltèque apparaît en effet comme le prisme apte à saisir la construction progressive d'une identité nationale complexe, dont il devient un instrument.

Suivant un plan chronologique, ce travail aborde en premier lieu la fondation du système éducatif, et plus particulièrement la création d'une école primaire gratuite, laïque et obligatoire : l'analyse des lois éducatives et de la politique générale dans laquelle elles s'insèrent permet d'en discerner les objectifs, au sein d'un mouvement général pour le progrès qui imprègne la pensée des Réformateurs libéraux arrivés au pouvoir en 1871.

L'idée de fonder une nation ne se fraie un chemin que très progressivement au milieu de cette modernisation à tous crins, et l'identité nationale s'élabore peu à peu, tissée autour de deux axes majeurs, étudiés en deuxième et troisième parties : la question de la population indienne, considérée comme un véritable frein au progrès, et celle de l'appartenance centraméricaine, idéale et rêvée. « Civiliser » l'Indien, grâce notamment à l'école publique, pour accéder au rang de nation civilisée, et reconstruire la nation centraméricaine idéalisée, sont ainsi deux priorités de la fin du XIXe siècle, que les manuels et programmes officiels reflètent.

Le tournant du siècle marque néanmoins une nette inflexion, étudiée dans la quatrième partie : le discours national n'est plus tant centraméricain que guatémaltèque, et le territoire de la république devient territoire de la nation, étudié et transmis par la géographie, l'histoire ou l'instruction civique. Quant à la question indienne, elle disparaît des préoccupations majeures, effacée par des Fêtes de Minerve qui font du Guatemala, aux yeux du monde entier, un pays des plus civilisés.

Les années 1920 verront finalement une réforme attendue enfin mise en œuvre, où l'on voit pour la première fois apparaître au rang des objectifs de l'école publique l'idée de former une nation. La cinquième et dernière partie, après avoir dressé le bilan des premières décennies

libérales qui expliquent le besoin de changement, s'attache ainsi à montrer comment l'identité nationale guatémaltèque prend corps dans les esprits, et, par là-même, dans les écoles, avant de souligner les possibles limites de la construction nationale par l'école, en guise d'épilogue.

Mots-clés : Guatemala – éducation –nation – Amérique Centrale – populations indiennes.

Summary

This thesis deals with the links between the educational system and the birth of a national identity in the Guatemala of the Liberal Reform. From the first laws establishing a state-funded educational apparatus (1875) to the first occurrence of the nation as one of public school's objectives (1927-1928), this study analyses the laws, speeches, schoolbooks and activity reports of the Public Instruction Secretary to examine their ideological significance. Guatemala's educational system, which is both the reflection and the instrument of the policies of liberal governments, appears as an appropriate prism to grasp the progressive construction of a complex national identity.

Following a chronological order, this study first deals with the foundation of an educational system, and more particularly the creation of a free, nondenominational, compulsory primary school. The analysis of the education laws and the general policy they fit into allows us to perceive their objectives in a general movement for progress influenced by the philosophy of the liberal Reformers who came into office in 1871.

The idea of founding a nation only emerges progressively in this fast modernization movement, and the national identity establishes itself little by little around two major principles, which are examined in the second and third parts: the question of the Indian population, considered as an obstacle to progress, and the idealized affiliation to Central America. To "civilize" the Indian, particularly thanks to public school, in order to become a civilized country, and to build the idealized Central American nation, are thus two priorities of the late 19th century, which are reflected in official schoolbooks.

The turn of the century, however, shows a clear change, which is analyzed in the fourth part: the national position is not as much Central American as it is Guatemalan, and the territory of the republic becomes the territory of the nation, which is studied and taught by geography, history or civic education. As for the Indian issue, it ceases to become a major concern and is eclipsed by Minerva celebrations, which make Guatemala appear as one of the most civilized countries in the eye of the whole world. The 1920's are finally the stage of an unexpected reform, which finally makes the idea of forming a nation an official objective. The fifth and last part assess the situation after several decades of liberal policies, accounts for the need for change, shows how the national Guatemalan identity becomes a reality in people's minds, and

thus in schools, and finally, as an epilogue, underscores the possible limits of the national construction through school.

Keywords : Guatemala – Central America – Nation – Indian Populations.

Table des matières

INTRODUCTION 17

Le problème national 18

École et nation 22

Périodisation 27

État de la question 28

Définition du corpus et approches méthodologiques 34

Parcours sur le terrain 37
Messages, discours et débats 38
Lois et programmes 39
Manuels scolaires 41
Mémoires ministériels et rapports 43
Commentaires et regards sur l'école libérale 44
Méthodes et outils d'analyse 46
Statistiques 49

PREMIERE PARTIE. CONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF. L'ECOLE POUR TOUS. 53

Chapitre 1. La Réforme Liberale ou la construction d'un Etat moderne. 54

1.1. L'État des caféiculteurs, une réforme économique 54

1.2. L'État laïc, une réforme religieuse 57

1.2.1. Attaques contre l'Eglise 57
1.2.2. Motivations de l'anticléricalisme gouvernemental 59

1.3. L'État, ses institutions et administrations 60

1.3.1. Un Etat à construire : le contrôle du territoire 60
1.3.2. La centralisation du pouvoir 62

1.4. De l'État moderne à l'État-nation ? 63

Chapitre 2. La construction du système educatif 66

2.1. Antécédents 66

2.1.1. Les lois Gálvez 66

2.1.2. L'époque conservatrice et l'école en panne 69

2.2. Instruction primaire 72

2.2.1. Une école dans chaque village 73

2.2.2. Une école pour tous 77

2.3. Au-delà du primaire.....81

2.3.1. Enseignement secondaire et écoles normales 81

2.3.2. Instruction spéciale 83

2.3.3. Instruction « professionnelle » ou supérieure 84

2.4. L'État enseignant : gestion et uniformisation de l'éducation.....87

2.4.1. Un système sous contrôle 87

2.4.2. Un système d'égaux 93

Chapitre 3. Objectifs affichés de l'ecole primaire 96

3.1. L'école instrument du progrès 96

3.1.1. La politique générale sur les rails du progrès 96

3.1.2. Le progrès par l'école 103

3.2. Moraliser l'individu 114

3.2.1. Réformer et régénérer la société 114

3.2.2. Instruire, moraliser, progresser 116

3.2.3. La morale en classe : programmes 119

3.2.4. La morale en classe : manuels 126

3.3. Former le citoyen 131

3.3.1. L'amour de la patrie 131

3.3.2. De la morale à l'instruction civique : de l'affect à l'intellect 137

3.3.3. La formation du citoyen en question 143

3.3.4. La formation d'une nation civique ? 146

DEUXIEME PARTIE. CHACUN SON ECOLE : CIVILISER L'INDIEN. 153

Chapitre 1. Le « problème indien » et ses possibles solutions 156

1.1. Données du problème.....156

1.1.1. L'indien et le *ladino*, une conception binaire de la société 156

1.1.2. Un obstacle au progrès 158

1.1.3. Une embûche pour entrer au concert des nations civilisées 160

1.2. Face au problème, de possibles solutions 164

1.2.1. Civiliser et régénérer l'indien 164
1.2.2. Mettre l'indien au travail 167

1.3. Éduquer pour civiliser : l'école unique et ses limites 171
1.3.1. L'optimisme initial 171
1.3.2. Vers le constat d'échec 176
1.3.3. Critiques et alternatives 179

1.4. Des meilleurs moyens de civiliser l'indien 182
1.4.1. Une nouvelle priorité 182
1.4.2. Du meilleur moyen de civiliser l'indien 186
1.4.3. L'*Instituto Agrícola de Indígenas* 193

1.5. Les limites de la civilisation 198
1.5.1. Limites pratiques et théoriques 199
1.5.2. Une société segmentée et efficace 203

Chapitre 2. L'image de l'indien transmise par l'école. 208

2.1. Manuels scolaires : forces en présence 208
2.1.1. Une présence indienne diffuse et diverse 208
2.1.2. Nous et eux 214
2.1.3. Héros indiens 219
2.1.4. Indiens anonymes 224

2.2. L'indien d'aujourd'hui 229
2.2.1. La civilisation 232
2.2.2. Populations et races 234
2.2.3. Des indiens de-ci de-là 238
2.2.4. Images de l'indien 243

2.3. L'indien d'hier 250
2.3.1. période précolombienne 252
2.3.2. Découverte et Conquête 257
2.3.3. Période coloniale 265
2.3.4. Période contemporaine et bilan 272

TROISIEME PARTIE. ECOLE ET NATION(S). ENTRE GUATEMALA ET AMERIQUE CENTRALE. 275

Chapitre 1. Définir la nation 277

1.1. Quels instruments pour quelle nation ? 277

1.1.1. Une école nationalisante ? ... 277
1.1.2. Programmes ... 279
1.1.3. Manuels scolaires ... 283

1.2. État, Nation : définitions scolaires ... 286

1.2.1. Etat et nation, synonymies et divergences ... 286
1.2.2. De la Nation et de ses habitants, entre Guatemala et Amérique Centrale ... 293

Chapitre 2. Vers la formation d'une communauté culturelle et nationale ... 296

2.1. Connaître et aimer son pays ... 296

2.1.1. Le manuel de géographie, travail scientifique ... 297
2.1.2. Le manuel de géographie, travail patriotique ... 301
2.1.3. Entre nature abondante et villes modernes ... 305
2.1.4. Une Amérique Centrale fragmentée ... 310

2.2. L'élaboration d'un caractère et d'une culture nationales ... 312

2.2.1. La ferme volonté de créer une identité nationale ... 312
2.2.2. Paysages et réalités exaltés ... 317
2.2.3. Lecture et instruction civique ... 327
2.2.4. Physionomie(s) nationale(s) ... 330
2.2.5. Le manuel de lecture, miroir libéral de la nation ? ... 333

Chapitre 3. Histoire(s) nationale(s) ... 342

3.1. Elaboration d'une Histoire nationale, histoire fédérale ... 342

3.1.1. Histoire officielle et histoire enseignée ... 342
3.1.2. Récit d'une histoire de la nation : héritages et oublis ... 346
3.1.3. Le 15 septembre 1821 : naissance de la nation ? ... 349
3.1.4. Si la fédération était contée ... 354
3.1.5. Histoire nationale, libérale, centraméricaine ... 362

3.2. Le manuel, caisse de résonnance de la politique libérale ... 366

3.2.1. La nation des discours ... 366
3.2.2. Pourquoi l'union ? ... 369
3.2.3. Construire la nation ? ... 371

QUATRIEME PARTIE. L'ECOLE, TEMPLE DE LA NATION ... 377

Chapitre 1. L'école liberale exacerbée ... 379

1.1. Evolutions et continuités ... 379

1.1.1. 1898 : pause ou rupture ? 379
1.1.2. L'arlésienne de la réforme 382
1.1.3. Nouveaux établissements 386

1.2. Le progrès par l'école : préparer la "lutte pour la vie" 391

1.2.1. L'importance du travail manuel 391
1.2.2. *Struggle for life* 393
1.2.3. La création des « *escuelas prácticas* » 396

1.3. Les écoliers au pas 401

1.3.1. Education physique 401
1.3.2. Enseignement militaire 403
1.3.3. Discipliner le corps de la nation ? 408

Chapitre 2. De la fête scolaire à la fête nationale 412

2.1. Rythmes et rites scolaires 412

2.1.1. La métaphore religieuse à l'école laïque 412
2.1.2. Symboles nationaux 415
2.1.3. Fêtes de l'indépendance 419

2.2. Les Fêtes de Minerve 420

2.2.1. Fêtes de fin d'année et célébration du monde scolaire 420
2.2.2. Fêtes nationales 427
2.2.3. Offrir l'image d'un monde civilisé 432

Chapitre 3. L'affirmation d'une âme nationale 437

3.1. Conformation de l'identité guatémaltèque 437

3.1.1. L'âme de la patrie 437
3.1.2. Construire un territoire et une histoire 440
3.1.3. L'école forge de la pensée nationale 444

3.2. Manuels et programmes 446

3.2.1. Histoire du Guatemala 446
3.2.2. Géographie nationale ? 458
3.2.3. Morale et instruction civique 466

CINQUIEME PARTIE. LA NATION ENSEIGNEE (?) 473

Chapitre 1. La nécessaire réforme de l'appareil éducatif 475

1.1. La formation des enseignants 475

1.1.1. Ecoles normales 475
1.1.2. Les enseignants dits « empiriques » 477
1.1.3. Revaloriser et réglementer une noble mission 483

1.2. Scolarisation et alphabétisation 485
1.2.1. Evolution de la scolarisation et de l'alphabétisation entre 1878 et 1927 485
1.2.2. Lutte contre l'analphabétisme 490

1.3. Réforme du système éducatif guatémaltèque 497
1.3.1. Contrôle et gestion 497
1.3.2. Diversification et spécialisation des établissements 504

Chapitre 2. Quelle école pour quelle nation ? 509

2.1. Se penser et se construire comme nation 509
2.1.1. La volonté de former une conscience nationale 509
2.1.2. Du panthéon scolaire au panthéon national 513
2.1.3. La construction d'un patrimoine national 515

2.2. Objectifs affichés de l'école publique 517
2.2.1. Instruction Publique, Education Publique, Education nationale 517
2.2.2. Utilitarisme et « industrialisation » de l'enseignement 520

2.3. Ordre, patriotisme et nation 525
2.3.1. Fêtes nationales, leçons d'histoire et de civisme 525
2.3.2. Discipline et nation 528

2.4. Les nations-gigognes 530
2.4.1. Reliquats centraméricanistes 530
2.4.2. Programmes officiels : une double échelle d'appartenance 537

2.5. La place de l'indien 541
2.5.1. Le retour de la figure indienne 541
2.5.2. Bagage culturel minimum et système ségrégatif 547

Chapitre 3. Le temps des écoles 551

3.1. Questions budgétaires et matérielles 552
3.1.1. Le budget consacré à l'Instruction Publique 552
3.1.2. Conséquences matérielles : le manque chronique de moyens 557
3.1.3. Manuels scolaires 559

3.2. Les limites du pouvoir de l'Etat 566
3.2.1. La sphère privée 566

3.2.2. Le monde rural 569
3.2.3. Scolarisation effective ? 571

CONCLUSION 5777

L'école du progrès avant l'école de la nation 579

Les deux pivots de la construction identitaire 580

L'école, outil de légitimation du pouvoir libéral 584

L'identité nationale guatémaltèque, éternel mirage ? 586

Perspectives.....588

Bibliographie.....592

Index onomastique.....652

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des illustrations dans les manuels de géographie de la fin du XIXe siècle. 244
Tableau 2. Répartition des illustrations dans les manuels de lecture de la fin du XIXe siècle. 248
Tableau 3. Répartition des illustrations dans les manuels d'histoire du début du XXe siècle457
Tableau 4. Taux d'alphabétisation par départements (1921).....489
Tableau 5. Aperçu de la diversité des manuels (San Miguel Acatán et Palín, 1924).....563
Tableau 6. Nombre moyen d'écoles pour 1.000 habitants (1921-1927) 573

Liste des figures

Figure 1. Le système éducatif dans les années 1890 91
Figure 2. Le système éducatif sous le gouvernement Estrada Cabrera 391
Figure 3. Evolution du nombre d'écoles (1878-1927) 486
Figure 4. Evolution du nombre d'écoliers (1878-1927) 486
Figure 5. Pourcentage de la population enfantine scolarisée en 1882 et 1890 488
Figure 6. Organigramme du système éducatif, 1927-1928.....503
Figure 7. Système éducatif (1927-1928) 508
Figure 8. Part de l'Etat et des municipalités dans le financement de l'Instruction Publique...553
Figure 10. Alphabétisation et indianité (1921) 572

Liste des illustrations

Carte politique du Guatemala (départementalisation actuelle).....16
Image 1. Guerrier lacandon et édiles (*Geografía elemental*, Saravia) 245
Image 2. L'indien dans les *Lecciones de Geografía de Centroamérica* de F.L. 246
Image 3. Lempira et Tecún-Umán dans *Nuevo libro tercero de lectura* (S. Esponda).....250
Image 4. Images de Quetzaltenango et Guatemala dans les manuels de géographie de Darío González et S.A.A. Saravia.....308
Image 5. Morazán, Cabañas et Barrundia dans *Nuevo libro cuarto de lectura,* de M. Arzú Saborio 337

Image 6. Allégories de Minerve et de ses Vestales durant les fêtes de 1900 425
Image 7. Temples de Minerve à Guatemala et Quetzaltenango 426
Image 8. Pavillons de la « colonie espagnole », et de « l'empire céleste » (1901).....429
Image 9. Arc du Commerce, Guatemala, 1900.....429

Carte politique du Guatemala (départementalisation actuelle)



Introduction

Le problème national

> Durant la majeure partie du XIXe siècle le problème de la nation a été encore plus complexe que celui de l'État en Amérique Centrale, et il n'a été nulle part plus compliqué qu'au Guatemala[1].

La nation pose problème. L'abondance des travaux historiques ou philosophiques portant sur la question nationale, aux options et théories différentes, voire divergentes, en témoigne. La nation est en effet une réalité difficile à appréhender, de par sa nature immatérielle de « communauté imaginée » selon la définition de Benedict Anderson aujourd'hui communément admise[2], ou de « plébiscite de tous les jours » qu'Ernest Renan évoquait déjà au XIXe siècle[3].

En plus de sa nature intangible, il convient de souligner l'évolution du concept et des réalités auxquelles il renvoie. Tandis que la nation et ceux qui prétendent la défendre ou l'incarner la conçoivent comme une entité éternelle et atemporelle, nombre de travaux ont en effet mis en lumière l'historicité même du fait national. À tel point que certains évoquent aujourd'hui l'entrée du monde contemporain dans une ère post-nationale, où l'État-nation ne serait plus le mètre-étalon des structures politiques et idéologiques[4]. Qu'on lise ainsi Gellner, Anderson, Hobsbawm ou encore Smith, il est globalement admis que l'État précède la nation, et que celle-ci est une construction a posteriori qui permet à l'État de légitimer son pouvoir[5].

Les indépendances latino-américaines et l'évolution de ces États nés de l'émiettement de l'empire colonial espagnol ont souvent servi de patrons à de nombreuses études du fait national, en tant que ces jeunes États ont dû se doter d'identités propres pour marquer leur différence et légitimer leur existence. Issus d'une aire culturelle commune, les États latino-américains se sont en effet trouvés du jour au lendemain amenés à définir des nations qui

[1] « however, for most of the nineteenth century the issue of nationhood was even more complex than the issue of statehood in Central America, and nowhere was it more complicated than in Guatemala », PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900.* New-York : Colombia University, 1990, p. 3.
[2] ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México : FCE, 1993, 313 p.
[3] RENAN, Ernest. *Qu'est-ce qu'une nation ?* Paris : Impr. Nationale, 1995, 260 p.
[4] On verra par exemple les dernières pages de DIECKHOFF. *La nation dans tous ses Etats. Les identités nationales en mouvement*. Paris : Flammarion, 2000, 354 p.
[5] GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid : Alianza Editorial, 1988, 189 p. ; HOBSBAWM, Eric. *Nations et nationalismes depuis 1780. Programme, mythe, réalité.* Paris : Gallimard, 1992, 247 p. ; SMITH, Anthony. *Theories of Nationalism*. New York: Holmes and Meier, 1983, 350 p.

seront désignées par la suite comme les moteurs d'une indépendance aux motivations pourtant plus complexes. À ce titre, les divers travaux de François-Xavier Guerra, Antonio Annino, Hans Joachim König[6], et bien d'autres, ont démontré et confirmé les processus d'émergence des structures étatiques américaines grâce aux réformes bourboniennes de la fin du XIXe siècle, ainsi que les aléas de l'idée nationale dans une aire aux destins divers.

La nation est un fait historique qui pose problème aujourd'hui encore, non seulement aux historiens ou philosophes qui l'étudient, mais aux peuples et États qui sont censés la vivre. Preuve en est, les débats publics et discours multiples initiés aussi bien dans une Europe confrontée à l'incorporation de la multiculturalité dans des nations homogènes (citons pêle-mêle le débat sur l'identité nationale lancé par Nicolas Sarkozy en 2009, ou les déclarations du Britannique David Cameron et de l'Allemande Angela Merkel pour déplorer l'échec de la politique multiculturelle de leurs États respectifs en 2010), que dans une Amérique où la place de l'Indien est au centre des réflexions identitaires. Le Guatemala, où la population indigène représente aujourd'hui encore 40% des quelques quatorze millions d'habitants de cet État centraméricain, ne fait pas exception[7]. Le conflit armé, qui a marqué le pays durant une vingtaine d'années avant de trouver son épilogue avec les Accords de Paix signés en 1996, a ainsi éveillé les consciences et accru l'émergence des mouvements de revendication indigènes. Les textes de lois publiés depuis les années 1990, dans le cadre de la résolution d'une guerre ayant dépassé le strict cadre de la lutte contre-révolutionnaire pour prendre les traits d'un conflit ethnique et génocidaire, ont ainsi mené à la redéfinition d'une nation dont la guerre civile, selon nombre d'observateurs, a symbolisé l'échec cuisant. La Constitution de 1985 puis des lois telles que l'*Accord sur l'identité et les droits des peuples indigènes*, ou la *Loi des Langues nationales*[8], marquent la refondation d'une nation dorénavant définie comme multiculturelle, multiethnique et multilingue, faisant la part belle aux langues et cultures des

[6] ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier (éds.). *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*. México : Fondo Económico de Cultura, 2003, 694 p. ; GUERRA, François-Xavier. *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas.* Madrid : MAPFRE/FCE, 1992, 406 p. ; KÖNIG, Hans Joachim et WIESEBRON, Marianne (éds.). *Nation Building in Nineteenth Century Latin America*. Leiden : Research School CNWS, 1998, 373 p.

[7] Voir recensement de 2002 : INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Censo Nacional XI de población y VI de habitación.* Guatemala : INE, 2002, Cuadro III-9.

[8] *Constitución Política de Guatemala*, 1985 [en ligne, référence du 20/08/2011]. Site de l'Université de Georgetown: http://pdba.georgetown.edu/constitutions/guate/guate93.html ; *Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*, México, 1995 [en ligne, référence du 20/08/2011]. Site des Nations Unies: http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf ; *Decreto nº 19-2003, Ley de idiomas nacionales*, Guatemala, 2003 [en ligne, référence du 20/08/2011]. http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf

vingt-et-une ethnies qu'on regroupe habituellement en quatre peuples — maya, xinka, garífuna, et *ladino* —, dans la recomposition d'une nouvelle nation-mosaïque[9].

Selon l'historien guatémaltèque José Cal Montoya, les réflexions menées dans le cadre des Accords de Paix et pour la résolution des problèmes attenants au conflit ont suscité un intérêt accru pour la question nationale guatémaltèque et son histoire[10]. Le débat sur la nation originelle, initié dès les années 1970 avec les travaux de Carlos Guzmán Böckler et Jean-Loup Herbert[11], prend ainsi son essor dans les années 1990 et voit fleurir nombre d'études sur la nation guatémaltèque, sa création, sa diffusion, sa définition, et son échec. Sans reprendre ici l'ensemble de la bibliographie proposée par l'historien, que nous serons amenée à utiliser au cours de notre étude, soulignons simplement l'abondance des publications axées sur la définition ethnico-raciale de la nation guatémaltèque du XIXe siècle : nation formée de *ladinos*, métis occidentalisés — le terme lui-même faisant l'objet de travaux étymologiques et historiques[12] —, nation bipolaire excluant la majorité indigène opposée à une minorité civilisée aux commandes du monde politico-économique, la nation guatémaltèque serait ainsi caractérisée par son identité excluante et raciste. Le « problème indien » est ainsi au centre de bien des réflexions, qu'elles soient menées au XIXe siècle au moment de la définition de cette nation qui nous occupe, ou aux XXe et XXIe siècle par les historiens et hommes politiques qui s'attachent à comprendre et analyser ce phénomène problématique[13]. La question "ethnico-nationale" est ainsi l'objet de plusieurs travaux contemporains, qui diagnostiquent tous l'échec d'un projet national et étatique initial fondé sur la ségrégation de la population indigène.

Pour J. Cal Montoya, l'ensemble de ces travaux menés au sortir d'une guerre aux enjeux divers se sont orientés vers la reconstruction d'une vision globale de la Réforme Libérale, cette période creuset du modèle étatique-national actuel qui débute en 1871, avec l'arrivée au

[9] Pour une analyse plus détaillée de ces lois et notamment des politiques linguistiques et éducatives de reconstruction nationale, nous renvoyons à notre travail de Master de Sciences du Langage : MENDONÇA, Emilie. *Politiques linguistiques au Guatemala : tentatives de reconstruction d'une nation.* Sous la direction de Claude Caitucoli. Rouen : Université de Rouen, 2006, 140 p.

[10] CAL MONTOYA, José Edgardo. La escritura de la Historia como genealogía política : La comprensión de la Nación en la Historiografía guatemalteca reciente sobre la Reforma Liberal. *Boletín AFEHC*, janvier 2006, nº16 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=357.

[11] GUZMÁN BÖCKLER, Carlos et HERBERT, Jean-Loup. *Guatemala : una interpretación histórico-social*. Guatemala : Cholsamaj, 1995 (1970), 216 p.

[12] Voir notamment TARACENA ARRIOLA, Arturo. Contribución al estudio del vocablo "ladino" en Guatemala (siglo XVI-XIX). *Boletín AFEHC*, octobre 2006, nº25 [en ligne, référence du 20 octobre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1234.

[13] Nous reprenons ici le titre d'un travail d'Edgar Barillas : BARILLAS, Edgar. *El problema del indio durante la época liberal*. Nueva Guatemala de la Asunción : Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Historia/Instituto de Investigaciones históricas, antropológicas y arqueológicas, 1997, 124 p.

pouvoir des libéraux Miguel García Granados et Justo Rufino Barrios, après trente années de gouvernement conservateur, et s'achève, selon l'historiographie guatémaltèque, avec la révolution de 1944-1954. Selon le même auteur, des recherches s'avèrent encore nécessaires pour approfondir trois questions, que nous aborderons en partie dans ce travail : celle de la formation des élites à l'origine de l'État libéral, leurs dynamiques d'échange, d'exclusion ou d'inclusion ; celle de la construction du discours politique et culturel par ces mêmes élites, gouvernantes ou intellectuelles, afin d'élaborer un espace public où l'État national se trouve conforté et justifié, et enfin la question du fonctionnement de l'appareil administratif aux échelles locales et régionales, afin de mieux appréhender l'impact réel de la Réforme libérale sur les sphères sociales, économiques ou culturelles.

Cette nation ségrégationniste, fondée sur la binarité *indio/ladino* au profit de ce dernier, qui sert de modèle à la définition de *lo guatemalteco*, aurait donc échoué, l'État n'ayant jamais réussi à construire une identité nationale acceptée et vécue par l'ensemble de la population. Restée à l'état d'hypothèse selon l'historien nord-américain Todd Little-Siebold[14], l'idée et le sentiment de nation guatémaltèque n'auraient donc jamais pénétré les cœurs et consciences d'un peuple divisé. La volonté patente de l'État libéral de vouloir susciter ce sentiment national est néanmoins soulignée par plusieurs spécialistes : le Guatémaltèque Arturo Taracena Arriola évoque ainsi le « nationalisme libéral guatémaltèque » qui aurait notamment eu recours aux fêtes civiques et à divers symboles pour éveiller chez la population un sentiment d'appartenance au nouvel État et à la nation qu'il entend représenter[15], tandis que le Canadien Steven Palmer explique comment les États libéraux centraméricains de la fin du XIXe siècle ont cherché à créer des nations dans lesquelles les citoyens se reconnaissent, et qui permettent l'acceptation implicite de la domination libérale[16]. Pour accomplir cette « tâche intellectuelle » d'"inventer une nation", pour reprendre le titre du travail de S. Palmer, un outil semble s'avérer essentiel selon les deux historiens : l'école.

[14] LITTLE-SIEBOLD, Todd. Guatemala en el período liberal : patria chica, patria grande. Reflexiones sobre el Estado y la comunidad en transición. In : TARACENA ARRIOLA, Arturo et PIEL, Jean (éds.). *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica*. Salvador : Flacso, 1995, p. 223-236.
[15] « nacionalismo liberal guatemalteco », TARACENA ARRIOLA, Arturo. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944*. Antigua de Guatemala : CIRMA, 2002, p. 87.
[16] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 4.

École et nation

Qu'on l'appelle instruction ou éducation, selon qu'on se référera uniquement à la formation intellectuelle ou qu'on évoquera plus largement la formation de l'individu, tant intellectuelle que physique, morale, sociale, psychologique, etc., l'idée qui nous intéresse ici est celle d'une éducation ou instruction *publique*, dans le cadre formel d'une école mise en place et gérée par l'État, à destination de l'ensemble de la population. Le rôle de l'école — notamment l'école primaire publique, laïque, gratuite et obligatoire — dans la conformation des identités nationales a été maintes fois souligné et étudié. Anne-Marie Thiesse en fait ainsi l'un des vecteurs de l'identité dont elle s'applique à définir les composants-types[17], tandis que François-Xavier Guerra et Antonio Annino coordonnent des travaux qui, entre autres, étudient les pédagogies civiques et autres outils éducatifs destinés à fomenter le sentiment national chez les écoliers[18]. Les travaux sur les manuels scolaires abordent fréquemment le texte pédagogique sous cet angle idéologique, tandis que les recherches sur l'origine et l'histoire de telle ou telle nation s'attardent souvent sur les systèmes éducatifs nationaux, alors que les études portant sur les systèmes éducatifs évoquent à leur tour les visées idéologiques de ceux-ci. Il serait sans doute impossible de présenter ici une liste exhaustive des travaux traitant des liens entre école et nation, études de cas ou réflexions théoriques, tant ceux-ci sont nombreux et disparates, et nous nous réfèrerons au cours de nos travaux à ceux qui nous ont semblé les plus pertinents vis-à-vis de nos propres interrogations.

Contentons-nous donc de souligner que l'école, véritable « appareil idéologique d'État » selon Louis Althusser[19], devrait donc servir à développer la loyauté de tout un chacun envers l'État, grâce à l'inculcation d'un sentiment d'appartenance à la nation que celui-ci représente. Le « plébiscite de tous les jours » d'Ernest Renan ne peut en effet prendre corps que si les "votants" ont auparavant éprouvé cet attachement fondamental à une entité imaginaire qui prend corps dans l'État. L'école, à partir du moment où elle est obligatoire et gérée par ce dernier, apparaît donc comme l'un des instruments essentiels de la transmission, de la diffusion et de la consolidation du sentiment communautaire, au même titre que peut l'être par exemple le service militaire lorsqu'il est obligatoire. Plus qu'un appareil de socialisation et de

[17] THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris : Seuil, 1999, 302 p.
[18] ANNINO. GUERRA. *Inventando la nación…*, p. 533-592.
[19] ALTHUSSER, Louis. Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche). In : *Positions*. Paris : Les Éditions sociales, 1976, p. 67-125.

reproduction sociale tel qu'il est défini par Passeron et Bourdieu[20], l'école est donc également un appareil de nationalisation. La construction identitaire serait ainsi non seulement celle de l'individu, plongé pour la première fois dans une sphère sociale autre que la sphère familiale, où il est appelé à se définir et à se construire, mais aussi celle d'une communauté dont les principes et valeurs sont transmis à l'ensemble de ses membres, par le biais d'un enseignement commun défini par l'élite dirigeante.

Il ne fait aucun doute que la nation guatémaltèque a maille à partir avec l'école, et ce encore aujourd'hui. La réforme éducative initiée dans le cadre des négociations préalables aux accords de paix de 1996 s'est par exemple traduite par la création d'une nouvelle loi d'éducation nationale en 1991[21], et a débouché en 2005 sur le *Curriculum Nacional Base*, nouveaux programmes pour l'ensemble des établissements primaires et secondaires[22]. Dès 1991, l'éducation est définie comme devant « aider et orienter l'apprenant pour qu'il conserve et utilise nos valeurs, en renforçant l'identité nationale, en promouvant l'intégration centraméricaine, afin de favoriser l'idéal latino-américain »[23]. Favorisant l'idée nationale et le patriotisme puisqu'elle est le moule de la société à venir, l'école a donc été récemment réaffirmée dans son rôle majeur de créatrice d'une nouvelle société et d'une nouvelle nation définie comme multilingue, multiethnique et pluriculturelle. Cette nouvelle école verrait donc naître dans ses salles de classe une nouvelle société, où les identités des quatre peuples *ladino*, maya, xinka et garífuna seraient respectées et valorisées, où la formation technique, scientifique et morale des personnes permettrait à chacun de s'épanouir individuellement tout en contribuant au développement de son peuple et du pays[24]. Au fil des pages introductives et des programmes définis par le *Curriculum Nacional Base* transparaît finalement le désir de reconstruire la nation, une nation désormais envisagée comme un assemblage d'éléments, d'identités et de spécificités diverses, qui trouverait son unité dans la quête du bien commun et dans une histoire revisitée par l'interculturalité, et refondée en un tout qui prenne en compte

[20] BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. Minuit, 1971, 279 p.
[21] *Legislativo nº 12-91-Ley de educación nacional* [en ligne, référence du 20/03/2011]. Site du Ministère de l'Education http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp
[22] MINEDUC. *Curriculum Nacional Base – Nivel Primario*. Guatemala : Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo DICADE, 2007 (2005), 6 vols.
[23] « Que la educación debe ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar nuestros valores, fortaleciendo la identidad nacional, promoviendo la integración centroamericana y propiciar el ideal latinoamericano », *Decreto Legislativo nº12-91-Ley de educación nacional, considerandos* [en ligne].
[24] « superando los intereses individuales en la búsqueda del bien común », *Curriculum Nacional Base*, vol. 1, p. 5.

toutes les parties, un « nouveau projet de nation » conçu comme réalisable par la voie de la réforme éducative[25].

A l'heure de réformer l'éducation pour reconstruire la nation, les commentaires abondent pour critiquer le système éducatif antérieur, « instrument de domination, culturellement ethnocentriste, acritique, fondé sur la mémorisation et l'accumulation de connaissances »[26], reflet d'un racisme institutionnalisé. L'avis des politiciens et acteurs sociaux d'aujourd'hui rejoint-il celui des historiens ? Certains évoquent bien, au détour d'un paragraphe, l'inefficacité des réformes éducatives mises en place par les libéraux. Pour Arturo Taracena Arriola, arrivé au début du XXe siècle,

> L'État guatémaltèque semblait aveugle face au fait que le système d'instruction publique libéral ne fonctionnait pas, surtout dans les zones rurales, et qu'il était encore moins entré dans un processus de construction d'un pays pour tous les Guatémaltèques[27].

D'autres, tels Greg Grandin ou Todd Little-Siebold, posent le même diagnostic en s'appuyant sur quelques sources primaires et statistiques[28]. À l'opposé, les contributeurs de l'*Historia General del País*, dirigée par Jorge Luján Muñoz, insistent sur les progrès réalisés dans l'aire éducative durant la période libérale[29], tandis que R. Hernández évoque l'innovation libérale puisque « pour la première fois au Guatemala, les réformes éducatives furent étendues au-delà de la capitale »[30]. Quant à l'auteur de l'ouvrage fondamental *Historia de la educación en Guatemala*, Carlos González Orellana, il ne s'attarde que très peu sur les résultats des lois qu'il commente. Face à ces jugements pour le moins disparates, on peut finalement aboutir au même diagnostic que celui dressé par Arturo Taracena Arriola :

---

[25] « nuevo proyecto de nación », *Curriculum Nacional Base*, vol. 1, p. 4.

[26] « instrumento de dominación, culturalmente etnocentrista, acrítico, memorístico y acumulador de conocimientos », CNEM-Consejo Nacional de Educación Maya. *Declaración de Saqulew* [en ligne, référence de 2006]. http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/res_prensa.htm?Guatemala/(1)10-09-02.

[27] « a principios del siglo XX, el Estado guatemalteco parecía ciego frente al hecho de que el sistema de instrucción pública liberal no funcionaba, sobre todo en el área rural y, mucho menos, estaba en proceso de construcción de un país para todos los guatemaltecos », TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación*, p. 250.

[28] GRANDIN, Greg. *The Blood of Guatemala : a History of Race and Nation*. Durham: Duke University Press, 2000, 343 p. et LITTLE SIEBOLD, Todd R. *Guatemala and the Dream of a Nation : National Policy and Regional Practice in the Liberal Era 1871-1945*. Thèse de doctorat Tulane University, 1995, 366 p.

[29] GOICOLEA, Alcira. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala*. Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 4, p. 781-797. ANTILLÓN MILLA, Josefina. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.), *Historia General de Guatemala*. Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 5, p. 559-574.

[30] « For the first time in Guatemala, educational reforms were extended beyond the capital », HERNÁNDEZ, Roberto E. *Public Education and University Reforms in Guatemala, 1831-1920*. Thèse de doctorat University of Miami, 1977, p. 214.

> Le rôle joué par l'éducation publique en tant que mécanisme d'homogénéisation de la population indigène a été dénoncé mais pas analysé au sein du processus de construction de l'identité nationale guatémaltèque[31].

En d'autres termes, si les idéologues et politiciens actuels attaquent le système éducatif libéral, les historiens ne se sont pas encore attachés à étudier en détail et de manière exhaustive la mise en place de celui-ci et ses probables failles.

Malgré cela, le rôle nationalisateur du système éducatif libéral est évident pour plusieurs des spécialistes du Guatemala libéral. A. Taracena Arriola, que nous citions plus haut, établit ainsi une liste des institutions aptes à transformer la société et à contribuer à l'émergence d'une identité nationale : en plus de l'armée, des administrations ou de la bureaucratie et des célébrations civiles apparaît bien sûr l´école[32]. Steven Palmer pense quant à lui que la création du système éducatif était l'objectif essentiel des réformateurs de 1871, « l'axe véritable des réformes libérales ». Il ajoute plus loin : « une des tâches centrales des réformes éducatives était, bien sûr, d'inculquer les valeurs patriotiques et l'idée de nation »[33]. Cependant rien ne nous semble moins évident.

En effet, l'historien se trouve d'une part face au naufrage de la nation libérale élaborée depuis la fin du XIXe siècle, et à la refonte d'un système éducatif né à la même époque et considéré par ses détracteurs comme l'un des artisans de cette débâcle nationale. La concordance des deux phénomènes — remise à plat du système éducatif et faillite de la nation — amène bien sûr à se demander si le système éducatif mis en cause est véritablement responsable de l'échec de la construction nationale initiée à la fin du XIXe siècle.

L'historien se trouve d'autre part confronté à une Réforme Libérale synonyme d'élaboration d'un État moderne, dans lequel s'insère la mise en place d'un système éducatif qui perdurera sans grandes modifications jusqu'en 1944. Par ailleurs, les symptômes de l'émergence d'une identité nationale se font jour au fil des mêmes décennies libérales : l'écusson et le drapeau dès 1871, l'hymne national choisi en 1896, l'élaboration et la rédaction d'une histoire officielle initiée sous le régime conservateur et continuée par les libéraux Lorenzo Montúfar Rivera et Agustín Gómez Carrillo, la célébration de la fête nationale le 15 septembre, en

[31] « Papel jugado por la educación pública como mecanismo de homogeneización de la población indígena fue denunciado pero no analizado en el proceso de construcción de la identidad nacional guatemalteca », TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 207.
[32] *Ibid.*, p. 25-32.
[33] « One of the central tasks of the educational reforms was, of course, to inculcate patriotic values and an idea of the nation », PALMER. *A Liberal Discipline...*, p. 112.

souvenir de l'indépendance de 1821, sont autant de signes qui, pour Arturo Taracena Arriola, suivant les pas d'Anne-Marie Thiesse, indiquent la création de l'identité nationale guatémaltèque[34]. David Díaz Arias et les chercheurs d'AVANCSO affirment également que la Réforme libérale marque la naissance d'un nouveau projet de nation[35]. La simultanéité des deux constructions, nationale et éducative, doit-elle pour autant déboucher sur l'idée que le système éducatif est conçu pour construire la nation ? Cet objectif figure-t-il seulement parmi les fins qui lui sont assignées ? Et si tel est le cas, peut-on alors analyser la nature et les caractéristiques de l'identité nationale diffusée à l'école, et peut-on évaluer l'efficacité de cette diffusion ? En d'autres termes : l'école libérale a-t-elle effectivement été l'outil d'une construction nationale ? Laquelle ? Et est-elle responsable de l'échec du premier projet de nation aujourd'hui remis en question ?

Telles sont les questions qui sont à l'origine de notre thèse de doctorat portant sur la construction du système éducatif et l'émergence d'une identité nationale au Guatemala, entre 1875 et 1928. Nous entendons ainsi démontrer que le système éducatif guatémaltèque n'a pas été créé dans le but de créer une nation. En étudiant ses composantes, son fonctionnement, ses programmes et ses objectifs, nous verrons que s'il est bien appareil idéologique d'État, l'idéologie dont il est le relais n'est pas spécifiquement, dans un premier temps, la nation. Nous montrerons au contraire comment le système éducatif et ses évolutions reflètent les aléas et incertitudes de la définition d'une identité nationale oscillante qui se construit lentement tout au long de la Réforme Libérale. A travers l'analyse de ce système éducatif naissant, avec une attention toute particulière pour l'école primaire en tant qu'elle est obligatoire, et est donc la plus à même de former cette supposée communauté imaginée, nous espérons ainsi pouvoir saisir et appréhender les à coups et étapes de l'émergence d'une identité nationale que nous tenterons de définir à travers le prisme qu'est l'école, sans oublier de nous interroger sur l'efficacité de la diffusion de cette identité appelée à se former dans les salles de classe.

[34] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 207-212.

[35] AVANCSO. *Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos. El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos*. Guatemala : AVANCSO (Cuadernos de investigación, nº11), 1998, 195 p. DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367.

Périodisation

La coïncidence entre les deux constructions (de la nation, et du système éducatif) pousse logiquement à se demander si l'école érigée par la Réforme Libérale diffuse l'identité nationale alors en cours d´élaboration. Le cycle des idées n'est pas forcément celui des mandats présidentiels, et bien que les présidents successifs impriment bien sûr des évolutions, les courants de pensée, nous semble-t-il, s'inscrivent dans une temporalité différente. D'où notre choix de finalement borner notre étude par des référents du domaine qui nous intéresse : l'éducation. Bien que la Réforme libérale débute en 1871, et amorce une réflexion sur la question éducative traduite par quelques accords gouvernementaux publiés dès les premières années du gouvernement libéral, nous initierons donc notre travail en 1875 avec la publication des premières lois organiques et réglementaires destinées à créer un système éducatif libéral, suivies rapidement par d'autres lois édictées en 1877, 1879, 1882, et 1893, qui visent à systématiser et réglementer l'Instruction Publique de manière pérenne puisqu'il faut ensuite attendre 1924 pour que soient officiellement réformés ces textes. Et puisque notre étude porte sur l'école et le fait national, nous nous arrêterons aux lois de 1927 et 1928, années où apparaît pour la première fois dans les objectifs explicites du système éducatif l'idée de conformer une nation.

La période que nous étudions englobe ainsi les mandats de Miguel García Granados (1871-1873), Justo Rufino Barrios (1873-1885), Manuel Lisandro Barillas (1885-1892), José María Reina Barrios (1892-1898), Manuel Estrada Cabrera (1898-1920), Carlos Herrera y Luna (1920-1921), José María Orellana (1921-1926), et Lázaro Chacón (1926-1931), et si nous avons écarté une périodisation fondée sur les présidences, nous verrons néanmoins au cours de nos réflexions les différences et inflexions apportées sous chacune d'elles.

Le choix de cette période semble d'autant plus intéressant qu'il correspond peu ou prou aux étapes de création des systèmes éducatifs nationaux, et de démocratisation de ceux-ci, définies par Gabriela Ossenbach Sauter[36]. Celle-ci, dans une approche comparative s'intéressant aux systèmes de la péninsule ibérique et d'Amérique latine, tente une périodisation globale en trois étapes. Après une gestation des systèmes éducatifs après la fin de l'Ancien Régime vient ainsi la création pérenne de ces mêmes systèmes, de 1879 à 1917 pour l'Amérique Latine.

[36] OSSENBACH SAUTER, Gabriela. Por una historia comparada de la educación en España, Portugal y América latina. In : ESCOLANO, Agustín and FERNANDES, Rogério (éds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal*. Zamora : Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 227-252.

Caractérisée par l'émission de lois générales qui organisent la structure et le fonctionnement du système éducatif, avec, entre autres, la création d'écoles normales, cette création n'empêche pas la présence toujours écrasante de l'analphabétisme, et un décalage certain entre zones rurales et urbaines. Toujours selon la chercheuse de l'équipe MANES de l'Uned madrilène, l'étape de création des systèmes éducatifs nationaux coïncide avec l'émergence de la classe moyenne, l'arrivée des idées de Pestalozzi, Herbart ou Fröbel, et l'influence non négligeable du positivisme. La démocratisation de l'éducation n'aura lieu qu'à partir de 1917 et jusque dans les années 1930, dans un contexte d'urbanisation et d'exode rural ainsi que de diversification des secteurs sociaux aux besoins nouveaux. Néanmoins la structure même des systèmes éducatifs n'évolue guère, si ce n'est d'un point de vue théorique et pédagogique, avec l'importation de l'École nouvelle ou de la Pédagogie Scientifique. Cette chronologie globale définie par G. Ossenbach semble s'appliquer au cas guatémaltèque, comme nous le verrons au fil de notre travail.

État de la question

La Réforme Libérale est un des champs de recherche guatémaltèques les plus travaillés par les historiens, après la période coloniale. Les questions économiques, et notamment la monoculture du café qui caractérise la période, sont par exemple au centre de nombreux travaux, aussi bien nord-américains, centraméricains qu'européens. On pourra ainsi se pencher, entre autres, sur les ouvrages de J. C. Cambranes, P. J. Dosal, David Mc Creery ou Stefania Gallini pour comprendre les enjeux socioéconomiques ou territoriaux d'une Réforme menée par des caféiculteurs arrivés au pouvoir en 1871[37], ou sur ceux du même Mc Creery qui montrent l'importance de l'étranger et de son rôle financier dans le développement de cette économie d'exportation vite devenue économie dépendante. Mais si ces analyses sont nombreuses, on trouve également des études portant sur la place de l'Église dans une Réforme anticléricale qui vise la laïcisation de l'État, ou encore des analyses du système politique mis en place par la Réforme. José María García Laguardia a ainsi ouvert le champ d'une vision critique du système politique instauré par la Réforme, pour montrer comment le grand réformateur Justo Rufino Barrios (1873-1885) s'est en réalité affirmé comme l'un des

[37] CAMBRANES, J.C. *Café y campesinos en Guatemala, 1853-1897*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1985, 629 p. ; DOSAL, Paul Jaime. *Power in Transition : the Rise of Guatemala's Industrial Oligarchy, 1871-1994*. Londres : 1995, 223 p. ; MC CREERY, David. *Development and the State in Reforma Guatemala, 1871-1885*. Ohio University, 1983, 120 p. ; GALLINI, Stefania. *Una historia ambiental del café en Guatemala. La Costa Cuca entre 1830 y 1902*. Guatemala : AVANCSO, 2009, 328 p.

premiers caudillos libéraux guatémaltèques de la fin du XIXe siècle, à la faveur d'une Constitution taillée sur mesure[38]. Tandis qu'Hubert J. Miller ou José Cal Montoya se sont penchés sur les relations entre État et Église durant les premières décennies de la Réforme[39].

Un autre champ majeur des études sur le XIXe siècle guatémaltèque, qui a pris un remarquable essor depuis les années 1970, est celui des travaux portant sur la population indienne. L'indien autrefois folklorique est ainsi devenu aujourd'hui objet historique, pour paraphraser Jean Piel[40], et dans le contexte évoqué plus haut de reconstruction nationale et de revalorisation des cultures autochtones, les publications se multiplient. L'image d'un peuple passif et soumis s'érode ainsi peu à peu pour dévoiler les stratégies de contournement et d'affrontement des communautés indiennes face à un État dont l'hégémonie et le pouvoir sont remis en question. Les travaux d'histoire locale, menés notamment par Jean Piel et Todd Little-Siebold, ont également contribué pour une bonne part à la connaissance des réalités de la Réforme Libérale, en s'émancipant des travaux bien souvent centrés sur la politique menée depuis la capitale pour étudier la politique vécue dans les provinces, et son impact fort relatif sur la vie quotidienne et les fonctionnements politico-administratifs habituels. Mais notre ambition n'est pas ici d'élaborer une bibliographie exhaustive des études de la Réforme Libérale : Jean Piel s'y est déjà attelé en 1994 et 1995[41], et plus récemment le Guatémaltèque José Cal Montoya, que nous évoquions plus haut, a lui aussi proposé une bibliographie sur l'historiographie de la nation, qui fait la part belle aux travaux sur le XIXe siècle réformiste[42].

Concentrons-nous plutôt sur les questions de l'école et de la nation qui nous intéressent plus spécifiquement. Comme nous le signalions plus haut, les travaux portant sur la nation guatémaltèque sont nombreux, fleuris à l'ombre des réflexions amorcées par le conflit armé et les Accords de Paix qui s'en sont suivis. Il faut souligner que les analyses existantes

---

[38] GARCÍA LAGUARDIA, José María. *La reforma Liberal en Guatemala : vida política y orden constitucional*. Guatemala : Editorial Universitaria- EDUCA, 1972, 457 p.

[39] MILLER, Hubert J. *La Iglesia católica y el Estado en tiempo de Justo Ruffino Barrios*. Guatemala : USAC, 1976, 514 p. CAL MONTOYA, José Edgardo. La Iglesia de Guatemala ante la Reforma Liberal (1871-1878). *Boletín AFEHC*, agosto de 2000, nº6 [en ligne, référence du 20/10/2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=358.

[40] PIEL, Jean. Tendances historiographiques récentes à propos du XIXe siècle guatémaltèque. *Histoire et société de l'Amérique latine*, 1994, nº2 [en ligne, référence du 03/03/2011]. http://www.univ-paris-diderot.fr/hsal/hsal94/jp94.html#fn6.

[41] Jean Piel, en plus de l'article cité ci-dessus, il est aussi l'auteur du travail suivant : PIEL, Jean. *Bibliografía razonada sobre historia contemporánea de Guatemala para historiadores y científicos sociales*. Guatemala : CEMCA, 1995, 127 p.

[42] CAL MONTOYA, José Edgardo. La escritura de la Historia como genealogía política : La comprensión de la Nación en la Historiografía guatemalteca reciente sobre la Reforma Liberal. *Boletín AFEHC*, enero de 2006, nº16 [en ligne, référence du 10/11/2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=357.

s'attardent sur l'un ou l'autre des « problèmes » de la question nationale posée depuis le XIXe siècle : la place de l'indien dans la nation, et les tiraillements entre une identité guatémaltèque et une identité centraméricaine.

En effet, malgré la rupture de la fédération des Provinces Unies du Centre de l'Amérique après une courte existence (1823-1838), et les échecs des tentatives ultérieures de refondation de cette entité politique centraméricaine, l'idéal d'une nation à l'échelle de l'isthme hante les discours et les esprits des intellectuels guatémaltèques tout au long du XIXe siècle, jusqu'au début du XXe siècle. Xavier Cuenin, dont les recherches de doctorat sont en cours sous la direction de Thomas Calvo, travaille ainsi à l'éclaircissement et à la compréhension de cet idéal qui habite les discours officiels, les manuels scolaires et diverses publications des cinq États de l'ancienne fédération de 1821 à 1921[43]. Un autre chercheur, Christophe Belaubre, s'est lui aussi penché sur cette identité centraméricaine caractérisée par ses échecs répétés dans son article « *La construcción de una identidad centroamericana a principios del siglo XIX : interpretación micro-histórica de un fracaso* »[44]. Dans la même lignée, David Díaz Arias s'est lui aussi consacré à "l'invention des nations" dans un article de 2005[45]. Mais il faut reconnaître à Ralph Lee Woodward Jr. la primauté dans ce champ d'investigation, puisque dès 1985 il s'est intéressé à cette « nation divisée » dans *Central America. A Nation Divided*[46], tandis que Steven Palmer, dont les travaux ont porté sur les cas guatémaltèque et costaricain, a lui aussi été amené à poser la question de l'identité centraméricaine et de ses implications dans les constructions nationales de ces deux pays[47].

Il est néanmoins indéniable que la grande majorité des études ayant pour objet la question nationale guatémaltèque s'intéresse en premier lieu au problème ethnique. L'abondance des travaux nous empêche de les évoquer tous ici, mais on soulignera plus particulièrement les apports de l'équipe de chercheurs du CIRMA d'Antigua Guatemala, avec notamment la publication, sous la direction d'Arturo Taracena Arriola, que nous citions plus haut, de

[43] Thèse en cours : CUENIN, Xavier. *Imaginer l'Amérique centrale et construire des nations 1821-1921. Le rôle de l'imaginaire centraméricain dans la construction des nations centraméricaines.* Sous la direction de Thomas CALVO, Université Paris X Nanterre.
[44] BELAUBRE, Christophe. La construcción de una identidad centroamericana a principios del siglo XIX: interpretación micro-histórica de un fracaso. *Anuario del IEHS*, 2005, nº20, p. 87-119.
[45] DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367
[46] WOODWARD, Ralph Lee Jr. *Central America. A Nation Divided*. New York: Oxford University Press, 1985, 390 p.
[47] PALMER, Steven. Central American Union or Guatemalan Republic? The National Question in Liberal Guatemala, 1871-1885. *The Americas*, avril 1993, vol. XLIX, nº4, p. 513-531.

Etnicidad, etnia y nación[48]. Une autre équipe de recherche s'illustre fréquemment dans les travaux sur la question indigène, notamment dans les problématiques agraires et sociales : AVANCSO (*Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala*), dont nous avons lu avec intérêt les livres *Imagénes homogéneas en un país de rostros diversos*, ouvrage qui fait le lien entre l'inquiétude nationale et le système éducatif contemporain, et *De la etnia a la nación*, réflexion sur les liens entre ethnicité et nationalité dans le Guatemala d'aujourd'hui, avec quelques perspectives diachroniques[49]. La réflexion sur la nation apparaît également dans les publications de Marta Elena Casaús Arzú, qui domine à elle seule le champ de l'histoire intellectuelle encore peu exploré. À travers divers ouvrages collectifs ou individuels, la chercheuse de la *Universidad Autónoma* de Madrid a ainsi commencé à défricher l'histoire des élites intellectuelles guatémaltèques et des courants de pensée qui les animent, par des travaux qui nous permettent de mettre en relief l'évolution de la pensée pédagogique et de l'émergence de l'idée nationale[50]. On pourra inscrire dans cette même lignée les ouvrages de Jesús Julián Amurrio González et Artemis Torres Valenzuela sur l'influence du positivisme[51], pour finir par déplorer, comme Steven Palmer, que ce filon majeur de la recherche historique n'ait pas été pour l'instant plus exploité[52].

Si les travaux sur la nation abondent, qu'ils soient orienté vers la dialectique Amérique Centrale/Guatemala ou vers la question indigène, il faut souligner que les liens entre école et nation sont quant à eux quasi absents des réflexions menées tant en Amérique Centrale ou du Nord, qu'en Europe. Tout juste peut-on citer de nouveau les travaux sur l'école contemporaine d'Avancso, et le chapitre consacré à l'école et la civilisation de l'indien dans l'ouvrage d'A. Taracena Arriola publié par le CIRMA[53]. La thèse de Bienvenido Argueta Hernández sur le racisme dans les discours pédagogiques des années 1890-1930 est également l'un des ouvrages essentiels portant sur cette question peu étudiée de la construction nationale

[48] TARACENA ARRIOLA, Arturo. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944.* Antigua de Guatemala : CIRMA, 2002, 458 p.
[49] AVANCSO. *Imágenes homogéneas…*, et AVANCSO. *De la etnia a la nación.* Guatemala : AVANCSO (Textos para el debate nº11), 1996, 155 p.
[50] CASÁUS ARZÚ, Marta Elena et PELÁEZ ALMENGORA, Oscar Guillermo (éds.). *Historia intelectual de Guatemala*. Madrid : UAM/AECI, 2001, 197 p. ; CASAUS ARZÚ, Marta Elena. *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala : Cholsamaj, 2002 (2e ed.), 163 p. ; *Las redes intelectuales centroamericanas : un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920).* Guatemala : F&G, 2005, 325 p. ; Los proyectos de integración social del indio y el imaginario nacional de las élites guatemaltecas, siglos XIX y XX. *Revista de Indias*, 1999, LIX, p. 775-814.
[51] AMURRIO GONZÁLEZ, Jesús Julián. *El positivismo en Guatemala*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1970, 228 p. Et TORRES VALENZUELA, Artemis. *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900).* Guatemala : Ed. Caudal, 2000, 285 p.
[52] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 6-7.
[53] TARACENA. *Etnicidad, estado y nación...*, p. 207-266.

par l'école[54]. Au-delà de ces travaux approfondis, seules quelques lignes de-ci de-là font référence au lien entre école et nation, en définissant la première comme l'outil de diffusion de la seconde, sans que soit jamais étudiée ou démontrée cette assertion.

Quant aux publications traitant de l'histoire de l'éducation au Guatemala, elles sont nombreuses. Pour des approches générales, l'incontournable *Historia de la Educación en Guatemala* de Carlos González Orellana[55], publiée pour la première fois en 1960, et rééditée pour la sixième fois en 1996, s'avère être un passage obligé pour tout historien s'intéressant de près ou de loin aux questions éducatives. De fait, cet ouvrage de référence sert de source à de nombreux autres travaux d'histoire de l'éducation qui s'épargnent ainsi la consultation des sources primaires, et il fait plus autorité que la plus récente *Historia de la educación* de René H. Gordillo Miranda[56]. Tandis que González Orellana amorce son étude par l'éducation de la période précolombienne, pour arriver jusqu'aux années 2000 dans sa dernière édition, ces derniers débutent leur ouvrage avec le libéral Mariano Gálvez dans les années 1830, pour parvenir jusqu'aux questions actuelles de l'éducation bilingue. Enfin, pour qui désire une approche globale de l'histoire de l'éducation au Guatemala, plusieurs chapitres de la *Historia General de Guatemala* dirigée par Jorge Luján Muñoz y sont aussi consacrés, sous la plume d'Alcira Goicolea et de Josefina Antón Milla pour la période qui nous occupe[57].

Ces approches globales présentent les mêmes caractéristiques que la plupart des études portant sur des aspects plus spécifiques du système éducatif guatémaltèque : il s'agit de travaux descriptifs, qui s'attachent essentiellement á énumérer les lois, les décrets, et à citer rapports et autres témoignages rendant compte du fonctionnement des divers établissements éducatifs, tant pour la période libérale que pour les époques antérieures. Héctor Samayoa Guevara s'est ainsi intéressé à l'éducation du XIXe siècle[58], tandis que Carmelo Saenz de Santa María est l'auteur d'une volumineuse *Historia de la educación jesuítica en*

[54] ARGUETA HERNÁNDEZ, Bienvenido. *Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System : Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930).* Thèse de doctorat d'Education, Ohio University, 1998, 332 p.
[55] GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala.* Guatemala : Editorial Universitaria, 1996 (6e ed.), 512 p.
[56] GORDILLO M., René H. *Historia de la educación en Guatemala.* Quetzaltenango : PEMBI - GTZ, 2001, 246 p.
[57] GOICOLEA. La Educación. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia general...*, vol. 4, p. 781-797, et ANTILLÓN MILLA. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia general...*, La Educación. Vol. 5, p. 559-574.
[58] SAMAYOA GUEVARA, Héctor Humberto. Apuntes para la historia del método lancasteriano en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala*, 1953, vol. 5, nº2, p. 32-62.
SAMAYOA GUEVARA, Héctor Humberto. *La enseñanza de la historia en Guatemala. Desde 1832 hasta 1852*. Guatemala : USAC, 1959, 148 p.

Guatemala[59]. Pour la Réforme Libérale, on trouve parmi ces études descriptives le travail de Mardoqueo García Asturias sur l'histoire des écoles normales[60], ou celui d'Alfredo Carrillo Ramírez sur l'histoire de l'éducation secondaire de 1831 à 1969[61], ou encore l'histoire du Ministère de l'éducation que propose Manolo Hernández Castellanos[62]. L'Université est elle aussi étudiée, puisque *Public Education and University Reforms in Guatemala 1831-1920* de Roberto E. Hernández et la *Historia de la Universidad San Carlos de Guatemala* d'Augusto Cazalí Ávila retracent l'évolution de l'ancienne *Universidad San Carlos Boromeo* fondée au XVIIe siècle[63]. Malgré la quantité non négligeable d'informations apportées par ces diverses publications, le travail descriptif va jusqu'à verser parfois dans l'anecdotique, avec par exemple l'histoire des *Institutos* de Chiquimula rédigée par José Clodoveo Torres Moss[64], aux apports insignifiants.

Il faut toutefois souligner l'existence de quelques travaux s'écartant de la simple description pour aborder d'un point de vue problématique certaines questions éducatives. C'est ainsi le cas d'Hubert J. Miller avec son étude des liens entre positivisme et réformes éducatives[65], ou des publications de Bienvenido Argueta Hernández sur le racisme dans le discours pédagogique que nous évoquions plus haut[66]. Nous aimerions signaler par ailleurs les études portant sur des périodes qui, comme nous le verrons, sont encore négligées par une historiographie qui donne la primeur à la Réforme Libérale des premières années, aux dépens du régime conservateur de Rafael Carrera et consort (1839-1871) et de la dictature d'Estrada Cabrera (1898-1920). Le filtre négatif posé par les historiens libéraux du XIXe siècle sur ces gouvernements perdure encore aujourd'hui, et ces périodes restent finalement entachées par la vision libérale, et délaissées par l'historiographie qui en est l'héritière. C'est pourquoi il faut

[59] SAENZ DE SANTA MARÍA, Carmelo. *Historia de la educación jesuítica en Guatemala : período español (siglos XVII y XVIII)*. Madrid : Instituto Fernández González de Oviedo, 1978, 314 p.
[60] GARCÍA ASTURIAS, Mardoqueo. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala : Serviprensa centroamericana, 1988, 305 p.
[61] CARRILLO RAMÍREZ, Alfredo. *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala : desde el año 1831 hasta el año 1969*. Guatemala : Pineda Ibarra, 1971, 2 vols.
[62] HERNÁNDEZ CASTELLANOS, Manolo. *Historia del Ministerio de Educación de Guatemala : creación y primeros años*. Guatemala : Cenaltex, 1984, 79 p.
[63] HERNÁNDEZ, Roberto E. *Public Education and University Reforms in Guatemala, 1831-1920*. Thèse de doctorat University of Miami, 1977, et CAZALI ÁVILA, Augusto. *Historia de la Universidad San Carlos de Guatemala, época republicana 1821-1994*. Guatemala : Editorial Universitaria, 2001, 525 p.
[64] TORRES MOSS, José Clodoveo. *Fundación de los institutos de Chiquimula*. Guatemala : Talleres gráficos RAN-HER, 2004, 2 vols.
[65] MILLER, Hubert J. Positivism and Educational Reforms in Guatemala, 1871-1885. *Journal of Church and State*, 1966, vol. 8, nº2, p. 251-263.
[66] ARGUETA, Bienvenido. Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala. *Voces*, junio 2006, p. 73-126. Et *Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System : Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930)*. Thèse de doctorat d'Education, Ohio University, 1998, 332 p.

remarquer le travail de Marta Adela Asturias Castellanos de Águilar sur l'éducation de la période conservatrice[67], qui nous permettra de mieux saisir la rupture relative que représente la réforme éducative initiée par les libéraux de 1871, ainsi que les contributions de Mynor Carrera Mejía et Hernán del Valle Pérez au sujet de l'éducation de la période cabrériste (1898-1920)[68], elle aussi souvent écartée des préoccupations historiographiques du fait de la véritable dictature exercée par le dirigeant Manuel Estrada Cabrera.

La découverte d'erreurs et d'omissions de la part de l'historien libéral Carlos González Orellana dans son *Historia de la Educación en Guatemala*, enclin à louer Barrios et à critiquer Estrada Cabrera, sur lesquelles nous reviendrons en détail en temps voulu, nous ont amenée à exercer un œil critique sur les ouvrages descriptifs que nous évoquions précédemment[69]. Et si nous envisagions déjà de nous pencher sur les sources primaires utilisées par ces mêmes auteurs, la méfiance suscitée par ces observations, ajoutée à des descriptions factuelles ne satisfaisant pas toujours nos objectifs, nous a convaincue de nous pencher en priorité sur les textes de lois et autres documents originels, pour n'avoir recours aux études d'histoire de l'éducation citées plus haut qu'en guise de confirmation ou de complément à nos propres analyses.

Définition du corpus et approches méthodologiques

Avant de nous pencher sur le détail du corpus qui fait l'objet de notre étude, précisons tout d'abord quelques éléments liés à nos choix méthodologiques. Comme nous l'avons vu, la situation du Guatemala d'aujourd'hui, d'une part, et notamment le lien entre la refonte de l'identité nationale et la réforme éducative où l'école a un rôle pleinement affirmé de moule de la nation à venir, et d'autre part la coïncidence entre l'émergence d'une nation au XIXe siècle et la construction d'un système éducatif, rendent attrayante l'idée selon laquelle le système éducatif libéral aurait été conçu pour diffuser une identité nationale. Mais en l'absence de travaux approfondis sur cette question, nous entendons donc la poser et l'étudier

[67] ASTURIAS CASTELLANOS DE AGUILAR, Marta Adela. *Educación de Guatemala en la época de los 30 años*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales, Universidad del Valle de Guatemala, 1987, 92 p.

[68] CARRERA MEJÍA, Mynor. Las Fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919 : el ansia de progreso y de civilización de los liberales. *Congreso de historiadores centroamericanos*, 2008 [en ligne, référence du 03/03/2011]. http://hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/cong6/docs/HistCult/mcarr.doc.
DEL VALLE PÉREZ, Hernán. Las escuelas prácticas de la época de Manuel Estrada Cabrera. *Anales de la Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala*, 1980, nº53, p. 191-222.

[69] Nous avons consacré à cette question une communication, à paraître : El historiador y el censor, el historiador censor : la *Historia de la educación* de González Orellana y el régimen Estrada Cabrera (1898-1920). Séminaire du CIREMIA, *Normes et pratiques de la censure*, 2009.

sans a priori. C'est pourquoi il ne s'agira pas de traquer la nation définie par beaucoup comme binaire ou raciste dans les moindres recoins des textes législatifs et autres manuels, mais au contraire d'aborder l'ensemble de notre corpus avec un regard neutre, en nous demandant simplement dans un premier temps quels sont les objectifs alloués au système éducatif créé à partir de 1875. Plutôt que de chercher à tout prix une nation en germe, qui n'est peut-être pas là, nous préférons observer l'appareil éducatif, son fonctionnement et ses évolutions, pour voir quel rôle il est censé jouer dans la société guatémaltèque, et vis-à-vis de l'État qui l'a créé, pour nous demander si parmi ses attributions apparaît effectivement la diffusion d'une identité nationale.

Cette interrogation suppose que l'on sache au préalable ce que l'on entend par identité nationale ou nation. L'on a déjà évoqué dans les premières lignes de cette introduction la difficulté à saisir une réalité par définition immatérielle, fondée avant tout sur le ressenti partagé par un groupe d'individus. Mais si l'essence même de la nation est le sentiment national, celui-ci s'appuie tout de même sur des réalités physiques identifiables. On pourrait ainsi voir les élements étudiés par Anne-Marie Thiesse comme les signes particuliers à porter sur la "carte d'identité" de chaque nation en construction[70]. Chaque Etat-Nation en devenir se doterait en effet des attributs qu'il estime être nécessaires à l'accès à ce statut, et qu'il devra ensuite faire reconnaître et accepter par les individus qu'il représente, puisque la nation, le sentiment national qui lie ses membres et l'identité nationale dans laquelle ils se reconnaissent et qui doit les différencier des autres nations, est avant tout communauté. On distingue ainsi souvent nation politique et nation culturelle : la nation pourrait se définir soit comme une communauté de citoyens, qui se reconnaissent dans un État et un ensemble de lois et d'institutions dans une relation contractuelle et civique, soit comme une communauté culturelle fondée sur des appartenances linguistique, territoriale, ou même ethnique. Cette distinction établie par nombre de théoriciens et d'historiens de la nation, sur la base des constructions nationales française et allemande, n'est toutefois pas immuable, comme le souligne Alain Dieckhoff[71]. Une nation n'est jamais uniquement politique ou exclusivement culturelle, et bien souvent l'évolution même de la nation entraîne une perméabilité entre les deux conceptions utilisées par les historiens. Il va d'ailleurs de soi que les artisans des constructions nationales n'avaient pas forcément conscience de construire tel ou tel type de

[70] THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris : Seuil, 1999, 302 p.
[71] On retrouve les concepts de nation culturelle/à l'allemande, et nation civique/à la française dans nombre d'études. Citons seulement ici Alain Dieckhoff qui, avec d'autres, a souligné la perméabilité des deux types de nation : DIECKHOFF. *La nation dans tous ses états…*, p. 64-70.

nation, faisant parfois preuve, selon E. Hobsbawm, « d'un degré surprenant de flou intellectuel »[72].

Le flou intellectuel qui surprend Hobsbawm n'est-il pas en partie le reflet d'une construction nationale qui, de par sa nature même, est forcément un processus en cours, par là même confus ? Les travaux de José Carlos Chiaramonte sur le langage politique, la nation et l'État au sortir des indépendances latinoaméricaines, sont, à ce titre, riches d'enseignements, en tant qu'ils nous rappellent à de simples principes trop souvent oubliés : il ne faudrait pas se demander ce qu'est la nation, mais plutôt étudier l'évolution des sens et contenus qui lui sont attribués[73]. L'auteur affirme ainsi dès les premières pages de son ouvrage que « la nation n'est pas une réalité historique mais un concept appliqué à diverses réalités selon les sens qu'on lui a donné »[74]. L'historicité de la nation sur laquelle nous insistions précédemment serait donc celle du terme autant que celle des phénomènes divers auxquels il renvoie. En cherchant à tout prix dans les textes qui nous occuperont une nation définie selon des travaux plus récents, nous courrions le risque de commettre un anachronisme conceptuel ou sémantique. C'est pourquoi nous tenterons d'avoir constamment à l'esprit la démarche de J.C. Chiaramonte pour observer l'évolution et l'émergence progressive d'une nation guatémaltèque (et des traits qui la définissent – son identité) en cours d'élaboration.

L'on verra d'ailleurs précisément au cours de ce travail que la nation guatémaltèque n'est pas définie une fois pour toutes par les élites arrivées au pouvoir en 1871, mais qu'elle fait bel et bien l'objet d'une conceptualisation progressive, d'où le choix pour notre titre du terme « émergence ». De ce fait, nous nous placerons sciemment depuis une perspective « du haut vers le bas », en étudiant la nation telle qu'elle est définie par les élites et diffusée par leur État enseignant et notamment par son école primaire gratuite, laïque et obligatoire, objet essentiel de notre étude qui ne laissera pour autant pas de côté le reste du système éducatif.

Une étude « par le bas », qui chercherait à analyser le sentiment et l'idée nationale tels qu'ils sont vécus par la population,ne pourrait survenir, à notre sens, qu'après cette première étape. Tout d'abord car elle dépasserait le strict cadre de l'univers scolaire pour embrasser un corpus des plus larges qui rende compte des manifestations du sentiment individuel ou collectif. De

[72] HOBSBAWM. *Nations et nationalismes…*, p. 53.
[73] CHIARAMONTE, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica : el lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires : Editorial Suramericana, 2004, 218 p.
[74] « la nación no es una realidad histórica sino un concepto aplicado a diversas realidades según el sentido que se le dio », *Ibid.*, p. 9.

plus, il nous semblerait hasardeux d'étudier la nation ressentie et réalisée sans connaître d'abord la nation projetée, pour saisir au mieux les différences, faillites ou succès du processus de nationalisation mené par l'État-nation en devenir.

Puisque certains soulignent le décalage entre les discours officiels et la nation réalisée, nous espérons, en étudiant le fonctionnement de l'école, instrument supposé moteur de la diffusion de l'identité nationale, approcher la nation telle qu'elle est progressivement conçue par les élites libérales. Par le prisme du système éducatif, il s'agira ainsi de déchiffrer les objectifs multiples de la Réforme de 1871, et de dessiner la société alors en projet, et, le cas échéant, la nation alors en germe. À travers le miroir aux multiples facettes de l'Instruction Publique, dans lequel se reflète le projet social et national libéral, et à travers lequel il doit se construire en s'adressant à l'ensemble de la population, nous nous demanderons tout d'abord comment est conçue l'idée même de nation, puis comment elle est définie et enseignée à travers un appareil éducatif en constante évolution et des manuels scolaires qui se font caisse de résonnance des idées de leur temps.

Parcours sur le terrain

Nos recherches sur le terrain nous ont menée dans diverses bibliothèques et centres d'archives, afin de réunir le corpus que nous détaillerons ci-dessous. Les guides et autres commentaires publiés pour orienter le chercheur dans ces lieux parfois énigmatiques ou labyrinthiques nous ont finalement peu servi, soit qu'ils ne faisaient que confirmer le désordre que nous avons pu rencontrer, soit que les informations qu'ils proposaient ne correspondaient pas à nos besoins — Kenneth Grieb consacre ainsi une large part de son guide aux sources situées aux États-Unis, où nous ne sommes pas allée, tandis que Pedro Gómez López ne localise pas les fonds concernant l'éducation situés aux archives centraméricaines (AGCA-*Archivo General de Centroamérica*)[75].

Nous avons donc perdu un certain temps avant de pouvoir évoluer sereinement entre les différentes sources d'informations, aiguillée dans nos recherches par Xavier Cuenin, doctorant vivant au Guatemala, par les personnels du CEMCA-Centre d'Études Mexicaines et

[75] PIEL, Jean. Aux sources de la mémoire vraie : quelques remarques à propos de l'archivistique et de la documentation historique au Guatemala. *Histoire et sociétés de l'Amérique Latine*, 1993, nº1, p. 5-15 ; LÓPEZ GÓMEZ, Pedro. *El archivo general de Centroamérica*. Madrid : Anabad, 1991, 224 p. ; GRIEB, Kenneth J. *Research Guide to Central America and the Caribbean*. Wisconsin : 1985, 431 p. ; LUJÁN MUÑOZ, Jorge. *Guía del Archivo General de Centro América*. Guatemala : Ministerio de Educación, Archivo General de Centro América, 1982, 48 p.

Centraméricaines, par les chercheurs Gustavo Palma Murga d'AVANCSO Guatemala, Tania Sagastume et Enrique Gordillo de l'Université San Carlos, par Regina Fuentes Ovalle de l'Université Landívar, et bien sûr par les personnels des différents établissements que nous avons fréquentés : à tous nous adressons nos plus sincères remerciements pour leurs conseils avisés, qui ont contribué à ce que ce travail voie le jour.

Lors de plusieurs séjours d'une durée d'un à trois mois, nous avons ainsi eu recours, pour nos sources primaires, aux fonds de l'*Archivo General de Centro América* situé à Ciudad de Guatemala, et plus particulièrement au fond B correspondant aux archives du Ministère de l'Éducation. Malgré l'existence d'un index typographié, classant les dossiers par thématiques et années, il faut souligner la désorganisation relative des fonds conservés, et l'absence parfois dommageable de certains documents pourtant répertoriés. La bibliothèque de l'AGCA nous a quant à elle permis d'accéder à l'ensemble des *Mémoires du Secrétariat à l'Instruction Publique* présentés à l'Assemblée chaque année, aux budgets ministériels détaillés, ainsi qu'à de nombreux manuels, rapports et autres documents dont nous ferons état plus loin. Un autre de nos lieux de recherche privilégiés a été la Bibliothèque Nationale du Guatemala : nous y avons consulté de nombreux trésors conservés dans le *Fondo Valenzuela* dont la classification, une fois encore, complique le travail de l'historien, et la presse de l'époque dans la salle de la *Hemeroteca Nacional*. La bibliothèque du Congrès nous a également ouvert ses portes pour la consultation du journal officiel *El Guatemalteco* et des compilations législatives, et nous avons visité les bibliothèques de l'Académie de Géographie et d'Histoire et du CEMCA pour y consulter quelques ouvrages. Nos séjours dans les bibliothèques universitaires privées — les universités Francisco Marroquín, Del Valle, et Rafael Landívar — et publiques — l'université San Carlos avec sa bibliothèque centrale et sa bibliothèque César Brañas — nous ont permis de compléter non seulement notre bibliographie secondaire, mais également notre corpus de manuels scolaires et autres discours ou documents d'époque, puisque toutes comportent des fonds anciens d'une grande richesse.

Messages, discours et débats

Nous ne pouvions envisager d'étudier le système éducatif isolément de la Réforme politique, sociale et économique dans laquelle il s'insère. Afin de replacer l'étude de la construction de l'appareil pédagogique mis en place par l'État libéral dans son contexte, il apparaissait donc logique de nous pencher dans un premier temps sur les messages présidentiels adressés à l'Assemblée au début de chaque session parlementaire. Nous avons ainsi réalisé une lecture

exhaustive de l'ensemble de ces messages depuis 1879, lorsque se réunit pour la première fois l'Assemblée Nationale, jusqu'en 1928, en consultant ces textes dans la *Recopilación de las leyes*[76], ou, par défaut, dans le journal officiel *El Guatemalteco* ou le quotidien *Diario de Centro-América*. Véritable message de politique générale dans lequel le dirigeant fait le bilan de l'action menée durant la session précédente et les mois de relâche du Parlement, et annonce de projets à venir, ces paroles présidentielles et les réponses émises par l'Assemblée permettent ainsi de replacer la création et le fonctionnement du système éducatif dans la politique globale menée par les gouvernements successifs de la Réforme Libérale, et d'appréhender la vision de la mission éducative qu'ont ses acteurs. Pour compléter cette analyse, nous avons également consulté ponctuellement les débats de l'Assemblée publiés dans le *Diario de sesiones de la Asamblea*, les discours officiels tenus lors des célébrations nationales du 15 septembre, ainsi que des discours prononcés dans un cadre strictement pédagogique, reflets des préoccupations éducatives et nationales des sphères dirigeantes.

Lois et programmes

Si les messages présidentiels et autres discours nous permettront d'appréhender la conception de l'Instruction Publique défendue par les dirigeants guatémaltèques et l'élite intellectuelle qui les entoure, les lois et programmes sont les éléments essentiels ouvrant la voie à une connaissance approfondie du système éducatif défini par les réformateurs libéraux de 1871. Malgré les analyses ou simples descriptions de ces textes législatifs dans plusieurs ouvrages d'histoire de l'éducation guatémaltèque, nous sommes donc revenue à la *Recopilación de las leyes* et ses dizaines de volumes pour localiser les lois organiques et réglementaires instaurant et modifiant le système éducatif qui nous intéresse, mais aussi les centaines d'accords ministériels ou présidentiels, les arbitrages budgétaires ou les lois consacrées à d'autres domaines qui incluaient des paragraphes ou articles concernant l'éducation. Dans un souci d'exhaustivité, nous avons ainsi dépouillé les index de la compilation législative et consulté tous ces accords de création ou suppression d'écoles ou de postes, d'octroi de subventions, d'achats de manuels ou encore de fournitures scolaires, pour ne conserver dans notre bibliographie située en fin de volume que ceux qui seront pertinents dans le cadre de notre réflexion.

[76] Pour la période 1871-1881 : *Recopilación de las leyes emitidas por el gobierno democrático de la República de Guatemala desde el 3 de junio de 1871 hasta el 30 de junio de 1881*, Guatemala : El Progreso, 1881, 2 vols. Pour les années suivantes (un volume par année parlementaire) : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala*, Guatemala : Tipografía Nacional, voir détail dans la bibliographie finale.

A ces accords et décisions diverses, et aux principales lois publiées entre 1875 et 1928, qui feront l'objet de notre étude, il faut ajouter les programmes officiels, qui à partir de 1882 ne sont plus de simples lignes descriptives insérées dans les textes législatifs, mais de véritables livrets destinés aux enseignants. Le premier de ces programmes est celui de 1882, *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República,* suivi en 1893 par le *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias,* et ses *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias*[77]. L'arrivée au pouvoir d'Estrada Cabrera en 1898 se traduit dès 1899 par la publication du *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República* qui restera en vigueur au moins jusqu'en 1914-1915. Un accord ministériel du 1er décembre 1914 mentionne en effet la mise en place de nouveaux programmes[78], dont nous n'avons cependant trouvé aucune trace. Nous ne comptons ainsi qu'avec le programme d'instruction civique publié en 1918[79], et la brochure très succincte des *Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional* de 1919[80]. Il faut attendre 1924 pour voir publiés des textes plus détaillés avec les *Programas de las escuelas primarias de la República de Guatemala,* remplacés en 1928 par les *Programas de educación primaria*[81].

Ces programmes ne concernent que l'enseignement primaire. Mais si celui-ci est bien évidemment au centre de toutes nos attentions, puisqu'il est le seul à même de former une nation en tant qu'il s'adresse à l'ensemble de la population du fait de son caractère obligatoire, nous n'oublions pas qu'il s'insère dans un système global. À ce titre, nous inclurons donc autant que faire se peut à nos réflexions les lois et programmes concernant l'enseignement supérieur, l'enseignement dit "spécial", l'enseignement secondaire et les écoles normales, ces dernières étant en lien direct avec le primaire, puisqu'elles forment les futurs enseignants.

---

[77] *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a lo dispuesto por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, 88 p. Et *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893, In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala,* t. II, p. 71-73. Et *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893, p. 73-85.

[78] Acuerdo de 1º de diciembre de 1914. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIII, p. 267.

[79] Publié dans *El Educador Guatemalteco, revista de enseñanza órgano del ramo de instrucción pública,* 1918, año I, nº1, p. 8 et ss.

[80] *Enseñanza nacional. Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional, mandados poner en vigor durante la sabia administración del señor doctor Don Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la república y gran protector de la instrucción en Guatemala.* Guatemala : Imprenta Minerva, 1919, 98 p.

[81] *Programas de las escuelas primarias de la República de Guatemala,* diciembre de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 464-537. Et *Programas de educación primaria,* febrero de 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. LVI, p. 693-738.

Manuels scolaires

Un pan essentiel de notre corpus est celui des manuels scolaires, qui viennent compléter les programmes et font le lien entre ceux-ci et les salles de classe. Reflets des politiques gouvernementales dont ils sont le relais, et miroirs d'un pays dont ils retracent l'histoire ou dessinent le territoire ou les valeurs, en accord avec un modèle culturel dominant au sein de l'institution qui les utilise, les manuels scolaires sont en effet des objets essentiels dans le projet qui est le nôtre : l'étude des objectifs du système éducatif en termes d'identité collective et nationale.

Quelques travaux se sont déjà penchés sur ces livres aux caractéristiques bien spécifiques. Ainsi Patricia Fumero Vargas s'est-elle intéressée à des manuels d'histoire écrits à la demande des gouvernements guatémaltèque, costaricain et salvadorien[82]. Pour le pays qui nous concerne, il s'agit des *Elementos de la historia de Centro América* d'Agustín Gómez Carrillo et des *Elementos de historia patria* d'Antonio Villacorta[83]. Magda Leticia González Sandoval s'est quant à elle lancée dans un travail plus ample, abordant l'ensemble des manuels d'histoire nationale de la période 1871-1944, tout en consacrant quelques lignes aux livres de lecture, de morale et d'instruction civique[84]. Nous avons enfin eu connaissance d'un projet d'analyse de l'image de l'indien dans les manuels scolaires guatémaltèques des XIXe et XXe siècles menés dans le cadre du CIRMA. Mais les résultats de cette étude de grande ampleur n'ont pas encore été publiés et ne sont pas accessibles aux chercheurs ; tout juste avons-nous pu nous procurer la liste des sources primaires utilisées par l'équipe engagée dans ce projet, grâce à deux de ses membres.

Les bibliographies de ce projet CIRMA et de M. L. González Sandoval ont servi de point de départ à l'élaboration de notre corpus de manuels scolaires. Aux références utilisées par ces chercheurs se sont ajoutées celles de nombreux manuels dont certaines lois, certains articles de presse, rapports ou documents d'archives font mention. Au fil des lectures nous avons

[82] FUMERO VARGAS, Patricia. Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927. *Nicaraguan Academic Journal*, May 2003, 4:1, p. 69-87.

[83] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de la historia de Centro América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893 (3e éd.), 143 p. VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Elementos de historia patria. Libro primero desde los orígenes hasta 1821*. Guatemala, 106 p. VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Elementos de historia patria. Ajustados al programa vigente para los alumnos de las escuelas elementales de la República. Libro 2do*. Guatemala : Tipografía Sánchez y De Guise, 1929 (5e éd.), 111 p.

[84] GONZÁLEZ SANDOVAL, Magda Leticia. Die dastellung der nationalen Geschichte in den guatemaltekischen Schulbüchern (1871-1944). In : RIEKENBERG, Michael (éd.). *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala.* Frankfurt : Mein, 1994, p. 243-258. Nous avons également eu accès grâce à AVANCSO à la version originale, en espagnol, plus détaillée mais non publiée : *La presentación de la historia nacional en los libros escolares*, 92 p.

donc enrichi nos listes de références, la plupart du temps heureusement complétées par nos recherches à la bibliothèque de l'AGCA, à la Bibliothèque Nationale, à la Bibliothèque César Brañas et dans les bibliothèques universitaires.

La quantité de manuels finalement retenus peut paraître impressionnante — plus d'une quarantaine : expliquons donc les raisons de nos choix, quant aux matières et aux ouvrages sélectionnés dont on pourra consulter la liste exhaustive dans notre bibliographie finale.

Nous avons volontairement écarté de notre étude les manuels d'arithmétique, de sciences diverses, d'agriculture, ou ceux dont le public visé était clairement et uniquement celui de l'enseignement secondaire ou supérieur. Nous n'avons par exemple pas consulté le manuel de philosophie de Valero Pujol pour l'enseignement secondaire, les manuels d'hygiène et d´économie domestique, et nous n'avons parcouru que rapidement le livre d'agriculture de García Salas[85]. Nous avons par contre porté toute notre attention sur les manuels de lecture, de morale, d'instruction civique, de géographie et d'histoire, puisque ces matières participent de la formation de valeurs communes, d'un socle culturel partagé, et de la connaissance et de l'attachement à un territoire et à son histoire. En d'autres termes elles sont les disciplines appelées à conformer une identité collective, voire nationale.

Nous aurions pu nous limiter aux seuls manuels déclarés officiels par le Ministère de l'Instruction Publique. Cependant, les dysfonctionnements et irrégularités des commissions d'évaluation créées à plusieurs reprises au cours de cette période nous invitent à plus de prudence et de discernement. Il suffit de signaler par exemple l'achat en masse de certains manuels par le Ministère, sans que celui-ci ne les ait déclarés manuels officiels, pour voir que le statut de « manuel officiel » est un titre certes intéressant, mais aléatoire. Nous avons donc préféré nous référer aux listes de manuels utilisés de fait dans les écoles primaires, dans une démarche que l'on pourra qualifier de plus pragmatique. Nous signalerons bien sûr au fil de nos analyses le statut des ouvrages dont nous traiterons, puisque le manuel déclaré officiel doit plus encore que tout autre refléter les desiderata pédagogiques et idéologiques du gouvernement qui lui octroie ce titre. Nous verrons cependant que les autres manuels « non officiels » utilisés dans les écoles, et étudiés ici, sont tout autant susceptibles de refléter

[85] CHEVES, Adelaide. *Llave de oro, compendio de economía doméstica, para uso de las niñas centro-americanas.* New York : La Revista Ilustrada de Nueva York Pub Co., 1887, 146 p. GARCÍA SALAS, José María. *Cartilla de agricultura, dispuesta en 24 lecciones para las escuelas de primera enseñanza de la República de Guatemala.* Guatemala : Tipografía Arenales, 1884, 245 p. GONZÁLEZ, Darío. *Nociones generales de higiene para la enseñanza en las escuelas, colegios y liceos, por el doctor Darío González.* Guatemala, 1894, 125 p.

l'opinion et la vision de l'histoire, de la morale ou de la géographie du gouvernement et de ses élites que les manuels officiels, en tant que leurs auteurs sont reconnus par le régime et s'affirment comme des acteurs incontournables de la sphère éducative guatémaltèque ; porte-parole de l'ère libérale, leurs œuvres sont donc logiquement inclues à notre corpus d'ouvrages scolaires.

Mémoires ministériels et rapports

Tout comme le président doit rendre des comptes à l'Assemblée par le biais d'un message annuel transmis aux députés en mars de chaque année à partir de 1879, chaque ministre est lui aussi tenu de faire parvenir aux élus un *Mémoire* qui témoigne de son activité et de l'avancée du Ministère dont il a la charge. Ces rapports d'activités signés du ministre de l'Instruction Publique en poste proposent donc un bilan dont l'aspect critique et objectif est sans doute soumis à caution : il est en effet peu probable que le ministre, au moment de présenter et de défendre son action, se livre à une séance d'auto-flagellation. L'autocongratulation serait plutôt la tendance dominante, mais tout en ayant à l'esprit ce probable manque d'objectivité, nous estimons que les *Mémoires* n'en restent pas moins des sources d'informations essentielles. En effet, le message du ministre à l'Assemblée, plus ou moins long et plus ou moins détaillé selon les gouvernements et les années, permet d'apprécier et de voir confirmée ou nuancée la vision de l'Instruction Publique exprimée par le Président, de manière souvent plus développée. Et malgré de possibles dissimulations ou enjolivements, le ministre ne peut masquer l'ensemble des problèmes, ni glorifier à outrance une action dont les députés ont d'autres échos. Ces messages offrent donc à la fois un regard sur les réalisations du Ministère, et un reflet de l'éducation telle qu'elle est conçue par l'institution éducative.

De plus, les *Mémoires* peuvent compter parfois une vingtaine de pages, d'autres fois plus de cinq cents. En plus du rapport du ministre, on y trouve alors, selon les années, des informations statistiques détaillées émanant d'un bureau spécifique, sous forme de rapport et de tableaux qui fournissent à l'historien des données chiffrées sur le nombre et la nature des écoles, la progression de la scolarisation tant au niveau national que départemental, ou encore les listes d'enseignants, etc. : autant de sources précieuses pour qui veut évaluer les progrès réels du système éducatif, ou les avancées de la scolarisation et ses caractéristiques nationales et locales, et que nous compléterons par les documents trouvés dans les archives de l'AGCA.

En outre, certains volumes intègrent en plus de tout ceci des rapports divers, émanant tantôt de directeurs d'établissements du secondaire ou du supérieur, tantôt de jurys d'examens, d'inspecteurs généraux ou départementaux, voire même des *jefes políticos* qui administrent les départements. Selon que ceux-ci ou ceux-là seront plus ou moins objectifs et sincères quant aux difficultés rencontrées sur le terrain, nous aurons ainsi en main de premiers éléments pour tenter d'évaluer la mise en place effective de la législation qui nous intéresse, et par là même la réalisation efficace d'une identité collective forgée par l'école. Il sera d'ailleurs intéressant de voir comment le discours officiel observé dans les messages présidentiels et autres discours se reflète de manière plus ou moins fidèle jusqu'aux échelons départementaux et locaux de l'appareil administratif et éducatif. L'intérêt évident de ces rapports, qu'on ne trouve pas systématiquement intégrés aux *Mémoires* du Ministère, nous a donc poussée à chercher à compléter ces sources, en puisant dans le journal officiel *El Guatemalteco* qui publie à la fin du XIXe siècle certains des rapports mensuels des *jefes políticos*, et dans les fonds d'archives du Ministère de l'Education à l'AGCA, sans que nous ne puissions toutefois parvenir à réunir un corpus exhaustif des rapports départementaux pour l'ensemble de notre période.

Commentaires et regards sur l'école libérale

Débats et textes législatifs, messages présidentiels ou *Mémoires* ministériels, rapports d'inspecteurs ou de *jefes políticos* : l'ensemble de ces documents permet de dessiner et comprendre le projet éducatif, sa mise en place et son fonctionnement. Mais puisque nous soulignions plus haut la douteuse sincérité à laquelle on peut s'attendre de la part des chantres et porte-parole des gouvernements en place, il convient de compléter et nuancer les informations issues de ces voix officielles du pouvoir par des sources « extérieures » à celui-ci, pour tenter d'appréhender les résultats véritables de l'école libérale.

C'est dans ce but que nous avons exploré la presse publiée entre 1875 et 1928. Mais la multitude de publications consultables à la salle des périodiques de la Bibliothèque Nationale, qu'elles soient quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles, ajoutée à un corpus déjà abondant, nous a poussée à restreindre notre lecture des journaux. Nous avons ainsi décidé de ne consulter de manière exhaustive que le *Diario de Centro-América*, seul quotidien à être publié sans interruption durant toute la période que nous étudions. La plupart des autres journaux d'époque ne connaissent d'ailleurs que de courtes existences, au gré des gouvernements et mouvements politiques qui les voient naître ou disparaître. Le choix des

autres publications consultées s'est ainsi fait selon deux critères : leurs dates de publication bien évidemment, et d'autre part leurs titres, indices de la nature de leurs orientations politiques. Nous avons ainsi tenté de feuilleter aussi bien les publications conservatrices ou religieuses, que les journaux d'orientation libérale, plus nombreux, à la recherche d'articles portant sur les thèmes qui nous intéressent : l'éducation bien sûr, entendue aussi bien comme système éducatif que comme formation de l'individu au long de la vie, mais aussi les thématiques identifiées dans la lecture des messages présidentiels et autres discours, telles que la civilisation, le progrès, la patrie ou la question indienne.

En plus de cette lecture de la presse généraliste, non exhaustive mais que nous espérons néanmoins profitable pour percevoir à grands traits les débats et préoccupations qui occupent les intellectuels guatémaltèques, et obtenir des commentaires sur le fonctionnement réel du système éducatif, nous avons bien sûr consulté les revues spécialisées, souvent publications officielles du Ministère ou de certains établissements, qui constituent des apports et compléments non négligeables à l'étude de la pensée pédagogique officielle et ses déclinaisons. Nous avons ainsi parcouru les publications ministérielles *El Monitor Escolar* (1889-1891), *La Instrucción Pública* (1892), *El Educacionista* (1895-1896) et *El Educador Guatemalteco* (1918). Certains établissements scolaires ont par ailleurs leurs propres publications, comme c'est le cas pour l'*Instituto Nacional* et l'Ecole normale, aux titres éponymes, et pour le *Colegio Mercantil* avec son *Escolar Centroamericano*, dont les numéros consultés correspondent respectivement pour ces trois périodiques aux années 1882-1883, 1894-1897, et 1896. Citons enfin le *Boletín de enseñanza* de 1917, diffusé par la préfecture du département de Guatemala (*jefatura política*). Seule *La Instrucción* (1892) est finalement le fruit de l'initiative privée, sous la direction de María Cedroni.

Pour compléter ce « regard extérieur » sur l'Instruction Publique qui pourrait nous permettre d'évaluer le fonctionnement réel de l'école libérale, nous avons également consulté les documents portant sur la question rencontrés au gré de nos recherches. Les *Estudios sobre Instrucción Pública* de Ramón Rosas de 1874 s'incorporent ainsi à notre corpus au même titre que la *Centralización de la instrucción pública* de Tácito Molina, les travaux de Felipe Estrada Paniagua *Algo sobre educación* et *Reforma de la educación en Guatemala* de 1906 et

1907, ou encore la réflexion *Educación de la mujer en Guatemala* de Vitalina Cruz Sierra (1905)[86].

La consultation d'autobiographies et de récits de voyageurs, dont on aurait pu espérer un regard extérieur critique[87], s'est finalement révélée décevante du fait du faible nombre de paragraphes consacrés à la situation des écoles guatémaltèques. Les récits autobiographiques de Clemente Marroquín Rojas ou Francisco Lainfiesta nous éclairent légèrement sur le vécu et le ressenti de ces hommes d'Etat[88], tandis que les récits *Guatemala, the Land of the Quetzal* du nord-américain Brigham, *Guatemala, the Country of the Future* de Pepper, *Beyond the Mexique Bay* d'Aldous Huxley, ou les *Impresiones de viaje* de Capella[89] proposent une vision quelque peu superficielle du pays, d'où les écoles sont absentes.

Méthodes et outils d'analyse

Face à un corpus aussi volumineux, la question des méthodes d'analyse s'est rapidement posée. Le cœur de notre travail portera sur les lois, programmes, manuels et *Mémoires* ou rapports, afin d'analyser l'émergence de la nation conceptualisée, enseignée et finalement réalisée par l'école. Pour les autres sources, que nous pourrions qualifier de corpus secondaire ou sources complémentaires — la presse, les discours divers, les récits et témoignages —, nous nous sommes ainsi livrée à une lecture attentive des paragraphes liés à l'éducation mais aussi aux thématiques qui y sont liées, telles que le progrès, la civilisation, la moralisation, etc., ainsi bien sûr que des paragraphes liés à la nation. Définitions, réflexions, figures de style, énonciation ou autres procédés discursifs ont été pris en compte, comparés et rassemblés autour d'axes communs. Nous avons procédé de même pour l'analyse des textes de lois et des rapports ministériels ou *Mémoires*, dont la lecture minutieuse nous a permis de définir objectifs, méthodes et règles de fonctionnement du système éducatif qui font l'objet de notre étude.

[86] On trouvera les références exactes de ces écrits et des autres publications liées à l'Instruction Publique dans notre bibliographie en fin de volume.
[87] Voir pour la question des récits autobiographiques comme sources d'histoire de l'éducation : GUEREÑA, Jean-Louis. Les écrits autobiographiques comme source pour l'histoire de l'éducation dans l'Espagne contemporaine. In : *Résistances et Exils.* Paris : Université Paris X Nanterre, 2005, p. 39-69.
[88] LAINFIESTA, Francisco. *Mis memorias.* Guatemala : Academia de Geografía y de Historia, 1980, 638 p. MARROQUÍN ROJAS, Clemente. *Memorias de Jalapa.* Guatemala : imp. Del Ejército, 1977, 561 p.
[89] BRIGHAM, William. *Guatemala the Land of the Quetzal*. New York : s.n., 1887. PEPPER, Charles M. *Guatemala, the Country of the Future*. Washington, D. C, 1906. CAPELLA, Jacinto. *La ciudad tranquila : impresiones de un viaje a través del país de la eterna primavera.* Madrid : Imprenta La Moderna Poesía, 1916. HUXLEY, Aldous. *Beyond the Mexique Bay*. Londres : Chatto & Windus, 1934, 319 p.

Le plus gros de notre travail, en termes quantitatifs, a bien sûr été l'analyse de la quarantaine de manuels que nous avons décidé d'étudier. Face à cette somme de pages de textes et d'illustrations, une entreprise encore plus systématique a dû être engagée, afin d'aborder dans sa globalité l'objet manuel, à la fois outil pédagogique, véhicule idéologique et culturel, et produit commercial. Nous ne cacherons pas que la récente thèse de doctorat de Chloé Schurdevin-Blaise sur la *Construction identitaire nationale et représentations de l'Indien. Le discours des manuels scolaires du Chili (1833-1925)*[90], sur une problématique et un corpus similaires aux nôtres, nous a incitée à adopter, tout comme la jeune docteure, certains principes de l'analyse de contenu décrite par A. Robert et A. Bouillaguet[91]. Au-delà de l'analyse textuelle, indispensable à nos yeux face à ce type de documents, l'analyse de contenu, en s'attachant dans un premier temps à des évaluations quantitatives et thématiques, permet de systématiser l'analyse d'un corpus abondant, à travers notamment l'utilisation de grilles de lecture qui permettent l'identification de thèmes récurrents et facilitent les démarches comparatives tout en évitant les oublis. Outre l'identification précise de chaque ouvrage et de son auteur (titre complet, maison d'édition, paratexte,…), afin de caractériser la nature du livre, ses objectifs, et la position intellectuelle depuis laquelle est émis le discours du manuel, nous avons ainsi abordé dans nos travaux préparatoires la nature du modèle didactique et des types de textes utilisés (manuel catéchistique ou juridique, usant de narrations, argumentations ou injonctions…), en nous aidant de la typologie établie par Alain Choppin (bien qu'elle ne soit pas la seule existante)[92].

Au cours de l'analyse dont nous présenterons les résultats, nous avons en particulier relevé les lignes ou paragraphes relatifs aux thématiques prépondérantes identifiées dans les discours et autres publications liées à la politique libérale et à la politique éducative que sont le progrès, la civilisation ou encore la morale. De plus, suivant le modèle de C. Schurdevin-Blaise et les analyses d'Anne-Marie Thiesse, nous avons répertorié les références ou évocations des différents éléments relatifs à la création d'une identité nationale : les héros, la langue nationale, les monuments culturels, le folklore ou les éléments pittoresques tels que costumes ou l'artisanat, les paysages typiques, une mentalité spécifique, l'hymne, le drapeau et l'écusson. Nous avons donc notamment étudié les personnages récurrents et leurs

[90] SCHURDEVIN-BLAISE, Chloé. *Construction identitaire nationale et représentations de l'Indien. Le discours des manuels scolaires du Chili (1833-1925).* Thèse de doctorat d'espagnol, Université de Toulouse, 2008, 2 vols, 414 et 172 p.
[91] ROBERT, André D. et BOUILLAGUET, Annick. *L'analyse de contenu.* Paris : PUF (Que Sais-je?), 2007 (1997), 127 p.
[92] CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette, 1992, 223 p.

caractéristiques, non seulement dans les textes mais aussi dans les illustrations. Ces dernières ont bien sûr fait l'objet de grilles d'analyse quantitatives et descriptives, afin de voir quelles sont les images données à voir aux enfants, et leurs liens avec les textes analysés[93]. Enfin, dans la droite ligne des réflexions que nous menions plus tôt à la lecture du travail de José Carlos Chiaramonte, nous avons procédé à un relevé que nous espérons exhaustif des occurrences des termes "nation" et "patrie", afin de voir la définition de ces concepts et le contexte de leur utilisation.

Ces diverses approches, systématisées afin de faciliter la comparaison et la vision globale des thèmes qui nous intéressent au sein des manuels, nous ont permis d'approcher notre corpus à partir d'un canevas commun d'analyse, préalable utile à une analyse textuelle ou iconographique précise dont on ne saurait se passer. Cette analyse, qu'on pourra qualifier de qualitative par opposition aux grilles d'analyse de contenus antérieures, se veut véritable analyse littéraire : énonciation, stratégies oratoires ou discursives, métaphores ou autres figures significatives dans le cadre de nos interrogations sur l'éducation et ses objectifs, notamment celui de la nationalisation des esprits, sont passées sous notre loupe.

Les divers résultats obtenus à travers ces techniques d'analyse de notre corpus de manuels ont également été étayés et pensés à la lumière des nombreuses études de manuels scolaires existantes : les travaux de notre propre équipe de recherche, le CIREMIA, ou du laboratoire espagnol MANES et de ses publications coordonnées par Gabriela Ossenbach[94], les publications d'Alain Choppin ou d'A. Escolano Benito, mais aussi des ouvrages tels que ceux dirigés par Henri Moniot pour la France[95], ou Javier Pérez Siller pour l'aire latino-américaine[96], ont ainsi été, comme plusieurs autres, à l'origine de certaines réflexions sur nos propres manuels.

[93] ESCOLANO BENITO, Agustín. Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar. In : GUEREÑA, Jean-Louis (éd.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 365-374.
[94] Voir par exemple GONZALBO AIZPURU, Pilar et OSSENBACH, Gabriela (éds.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, El Colegio de México/UNED, México/Madrid, 1996, 316 p. Ou OSSENBACH SAUTER, Gabriela et SOMOZA, Miguel (éds.). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina, un análisis comparativo*. Madrid : UNED, 2001, 371 p.
[95] MONIOT, Henri (éd.). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne-Francfort-Nancy-New York : Peter Lang, 1994, 303 p.
[96] PÉREZ SILLER, Javier (éd.). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg Eckert Institut, 320 p. ; PÉREZ SILLER, Javier et RADKAU GARCÍA, Verena (éds.). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la Historia*. México : Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (BUAP, Puebla)/Colegio de San Luis A.C./Instituto Georg Eckert, 1998, 517 p.

Statistiques

L'essentiel de notre corpus, comme on l'a vu, est textuel : messages présidentiels, discours, lois, programmes, manuels, et rapports d'autorités locales, départementales ou nationales sont autant de documents qui nous permettront d'analyser et de comprendre le projet éducatif dans son ensemble, et d'étudier la place qu'y occupe la construction nationale. Bien que l'idée soit ambitieuse, nous aimerions également pousser notre étude au-delà de l'identité en projet, pour nous approcher de l'identité réalisée. En d'autres termes nous souhaitons nous pencher sur le fonctionnement réel du système éducatif si souvent accusé de dysfonctionnement par les observateurs d'aujourd'hui, pour dépasser les textes et cerner les réalités.

Soulignons avant toute chose que malgré les jugements des uns et des autres sur les réussites ou échecs du système éducatif libéral, les ouvrages spécifiquement consacrés à l'histoire de l'éducation ne proposent que rarement un résumé statistique global de l'évolution du système éducatif pour l'ensemble de la période qui nous occupe. Une constatation qui justifie d'autant plus notre volonté de présenter une vision chiffrée du fonctionnement de l'institution, afin de donner aux historiens et autres observateurs des outils nécessaires à une évaluation objective du système éducatif guatémaltèque.

Mémoires et archives, recensements scolaires et budgets nationaux annuels nous permettront de construire ce bilan chiffré de l'action éducative des gouvernements de la Réforme Libérale, sur la base de données statistiques officielles qui sont bien sûr toujours sujettes à caution. Courbes, cartes et autres diagrammes offriront ainsi une première vision globale des progrès réels ou fantasmés de l'éducation depuis la création de l'Instruction Publique jusqu'à 1928.

Organisation de notre réflexion

L'étude du système éducatif guatémaltèque de la Réforme Libérale, depuis la première loi organique de 1875 jusqu'à celles de 1927-1928, qui abordent pour la première fois l'enseignement du sentiment national, doit nous permettre de distinguer le projet libéral dans son ensemble et plus précisément le processus d'élaboration d'une identité nationale à travers l'école. Dans la mesure où nous entendons mettre en lumière la construction progressive d'une identité collective, il apparaît logique de procéder selon un ordre chronologique, qui nous mènera depuis les fondements du système en 1875-1880, jusqu'à l'aboutissement des lois et programmes de 1927 et 1928.

La création du système éducatif s'inscrit dans un mouvement global de réforme politique et sociale, la Réforme Libérale : afin de situer clairement l'école publique instaurée au début de cette nouvelle ère historique, nous aborderons dans une première partie intitulée « *Construction du système éducatif. L'école pour tous* », la mise en place de cette dernière, en détaillant les caractéristiques de la Réforme dans laquelle l'instrument éducatif doit jouer un rôle majeur. Pour cela nous devrons nous attarder sur les fondements de la Réforme, et les bases du système éducatif mis en place, en étudiant le rôle attribué à l'éducation dans la pensée libérale, et en analysant lois et accords mettant en place les rouages d'une véritable machine éducative. Les mêmes textes nous permettront de distinguer les objectifs affichés d'un système éducatif général et uniformisé, où l'on verra que la nation n'est pas au centre des préoccupations gouvernementales.

Les aléas de la formation du citoyen nous amèneront dans un deuxième temps à nous poser la question du « problème indien », semble-t-il obstacle à bien des ambitions libérales qui surgit avec force au sein des débats des années 1890, à la faveur de la célébration de la Découverte de l'Amérique en 1892. Dans « *Chacun son école : civiliser l'indien* », notre interrogation portera sur la problématique indienne, après un rappel de la situation socio-ethnique guatémaltèque et du regard libéral sur l'indien, et se déploiera selon deux axes : d'une part la place de l'indien en tant qu'élève au sein d'un système scolaire qui se veut civilisateur, et d'autre part la vision de l'indien transmise et diffusée par l'école publique elle-même.

Face à un tel écueil, qui justifie des modifications du système scolaire, la société formée par l'école peut-elle devenir nation ? C'est ce que nous verrons dans la troisième partie de notre travail, « *Ecole et nation(s), entre Guatemala et Amérique Centrale* », en portant de nouveau notre regard sur les années 1875-1898, pour voir cette fois-ci comment la nation, qui n'est semble-t-il pas un des objectifs essentiels du système éducatif, n'en reste pas moins présente dans le monde scolaire, et notamment dans les textes des manuels utilisés dans l'ensemble du pays. Nation et patrie apparaissent ainsi dans les textes pédagogiques, dans divers contextes et sous diverses significations que nous étudierons, tout comme nous nous pencherons sur les symptômes de la création d'une communauté culturelle et historique, afin de dresser le portrait d'une identité en construction oscillant entre Amérique Centrale et Guatemala.

L'hésitation entre les deux entités d'appartenance semble se dissiper dans les premières décennies du XXe siècle. Notre quatrième partie (*L'école, temple de la nation*) abordera en effet les spécificités de la question éducative durant la période qui s'amorce avec la fermeture

des écoles de 1898 et la publication des programmes de 1899, et se clôt avec les programmes de 1919, premier signe d'un changement d'orientation de l'Instruction Publique guatémaltèque. On verra comment, durant cette période qui correspond peu ou prou au gouvernement de Manuel Estrada Cabrera (1898-1920), ce dernier s'inscrit dans la lignée des politiques libérales de la fin du XIXe siècle, en poursuivant la recherche du progrès, une recherche qui se reflète dans la structuration de l'appareil éducatif et ses enjeux. Mais il innove également par la création de Fêtes de Minerve, fêtes scolaires dont nous verrons tout l'intérêt dans le cadre de l'émergence d'une identité spécifiquement guatémaltèque, qui transparaît également dans les manuels et programmes de cette période.

Ceci nous amènera, dans notre cinquième et dernière partie intitulée « *la nation enseignée (?)* », à nous demander si avec les dernières lois de 1927 et les programmes qui s'ensuivent, la nation est finalement bel et bien enseignée dans les salles de classes guatémaltèques. Après avoir analysé la réforme du système éducatif des années 1920, qui répond aux problèmes cruciaux du système éducatif et à ses nouveaux enjeux, nous dresserons le portrait de l'identité alors définie par les nouveaux programmes et manuels, en nous attardant notamment sur la place de l'indien dans le système scolaire, et les nouvelles priorités définies par les gouvernements des années 1920. L'analyse de cette identité que l'école entend fonder nous amènera à évoquer, en guise d'épilogue, les obstacles du terrain, qui nous permettront de mettre en perspective cette identité finalement dessinée, dont on verra dans quelle mesure elle peut être véritablement réalisée par l'école.

Première partie

Construction du système éducatif.

L’école pour tous.

Chapitre 1. La Réforme Libérale ou la construction d'un État moderne.

L'on ne peut comprendre le processus de construction d'un système éducatif à la charge de l'Etat par les réformateurs libéraux arrivés au pouvoir en 1871, après trente ans de conservatisme marqués par la figure du caudillo Rafael Carrera, sans réinscrire cette construction éducative dans le cadre de cette Réforme Libérale qui concerne tous les secteurs sociopolitiques du Guatemala d'alors.

Si les premiers combats, dès 1865, sont menés par divers acteurs, les deux plus importants amenés à diriger le pays à partir de 1871 sont Miguel García Granados, président provisoire à partir de la publication de l'Acte de Patzicía le 3 juin 1871, puis Justo Rufino Barrios, président de la République du Guatemala de 1873 à sa mort, en 1885. Ils sont à eux deux les auteurs et acteurs principaux des réformes menées durant ce que l'historiographie qualifie de « *Reforma Liberal* », réformes que nous allons à présent aborder pour déterminer le cadre dans lequel s'insère la réforme éducative.

1.1. L'État des caféiculteurs, une réforme économique

Si libéralisme il y a chez les acteurs du mouvement de 1871, il faut avouer qu'il s'agit d'un libéralisme opportuniste, sans nul doute motivé par des préoccupations plus économiques que politiques.

Le contexte économique se révèle en effet déterminant dans l'éclosion de la révolution libérale : l'époque conservatrice de Rafael Carrera est tout d'abord caractérisée par une prospérité économique due à la production et à l'exportation de colorants comme la cochenille qui profitent à la capitale et à ses alentours. Mais la crise des colorants naturels, remplacés par les produits artificiels industriels, entraîne une réorientation des productions d'exportation vers le café[1]. L'ouverture du chemin de fer panaméen en 1856, ainsi que la qualité des terres et du climat vont permettre au Guatemala de faire du café le produit phare de son économie

[1] HERRICK, Thomas. *Desarrollo económico y político de Guatemala durante el período de Justo Rufino Barrios : 1871-1885*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1974, 369 p.

basée sur la monoculture et l'agriculture d'exportation[2]. Mais l'accroissement de la production rencontre bien vite les obstacles structurels que sont le manque de moyens de transport adéquats, les problèmes de gestion de la main d'œuvre, et l'absence d'un système bancaire et de crédit suffisant aux nouveaux besoins de cette économie en plein essor[3]. Le nouveau président Vicente Cerna ne semble pas prendre la mesure du changement, et refuse de mettre en place les mesures demandées par la *Sociedad Económica* et ces caféiculteurs de plus en plus nombreux et puissants[4].

Ce serait donc bien l'économie, plus que la soif de libertés ou de démocratie, qui aurait motivé les réformateurs de 1871, qui, n'obtenant pas les mesures indispensables à la poursuite de leur enrichissement par le café, ne peuvent que se résoudre à prendre le pouvoir par les armes. Cette interprétation économique de la *Reforma*, énoncée aussi bien par Thomas R. Herrick que par Paul J. Dosal, José María Laguardia ou encore Todd Little-Siebold[5], pour ne citer qu'eux, tend ainsi à expliquer la Réforme et l'État moderne qu'elle contribue à créer par un besoin primordial de satisfaire les revendications de producteurs et exportateurs de café muselés par le système conservateur.

L'armée de 1871 n'est donc pas une armée de révolutionnaires, mais une armée de *finqueros*, de grands propriétaires terriens, pour reprendre l'intéressante précision de P. J. Dosal dans son étude de l'oligarchie guatémaltèque[6]. Les propriétaires terriens de type colonial associés au régime conservateur de Cerna se trouvent ainsi confrontés à un nouveau groupe ascendant : celui des cultivateurs de café de la zone occidentale du pays, *ladinos* pour certains, associés à leurs partenaires financiers et commerçants d'import/export. La nouvelle bourgeoisie du café, bloquée dans son essor économique et social, entend ainsi prendre les rênes du pouvoir pour satisfaire ses besoins, et peut-être jouer un rôle politique à la hauteur de son importance économique, si l'on en croit T.R. Herrick[7]. Sans qu'il y ait toutefois substitution d'une oligarchie par une autre mais plutôt absorption de l'une par l'autre, comme en témoigne la

[2] MC CREERY, David. *Development and the State in Reforma Guatemala, 1871-1885.* Ohio University (Latin American Series nº10), 1983, 120 p.
[3] HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 12-46.
[4] Voir à ce sujet MC CREERY, *Development and the State.…*, p. 5-28.
[5] HERRICK. *Desarrollo ecónomico…* ; DOSAL, Paul Jaime. *Power in Transition : the Rise of Guatemala's Industrial Oligarchy, 1871-1994*. Londres : 1995, 223 p. ; GARCÍA LAGUARDIA, José María. *La reforma Liberal en Guatemala : vida política y orden constitucional*. Guatemala : Editorial Universitaria-EDUCA, 1972, 457 p. ; LITTLE-SIEBOLD, Todd. Guatemala en el período liberal : patria chica, patria grande. Reflexiones sobre el Estado y la comunidad en transición. In : TARACENA ARRIOLA, Arturo et PIEL, Jean (éds.). *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica*. Salvador : Flacso, 1995, p. 223-236.
[6] DOSAL. *Power in transition.…*, p. 19.
[7] HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 34-40.

composition des gouvernements libéraux, structurés autour des nouveaux libéraux mais intégrés également par des oligarques d'ancienne mouture. Miguel García Granados, de famille commerçante, Justo Rufino Barrios, *finquero*, son neveu José María Reyna Barrios (président de 1892 à 1898), leurs familles et alliés, prennent donc en 1871 le contrôle d'un appareil d'État alors moribond, tandis qu'ils sont déjà à l'échelle régionale des personnages influents.

Une fois au pouvoir, les libéraux vont procéder aux réformes dont ils ont besoin : en ce sens, l'État libéral est un État au service des planteurs, notamment grâce à la création du Secrétariat au Développement (*Fomento*), inspiré du modèle mexicain voisin, avec lequel les libéraux ont été en contact durant leur court exil de la fin des années 1860[8]. L'État va en effet s'attacher à fournir infrastructures et législations nécessaires à l'exploitation et à la commercialisation du café, en réformant la propriété agraire, le secteur bancaire et les communications. Ainsi, plusieurs textes réglementent les droits de propriété, de patente, ainsi que les conditions du libre échange, en supprimant peu ou prou tous les obstacles au commerce et à la production.

La réforme agraire, qui affecte tant les biens du clergé que ceux des communautés indigènes, tend par exemple à partager les terres communales au profit des paysans, pour servir ainsi les intérêts des grands agro-exportateurs qui soutiennent Barrios et Granados, tandis que le *Règlement des Journaliers* de 1877, sous couvert de protéger les droits des travailleurs agricoles et de clarifier les devoirs de leurs employeurs, permet en réalité la réquisition d'une main d'œuvre gratuite, au service des grandes plantations[9]. Du point de vue bancaire, en plus de mesures monétaires, est décrétée en 1874 la création de la Banque Nationale, vite suivie par tout un système bancaire, que les gouvernants espèrent à même de favoriser l'expansion économique d'une partie de la population et, incidemment, du pays.

Enfin, emblème du progrès chanté par les gouvernements libéraux successifs, les travaux pour construire le chemin de fer sont engagés, avec bien vite plusieurs lignes en projet, reliant la capitale aux différents points de production et aux ports de sortie du pays sur l'Atlantique et le Pacifique. Ajoutée à l'amélioration du réseau routier, la création du réseau ferré s'accompagne également de travaux d'optimisation des ports de Champerrico et Izabal, sur les côtes atlantique et pacifique, alors que le système postal, télégraphique et téléphonique devraient permettre des communications rapides et efficaces.

[8] Pour des données plus détaillées sur le *Ministerio de Fomento*, voir le travail de MC CREERY. *Desarrollo económico y política nacional. El Ministerio de Fomento de Guatemala, 1871-1885*, Guatemala, Cirma, 1981.
[9] *Reglamento de Jornaleros*, Decreto nº77 del 3 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes...*, t. II, p. 69-75.

La politique libérale dépasse donc le simple cadre des besoins des caféiculteurs, et le « projet global national caféier »[10] se transforme en modernisation globale du pays, puisque même si les réformes bancaire et foncière ou les travaux touchant le champ des transports et communications servent leurs intérêts, ils contribuent également au développement d'autres secteurs économiques et à la construction d'un État qu'ils veulent moderne. Un obstacle majeur s'oppose cependant à cette marche : l'Église, élément de conservatisme et d'obscurantisme qu'ils vont donc s'attacher à contrôler.

1.2. L'État laïc, une réforme religieuse

1.2.1. Attaques contre l'Eglise

Le nord-américain Hubert J. Miller et le Guatémaltèque José Cal Montoya ont étudié en détail les relations entre Église et État durant les premières années de la Réforme Libérale[11]: la réforme religieuse était aux yeux des libéraux, selon Miller, l'étape préalable indispensable à la mise en place de toutes les autres politiques prévues, l'Église étant conçue comme l'ennemie de la démocratie et du progrès. Il faut dire que le "régime des trente ans" est allé à l'encontre des premières politiques libérales menées par le gouvernement Gálvez dans les années 1830, et s'est caractérisé par un rapprochement indéniable entre État et Église : en plus du Concordat signé avec Rome en 1852 et du retour des Jésuites expulsés par les libéraux, il faut aussi souligner le rôle dévolu à l'institution catholique dans les domaines de la censure préalable des publications, la supervision de l'éducation ou encore la collecte de la dîme[12]. L'on ne peut certes pas parler d'un État clérical où l'Église gouverne, mais son influence tant idéologique que politique et socio-économique est un des traits marquants des trente années de régime conservateur.

Cependant, il serait faux de taxer les réformateurs libéraux d'anticléricalisme radical, ou tout du moins faut-il rappeler que la politique anticléricale est allée croissant au fil des premières années. H. J. Miller a ainsi montré que les premiers discours de García Granados et Barrios ne

[10] L'expression « proyecto global nacional cafetalero » est empruntée à Fernando González Dávison, pour qui la première phase de la Réforme Libérale est essentiellement orientée vers la satisfaction des besoins économiques des nouveaux dirigeants. Voir GONZÁLEZ DÁVISON, Fernando. *El régimen liberal en Guatemala (1871-1944)*. Guatemala : Editorial Universitaria USAC, 1987, p. 7.

[11] MILLER, Hubert J. *La Iglesia católica y el Estado en tiempo de Justo Ruffino Barrios.* Guatemala : USAC, 1976, 514 p. Et CAL MONTOYA, José Edgardo. La Iglesia de Guatemala ante la Reforma Liberal (1871-1878). Boletín AFEHC, agosto 2000, nº6 [en ligne, référence du 20/10/2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=358.

[12] HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 23-25.

sont pas marqués outre mesure par la lutte contre l'Église. L'opposition entre gouvernement libéral et pouvoir ecclésiastique n'est pas toujours frontale ou brutale ; preuve en est le maintien de certains privilèges accordés aux clercs, comme l'exemption du service militaire, ou la célébration du *Te Deum* du 28 juin 1872 en l'honneur de la victoire de 1871. Mais malgré ces efforts de conciliation, que l'on doit plutôt au modéré García Granados, la radicalisation gagne du terrain, aussi bien dans les débats politiques que dans la presse[13]. C'est ainsi l'une des « campagnes anticléricales les plus rapides et les plus efficaces de toute l'Amérique Latine » qui va finalement se jouer au Guatemala mené par un Barrios intransigeant[14].

Dès 1871, une première série de mesures est prise pour réformer le mode d'élection du Recteur de l'Université et de ses Conseils, afin de contrecarrer l'influence de l'Église sur la sphère culturelle, idéologique et politique. S'ensuivent l'abolition de la dîme, l'expulsion des jésuites et la nationalisation de leurs biens, l'expulsion de l'archevêque Piñol y Aycinena après plusieurs mois de conflit ouvert avec les gouvernants, l'interdiction des congrégations religieuses et la nationalisation des couvents et monastères au profit de l'Instruction Publique, également concernée par l'abolition de la Loi Pavón en 1872, qui sécularise donc le système éducatif. L'attaque contre l'Eglise, son statut, ses biens, se poursuit en 1873 avec la suppression des privilèges ecclésiastiques face à la justice, ou encore la dissolution du Séminaire en 1874, exproprié au profit de l'Université. La rupture du Concordat signe finalement le divorce consommé entre Etat et Eglise, malgré la proclamation officielle de la liberté de religion, concession faite à une Eglise finalement dépouillée non seulement de ses biens, mais aussi de l'ensemble de ses fonctions sociales, puisqu'avec la création des registres civils de naissance, mariage et décès, elle perd un de ses derniers rôles au sein de la société[15].

La Constitution promulguée en 1879 viendra entériner cette situation de fait : l'article 24 affirme ainsi la liberté de religion, sans établir de religion officielle, tandis que l'article 25 garantit le droit d'association en excluant de celui-ci les communautés religieuses. Non content d'avoir presque réduit à néant l'influence de l'Église sur les sphères politiques, sociales et économiques, l'État libéral se garantit par la Constitution un relatif contrôle du pouvoir

[13] Toutes les informations antérieures sont tirées de MILLER, Hubert J. *La Iglesia católica y el Estado en tiempo de Justo Ruffino Barrios*. Guatemala : USAC, 1976, 514 p.
[14] « campañas anti-clericales más rápidas y de más éxito en toda América Latina », HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 91.
[15] La chronologie établie dans le paragraphe qui suit a été établie à partir des travaux de MILLER. *La Iglesia católica…*, et CAL MONTOYA. La Iglesia de Guatemala ante la Reforma Liberal (1871-1878). *Boletín AFEHC*, agosto de 2000, nº6.

catholique, en s'arrogeant notamment le droit d'intervenir dans les affaires religieuses, si celles-ci constituaient une menace pour l'ordre public ou la sûreté du pays. Allant plus loin que le Mexique, qui pourtant semble avoir servi de modèle à la politique menée par les libéraux, ceux-ci font totalement disparaître Dieu de la charte fondamentale guatémaltèque – alors que la Constitution mexicaine de 1857 est rédigée « au nom de Dieu et avec l'autorité du peuple mexicain »[16] — et abolissent totalement les privilèges et droits du clergé[17].

1.2.2. Motivations de l'anticléricalisme gouvernemental

On est loin des prudes paroles de Justo Rufino Barrios devant l'Assemblée réunie en 1875, et des relations harmonieuses qu'il assurait alors entretenir avec le pouvoir ecclésiastique dont il ne prétendait que restreindre l'influence sur la population. Au-delà d'une influence néfaste du clergé sur le peuple, le faisceau de motivations est en réalité plus étoffé. Rappelons-nous ainsi des intérêts premiers des révolutionnaires de 1871, désireux de prendre les mesures qu'ils pensent nécessaires au développement de leurs cultures : les terrains possédés par l'Église, non exploités ou de manière peu productive, sont pour les libéraux une aberration et un gaspillage qu'il faut faire cesser en nationalisant les biens du clergé pour les destiner à une exploitation capitaliste. La liberté de religion peut d'ailleurs être entendue comme une porte ouverte à l'immigration, et plus spécifiquement l'immigration protestante anglo-saxonne, perçue comme un facteur évident de progrès tant économique que culturel[18].

L'anticléricalisme a d'autre part un visage politique, dans la mesure où les libéraux considèrent l'ère Carrera comme une « autocratie ecclésiastique »[19] où sabre et goupillon sont irrémédiablement associés dans une politique conservatrice, autrement dit rétrograde et stagnante. La démocratie et la modernité ne peuvent donc être synonymes que de séparation de l'Église et de l'État, une séparation qui se doit d'être efficace notamment dans le domaine éducatif, afin que les nouvelles générations soient formées aux idées libérales, modernes et scientifiques, et non aux pensées rétrogrades et pernicieuses dispensées dans les collèges tenus par les religieux[20]. Mais avant de nous attarder sur ce dernier thème, il nous semble

[16] Nous citons le préambule de la Constitution de 1857: « en el nombre de Dios y con la autoridad del pueblo mexicano », Constitución Política de la República Mexicana de 1857. In : DUBLAN, Manuel, et LOZANO, José María (éds.). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República, edición oficial.* México, 1877, tomo VIII, p. 384-399, ou http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf [référence du 20/02/2011].
[17] MILLER, Hubert J. *La Iglesia católica…*, p. 423-443.
[18] CAL MONTOYA. La Iglesia de Guatemala… [en ligne].
[19] HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 104.
[20] HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 96-98.

nécessaire de faire le point sur l'extension de l'État en tant qu'institution, puisque l'Instruction Publique s'insérera précisément dans une machine étatique en plein essor.

1.3. L'État, ses institutions et administrations

Qu'on pense comme Ralph Lee Woodward que l'État guatémaltèque prend sa source dans les réformes bourboniennes du XVIIIe siècle[21], au risque de penser cette évolution en utilisant la notion ultérieure d'État-nation comme mètre-étalon, ou qu'on considère au contraire que c'est l'indépendance qui a signifié un changement de nature dudit État, qui de partie intégrante d'un État colonial et monarchique devient État national, la plupart des historiens s'accordent à dire que c'est la Réforme Libérale qui va permettre l'élaboration d'un véritable État moderne.

1.3.1. Un Etat à construire : le contrôle du territoire

En effet, cet État en devenir qui naît avec l'Indépendance de 1821, et qui passe par une étape fédérative centraméricaine, est en construction continue, et l'époque conservatrice que connaît le Guatemala avant la Réforme Libérale est celle d'un État rachitique réduit à son plus simple appareil. Ainsi, sous la présidence d'un Carrera allié au pouvoir étendu de l'Église, c'est un gouvernement à minima qui est mis en place : en 1839, on ne compte que deux Secrétariats ou Ministères — Intérieur, Guerre, Justice et Affaires Ecclésiastiques, et Finances —, auxquels viendront s'ajouter un Secrétariat aux Affaires Extérieures en 1846, avant qu'en 1847 soient réorganisés lesdits secrétariats, alors au nombre de trois : Affaires Extérieures, Intérieur (*Gobernación,* dont les attributions englobent la police, l'instruction, la justice et les affaires ecclésiastiques), et Finances et Guerre (*Hacienda y Guerra*). En 1848, un Conseil Consultatif viendra compléter cet appareil gouvernemental dont certaines fonctions sont en réalité entre les mains d'entités non-gouvernementales telles que l'Église ou le Consulat de Commerce (*Consulado de Comercio*). Quant à la gestion du pays, elle est à la charge de corregidors, dont le titre est hérité de la période coloniale et qui sont affectés aux onze départements existant à l'époque (1849), et, à l'échelle locale, aux municipalités[22]. Dans les faits, avec un nombre de fonctionnaires limité et d'amples régions à contrôler, c'est un appareil étatique largement décentralisé et aux maigres institutions qui caractérise les trente années conservatrices.

[21] WOODWARD. *Rafael Carrera…*, p. 493 et ss.
[22] PALMA MURGA, Gustavo (éd.). *La administración político-territorial en Guatemala. Una aproximación histórica*. Guatemala : Instituto de Investigaciones Históricas Antropológicas y Arqueológicas, Escuela de Historia, USAC, 1993, 187 p.

La Réforme Libérale, si elle est sans aucun doute menée dans un premier temps pour satisfaire les nécessités de la classe agro-exportatrice, contribue par la même occasion au développement de diverses infrastructures — routes, chemins de fer, ports, télécommunications — qui participent d'un contrôle accru du territoire national. Dans un contexte de conflit, avec des résistances armées au pouvoir libéral, une réorganisation administrative et militaire s'impose afin d'optimiser la maîtrise de l'ensemble du pays et l'application des réformes. Dès 1873 on compte ainsi vingt départements au lieu des onze de l'époque conservatrice, qui passent à vingt-deux en 1877, chacun placé sous la responsabilité d'un *jefe politico* — fonction inspirée de l'organisation mexicaine — qui joue le rôle de véritable courroie de transmission du pouvoir central[23]. Chargé de veiller à l'application des décisions prises en haut lieu, dans quelque domaine que ce soit — y compris l'Instruction Publique comme nous le verrons plus loin —, le *jefe político* a également des fonctions militaires et de police, ainsi qu'une charge d'inspection des municipalités. Celles-ci subissent également de profondes mutations, entérinées par la *Loi des Municipalités* de 1879 qui suppose, entre autres, la mise à l'écart des *principales* indigènes, représentants de leurs communautés dans les régions rurales[24]. Les attributions du pouvoir local sont par ailleurs clairement délimitées, avec notamment la création de commissions spécifiquement consacrées à chacune des sphères d'action : finances, approvisionnement, eaux, police, hygiène publique, écoles, vaccinations, chemins et routes, et statistiques.

En plus des fonctions militaires assumées par les *jefes políticos*, le territoire est divisé en quatre Commandements Militaires — Centre, Occident, Orient et Sud. La création d'une armée permanente et de la première académie militaire guatémaltèque en 1872 — l'École Polytechnique — ainsi que l'organisation du service militaire sont autant d'éléments qui témoignent de la volonté de contrôler l'espace géré par l'État, et d'assurer ordre et sécurité dans un climat toujours tendu entre réformateurs et conservateurs[25]. La direction de l'ensemble de cet appareil administratif, militaire et civil, se fait depuis la capitale où sont centralisés tous les pouvoirs.

[23] PALMA MURGA (éd.). *La administración…*, p. 79 et ss.
[24] *Ley de Municipalidades,* Decreto nº242 del 30 de septiembre de 1879. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 283-294. Voir également GONZÁLEZ DÁVISON. *El régimen liberal…*, p. 25 et ss.
[25] Voir LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala.* Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, Vol. 4, p. 799-806.

1.3.2. La centralisation du pouvoir

Contrastant avec la relative décentralisation de l'époque Carrera, les réformateurs libéraux concentrent en effet à Ciudad de Guatemala le cœur de l'appareil administratif et institutionnel qui doit régner sur l'ensemble d'un pays dont les oligarchies locales sont progressivement mises au pas. Si la Constitution qui inscrit dans la pierre la séparation des trois pouvoirs — législatif, exécutif et judiciaire — et leurs attributions, ainsi que les droits, libertés et devoirs des institutions et des individus, n'est publiée qu'en 1879 après plusieurs essais infructueux, il ne faut pas attendre si longtemps pour voir un gouvernement installé. L'*Acte de Patzicia* de juin 1871 faisait déjà de Miguel García Granados un président provisoire, avant l'élection en 1873 de Justo Rufino Barrios, qui, comme l'écrit justement Gustavo Palma Murga, est un « président constitutionnel sans constitution »[26]. De fait, la Constitution qui lui sera taillée sur mesure en 1879, véritable « cage aux barreaux de soie » selon son contemporain Montúfar[27], entérine la prédominance de l'exécutif sur les autres pouvoirs, faisant du système libéral une quasi dictature, selon l'usage que voudront en faire ses dirigeants.

Autour des deux hommes du mouvement de 1871, on trouve un gouvernement qui prend forme progressivement, avec la création de Secrétariats d'État — parfois appelés Ministères — dont les attributions seront par moments redéfinies ou redistribuées. On aboutit ainsi à la fin des années 1870 à un gouvernement intégré par un Secrétaire de l'Intérieur et de la Justice (*Gobernación y Justicia*), un autre de Relations Extérieures (*Relaciones Exteriores*), le Secrétaire aux Finances, celui de la Guerre, le Secrétaire à l'Instruction Publique, et celui du Développement ou *Fomento*, en charge des travaux publics, routes, etc.[28]. Selon Fernando González Dávison, les trois Secrétariats les plus importants et actifs sont ceux de *Fomento*, *Gobernación* et de *Guerra*[29]: ce dernier en tant qu'il a l'importante mission d'assurer la sécurité d'un territoire dont les frontières sont menacées par d'éventuelles contre-offensives conservatrices venues des pays voisins, et font l'objet de tensions quant à leur définition même jusqu'à l'accord conclu avec le Mexique en 1882. La sécurité et l'ordre intérieur dépendent quant à eux du Secrétariat de *Gobernación y Justicia*, chargé de faire régner une justice digne d'un régime démocratique moderne. Quant au *Fomento*, dans le cadre d'une politique libérale capitaliste et modernisatrice orientée vers le développement économique et

[26] « presidente constitucional sin constitución », PALMA MURGA (éd.). *La administración…*, p. 84.
[27] On doit l'expression « jaula con barras de seda » au député Lorenzo Montúfar. Fréquemment reprise et citée dans les travaux portant sur la Réforme Libérale, on la trouve notamment chez HERRICK (*Desarrollo económico…*).
[28] PALMA MURGA (éd.). *La administración…*, p. 83.
[29] GONZÁLEZ DÁVISON. *El Régimen liberal…*, p. 17 et ss.

le progrès matériel, il est bien évidemment le Secrétariat privilégié pour mener à bien les grands travaux, tout comme pour édicter les lois liées à la main d'œuvre, à l'agriculture ou à l'économie.

1.4. De l'État moderne à l'État-nation ?

Même si le fonctionnement des premières années se révèle être quelque peu chaotique, notamment du fait des problèmes de communication qui entravent la bonne marche de l'ensemble de l'appareil administratif et institutionnel[30], la centralisation et la rationalisation du pouvoir, ainsi que la présence de celui-ci sur l'ensemble du territoire par le biais de ses administrations et grâce au développement des transports et communications, sont indéniables. Réglementant les sphères économiques, agraires ou foncières, militaires, judiciaires, etc., l'État libéral intervient dans un nombre croissant de domaines qu'il prétend contrôler grâce à un maillage serré du territoire et de la société.

L'État guatémaltèque correspond presque trait pour trait à l´étude des états centraméricains réalisée par Edelberto Torres Rivas, puisque ce dernier décrit la structuration de l'État selon les critères suivants[31]: la séparation entre Église et État, indéniable dans le cas du Guatemala, l'institutionnalisation et la professionnalisation de l'armée, la "juridicité" de l'État — accomplie avec la Constitution de 1879 —, la délimitation de la sphère d'autorité dudit État (autrement dit la délimitation des frontières), et enfin la création et l'incarnation d'une hégémonie idéologique : la nation. L'État tel que le définit E. Torres Rivas prend donc forme avec les libéraux de 1871, et il semble que s'instaure un cercle vertueux qui veut que l'État contribue au développement de l'économie agro-exportatrice, qui bénéficie alors au renforcement de l'État. Ainsi, pour le même E. Torres Rivas, « le capitalisme international a contribué à rompre le schéma colonial pour définir de nouvelles dimensions du fait national »[32], permettant ainsi l'apparition de l'État moderne, voire d'un État-nation. La liste des attributs de celui-ci proposée par l'historien argentin Héctor Pérez Brignoli permet de compléter ces caractéristiques, encore une fois un portrait fidèle du Guatemala libéral puisqu'on retrouve dans sa *Breve historia de Centroamérica* la centralisation du pouvoir

[30] MC CREERY. *Development and the State…*, p. 5-20.
[31] TORRES RIVAS, Edelberto. *Problemas en la formación del Estado nacional en Centroamérica*. San José Costa Rica : Instituto Centroamericano de Administración Pública, 1983, p. 22-25.
[32] « el capitalismo internacional contribuyó a romper lo colonial para definir nuevas dimensiones de lo nacional », TORRES RIVAS. *Problemas en la formación…*, p. 166.

administratif, fiscal et judiciaire, la délimitation du territoire tant pour son contrôle interne que pour sa défense face à l'extérieur, l'organisation des forces militaires et policières pour assurer ces fonctions, le cadre légal définissant le fonctionnement de l'État, et l'organisation bureaucratique qui le rendra possible, et enfin la définition d'une « idéologie nationaliste diffusée par l'éducation publique et diverses formes de participation au système politique »[33].

Ce que ne précisent pas de manière explicite les deux historiens, et qui pourtant correspond parfaitement au cas guatémaltèque d'une réforme faite *par* des agro-exportateurs, et *pour* l'agro-exportation, c'est que l'État est étoffé et contrôlé par un groupe social précis, qui entend donc dominer non seulement politiquement mais également idéologiquement la société, dans le but de se perpétuer au pouvoir. Leopoldo Zea a ainsi travaillé sur le cas mexicain pour montrer comment le positivisme européen y a été interprété et adapté par les libéraux qui, une fois en place, n'avaient plus de libéraux que le nom et cherchaient à maintenir leur position en instrumentalisant les idées positivistes adéquates[34]. Pour le Costa Rica, Astrid Fischel, en s'appuyant sur la conception de l'État de Gramsci, ne dit pas autre chose lorsqu'elle insiste sur les fonctions éducatives et idéologiques d'un État dont on a vu surtout jusqu'à présent les fonctions de commandement et de répression (selon la terminologie gramscienne)[35]. Structure de pouvoir, l'État est en effet l'incarnation d'un pouvoir qu'il exerce au nom d'un autre : le souverain espagnol du temps de la Colonie est ainsi remplacé par la Nation pour notre Guatemala indépendant[36].

Incarnation d'une hégémonie idéologique pour l'un, créateur et diffuseur d'une idéologie nationaliste pour l'autre, l'État tel qu'il est défini par les historiens centraméricains et plus largement par les théoriciens et philosophes politiques serait donc le créateur et le diffuseur d'une idée porteuse de légitimité : celle de la nation. Et tant pour E. Torres Rivas que pour H. Pérez Brignoli, c'est l'éducation qui doit jouer le rôle moteur de la propagation et inculcation de cette idée pour permettre aux élites dirigeantes de justifier leur maintien aux commandes de l'Etat. Or, bien que plusieurs historiens tels que Ralph Lee Woodward ou Arturo Taracena considèrent précisément l'État de la Réforme libérale comme l'État-nation

[33] « ideología nacionalista difundida por la educación pública y diversas formas de participación en el sistema político », PÉREZ BRIGNOLI. *Breve historia de Centroamérica,* p. 117.
[34] ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia.* Mexico : Fondo de Cultura Económica, 1968 (1944), 481 p.
[35] FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense.* San José (Costa Rica) : Editorial Costa Rica, 1990, 322 p.
[36] BUDEAU, Georges. L'État. *Encyclopedia Universalis,* [en ligne, référence du 30/01/2007]. www.universalis.fr.

guatémaltèque en construction[37], nous prétendons justement nous demander si l'État libéral est véritablement État-nation, en nous intéressant à l'Instruction Publique, aux idées qu'elle diffuse et à la société qu'elle prétend construire ; mais il nous faut tout d'abord nous attarder sur l'appareil éducatif lui-même, inséré au sein de la machine administrative et institutionnelle que nous avons décrite jusqu'ici.

[37] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, WOODWARD, Ralph Lee Jr. *Central America. A Nation Divided.* New York : Oxford University Press, 1985, 390 p.

Chapitre 2. La construction du système éducatif

La prise de pouvoir des libéraux de 1871 se caractérise donc par un mouvement de réformes qui affecte l'ensemble du pays : économie, politique, administration, religion mais aussi éducation sont touchés, et l'appareil éducatif embryonnaire existant alors va laisser place à un véritable système.

2.1. Antécédents

2.1.1. Les lois Gálvez

En 1829, après trois ans d'un gouvernement conservateur mené par Mariano Aycinena, les électeurs guatémaltèques choisissent par les urnes une nouvelle Assemblée libérale. Aussitôt arrivés au pouvoir, les libéraux réduisent à néant les quelques projets conservateurs mis en place entre 1826 et 1829, avant d'entamer un vaste programme de réformes qui cherchent à limiter le pouvoir de l'Église sur les affaires publiques, améliorer la place du Guatemala sur l'échiquier économique mondial, ou encore repenser la situation des indigènes au sein de la population. C'est dans ce contexte réformateur que naissent les premières lois créatrices du système éducatif guatémaltèque, mesure-phare de l'ère Gálvez, que l'historien guatémaltèque A. E. Escobar définit comme « planification totale de l'éducation »[38].

2.1.1.1. Réglementation fédérale

Par un décret du 7 avril 1831, la République des Provinces Unies d'Amérique Centrale autorise le pouvoir exécutif guatémaltèque à organiser l'éducation sur son territoire. Il faut dire qu'en théorie l'État guatémaltèque avait déjà le contrôle de l'éducation, puisque la Constitution de 1825 confiait à l'Assemblée la lourde tâche de « diriger l'éducation populaire selon les principes généraux qu'établissent les textes de la fédération, en promouvant le progrès des sciences, des arts et des belles lettres »[39], tandis que la Constitution fédérale de 1824 confiait au Congrès fédéral la fonction de « diriger l'éducation, en établissant les

[38] « planificación total de la educación », ESCOBAR C., Arnoldo E. Introducción al área de educación. In : LUJÁN MUÑOZ. *Historia General de Guatemala,* Vol. 4, p. 779.
[39] « dirigir la educación popular por los principios generales que establezcan las letras de la federación, promoviendo el progreso de las ciencias, artes y bellas letras », MARIÑAS OTERO, Luis. *Las Constituciones de Guatemala.* Madrid : Instituto de Estudios Políticos, 1958, p. 325.

principes généraux les plus conformes au système populaire et au progrès des arts utiles et des sciences »[40]. Si la Fédération est chargée de définir les grandes lignes de l'éducation publique, l'organisation en est en fait laissée aux États, et sur le papier le Guatemala semble remplir son rôle avec le Titre XIII de la Constitution de 1825, entièrement consacré à l'Instruction Publique. Cette section réaffirme ainsi le passage sous la responsabilité de l'autorité civile de la fonction éducative : on y parle même d'inspection (article 254), et on y lit la volonté affirmée de mettre en place un véritable système sous contrôle gouvernemental, comme en témoigne l'interdiction faite dans l'article 251 de déroger aux lois et règlements prescrits par le gouvernement et la fédération. L'article 249 annonce la création d'une école dans chaque village, ce qui, pour l'observateur attentif, renvoie aux velléités éducatives des Cortès de Cadix qui déjà prévoyaient cette extension de l'offre éducative[41]. Alphabétisation, morale et préceptes de la Constitution sont les enseignements prescrits (art. 249 et 252)[42] : autant de principes que l'intellectuel Del Valle proclamait déjà, et sa participation à la rédaction de la charte fondamentale guatémaltèque n'est sans doute pas anodine à la formulation de ce *Título XIII*.

Mais malgré une charte fondamentale qui énonce clairement les devoirs du pouvoir législatif et de l'exécutif en termes d'éducation, il faudra attendre Mariano Gálvez pour voir publiée la première loi guatémaltèque concernant ce domaine, avec les *Bases pour le Règlement Général de l'Instruction Publique* de 1832, qui seront suivies en 1835 par le *Statut d'Instruction Primaire*[43].

2.1.1.2. Les lois Gálvez de 1832 et 1835

Le contenu des lois n'a rien de révolutionnaire en lui-même, puisqu'il s'inscrit dans la droite ligne des réflexions de Del Valle et Molina, et reproduit les idéaux énoncés dans la Constitution fédérale de 1824 et la Constitution du Guatemala de 1825. Il convient néanmoins d'insister sur des textes officiels qui, pour la première fois, signifient la prise en charge de l'éducation par l'autorité civile, et la naissance d'une éducation publique placée sous la responsabilité de l'État.

---

[40] Constitución de la República federal de Centroamérica. In : MARIÑAS OTERO. *Las Constituciones de Guatemala*, p. 260.

[41] Constitution de 1825, disponible en ligne sur la bibliothèque virtuelle Miguel de Cervantes : http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516121092351052976613/index.htm

[42] Constitución del Estado de Guatemala. MARIÑAS OTERO. *Las constituciones de Guatemala,* p. 329-330.

[43] *Bases del Arreglo General de la Instrucción Pública* et *Estatuto de Instrucción Primaria.* GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1996 (6e ed.), p. 187-190.

Pour Carlos González Orellana et Alcira Goicolea[44], outre l'héritage des Lumières lisible dans les objectifs donnés à l'éducation dans les *Bases* de 1832, ladite loi établit la liberté d'enseignement, la gratuité et l'universalité d'une éducation destinée à tous les Guatémaltèques. Non seulement la loi pose ainsi les fondements d'un système éducatif laïc et public qui marque la reprise en main par l'Etat de la mission éducative jusque-là laissée à l'Eglise, mais elle en définit également l'organisation et la structure qui seront confirmées et précisées par la loi du 31 août 1835 : l'école devenue obligatoire donnera lieu à des amendes pour parents récalcitrants, tandis que le système en lui-même est divisé en trois niveaux, correspondant à la « première instruction » générale et commune à tous, « seconde instruction » préparant à l'enseignement supérieur, et « troisième instruction » réservée aux futurs médecins, clercs et autres hommes de sciences. Outre l'aménagement des cycles scolaires, ces lois établissent également les différentes matières correspondant à chacun d'entre eux, et préconisent l'uniformisation des pratiques pédagogiques : on interdit les châtiments corporels au profit d'une discipline fondée sur l'émulation pour préparer de futurs hommes et citoyens libres ; et on valorise la méthode d'enseignement mutuel ou méthode Lancaster qui a déjà fait l'objet de quelques essais au cours des années 1820 et devient méthode officielle d'enseignement à partir de 1835, à tel point qu'on crée une Ecole Normale « lancastérienne » la même année.

Inventée par l'Écossais Andrew Bell et l'Anglais Joseph Lancaster à la fin du XVIIIe siècle, la méthode d'enseignement mutuel semble pouvoir garantir un enseignement rapide et efficace à moindre frais : le maître requiert l'aide des élèves les plus avancés, les "moniteurs", qui s'occuperont chacun d'un groupe de camarades, se convertissant ainsi en auxiliaires d'un instituteur capable par là même de gérer depuis son estrade des classes de plusieurs dizaines d'écoliers, en coordonnant et préparant le travail des moniteurs[45]. Promue par des Anglais voyageant en Amérique, ou importée par les Etats eux-mêmes, la méthode d'enseignement mutuel est plébiscitée par les pays désireux de développer rapidement l'éducation de leurs futurs citoyens[46]. En en faisant sa méthode officielle, le gouvernement guatémaltèque espère

[44]GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 187-190. GOICOLEA, Alcira. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala*. Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, p. Vol. 4, p. 782-785

[45] SAMAYOA GUEVARA, Héctor Humberto. Apuntes para la historia del método lancasteriano en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala*, 1953, vol. 5, nº2, p. 32-62. On trouve également une description de la méthode Lancaster dans LESAGE, Pierre. L'enseignement mutuel. In : MIALARET, Gaston et VIAL, Jean (éds.). *Histoire Mondiale de l'Éducation.* Paris : PUF, 1981, p. 241-250.

[46] ROLDAN VERA, Eugenia et CARUSO, Marcelo (éds.). *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-century Latin America*. Francfort : Peter Lang, 2007, 411 p. Voir plus particulièrement le chapitre II, p. 205-340.

mener à bien l'ambitieux projet libéral d'établir une école dans chaque village, une ambition revue à la baisse puisque dans les *Bases* de 1832 on ne prévoit plus qu'une école pour chaque chef-lieu départemental[47].

Mais malgré l'ambition affirmée de Gálvez et de ses partisans de créer un système éducatif moderne, fondé sur la mixité, la laïcité, et qui parvienne à moderniser la société, les résultats réels furent médiocres, voire nuls. Les importantes lois que sont les *Bases* de 1832 et le *Règlement* de 1835 restèrent en grande partie lettre morte, victimes à la fois de l'opposition grandissante au gouvernement libéral et de leurs objectifs ambitieux relevant, selon Jorge Luján Muñoz, de « rêves utopiques »[48]. Les lois ne sont pas appliquées, les écoles peu nombreuses et peu fréquentées, gérées par des enseignants en réalité mal formés à leurs tâches. Au-delà du manque de moyens financiers nécessaires à la mise en place des lois, l'État libéral est alors en souffrance : en voulant appliquer des réformes diverses de manière autoritaire dans un pays peu enclin au changement, Gálvez et ses partisans se sont peu à peu fait des ennemis, bientôt rejoints par les conservateurs revenus d'exil en 1837, qui trouvent en Rafael Carrera le meneur adéquat pour faire tomber le gouvernement libéral.

2.1.2. L'époque conservatrice et l'école en panne

Sans anéantir tout l'appareil libéral, le régime Carrera en détruit tout de même la majeure partie, à tel point que certains historiens, tels Todd Little-Siebold, parlent d'un « État dégénéré » qui achève en ce milieu de XIX^{e} siècle une désagrégation amorcée avec le processus d'indépendance[49]. Convaincu du bien-fondé et de l'efficacité du système colonial, Carrera et ses alliés s'affairent en effet à déléguer à des entités privées ou semi-privées les responsabilités que l'État de Gálvez avait réussi à s'attribuer. Ainsi le Consulat dirige-t-il la vie économique du pays, en favorisant les agro-exportations, en participant à la modernisation des techniques agricoles ou encore en influant sur les politiques douanières[50]. L'Église retrouve sa place de choix sur l'échiquier sociopolitique guatémaltèque, ainsi que l'ensemble de ses biens jusque-là confisqués. Rétablie dans ses fonctions sociales, elle reprend en main l'éducation. Mariano Rivera Paz, chef d'État soumis au bon vouloir du caudillo, critique alors les lois Gálvez en ces termes :

[47] GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 196.
[48] « sueños utópicos », LUJÁN MUÑOZ, Jorge. Balance. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia General..*, vol. 4, p. 813.
[49] LITTLE SIEBOLD. Guatemala en el período liberal… In : TARACENA, PIEL (eds). *Identidades nacionales…*, p. 223-236.
[50] Voir WOODWARD. *Rafael Carrera…*, p. 140-206.

> La volonté d'apporter dans nos pays des avancées et des améliorations qui ont été faites dans la législation de pays cultivés, sans que nous soyons préparés à les recevoir, n'a produit que des troubles et des maux, en éloignant les objectifs visés. Notre libéralisme doit se limiter à préparer les peuples en généralisant parmi eux l'éducation et en améliorant leurs coutumes[51].

Si l'on peut effectivement penser comme Rivera Paz que l'imposition trop rapide et autoritaire des réformes libérales a sans doute été une des causes de leur échec, cela n'implique en rien qu'on renonce à illustrer les masses comme le voulaient les libéraux. Cependant l'ensemble des hommes de Carrera sont d'accord pour un retour à une éducation aux mains de l'Église, s'accordant sur la qualité de l'enseignement dispensé durant l'époque coloniale.

L'historiographie libérale a attaqué sans relâche l'école de l'époque Carrera, voyant dans le rétablissement de l'autorité religieuse sur l'éducation un indéniable retour en arrière[52]. L'objectivité qu'implique le travail d'historien nous invite à plus de réserve, et suivant les travaux déjà cités d'Alcira Goicolea ou de Ralph Lee Woodward, nous ne parlerons que d'une stagnation de l'école, puisque la structure du système éducatif demeure la même, et les lois Gálvez restent en vigueur jusqu'en 1852[53]. La rupture de 1839 et celle de 1871, ne sont ainsi que très relatives, puisque les réformes éducatives libérales seront par la suite le fruit du travail de pédagogues ayant exercé leur art durant l'ère conservatrice[54]. Soulignons que R.L. Woodward concède même une expansion de l'enseignement dans la capitale, qui ne profite néanmoins qu'à peu d'enfants[55], tandis que les travaux de Marta Adela Asturias Castellanos nous invitent à modérer le jugement libéral sans pitié sur l'époque Carrera[56]. Ainsi l'historienne guatémaltèque rappelle que ni les enseignants, ni l'organisation des écoles ni les méthodes ne changent durant les premières années, et l'enseignement mutuel reste la règle. L'attention portée par le gouvernement conservateur à la question éducative n'est d'ailleurs pas

[51] « El querer traer á nuestros paises los adelantos y mejoras que se han hecho en la lejislación de los pueblos cultos, sin estar preparados para recibirlas, no ha producido más que trastornos y males, alejando los objetos deseados. Nuestro liberalismo debe limitarse á preparar los pueblos generalizando en ellos la educación y mejorando sus costumbres », cité par WOODWARD. *Rafael Carrera…*, p. 144.

[52] Carlos González Orellana est ainsi l'un des premiers (et des plus écoutés) à dénoncer une régression du système éducatif sous Carrera avec son *Historia de la educación en Guatemala.*

[53] GOICOLEA. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia General…*, p. 785-788. WOODWARD. *Rafael Carrera…*, p. 613-641.

[54] Nous reprenons ici les commentaires proposés par Héctor Humberto Samayoa Guevara dans le paragraphe IX de son article déjà cité : SAMAYOA GUEVARA. Apuntes para la historia del método lancasteriano en Guatemala. *Revista de Antropología e Historia de Guatemala*, 1953, vol. 5, nº2, p. 32-62.

[55] WOODWARD. *Rafael Carrera..*, p. 613 et ss.

[56] Nous reprenons dans les lignes suivantes les données avancées par ASTURIAS CASTELLANOS DE ÁGUILAR, Marta Adela. *Educación de Guatemala en la época de los 30 años*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales, Universidad del Valle de Guatemala, 1987, 92 p.

moindre que celle des gouvernements antérieurs si l'on en croit toujours M.A. Asturias Castellanos, qui s'appuie sur les divers rapports, articles de presse et décrets émis durant les années 1840, pour démontrer l'intérêt du nouveau régime pour l'instruction des masses, qui ne faiblira pas par la suite. Malgré une augmentation du nombre d'établissements — essentiellement privés, l'État ne semblant pas pouvoir assumer le développement d'écoles supplémentaires —, Rafael Carrera ne peut que constater les difficultés rencontrées et réduit les ambitions du gouvernement :

> Le gouvernement a cru que l'éducation qui doit améliorer les coutumes de la majeure partie du peuple, doit être simple et facile, se limitant à l'enseignement de la doctrine chrétienne, de la lecture et de l'écriture, étant considérée comme une erreur la prétention de l'élever au-delà du possible et du nécessaire[57].

Ces ambitions limitées seront traduites dans la Loi Pavón de 1852, du nom du ministre de l'Intérieur (*Gobernación*) l'ayant fait adopter. Cherchant à remédier à la situation peu glorieuse de l'éducation primaire, la loi propose en effet un programme simplifié, imposé tant aux écoles publiques qu'aux écoles privées, qui doivent elles aussi rendre compte de leurs activités au gouvernement.

Mais si les travaux de M.A. Asturias Castellanos aident à porter une lumière encore ténue sur une période peu étudiée, car mise au rebut par l'historiographie libérale qui encore aujourd'hui imprègne les travaux centraméricains, on ne peut néanmoins pas mettre en doute l'accusation souvent portée contre le régime Carrera : la législation éducative conservatrice est synonyme d'une relative perte de terrain pour l'autorité civile, au profit du pouvoir religieux. La Loi Pavón qui précède de quelques mois le Concordat signé avec Rome est ainsi emblématique du retour en force du clergé dans les salles de classe : abolition de la liberté d'enseigner, introduction du *Catón cristiano* et de la morale catholique dans les programmes, enseignants clercs, retour du châtiment corporel que la loi, sans pour autant le permettre, n'interdit plus. La gratuité ou la scolarisation obligatoire des enfants n'apparaissent plus dans les textes, et le prêtre redevient le maître du village, tandis que l'Université est recréée sur les cendres d'une *Academia de Estudios* fermée par le régime, avec la bénédiction de Rome qui impose dans le

[57] « el gobierno ha creído que la educación que debe mejorar las costumbres de la mayoría del pueblo, ha de ser sencilla y fácil, limitándola a la enseñanza de la doctrina cristiana, lectura y escritura, considerando un error el pretender elevarla más allá de lo posible y necesario », Rapport présenté par Rafael Carrera en 1849 à l'Assemblée, cité par ASTURIAS CASTELLANOS. *Educación de Guatemala…*, p. 43-50.

Concordat le respect de la doctrine catholique dans les enseignements dispensés dans les établissements scolaires[58].

Il est difficile d'évaluer les résultats de la politique éducative conservatrice, eu égard au manque de travaux portant sur la question. On ne peut que se contenter d'observer des chiffres épisodiques, récoltés par le gouvernement lui-même dans un souci d'améliorer la situation, et qui témoignent d'une scolarisation très réduite de la population guatémaltèque, qui transparaît par ailleurs dans des témoignages de mécontentement et dans des propositions de changement publiés au fil des années 1850-1860[59].

2.2. Instruction primaire

L'Instruction primaire, située au centre de notre étude, fait l'objet dès les premières années de la Réforme Libérale d'une attention accrue de la part des nouveaux gouvernants. Cet intérêt se traduit tout d'abord par la prise en main des établissements déjà existants : le décret de 1872 transforme ainsi certains couvents en écoles, crée des postes d'enseignants, ouvre un concours de recrutement ainsi qu'une « école publique gratuite »[60]. La première étape de l'élaboration du système éducatif par l'État libéral coïncide ainsi avec la reprise en main d'institutions auparavant contrôlées par le clergé, dans le contexte déjà évoqué d'une lutte contre les forces conservatrices.

Ces premiers pas en direction d'une école primaire contrôlée et gérée par l'État seront confirmés par la *Loi Organique d'Instruction Publique Primaire* de 1875[61] qui pose les jalons d'un système éducatif qui perdurera jusqu'au XXe siècle, après quelques modifications apportées par la *Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 et son *Règlement Complémentaire*[62], la *Loi Organique et Réglementaire* de 1879[63], puis celle de 1882[64]. Ces

[58] GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 212-217, et GOICOLEA. La Educación. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia general…*, vol. 4, p. 785-788.
[59] Voir GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 207-208, et ASTURIAS CASTELLANOS. *Educación de Guatemala…*, p. 43 et ss.
[60] « escuela pública gratuita », Decreto nº67 de 12 de junio de 1872. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 124-127.
[61] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, Decreto nº131 del 2 de enero de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p, 319-340.
[62] *Ley General de Instrucción Pública*, decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94. Et *Reglamento Complementario*, Decreto nº182 de 21 de mayo de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 109-132.
[63] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p- 358-413.

textes ne touchent pas à la structure fondamentale dudit système, organisé en trois niveaux : primaire, secondaire, supérieur, auxquels il faudra ajouter l'enseignement dit « spécial » que nous verrons plus loin.

2.2.1. Une école dans chaque village

L'enseignement primaire sous la responsabilité de l'État est divisé en enseignement primaire élémentaire, et primaire supérieur, deux cycles d'une durée de trois ans chacun, tout comme les écoles créées à l'époque des premières tentatives du gouvernement de Mariano Gálvez. La première loi de 1875 tente de couvrir les besoins de l'ensemble de la population en instituant des écoles pour filles[65], ainsi que des écoles rurales et ambulantes aux caractéristiques laissées flous.

Le quadrillage du pays par ce nouveau réseau scolaire est prévu : chaque circonscription devra compter une école primaire élémentaire, et chaque chef-lieu de département sera pourvu d'une école primaire supérieure[66]. Les populations trop éloignées de ces centres de peuplement disposeront d'écoles rurales installées dans les hameaux, et éventuellement d'écoles ambulantes, ces deux types d'établissement ne couvrant cependant que les points les plus importants du programme[67]. Apporter l'instruction « non seulement aux villes et villages de grande importance, mais aussi aux villages les plus pauvres, aux nombreux bourgs et petits hameaux »[68], « jusqu'aux hameaux les plus reculés »[69], ou « les plus humbles »[70] : les ministres successifs de l'Instruction Publique, et leurs gouvernements, prennent donc pour objectif « l'école dans chaque village » prévue par les libéraux du début du XIXe siècle, en

[64] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº288 de 23 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 281-329.
[65] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, Título III, cap. 2 et 3.
[66] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 93.
[67] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 95.
[68] « difundir las ideas y multiplicar los conocimientos por medio de la escuela, llevándola no solo á las ciudades y poblaciones de grande importancia, sino tambien á los pueblos mas pobres, á las numerosas aldeas y á los pequeños caseríos », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 3.
Rappelons que le Ministre présente son *Mémoire* à l'Assemblée pour faire le bilan des travaux de l'année précédente. Le *Mémoire* de 1881 traite donc des avancées éducatives réalisées au cours de l'année 1880, et ce pour l'ensemble des *Mémoires* auxquels nous seront amenée à nous référer.
D'autre part, pour des soucis de lisibilité, nous n'indiquerons dans le corps de la thèse que le titre *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública* et l'année de publication/présentation, laissant le soin au lecteur de se reporter à la liste des références complètes située en fin de volume pour de plus amples informations bibliographiques (édition, pagination, etc.).
[69] « para hacerla efectiva y extenderla hasta por las aldeas y por los caseríos más remotos », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1889, p. 1.
[70] « Quiere por lo mismo, llevar la enseñanza hasta los caseríos más humildes », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1894, p. 3.

promouvant d'une part une couverture complète du territoire par un réseau d'écoles, et en insistant d'autre part sur la création d'une école primaire obligatoire.

Pour que tous les enfants, de toutes parts, bénéficient de cette nouvelle école, le caractère obligatoire et laïc de l'instruction primaire est en effet nécessaire et affirmé dès l'article 2 de la loi de 1875 : « L'instruction publique primaire est obligatoire, complètement gratuite et de caractère civil »[71]. Obliger tous les enfants à aller à l'école ne peut se faire qu'en offrant une école gratuite, afin que même les plus démunis puissent respecter ce nouveau devoir, auquel certains pourront déroger sous certaines conditions : ainsi, si l'école est obligatoire pour les enfants de six à quatorze ans, les justificatifs d'incapacité de l'enfant, ou de son éducation dans le secteur privé, sont des excuses recevables pour ne pas le scolariser à l'école publique[72]. Ces cas d'exemption de l'obligation scolaire seront complétés par les lois suivantes : les enfants de familles pauvres se relaieront pour aller à l'école avec l'autorisation du maire selon la loi de 1877, et ceux qui habitent à plus de deux kilomètres de tout établissement seront également dispensés[73] — une exemption compréhensible dans le cadre de cette politique de création d'un réseau scolaire dense censé couvrir l'ensemble du territoire.

Les lois organiques et réglementaires d'Instruction Publique qui suivront celle de 1875 ne feront que préciser et affiner ces premières décisions. Ainsi la loi de 1877, si elle apporte une modification au nom du second cycle primaire, qui de « supérieur » devient « complémentaire », et raccourcit la scolarité obligatoire en ramenant à douze ans l'âge de sortie du primaire, fixe surtout des critères de quadrillage du territoire beaucoup plus précis. Chaque village de plus de quatre cents habitants devra compter avec une école élémentaire de garçons et une autre de filles. Les villages de plus de huit cents habitants ajouteront à ces deux écoles une école complémentaire de garçons et une autre de filles, soit quatre établissements. Si la population est supérieure à deux mille habitants, le village devra alors compter avec quatre écoles élémentaires (deux pour chaque sexe), ainsi qu'avec deux écoles complémentaires. Enfin, au-delà de quatre mille habitants, deux nouvelles écoles complémentaires s'ajouteront aux deux déjà prévues, ainsi qu'aux quatre écoles élémentaires[74]. La nouveauté apportée par la loi de 1877 est la prise en compte des enfants

[71] « La Instrucción pública primaria es obligatoria, completamente gratuita y de un carácter civil », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 2.
[72] *Ibid.*, art. 71 et 75-5.
[73] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 22 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 76 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 69.
[74] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, Título II, Art. 33 à 38.

n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité, puisque la création d'écoles maternelles ou « *escuelas de párvulos* » est prévue, sur le modèle des « *salas de asilo ó kindergarten* » (garderies et jardins d'enfants)[75].

A cette organisation de la couverture scolaire du territoire correspond fort logiquement le souci de former les enseignants adéquats et de réglementer leur répartition dans les établissements prévus. Les futurs instituteurs seront ainsi formés dans des Écoles Normales, et le *Règlement Complémentaire* de 1877 établit l'équation de répartition élèves/maître : pour les écoles élémentaires, un maître pourra être en charge d'une classe pouvant aller jusqu'à cent élèves, et sera aidé d'un collègue au-delà de ce nombre, tandis que les écoles de niveau complémentaire seront à la charge d'un seul maître si les élèves sont moins de quatre-vingts, deux maîtres de quatre-vingts à cent-vingt, et trois maîtres au-delà de cent vingt écoliers[76].

Dernier élément à noter concernant les deux textes de 1877: le plus grand souci du détail se niche également dans l'organisation du temps de travail. En effet, non content de redonner une liste fort sommaire des matières à traiter pour chaque niveau, sur laquelle nous reviendrons bien sûr au cours de notre étude, la *Loi Générale* de 1877 propose également des recommandations quant à la répartition du temps des écoliers, en précisant le nombre d'heures d'école par jour, la durée de chaque cours et des pauses, et en spécifiant quelles doivent être les matières enseignées quotidiennement – en l'occurrence la lecture, l'écriture, la grammaire et l'arithmétique ainsi que les travaux d'aiguille pour les filles[77].

La *Loi Organique et Réglementaire d'Instruction Publique* décrétée en 1879 continue le travail d'organisation du réseau des écoles primaires sur le territoire dorénavant divisé en départements et districts scolaires. L'obligation repasse quant à elle à 14 ans, alors que seule l'éducation élémentaire (qui ne dure normalement que trois ans) est déclarée obligatoire, sans que la contradiction entre les deux informations n'ait semble-t-il inquiété le législateur, à moins qu'il n'ait supposé de multiples redoublements, ou une scolarisation irrégulière des enfants[78]. La répartition des écoles ne répond plus à des critères de peuplement mais au statut des villages et municipalités, comme en 1875, puisque les écoles complémentaires seront établies dans les chefs-lieux de département, et éventuellement dans les villages très

[75] *Ibid*, Título II, art. 39.
[76] *Reglamento Complementario*, 1877, art. 13 à 15.
[77] *Ibid.*, art. 8.
[78] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título I, art. 6.

peuplés[79]. Aux écoles habituelles – élémentaires, complémentaires, rurales et ambulantes – s'ajoutent dorénavant les écoles rurales « permanentes ou périodiques », ainsi que des écoles dominicales et nocturnes destinées aux adultes, des écoles mixtes accueillant indifféremment garçons et filles, et les « *escuelas de párvulos* », écoles maternelles apparues en 1877[80].

La loi de 1882 n'apportera pas de modification à cette organisation du réseau scolaire, modifié et renforcé par des textes ponctuels, comme par exemple l'accord de création officielle du *Kindergarten*, ou jardin d'enfants, le 20 décembre 1886[81], ou des articles ou paragraphes concernant l'Instruction Publique insérés dans d'autres textes de loi. C'est ainsi le cas du *Règlement des Journaliers* de 1877[82], qui réglemente le statut, les droits et devoirs du travailleur journalier et de son patron, et dans lequel on retrouve, au titre des obligations de l'employeur, celle de créer une école primaire diurne, dominicale ou nocturne sur sa propriété si sur celle-ci sont établies plus de dix familles dont les enfants travaillent ou ne peuvent bénéficier d'une école dans les villages alentours[83].

Évoquons enfin le *Règlement de l'organisation pédagogique*[84] né sous le gouvernement Reina Barrios, qui propose un programme complet assorti d'une réorganisation des années du cycle primaire. Le règlement instaure ainsi une "*clase infantil*" d'un ou deux ans, en lieu et place de l'école maternelle, qui sera complétée par un Cours Elémentaire de trois ans, un Cours Moyen de trois autres années et enfin un cours supérieur de deux ans. Une section complémentaire facultative d'une durée d'un an est également proposée aux écoliers désireux de poursuivre ensuite leur formation dans le secondaire[85]. Les divers rapports d'inspection permettent néanmoins de douter de la réelle application de cette nouvelle organisation puisqu'ils ne mentionnent pas ces nouvelles catégories ; le texte reste toutefois d'un grand intérêt en tant qu'il propose des programmes très détaillés articulés autour d'une éducation physique, morale et intellectuelle que nous reverrons par la suite.

---

[79] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 81-83.
[80] *Ibid.*, art. 83-84.
[81] Acuerdo de 20 de diciembre de 1886. In : *Recopilación de las leyes.…*, t. V, p. 292.
[82] *Reglamento de Jornaleros,* Decreto nº77 del 3 de abril de 1877.
[83] *Ibid.*, art. 4-10.
[84] *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893, In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala,* t. XII, p. 71-73. Et *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893, p. 73-85. Nous citerons dorénavant ces documents comme *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893.
[85] *Reglamento de la organización pedagógica*…, 1893, art. 1 à 13.

2.2.2. Une école pour tous

2.2.2.1. Éduquer les filles

La nouveauté du gouvernement libéral de 1871 par rapport à celui de 1832 est sans doute qu'il va plus loin dans l'offre scolaire proposée à la population guatémaltèque, y compris pour le niveau primaire, en insistant notamment sur l'éducation proposée aux filles. L'établissement d'écoles de filles va de pair avec celui d'écoles de garçons, et si la création de deux écoles distinctes n'est pas possible, alors c'est la solution de l'école mixte qui s'impose à partir de la loi de 1879[86]. Déjà en 1872 un premier décret ordonne la création d'écoles gratuites destinées aux petites filles guatémaltèques, indispensables pour mener à bien le projet global du gouvernement selon ce même texte[87]. Non seulement l'intention est déclarée, mais elle s'accompagne de dispositions pratiques définissant le nombre de précepteurs, leur salaire, etc. Dans les lois organiques et réglementaires d'Instruction Publique, l'éducation des filles fait l'objet de paragraphes spécifiques définissant des programmes divergeant légèrement de ceux proposés aux garçons (notamment en remplaçant certaines matières, comme l'agriculture, par les « travaux d'aiguille » ou « exercices propres à leur sexe »[88]). Si les textes sont respectés, on sera donc bien loin de la quarantaine d'écoles de filles recensées par la statistique de 1866, tandis que le pays comptait alors quelques deux cents écoles pour garçons[89]. À nombre d'écoles égal, ou avec des écoles mixtes, le Ministère entend donc permettre au même titre que la scolarisation des jeunes garçons, la scolarisation des futures femmes, jusque-là quelque peu délaissée. Il faut ajouter que l'offre d'éducation primaire est complétée par la création d'institutions de niveau secondaire qui accueilleront dès 1875 les jeunes filles, tantôt dans les écoles normales, tantôt dans les *Institutos* qui visent à faire d'elles de bonnes institutrices, de bonnes mères de famille et des femmes dignes d'une société moderne, tandis que l'école d'arts et métiers féminins est créée en 1888 à l'attention des plus déshéritées ayant besoin de travailler[90].

2.2.2.2. Former les prisonniers, les soldats, les indiens et les paysans

La volonté du gouvernement libéral de donner à toute la population un enseignement de niveau primaire est indéniable : à la scolarisation des filles, il faut ajouter la création d'écoles

[86] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 83.
[87] Decreto nº77 del 12 de junio de 1872. In : *Recopilación de las leyes…*t. I, p. 119.
[88] « obras de aguja » et « labores propias del sexo ».
[89] HERNÁNDEZ, Roberto E. *Public Éducation and University Reforms in Guatemala, 1831-1920*. Thèse de doctorat University of Miami, 1977, p. 211-212.
[90] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1888, p. 14.

dans les casernes, pour l'instruction et la moralisation du soldat, tandis que les écoles existant dans les prisons de la capitale poursuivent le même objectif avec leurs prisonniers[91]. Les enfants pauvres de l'Hospice et les sourds-muets ne sont pas non plus laissés à la marge de la marche éducative[92], qui englobe les enfants du pays tout entier, y compris ceux issus de villages indigènes.

En effet, même si nous reviendrons plus longuement sur cette question dans une autre partie, nous pouvons déjà préciser que quelques établissements sont spécifiquement créés à destination des enfants indigènes sous la présidence de Justo Rufino Barrios. Ainsi, le décret nº241 du 6 septembre 1879 crée un « collège » (*colegio*) destiné à la civilisation des indigènes du village de Jocotenango[93]. Les intentions éducatives dudit décret sont cependant soumises à caution, puisque l'instauration de l'école permet par ailleurs à la municipalité de Guatemala de récupérer les terres des habitants du village, pour, selon le texte, financer ce collège; mais à un moment où la politique agraire et foncière du gouvernement libéral est relativement agressive et avide de nouveaux territoires où développer les cultures florissantes d'exportation, on peut douter de ces bonnes intentions. Cette première initiative sera peu suivie, puisqu'on trouvera seulement en février 1880 la mention d'un Institut Préparatoire pour indigènes à Quetzaltenango, et en 1881 un Lycée de filles indigènes à Cobán (Alta Verapaz)[94].

Les habitants du monde rural, et plus spécifiquement ceux travaillant sur les *fincas* — la plupart du temps des indigènes souvent éloignés de leurs villages d'origine et soumis à un régime d'exploitation et à des mécanismes d'endettement qui les contraignent à habiter sur les terres qu'ils travaillent — ne doivent pas non plus rester en marge du progrès éducatif : comme nous l'avons précisé plus haut, le *Règlement des Journaliers* de 1877 établit ainsi, parmi les obligations du patron, celle de créer une école primaire gratuite destinée aux enfants des familles qu'il emploie[95]. Logiquement, le travailleur journalier a quant à lui l'obligation d'envoyer ses enfants à l'école[96].

---

[91] Voir *Reglamento para las escuelas de las prisiones de esta capital*, 28 de septiembre de 1887. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VI, p. 281-283.
[92] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 28-29.
[93] Nous choisissons sciemment de ne pas utiliser le terme « civilisation » entre guillemets, pour respecter les usages de la production historiographique centraméricaine portant sur la question indigène. Nous nous pencherons plus avant sur les acceptions du terme dans de prochains chapitres.
[94] « Instituto Preparatorio de indígenas », Acuerdo de 9 de febrero de 1880. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 433. Et « Liceo de niñas indígenas », Acuerdo de 4 de enero de 1881, *Ibid.*, p. 514-515.
[95] *Reglamento de Jornaleros*, 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 69-75, art. 4-10.
[96] *Ibid.*, art. 18-5.

2.2.2.3. Ecoles nocturnes pour adultes

S'il peut y avoir école nocturne dans les *fincas*, pour les enfants qui ne peuvent pas respecter leur obligation de scolarisation dans la journée car ils travaillent, il existe également des écoles nocturnes destinées à un autre public : les artisans et ouvriers, adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire mais qui souhaiteraient compléter leur formation déficiente ou inexistante. Dès 1877, un accord crée cinq écoles nocturnes pour artisans dans la capitale, qui bénéficie toujours en premier lieu des innovations diverses[97]. Pour encourager les travailleurs désireux de s'instruire, le gouvernement prévoit l'exemption du service militaire pour les plus assidus[98]. L'essor des écoles nocturnes transparaît dans la *Loi Organique et Réglementaire d'Instruction Publique* de 1879, qui distingue pour la première fois « écoles diurnes » et « écoles nocturnes », ces dernières faisant l'objet d'un paragraphe spécifique, où l'on voit que ces établissements sont appelés à être créés non plus seulement dans la capitale, mais dans tous les chefs-lieux de départements et autres villes ou villages importants[99] : on trouve effectivement dans le *Mémoire* de 1881 28 écoles au total, dont 6 dans la capitale, 6 dans le Sacatepéquez (où se trouve l'importante ville d'Antigua), contre une à trois écoles pour chacun des autres départements[100].

Mais si auparavant elles étaient destinées aux artisans, les écoles nocturnes s'ouvrent cette fois-ci aux gens « qui ne peuvent acquérir [l'instruction] durant la journée »[101], laissant la porte ouverte à des abus signalés déjà par les inspecteurs, qui dénoncent un détournement du système en avertissant que des écoliers en âge d'être scolarisés fréquentaient les écoles nocturnes pour travailler en journée au lieu d'aller à l'école diurne, et démotivaient ainsi les quelques adultes intéressés par ces établissements, intimidés de devoir étudier au côté de jeunes enfants[102].

Le programme témoigne pourtant de l'intention de proposer ces cours à un public adulte puisqu'aux matières habituelles du primaire s'ajoutent des cours pratiques de géométrie,

---

[97] Acuerdo de 9 de julio de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 150.
[98] *Ibid.*
[99] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 81 à 85..
[100] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1881, p. 6-7.
[101] «que no puedan adquirirla durante el dia », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* 1879, art. 77.
[102] Un rapport commenté dans la *Memoria* de 1893 fait ainsi état d'effectifs composés pour plus de moitié par des élèves n'ayant pas encore quatorze ans. *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 21-25. Il faudra ajouter les abus des adultes, qui profitent des écoles nocturnes pour bénéficier de l'exemption militaire, comme le commente le *jefe político* de Chimaltenango dans *son Informe relativo à instrucción pública en el departamento de Chimaltenango*, 3 de febrero de 1888, publié dans *El Guatemalteco*, 17 de febrero de 1888, nº 217.

mécanique, physique ou chimie industrielle, applicables au monde du travail. En 1880 l'exemption du service militaire pour les adultes studieux est confirmée[103], avant qu'en 1895 soit créé un *Règlement pour les écoles nocturnes pour adultes*, qui clarifie et unifie programmes, méthodes, horaires, discipline et organisation de l'établissement ainsi que ses conditions d'accès : les écoles nocturnes sont désormais destinées aux personnes âgées de 14 à 18 ans n'ayant pas reçu d'instruction primaire[104]. Les artisans et ouvriers sont ainsi délaissés au profit d'une population plus jeune, et ce de manière obligatoire s'ils n'ont pas fini leurs études primaires, d'après le décret législatif de mai 1895 modifiant la loi alors en vigueur[105]. La décision sera rapidement relayée par les *jefes políticos,* comme en témoigne l'accord publié par celui du département de Guatemala en janvier 1896 et diffusé auprès des municipalités afin de rendre effective la réforme de 1895[106].

Signalons enfin l'existence d'écoles nocturnes et dominicales destinées aux femmes : la première est mentionnée dans le *Mémoire* du ministre Delfino Sánchez en 1881: afin de permettre aux femmes adultes de bénéficier elles aussi des lumières de la connaissance, une école dominicale, annexée au *Colegio de Señoritas de Belén*, est créée à destination des ouvrières[107]. Le *Mémoire* de 1884 mentionne également une école nocturne de femmes, et une école dominicale, pour quarante-sept écoles nocturnes d'artisans, tandis que le *Mémoire* présenté en 1886 souligne l'augmentation du nombre d'écoles nocturnes pour les ouvrières qui atteignent le nombre de sept (cinq dans la capitale et deux à Quetzaltenango)[108].

Au fil des premiers textes de loi, c'est donc bien la volonté de rationaliser et de généraliser l'instruction primaire qui transparaît : en définissant des critères de peuplement ou plus globalement de répartition des écoles sur le territoire, c'est un véritable maillage de celui-ci qui semble se dessiner, participant ainsi au véritable réseau administratif et institutionnel qui s'étend depuis la capitale centralisatrice vers les quatre points cardinaux du nouvel État libéral. En outre, les écoles primaires destinées aux enfants des deux sexes sont rapidement renforcées par la création d'écoles nocturnes et dominicales dont le public initialement visé est celui des jeunes gens ou adultes travaillant dans la journée. Artisans, ouvrières, soldats ou

[103] Acuerdo de 23 de abril de 1880. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 458.
[104] *Reglamento para las escuelas nocturnas de adultos*, 18 de septiembre de 1895. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIV, p. 91-96.
[105] Decreto legislativo nº301 de 7 de mayo de 1895, art. 3. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIV, p. 285-286.
[106] Accord reproduit dans le rapport dudit *Jefe Político* : Informe del Jefe Político de Guatemala. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, s. p.
[107] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 7.
[108] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1884, p. 4, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1886, p. 16.

prisonniers, à travers cette extension spatiale et cette diversification qui ouvre les portes de l'école à toute la population, c'est le peuple guatémaltèque tout entier qui doit être amené à s'asseoir sur les bancs de la nouvelle école libérale.

2.3. Au-delà du primaire

2.3.1 Enseignement secondaire et écoles normales

Si l'école primaire est au centre de toutes les attentions, les niveaux secondaire et supérieur ne sont cependant pas délaissés. De fait, c'est dès 1874 que s'ouvrent les portes de l'établissement d'enseignement secondaire *Instituto Nacional*. Cette institution fondée dans la capitale sera rejointe en 1875 par les *Institutos* de Quezaltenango et de San Marcos dans l'Ouest, de Chiquimula dans l'Est, et de Salamá et d'Antigua, selon la liste mentionnée dans la *Loi Organique d'Enseignement Secondaire* de la même année[109]. Établis au sud d'une ligne San Marcos-Salamá, les *Institutos* sont ainsi implantés dans des régions peuplées, alors que les départements situés plus au Nord, peu peuplés ou à forte concentration indigène, devront se contenter selon la loi d'un « *liceo* », lycée qui proposera l'équivalent des deux premières années de scolarité du niveau secondaire mais qu'on ne retrouve pas mentionné dans les rapports d'activité des années suivantes[110].

La loi de 1877 apportera de légères modifications à la répartition des *Institutos* sur le territoire, puisque cette fois-ci aux établissements des départements de Quezaltenango, San Marcos, Salamá, s'ajoutent ceux du Suchitepéquez, et de Jutiapa[111], couvrant ainsi le Sud-est et Sud-ouest du pays. Avec dans chacune des villes concernées un *Instituto* pour jeunes filles et un autre pour garçons, marquant ainsi l'accessibilité à l'éducation et l'instruction offerte aux jeunes filles jusqu'ici cantonnées au niveau primaire ou aux collèges privés.

De son côté, la formation des maîtres fait elle aussi l'objet d'une mesure précoce, puisque dès 1874, avant même la publication de la première *Loi Organique d'Instruction Publique*, est créée l'École Normale, devenue École Normale Centrale pour Garçons (*Escuela Normal Central de Varones*) en 1875 en tant qu'elle est basée dans la capitale Ciudad de Guatemala. Définie dans un premier temps comme l'institution de formation des directeurs d'écoles, et accessoirement des enseignants des écoles normales de province, et à plus long terme pour la

[109] *Ley Orgánica de Segunda Enseñanza*, Decreto nº135 de 28 de enero de 1875, art. 2.
[110] *Ibid.*, art. 19.
[111] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 45.

formation des enseignants de niveau primaire d'après un accord de 1876[112], l'Ecole Normale est donc en priorité consacrée à la formation des futurs cadres du tout nouveau réseau scolaire que nous découvrions plus haut. Avec un cursus de trois ans, et une école annexe d'application qui permet aux étudiants de se mettre en situation face à des écoliers de niveau primaire, l'École Normale n'est autre que le moule d'où devront sortir les enseignants, acteurs indispensables du nouveau système éducatif, ou, pour reprendre les mots de Mardoqueo García Asturias dans son étude sur l'histoire des écoles normales, « une phalange de maîtres qui, préparés de manière efficace, pourraient servir les intérêts de la patrie, en mettant leur cerveau et leur âme au service de celle-ci »[113].

La loi de 1877 précise la liste des écoles normales de province auxquelles la loi de 1875 ne faisait qu'allusion. On retrouve presque la même répartition que pour les *Institutos* puisque trois écoles sont citées : l'École Normale Centrale (l'une pour jeunes filles et l'autre pour garçons), l'École Normale d'Occident ou de l'Ouest, située donc à Quetzaltenango et définie comme « école normale de section », et enfin l'École Normale d'Orient ou de l'Est, située à Chiquimula[114]**.** Les modalités d'accès aux postes d'enseignants du primaire sont légèrement modifiées, puisque dorénavant l'instituteur devra avoir réussi ses examens dans toutes les matières s'il veut être en charge du niveau complémentaire; s'il échoue, il se verra cantonné aux classes de niveau élémentaire[115]. Et, tout comme pour l'organisation du niveau primaire, le *Règlement complémentaire* de 1877 détaille abondamment l'organisation des cours, la liste des matières ou encore l'organisation du personnel, aussi bien d'ailleurs pour les écoles normales que pour les *institutos*[116].

L'innovation de la loi de 1879 est d'importance, puisqu'elle voit la fusion des écoles normales et des *institutos*, les écoles normales devenant de simples sections au sein des établissements d'enseignement secondaire[117]. Les élèves du secondaire suivront ainsi un cursus de cinq ans, tandis que les normaliens n'auront que trois années de formation, avec de nombreux cours communs aux deux cursus. L'École Normale Centrale est ainsi intégrée à l'*Instituto Nacional Central*, avec le maintien de son école d'application. Il en ira de même pour les trois autres

[112] Acuerdo de 6 de diciembre de 1876. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 563-565.
[113] « una falange de maestros que preparados en forma efectiva pudieran servir a los intereses de la patria, poniendo su cerebro y su alma al servicio de ella misma », GARCÍA ASTURIAS, Mardoqueo. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala : Serviprensa centroamericana, 1988, p. 34.
[114] « escuela normal seccional », *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 40.
[115] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 44.
[116] *Reglamento complementario*, 1877, Título II.
[117] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título III, art. 165.

écoles, qui décernent alors des diplômes de « maître d'instruction primaire », ou de professeur d'une matière spécifique pour le niveau secondaire, tout ceci après un cursus de trois ans[118]. La *Loi Organique et Réglementaire* de 1882 ne modifiera rien à une situation définie par M. García Asturias comme désastreuse pour les écoles normales, qui cependant voient dès 1877 leurs premiers enseignants diplômés, à raison de cinq à dix étudiants par an pour l'École Normale Centrale[119].

Depuis lors, les écoles normales ont tantôt été des établissements indépendants, tantôt des sections intégrées aux *institutos* d'enseignement secondaire. Ainsi, en 1887, est recréée l'École Normale Centrale, entraînant la suppression de la section normale de l'*Instituto*, tandis que les établissements de province et l'*Instituto Central de Señoritas* continuent de fonctionner sur le principe des sections normales intégrées aux établissements d'enseignement secondaire. En 1892 est de nouveau décidée la séparation des écoles normales et des *Institutos*, et réapparaissent ainsi les Écoles Normales Centrales de garçons et jeunes filles, l'École Normale d'Instituteurs de San Marcos (1893), et celle d'Antigua (1893)[120].

2.3.2 Instruction spéciale

Après l'enseignement primaire élémentaire et complémentaire, l'élève peut quitter l'école pour travailler, ou bien continuer ses études pour devenir enseignant, grâce aux écoles ou sections normales, ou encore accéder à l'enseignement supérieur par le biais des *institutos* d'enseignement secondaire qui lui décerneront le titre de *Bachiller*. Mais un tout autre pan du système éducatif apparaît sous les premiers gouvernements libéraux : celui de « l'Instruction spéciale », pour reprendre l'expression utilisée dans les *Mémoires du Secrétariat à l'Instruction Publique*.

L'École des Arts et Métiers (*Artes y Oficios*) est ainsi créée en 1875 afin d'améliorer la formation des artisans[121]. Ouverte aux orphelins de l'Hospice et autres écoliers de plus de douze ans — ayant donc achevé leur scolarité obligatoire et sachant lire et écrire — l'école offre diverses formations, alternant entre cours « littéraires » qui reprennent les matières enseignées au primaire, et formation pratique au sein d'ateliers consacrés aux diverses

[118] « maestro de instrucción primaria », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título III, art. 162-171.
[119] Puisqu'il n'existe pas de *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública* antérieure à 1881, nous reprenons ici les informations collectées par Mardoqueo GARCÍA ASTURIAS. *100 años…*, p. 35 et ss.
[120] Voir GARCÍA ASTURIAS. *100 años…*, p. 40-57, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1894.
[121] Decreto nº138 de 2 de abril de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 360-363.

branches de l'artisanat. À la première école fondée dans la capitale, s'ajouteront quelques années plus tard les écoles de Quetzaltenango, puis de Totonicapán en 1889[122].

Ces écoles seront tantôt sous la coupe du Secrétariat au Développement (*Fomento*), tantôt sous la responsabilité du Secrétariat à l'Instruction Publique qui cherche à plusieurs reprises à maîtriser l'ensemble des institutions éducatives du pays. Témoin de cette volonté, l'accord de mars 1886 qui fait repasser sous l'égide de l'Instruction Publique les écoles d'arts et métiers, alors qu'en 1880, les écoles d'agriculture, et plus spécialement l'école située près de la capitale sur la *finca* El Zapote, quittaient le giron de la *Sociedad de Amigos de Guatemala* et du Ministère du Développement pour passer sous le contrôle de l'Instruction, dans l'idée, selon le Ministre, de donner à cette dernière « toute l'uniformité possible et de la placer sous la direction d'un seul secrétariat »[123].

D'autres établissements spécialisés voient le jour, particulièrement dans les années 1880 sous les présidences de Justo Rufino Barrios et de Manuel Lisandro Barillas. L'École Nationale de Commerce est ainsi créée par un accord du 10 février 1880 ; les écoles d'agriculture sont mentionnées par les *Mémoires* de 1880, 1881 et 1882, tandis qu'en 1882 c'est l'École Nationale de Musique et de Déclamation qui est inaugurée, complétée par un Institut des Beaux Arts en 1892[124]. L'ensemble des secteurs professionnels semble donc ainsi couvert par le système éducatif : l'agriculture, l'artisanat, les arts, l'enseignement, mais aussi les professions dites « libérales » avec l'Université.

2.3.3 Instruction « professionnelle » ou supérieure

Dès 1871, quelques mois à peine après avoir pris le pouvoir, les libéraux, avec le décret nº28[125], exécutent leurs premières décisions concernant le statut de l'Université San Carlos de

[122] Acuerdo de 5 de octubre de 1889. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VIII, p. 170.

[123] Les *Mémoires* des deux Ministères en question font ainsi état, dans les volumes présentés en 1887, du passage de l'Ecole d'Arts et Métiers de la capitale sous la responsabilité du *Fomento*, tandis que celle de Quetzaltenango est encore parmi les établissements gérés par l'Instruction Publique. Mais dans la *Memoria* présentée en 1889 à l'Assemblée l'école de la capitale apparaît de nouveau dans la liste des établissements d'enseignement spécial.
« toda la uniformidad posible y colocarla bajo la dirección de una sola secretaria », Acuerdo de 13 de febrero de 1880. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 433. Et informations complémentaires dans GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 249.

[124] Escuela Nacional de Comercio : acuerdo de 10 de febrero de 1880. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 433. Pour les écoles d'agriculture : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1880, p. 10 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 23 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1882, p. 30. Instituto de Bellas Artes : Acuerdo de 10 de mayo de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 32-35.

[125] Decreto nº28 de 6 de noviembre de 1871. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 52.

Guatemala, bastion du pouvoir religieux dans le domaine éducatif et plus largement dans le champ des idées, qu'ils désirent donc rapidement contrôler.

La *Loi Organique d'Instruction Supérieure* de 1875 va réglementer plus précisément le fonctionnement de la nouvelle *Universidad de Guatemala*, qui remplace la *Pontificia Universidad San Carlos Borromeo*, héritage de l'ère conservatrice[126]. Le texte de loi va notamment définir les trois facultés qui composeront dorénavant l'Université : Jurisprudence et Sciences Politiques et Sociales, Médecine et Pharmacie, Sciences Ecclésiastiques. La loi va jusqu'à donner la liste des matières enseignées dans chaque branche, et en décembre 1875 seront publiés les règlements des différentes facultés et du Conseil Supérieur de l'Université du Guatemala[127], de telle sorte que l'État apparaît clairement comme le seul et unique ordonnanceur de l'Instruction Publique dans son ensemble, y compris l'enseignement supérieur. En 1876, le décret nº167 ordonne la création de l'Université d'Occident, à Quetzaltenango, première université sise en dehors de la capitale guatémaltèque depuis la création en 1676 de l'Université San Carlos, qui contribue à renforcer le quadrillage du territoire par l'institution éducative[128].

La *Loi Organique et Réglementaire d'Instruction Publique* de 1879, dans son Titre IV, donne une liste des facultés légèrement différente de la précédente : dorénavant, celles-ci seront donc la Faculté de Droit et Notariat, la Faculté de Médecine et Pharmacie, la Faculté d'Ingénierie, et la Faculté de Philosophie et Littérature[129]. La disparition de la Faculté des Sciences Ecclésiastiques semble entériner symboliquement la séparation de l'Église et de l'État et le contrôle complet de celui-ci sur l'enseignement supérieur, tandis que l'apparition de la faculté d'ingénierie, dont l'enseignement était auparavant réservé à l'École Polytechnique militaire fondée en 1873[130], s'inscrit dans la droite ligne d'une « démilitarisation » de cet enseignement, initiée dès 1874 sous l'impulsion du ministre du Développement. Dans un rapport transmis à Justo Rufino Barrios en décembre 1874[131] celui-ci soulignait en effet la désuétude des « *carreras liberales* », en d'autres termes des filières d'enseignement supérieur

[126] *Ley Orgánica de Instrucción Superior*, Decreto nº140 de 1º de julio de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 373-379.
[127] Le règlement de la Faculté des Sciences Ecclésiastiques est publié le 7 décembre 1875, celui de la Faculté de Médecine et Pharmacie le 9 décembre, celui de la Faculté de Jurisprudence et de Sciences Politiques et Sociales le même jour, tandis que le règlement du Conseil Supérieur de l'Université est publié le 15 décembre 1875.
[128] Decreto nº167 de 20 de noviembre de 1876. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 460-461.
[129] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título III.
[130] Decreto nº86 del 4 de febrero de 1873. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 156-169.
[131] Informe del ministro de fomento a Justo Rufino Barrios sobre enseñanza de ramos de carreras liberales. Diciembre de 1874. In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala*, t. I, p. 311-312.

existant alors et que d'autres pays plus avancés avaient déjà délaissées au profit de formations plus pratiques et utiles. Puisque l'École Polytechnique, enseignant aux militaires les arts de l'ingénierie, semblait porter ses fruits, le ministre recommandait donc l'ouverture de ses classes aux civils avec la création de cours préparant à une exploitation productive du territoire. Ses paroles sont entendues puisque le décret nº130 du 30 décembre 1874 ouvre les filières civiles d'ingénieur des chemins, canaux et ports, d'architecte, de télégraphiste, de comptable, etc., anticipant donc la création de la filière d'ingénierie de l'Université Nationale[132].

L'organisation de cette dernière est radicalement modifiée par les textes ultérieurs : les Facultés, toujours régies par des Conseils directeurs (*Juntas directivas*), restent les mêmes, mais ne sont plus intégrées au sein d'une Université ; elles sont placées directement sous l'égide du Ministère[133]. Le lien de communication existant grâce à la création d'un Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, intégré par le ministre mais aussi par les universitaires dans l'idée d'être l'organe recteur du système éducatif, est finalement supprimé en 1881 pour laisser place à un groupe de facultés épars. S'inscrivant dans une mouvance globale de réformes qu'on retrouve dans d'autres pays latino-américains, le Guatemala adopte donc le modèle que Cazalí Ávila qualifie d' « université napoléonienne », orientée vers des fins pratiques, selon un système de facultés indépendantes[134].

On signalera seulement la suppression de la Faculté de médecine de l'Université d'Occident décidée en mai 1882[135], en raison du départ trop fréquent des étudiants pour la capitale, où la Faculté de Médecine s'étoffera quant à elle d'un Institut Dentaire et d'une École de Sages-femmes en 1895[136].

Précisons enfin qu'en 1893 un décret apporte un changement substantiel, puisque les membres des conseils de faculté, jusque-là élus par leurs pairs, sont dorénavant nommés par le gouvernement[137]: la marque irréfutable d'une volonté gouvernementale de contrôler tous les

[132] Decreto nº130 de 30 de diciembre de 1874. In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala*, t. I, p. 312-315.
[133] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título IV. Pour une analyse plus détaillée de la question, voir CAZALI ÁVILA, Augusto. *Historia de la Universidad San Carlos de Guatemala, época republicana 1821-1994*. Guatemala : Universitaria, 2001, 525 p.
[134] CAZALÍ ÁVILA. *Historia de la Universidad…*, p. 180-189.
[135] L'accord du 5 juillet 1882 règle l'aspect financier de cette dissolution : Acuerdo de 5 de julio de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 234.
[136] Decreto nº517 de 18 de agosto de 1895, et Acuerdo de 27 de junio de 1895. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIV, p. 88-89 et p. 34.
[137] Decreto de 21 de marzo de 1893, mentionné par CAZALÍ ÁVILA. *Historia de la Universidad…*, p. 190-194.

établissements liés de près ou de loin à l'éducation, depuis l´école primaire jusqu'à la faculté d'enseignement supérieur.

2.4. L'État enseignant : gestion et uniformisation de l'éducation

À travers cette brève présentation du système éducatif implanté par les lois organiques et réglementaires de 1875, 1877, 1879 et 1882, nous avons donc vu comment l'ensemble de l'éducation et de l'instruction publique passe sous la main de l'État libéral, et plus précisément de son Secrétariat à l'Instruction Publique, sommet d'un système pyramidal dont nous allons à présent examiner les rouages et mécanismes de contrôle.

2.4.1. Un système sous contrôle

Nous avons jusqu'ici abordé les accords et lois sous l'angle de l'organisation des établissements scolaires, mais il ne faut pas négliger un autre pan de l'organisation du système éducatif mis en place par les gouvernements libéraux guatémaltèques : les entités directrices et les organes d'inspection.

2.4.1.1. Création du Secrétariat à l'Instruction Publique

Le Secrétariat à l'Instruction Publique est créé dès 1872, mais le domaine de l'instruction fait alors partie d'un Ministère élargi aux affaires étrangères dont le hondurien Marco Aurelio Soto a la charge jusqu'à son élection à la présidence du Honduras en 1876. Il est alors remplacé par Joaquín Macal puis José Antonio Salázar. Ce n'est qu'en 1879, année des troisièmes lois organiques, que le Secrétariat sera entièrement indépendant[138], et verra se succéder une multitude de ministres au fil des premières années. Manuel Cabral est ainsi le premier Ministre d'Instruction Publique, remplacé durant ses déplacements par Arturo Ubico ou Delfino Sánchez. Celui-ci devient ensuite ministre à son tour en octobre 1879. Durant ses séjours à l'étranger, notamment en France de novembre 1881 à juin 1882, il sera remplacé par Fernando Cruz. En 1884 c'est F. Ruiz Aqueche qui occupe la fonction de direction du Ministère, puis revient Manuel Cabral. Ramón Murga, qui lui succède, restera peu de temps à son poste puisque la mort de Justo Rufino Barrios en 1885 entraîne de nouvelles élections et la formation d'un gouvernement présidé par Manuel Lisandro Barillas. Manuel Valle y occupe

[138] Nous nous en tiendrons à l'Accord de création du Ministère daté du 11 novembre 1879, bien que Manolo Hernández Castellanos parle lui de 1878 : HERNÁNDEZ CASTELLANOS, Manolo. *Historia del Ministerio de Educación de Guatemala : creación y primeros años.* Guatemala : Cenaltex, 1984, 79 p.

le poste de Secrétaire à l'Instruction Publique, pour quelques mois seulement puisqu'en 1886 l'ensemble des ministres démissionne, entraînant un remaniement qui voit Salvador Escobar puis Antonio Batres se succéder aux fonctions de ministre de l'Instruction Publique[139].

La valse des ministres est donc constante, et nous arrêterons là cette énumération laborieuse, pour souligner que si les occupants du Ministère — simples hommes d'État, ou véritables pédagogues comme Manuel Cabral ou Salvador Escobar par exemple — se succèdent à un rythme plus ou moins soutenu, la structure de l'organisme recteur de l'Instruction Publique, quant à elle, évolue peu.

2.4.1.2. Organismes de direction et d'inspection

Par toutes les lois évoquées précédemment, on a bien vu comment le gouvernement, et plus précisément le Secrétariat en charge des affaires éducatives, entend fixer les règles du jeu scolaire. Programmes, matières, fonctions des différents personnels — du maître d'école jusqu'au professeur d'université, en passant par le concierge ou le cuisinier des institutions secondaires —, règles de discipline à travers des conseils dans les lois organiques ou des règlements spécifiques par établissements, méthodes d'enseignement, répartition des établissements sur le territoire, etc. : autant d'aspects réglementés de manière de plus en plus détaillée depuis le sommet de ce système éducatif qui entend exercer un contrôle a priori à travers ces divers textes, mais également a posteriori par le biais d'organes d'inspection, en plus d'un système pyramidal de direction.

Les organes directeurs de l'École guatémaltèque sont clairement définis dès la *Loi Organique d'Instruction Publique Primaire* de 1875. Différents échelons sont ainsi décrits, l'organe recteur étant le gouvernement et son Secrétariat. La Direction Générale de l'Instruction Publique, au sein du Secrétariat, est au sens propre le cœur du système puisqu'il doit « communiquer vie et mouvement à tout le système d'instruction primaire »[140]. Chargée de faire des propositions de lois, de programmes ou de manuels, mais aussi de se tenir informée des innovations étrangères, la Direction établit également un rapport annuel ainsi qu'un budget, en plus d'assumer la direction de l'inspection générale.

---

[139] Voir HERNÁNDEZ CASTELLANOS. *Historia del Ministerio…*, p. 11-50.

[140] « comunicar vida y movimiento á todo el sistema de la instrucción primaria », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 8.

Sous ses ordres, on trouve des Directeurs Départementaux. Au nombre d'un par département, établi dans le chef-lieu de celui-ci, ils sont chargés de veiller au bon fonctionnement des écoles et doivent, s'il le faut, recruter ou renvoyer les personnels — directeurs ou maîtres — et doivent eux aussi établir un budget et des rapports annuels ainsi que des propositions d'améliorations fondées sur leurs propres observations. Enfin, sur le terrain, se trouvent les directeurs d'écoles, logiquement chargés du bon fonctionnement de leurs établissements, tant au niveau pédagogique (respect des programmes, des méthodes, de la discipline) que matériel (liste de fournitures, budget, etc.)[141].

En parallèle avec cette chaîne de commandement se trouve une chaîne d'inspection : au niveau local, une commission de surveillance, intégrée par des membres du conseil municipal du chef-lieu ainsi que par trois à cinq inspecteurs, qui devront se réunir une fois par mois pour faire le bilan de leurs visites hebdomadaires visant à contrôler l'assiduité des écoliers et le respect des lois et programmes par les enseignants. Une Commission de dames (*Comisión de Señoras*) se chargera exclusivement des écoles de filles[142]. On notera que la municipalité, en plus de participer à l'organisation de cette commission, a de toutes façons parmi ses attributions celle de veiller au respect des lois concernant l'instruction primaire depuis la *Loi des Municipalités* de 1879[143].

Les rapports et recommandations établis par ces commissions seront envoyés à l'Inspection départementale, confiée à un Conseil d'Instruction Publique formé du Directeur d'Instruction, de trois à cinq inspecteurs nommés par le gouvernement sur proposition du *jefe político* qui intègre lui aussi cet organe. Cette participation à la commission d'Inspection départementale s'ajoute ainsi à ses fonctions habituelles définies par le décret nº244 d'octobre 1879 (*Loi Organique de gouvernement politique des départements*), puisqu'il est chargé de faire appliquer les dispositions concernant l'Instruction Publique et notamment les textes de lois, et doit par ailleurs contribuer au perfectionnement du système par d'éventuelles propositions d'améliorations[144]. Quant au Conseil, sa réunion mensuelle doit lui permettre de décider des nominations ou renvois des inspecteurs de circonscription (« *de círculos* »), de veiller à la qualité du travail des directeurs d'école et des municipalités, et de s'assurer que le travail de leurs subalternes est réalisé par le biais d'inspections réalisées par leurs « délégués spéciaux ».

[141] *Ibid.*, Título II, capítulo 2 et Título III, capítulo 3.
[142] *Ibid.*, Título IV, capítulo 3.
[143] *Ley de Municipalidades*, Decreto nº242 de 30 de septiembre de 1879, cap. II, art 17.
[144] *Ley Orgánica de gobierno político de los departamentos*, Decreto nº244 de 7 de octubre de 1879, art. 17. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 298-306.

Le Conseil envoie un rapport mensuel au Directeur Départemental d'Instruction Publique, en assurant ainsi le lien entre la chaîne de contrôle et la chaîne de commandement[145].

Au sommet de cet organe de contrôle se trouve un Inspecteur Général, qui s'assure du bon fonctionnement des inspections départementales et locales par la lecture des différents rapports qui lui sont envoyés par les Conseils d'Instruction Publique et les Conseils de Surveillance et directeurs d'écoles, et émet si besoin des instructions destinées aux inspecteurs départementaux et locaux. Des délégués spéciaux pourront l'aider à compléter les informations en effectuant des inspections supplémentaires, par exemple pour le contrôle du matériel et des fournitures scolaires, ou du versement correct des salaires aux personnels enseignants[146].

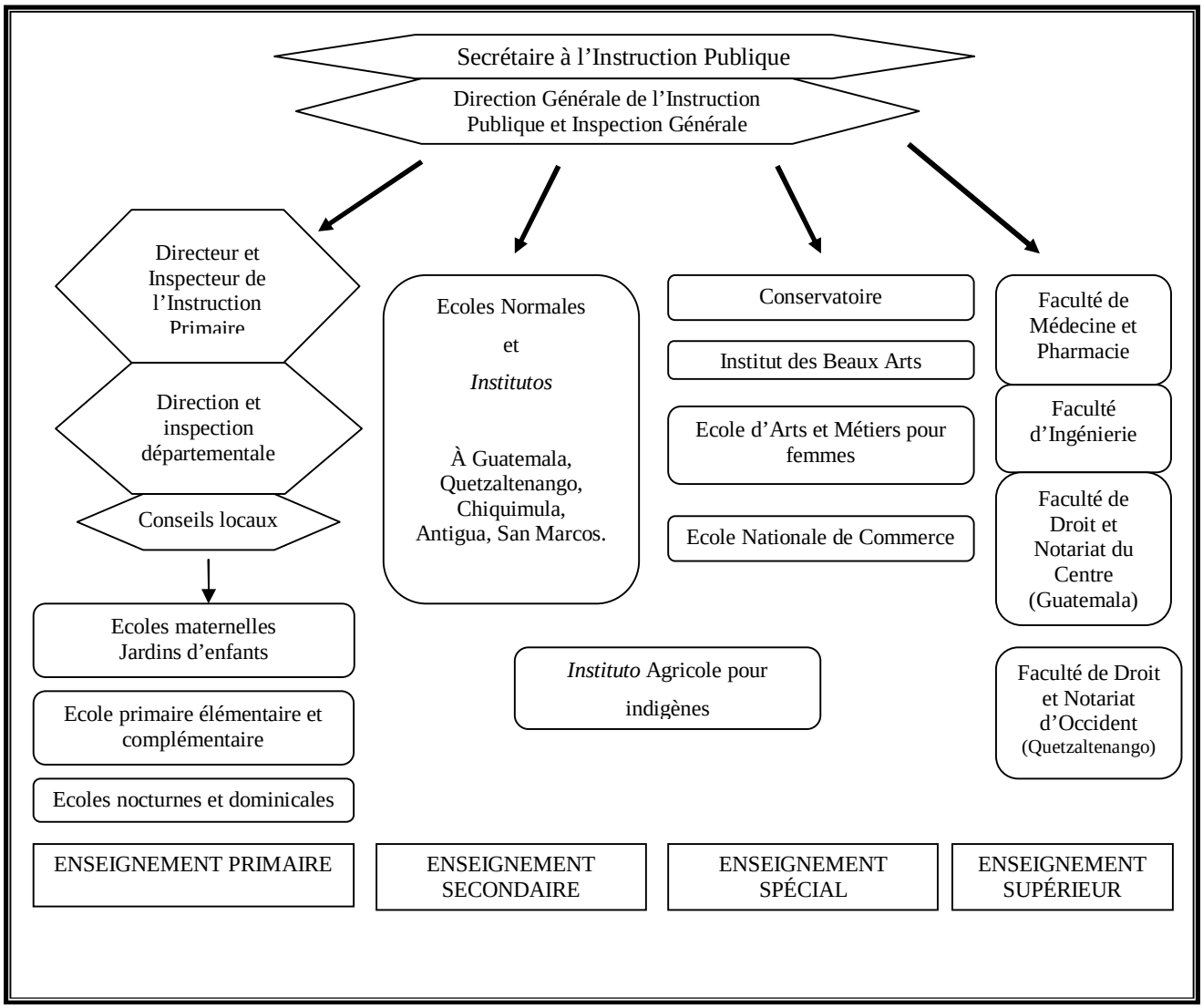
Les changements ultérieurs apportés à ce système de contrôle et d'inspection apporteront des modifications aux entités concernées, mais les attributions n'évoluent que très peu, tout comme les niveaux d'inspection définis — national, départemental et local. Ainsi la *Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 prévoit le remplacement des inspecteurs départementaux par trois inspecteurs pour les zones du Centre, de l'Occident et de l'Orient, et des inspecteurs de districts, tandis que la direction générale est confiée à un Conseil National d'Instruction Publique qui siège dans les locaux de l'Université, au nom du rôle toujours éclaireur de cette institution dans l'avancée du savoir[147].

C'est le Secrétaire à l'Instruction Publique qui reprend les rênes dans la loi de 1879, en tant qu'il est responsable de la « direction et inspection suprêmes », en relation avec le Conseil d'Instruction Publique pour tout ce qui concerne l'enseignement supérieur[148]. Un Directeur et Inspecteur Général d'Instruction Publique s'occupe du reste du système éducatif[149], selon une organisation pyramidale qui évolue peu puisque le système des conseils départementaux et locaux perdure jusqu'en 1887. Véritables rouages du système éducatif, intégrés par des membres de la société civile tels que les élus municipaux ou les citoyens reconnus aptes à intégrer ces entités, les *juntas* sont censées jouer un rôle capital dans la bonne marche des écoles du pays, si l'on s'en tient aux textes qui fixent leurs attributions. Mais l'accord du 14 décembre 1887 ordonnant la suppression des *Juntas Departamentales* pour cause d'inutilité

[145] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, Título IV capítulo 2.
[146] *Ibid.*, Título IV, capítulo 1.
[147] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, Título V, et *Reglamento Complementario*, 1877, Título IV.
[148] « suprema dirección e inspección », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título V, capítulo 35.
[149] *Ibid.*, Título V, capítulo 36.

ou de dysfonctionnement vient faire mentir les intentions des textes de loi[150]. Un Directeur et Inspecteur de l'Instruction Primaire se chargera dès lors de visiter les écoles publiques et privées pour vérifier la bonne tenue des registres, le travail efficace des directeurs et enseignants, notamment le respect des directives officielles. En 1892 sera rétablie l'inspection au niveau départemental, sans doute pour pallier la charge trop lourde que représentait pour une seule personne l'inspection de l'ensemble du niveau primaire[151]. L'appareil éducatif alors en place dans les années 1890 peut être schématisé et entendu comme suit :

Figure 1. Le système éducatif dans les années 1890



[150] Acuerdo de 14 de diciembre de 1887. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VI, p. 360.
[151] Acuerdo de 8 de julio de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 92 : cet accord rétablit les inspections départementales et rappelle leurs attributions.

2.4.1.3. Connaître et recenser pour mieux contrôler

A ces modifications des organismes de contrôle s'ajoutent des textes ponctuels qui viennent confirmer ce que nous tentions de démontrer à travers la présentation du système d'inspection : la volonté d'un contrôle absolu, complet et généralisé du système éducatif créé par l'État libéral guatémaltèque. Ainsi en 1882 est commandé le premier recensement scolaire, afin de mieux faire appliquer la loi, autrement dit l'obligation de scolarisation des enfants âgés de 6 à 12 ans[152]. En 1885, les *juntas locales* doivent vérifier que les enseignants exerçant dans leur circonscription sont bien diplômés, ou riches d'une expérience pédagogique[153], tandis qu'un accord de 1887 commande aux *jefes políticos* des rapports mensuels sur la situation des écoles dans leurs départements respectifs[154]. Les centaines de documents d'archives encore conservés aujourd'hui attestent du même souci de connaître et contrôler l'école guatémaltèque : aux rapports d'inspection périodiques s'ajoutent des listes de professeurs, des tableaux recensant les élèves par villages, niveau ou sexe, qui s'entassent ainsi par année et département dans les rayons des archives centraméricaines de Ciudad de Guatemala, témoins d'un appareil bureaucratique tentaculaire[155].

N'oublions pas, enfin, que si la liberté d'enseignement est affirmée dans chaque loi organique ou réglementaire d'Instruction Publique, laissant ainsi la possibilité à des particuliers d'établir leur propre école, ces établissements privés sont soumis aux inspections du système éducatif gouvernemental, en tant qu'ils ont le droit d'exister à condition de respecter les programmes et les méthodes définis par les textes officiels[156]. Tenues par la loi de 1882 d'envoyer à la fin de chaque semestre les informations statistiques exigées par le Ministère[157], les écoles privées font l'objet en 1892 d'un décret spécifique qui précise encore plus la réglementation à laquelle sont soumis ces établissements : en plus des informations statistiques, les directeurs devront ainsi faire parvenir un rapport mensuel d'activités, ainsi qu'un rapport de fin d'année et une copie des règlements et programmes suivis[158]. De nombreuses lettres de directeurs répondront aux demandes formulées dans ce décret nº445 dans le courant de l'année 1893, et de nouveau en 1897[159]. Où l'on voit comment l'État et son Secrétariat à l'Instruction Publique entendent

[152] Circulaire du 4 décembre 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 329-331.
[153] Circulaire du 31 juillet 1885 aux *jefes políticos*. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IV, p. 472-473.
[154] Acuerdo de 27 de julio de 1886, cité dans la *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1887, p. 21.
[155] Voir la liste des dossiers consultés dans la bibliographie finale.
[156] Voir notamment l'accord du 19 janvier 1886 qui menace de fermeture les établissements ne respectant pas les programmes officiels. In : *Recopilación de las leyes…*, t.V, p. 13-14.
[157] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 339.
[158] Decreto nº445 del 21 de julio de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 142-143.
[159] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37391 et 37392.

définir, régir et contrôler a priori et a posteriori la machine éducative dans son ensemble, établissements privés compris.

2.4.2. Un système d'égaux

Ce « système général et uniforme » que la loi de 1875 entend contribuer à former, « système complet d'éducation »[160], est régi par des lois qui, comme nous l'avons entrevu jusqu'ici, établissent non seulement les différents emplois, les types d'établissements, leur fonctionnement, mais aussi la liste des matières à y enseigner, et les méthodes à utiliser. Tous les écoliers du pays doivent ainsi recevoir le même enseignement, selon les mêmes méthodes, comme l'affirment à plusieurs reprises les textes officiels dont nous ne citerons que quelques-uns : le rôle premier des inspecteurs locaux est ainsi, selon le décret nº182 de 1877, « d'uniformiser le plan et la méthode d'enseignement au sein de leur section »[161], tandis que les *jefes políticos* doivent pouvoir proposer des mesures « qui permettent le mieux de propager l'instruction publique et de l'uniformiser »[162]. Une volonté d'uniformisation répétée en 1885 au sujet des établissements privés devant être soumis à autorisation puis au contrôle du Secrétariat, « dans le but d'établir autant que faire se peut l'unité dans l'enseignement »[163].

C'est bien évidemment dans le cadre de cette uniformisation et unification du système éducatif qu'il faut replacer d'une part la publication de programmes officiels de plus en plus étoffés, et d'autre part la mise en place progressive d'une politique officielle concernant les manuels scolaires. Les lois de 1875, 1877 et 1879 ne proposent en guise de programmes que des listes de matières, assorties d'une ou deux lignes descriptives : un outil de travail bien maigre pour les enseignants. Il faut attendre 1882 pour que soit publié le *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio*[164], qui propose plus de quatre-vingt pages de programme d'enseignement primaire consacrées aux différentes matières enseignées au primaire. Ledit programme sera modifié en

[160] « sistema general y uniforme », « sistema completo de educación », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 1 et 24.
[161] « uniformar el plan y método de enseñanza dentro de su sección », *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 78-6.
[162] « que mejor conduzcan à propagar la instruccion pública y à uniformarla », *Ley Orgánica de gobierno político de los departamentos*, 1879, cap. III, art. 17.
[163] « con la mira de establecer hasta donde más sea posible la unidad en la enseñanza », Acuerdo de 15 de diciembre de 1887. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VI, p. 362.
[164] *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, 88 p.

1893 avec un *Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias*[165], règlement de l'organisation pédagogique dont l'application est semble-t-il incomplète.

Quant aux manuels scolaires, les lois organiques que nous avons déjà évoquées abordent succinctement la question : en 1875, l'une des attributions du Directeur Général d'Instruction Primaire est ainsi l'adoption et l'obtention des manuels jugés les plus adaptés, et/ou ayant fait leurs preuves dans des pays étrangers, quitte à devoir les faire traduire pour permettre leur utilisation au Guatemala[166]. Le journal *La Educación del Pueblo*, destiné à être l'organe officiel du Secrétariat à l'Instruction Publique, devra d'ailleurs lui aussi rendre compte des manuels adoptés au Guatemala, ou des œuvres étrangères dignes d'être importées. Si nous n'avons pas trouvé trace de ce périodique, signalons par contre que d'autres journaux officiels du Ministère — *El Monitor Escolar* (1889-1891), *La Instrucción Pública* (1892), *El Educacionista* (1895-1896) et *El Educador Guatemalteco* (1918) — remplissent effectivement ces fonctions au cours de la période qui nous occupe. On retrouvera la désignation de manuels par l'institution, cette fois-ci à la charge des inspecteurs et du Ministère, dans le *Règlement Complémentaire* de 1877[167]. Avec la loi de 1879 c'est la Direction Générale qui reprend le rôle de proposition des manuels, avec encore une fois la présence du modèle étranger puisqu'il s'agira de choisir des livres « qui aient donné le meilleur résultat dans d'autres pays », avec une préférence pour les manuels centraméricains[168]. La loi de 1882 n'apportera pas de changement, et les archives témoignent d'une application plutôt aléatoire des textes de loi dans le choix et la sélection de manuels "officiels". On observe ainsi des manuels achetés en masse par le Secrétariat sans être pour autant officiels, ou d'autres déclarés comme tel après examen par des commissions formées ad hoc par des enseignants ou pédagogues reconnus[169]. Il faut finalement attendre juillet 1886 pour qu'une commission de sélection de manuels soit officiellement créée[170], régularisant ainsi une pratique déjà courante d'évaluation des livres par trois spécialistes – le Dr. David

[165] *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893, In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala*, t. XII, p. 71-73. Et *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893, p. 73-85.
[166] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 9.
[167] *Reglamento Complementario*, 1877, art. 32.
[168] « que mejor resultado práctico hayan dado en otros países », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art.334-4.
[169] Voir AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37046.
[170] Acuerdo de 17 de julio de 1886. In : *Recopilación de las leyes…*, t. V, p. 110.

Luna, le Lic. Joaquín Macal et l'Ing. Juan Arzúa[171] —, sans que les documents d'archives ne permettent d'apprécier la mise en place de cette commission d'évaluation, puisque les textes ultérieurs laissent apprécier une composition fluctuante de celle-ci[172]. Quelques années plus tard, c'est d'ailleurs le ministre lui-même, Próspero Morales, qui déplore la diversité des manuels et annonce la création d'une commission de sélection, témoignant ainsi d'une application aléatoire des annonces antérieures[173].

L'appareil de contrôle et d'inspection établi en même temps que l'appareil éducatif proprement dit est donc bel et bien conçu comme l'outil d'une uniformisation et d'une homogénéisation de l'enseignement à travers le pays : tout écolier, où qu'il soit, et d'où qu'il vienne, doit recevoir l'enseignement prévu par la loi. La position sociale de l'enfant ne doit ainsi en aucun cas influer sur son parcours scolaire. Un souci exprimé dès la première *Loi Organique d'Instruction Publique Primaire* de 1875, où la section consacrée à la discipline souligne à deux reprises l'égalité de traitement dont doivent bénéficier les enfants : l'article 52-1 précise ainsi que les instructions qui suivent doivent être appliquées « sans faire cas en aucune manière de sa position sociale », tandis qu'à l'heure des récompenses et des punitions, le maître doit tenir compte de la conduite de l'élève « et non de sa naissance, de sa fortune ou de sa position sociale »[174]. Les textes législatifs de 1879 et 1882, au chapitre des punitions et récompenses, ne feront que reprendre cette idée, en ajoutant le critère racial et national à ceux devant déjà être ignorés par le maître dans son évaluation des enfants : « sont sévèrement interdites dans les écoles les distinctions entre élèves au motif de leur classe, nationalité, fortune, couleur, position sociale, etc. »[175]: en d'autres termes, il s'agit de considérer le groupe des écoliers comme une communauté d'égaux.

[171] Acuerdo de 28 de julio de 1886. In : *Recopilación de las leyes…*, t. V, p. 122-123.
[172] Les documents d'archives conservés à l'AGCA permettent en effet d'observer que dès le début des années 1880 des manuels sont envoyés au Ministère, et évalués par une ou plusieurs personnes. Les documents, partiels, correspondant à la période ultérieure à la création de la commission officielle montrent que les membres de celle-ci ne sont pas permanents. AGCA. Fondo Ministerio de Educación, leg. 37046.
[173] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, p. 4-5.
[174] « sin atender en manera alguna á su posicion social », et « y no á su nacimiento, fortuna y posicion social », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 52-1 et 52-4.
[175] « quedan severamente prohibidas en las escuelas las distinciones entre los alumnos, por razon de clase, nacionalidad, capital, color, posicion social, etc », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 57, et *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 55.

Chapitre 3. Objectifs affichés de l'école primaire

S'il ne fait donc aucun doute que l'État libéral se veut État enseignant, ordonnanceur d'un système éducatif complet allant de l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, sous le contrôle d'un Ministère aux pouvoirs de réglementation et de contrôle élargis à l'ensemble des institutions éducatives, y compris privées, l'on ne peut alors que se demander dans quel but est mis en place l'appareil complet et complexe de l'Instruction Publique. L'uniformisation du système conduit-elle à l'uniformisation de la population ? La communauté d'égaux semble-t-il souhaitée tend à l'indiquer, mais il nous reste à voir sur quels critères cette communauté est formée, et quel est le projet de société — voire de nation — qui est en germe dans la politique éducative des réformateurs libéraux guatémaltèques.

3.1. L'école instrument du progrès

3.1.1. La politique générale sur les rails du progrès

3.1.1.1. La loi du progrès

Le Guatemala vit un « siècle de progrès et de démocratie » : telle est la vision proposée par le périodique *La Civilización* dans son premier numéro de 1876[176]. Selon une loi immuable, l'homme ne peut en effet que progresser : « la loi du progrès, qui est la logique de l'humanité » guide les décisions des dirigeants et intellectuels guatémaltèques, tels Antonio Batres Jáuregui dont nous citons ici les paroles[177]. L'idée est dans l'air du temps, comme en témoignent non seulement les articles de presse traitant de la question et que nous n'énumérerons pas ici, mais aussi les titres mêmes des publications, telles que *El Progreso* publié en 1874-1875, ou *El Progreso Nacional* dans les années 1890[178].

Les politiciens de l'époque ne sont pas étrangers à cette mobilisation en faveur du progrès : si les motivations initiales de la Réforme Libérale sont celles des planteurs et agro-exportateurs, dont les besoins sont frustrés par le gouvernement conservateur de Carrera puis de Cerna, leur

[176] « siglo de progreso y democracia », Prospecto. *La Civilización*, 1º de enero de 1876, nº1.
[177] « la ley del progreso, que es la lógica de la humanidad », Discurso pronunciado por el lic. Antonio Batres Jáuregui en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, el día 15 de septiembre de 1895, LXXIV aniversario de la independencia. *Diario de Centro-América*, 18 de septiembre de 1895, nº4115.
[178] Les années indiquées ici sont basées sur les fonds de la *Hemeroteca Nacional* de Guatemala.

démarche s'inscrit bien vite dans une marche générale vers le progrès, véritable idée fixe des gouvernements de la fin du XIXe siècle qui va conditionner en partie la mise en place de l'Instruction Publique.

Il suffit ainsi de parcourir les messages présidentiels, véritables exposés de politique générale adressés par le chef de l'Etat à l'Assemblée lors de l'ouverture de la session parlementaire pour rendre compte des politiques menées, pour constater l'omniprésence de l'idée de progrès, tout particulièrement dans les introductions et conclusions des messages, qu'ils soient écrits au début de la Réforme ou dans les années 1890. Ces lignes, extraites de la conclusion de 1884, permettent ainsi de voir le contraste établi entre l'ère de la Réforme et l'époque de Rafael Carrera :

> A l'apathie et l'immobilité indolente des masses dominées par la théocratie, ont succédé l'animation, le mouvement et le désir de progresser ; aux noires ombres de l'ignorance a succédé la lumière resplendissante de l'instruction[179].

La Réforme de 1871 est clairement définie au fil des messages, à l'image de ce court extrait, comme le mouvement de renouveau et de modernisation du pays, marquant le début d'« une ère de bonheur et de progrès » selon les députés réunis en 1881[180] .

La multiplication des synonymes du progrès employés, tels que « *adelanto* », « *mejora* », « *engrandecimiento* », ou encore « *civilización* » — un dernier concept qu'il nous faudra étudier plus avant — fait écho à l'omniprésence de l'idée. Le progrès apparaît de fait comme l'objectif central des gouvernements de Justo Rufino Barrios (1873-1885) et de José María Reina Barrios (1892-1898), tandis que sous la présidence de Manuel Lisandro Barillas (1886-1892) l'idée se fait plus discrète, n'apparaissant plus dans les lignes importantes des messages mais au détour de quelques phrases.

Toute réforme, dans tout secteur, est pour ainsi dire synonyme de progrès : l'abolition de la peine de mort en 1889 est une « avancée requise par la civilisation moderne »[181] ; les mesures

---

[179] « A la apatía y á la inmovilidad indolente de las masas dominadas por la teocracia han sucedido la animación, el movimiento y el afan de adelantar ; á las negras sombras de la ignorancia, ha sucedido la espléndida luz de la instrucción », *Contestación de la Asamblea…*, 1884, publié dans *El Guatemalteco, periódico oficial,* 4 de marzo de 1884, nº 478.

[180] « Una era de bienandanza y progreso », *Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirije a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del segundo año del primer período constitucional, el 1º de marzo de 1881,* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881.

[181] « adelanto requerido por la moderna civilización », *Mensaje del Señor Presidente Ciudadano General Manuel Lisandro Barillas, presentado á la Asamblea Nacional Legislativa, el día 23 de septiembre de 1889*, publié dans *El Guatemalteco,* 23 de septiembre de 1889, nº 91, p. 1-2.

prises en faveur des municipalités en 1891 et 1892 visent « l'amélioration et l'élévation positive »[182] de celles-ci ; le maintien de la paix avec les pays voisins et la garantie de l'ordre intérieur sont les « germes du progrès de la patrie »[183] ; le chemin de fer est finalement celui qui « viendra éveiller les habitants de ces lieux isolés à la vie du progrès et de la civilisation »[184].

3.1.1.2. Progrès matériel, moral et intellectuel

Selon Justo Rufino Barrios, sa présidence consiste à favoriser :

> Le développement du programme de la révolution, dont la base n'est autre que celle de permettre par tous les moyens possibles le progrès et le développement de la république, tant moral que matériel[185].

Le diptyque alors défini est étendu par son neveu J.M. Reina Barrios (1892-1898) pour former une véritable triade du progrès dans son message à l'Assemblée de 1893 : « nous savons tous que le pays a besoin non seulement d'éléments de vie, mais surtout d'éléments de progrès intellectuel, moral et matériel »[186].

Cependant, force est de constater qu'en réalité c'est bien souvent le progrès matériel qui occupe la première place des préoccupations des dirigeants, un progrès dont le symbole est sans conteste le chemin de fer. « Emblème fidèle de développement et de progrès », le train est un « élément de civilisation » qui fera que les populations « se réveilleront de la léthargie où elles se trouvent pour entrer dans la vie de la civilisation moderne »[187]. Les différentes

---

[182] « cuanto ha tendido a su mejora y engrandecimiento positivo », *Mensaje que el Señor Presidente de la República, General Manuel L. Barillas, presenta á la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1892*, publié dans *Diario de Centro-América*, nº 3084, 2 de marzo de 1892, p. 1-2.

[183] « Los gérmenes del progreso de la patria », *Contestación al mensaje que el Señor Presidente de la República, General Don José María Reina Barrios, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1896*, publié dans *Diario de Centro-América*, nº 3971-3972, 18-19 de marzo de 1895, p. 1.

[184] « llegará a despertar a los habitantes de aquellos lugares apartados a la vida del progreso y de la civilización », *Mensaje del presidente de la republica de Guatemala á la asamblea nacional legislativa en 1897*, publié dans *Diario de Centro-América*, 9 de marzo de 1897, nº 4546, p.1.

[185] « el desarrollo del programa de la revolucion, cuya base no fué otra que la de procurar por todos los medios posibles el progreso y engrandecimiento de la república, así en lo moral como en lo material », *Mensaje y memoria que el presidente de la república de Guatemala, General don J. Rufino Barrios dirije á la Asamblea Nacional Constituyente instalada en 11 de setiembre de 1876*. Guatemala : Imprenta El Progreso, p. 4.

[186] « Todos sabemos que el país necesita no sólo elementos de vida, sino de elementos de progreso intelectual, moral y material », *Mensaje del Presidente …*, 1893, publié dans *Diario de Centro-América*, 1º de marzo de 1893, nº 3371, p. 2.

[187] « emblema fiel del adelanto y del progreso » « elemento civilizador » « despertarán del letargo en que se encuentran para entrar á la vida de la civilización moderna », *Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirije a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del segundo año del primer período constitucional, el 1º de marzo de 1881*, Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881.

voies ferrées mises en chantier dans les années 1880 et 1890 que ne manquent pas d'évoquer les messages officiels contribuent à faire du Secrétariat au Développement le rouage principal d'une politique qui comme on l'a vu se veut politique du progrès. Au-delà des lignes de chemin de fer qui tardent à voir le jour, le développement du réseau télégraphique, du courrier postal, de l'éclairage public, à la charge de ce Ministère, sont autant d'indices de la modernisation du pays aux yeux de ses dirigeants. Les besoins des agro-exportateurs sont certes satisfaits, mais la politique dépasse les intérêts particuliers pour entraîner le pays vers un développement global. D'un simple point de vue quantitatif, on peut d'ailleurs remarquer que les paragraphes consacrés audit Secrétariat de *Fomento* sont le plus souvent bien plus longs que les quelques lignes traitant des autres branches de l'exécutif. Ceci s'explique par le fait que, comme le définissent clairement les députés dans leur réponse au président de 1896, le progrès matériel est conçu comme la base du progrès moral et intellectuel[188].

Si l'on définit sans encombre ce progrès matériel, traduit en faits par le chemin de fer, l'électricité ou le télégraphe, il est plus malaisé de saisir exactement ce qu'entendent les réformateurs de la fin du XIXe siècle guatémaltèque par progrès moral et intellectuel, d'autant plus que ceux-ci ne sont que rarement définis par les présidents successifs et les députés qui leur répondent. Le progrès intellectuel est probablement synonyme de civilisation et de culture, puisque l'ambition de devenir un pays civilisé apparaît très nettement, notamment sous la présidence de José María Reina Barrios. En 1893, les Affaires Étrangères (*Relaciones Exteriores*) tentent d'établir et entretenir des relations stables avec les « pays cultivés »[189] ; en 1895, les organismes de bienfaisance reçoivent l'appui du gouvernement en tant qu'ils « ne peuvent être vus avec indifférence par le Gouvernement d'un peuple cultivé »[190]. Tout ceci dans l'espoir, exprimé par l'Assemblée en 1889 sous la présidence de M. L. Barillas, et en 1897 par J. M. Reina Barrios, de « rapprocher et d'incorporer le Guatemala aux centres les plus florissants de la civilisation moderne », pour le faire entrer dans le « concert des civilisations »[191]. Une volonté qui se traduit bien souvent par l´évocation des États-Unis, de l'Allemagne, du Royaume-Uni, de la Suisse ou de la France comme de véritables exemples à

[188] *Contestación al Mensaje que el señor Presidente de la República General José María Reina Barrios dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1896*, publié dans *Diario de Centro-América*, 14, 17, 18, 19 y 20 de marzo de 1896, nº 4261-4266.

[189] « robustecer las [relaciones] que tenemos establecidas con los países cultos », *Mensaje del Presidente…*, 1893, publié dans *Diario de Centro-América*, 1º de marzo de 1893, nº 3371, p. 1-2.

[190] « no pueden ser vistos con indiferencia por parte del Gobierno de un pueblo culto », *Mensaje del Presidente…*, 1895.

[191] « aproximarla é incorporarla á los centros más florecientes de la civilización moderna », Mensaje del presidente, 1889 ; « acercandonos, al menos, al puesto que hoy ocupan en el concierto de las civilizaciones otros pueblos más o menos afortunados que el nuestro », *Mensaje del Presidente…*, 1897.

suivre dans divers domaines, alors que l'Espagne, "à la traîne" et dont on veut se démarquer après s'en être détaché politiquement en 1821, est la grande absente de cette liste de modèles à imiter.

Si l'on suit plus prosaïquement le raisonnement développé au fil des messages, on remarquera tout d'abord qu'après les évocations multiples du progrès, réduit à son aspect matériel, se nouent progressivement des relations entre avancées matérielles, progrès moral et progrès intellectuel. On s'aperçoit ainsi qu'en réalité le progrès matériel n'est rendu possible et facilité que par le maintien de la paix, aussi bien à l'intérieur du pays qu'entre celui-ci et ses voisins. Dès 1881, il apparaît clairement que l'ordre permet le progrès, puisque « l'avenir des sociétés repose principalement sur la conservation de la tranquillité, qui favorise tant le développement du progrès »[192]. L'idée que le maintien de la paix est une condition *sine qua non* à l'avancée de la modernisation guatémaltèque ne quittera alors plus ni les premières lignes des discours officiels, ni les esprits de leurs rédacteurs. L'idée d'aspect positiviste qui lie ordre, progrès et liberté est ainsi psalmodiée au fil des questions-réponses entre chef de l'exécutif et président de l'Assemblée, sans interruption jusqu'en 1898. Or un ordre intérieur et une paix durables apparaissent vite comme étant le résultat d'un progrès moral et intellectuel, dont on ne sait alors plus s'ils sont les conséquences du progrès matériel, comme l'affirme J. M. Reina Barrios en 1893, ou au contraire les prémisses indispensables à l'établissement de conditions favorables à ce progrès.

3.1.1.3. Pensées positives

Il serait difficile d'aller au-delà de ces quelques citations pour définir plus avant l'idéologie qui imprègne les politiques libérales de la fin du XIXe siècle guatémaltèque. Comme le souligne David Mc Creery, si les libéraux parlent très souvent de progrès et de développement dans leurs discours ou au sein même des textes législatifs, c'est sans jamais vraiment théoriser la notion qui pourtant guide leurs actions[193]. L'observateur attentif pourra néanmoins situer la politique guatémaltèque au croisement de diverses influences. Les Lumières européennes ne sont ainsi pas étrangères à l'idéologie libérale : les diverses réflexions menées par Condorcet, Voltaire, Diderot et bien d'autres sur la notion de progrès et sa nature — limité ou infini, discontinu ou non, matériel ou moral —, et l'intérêt des intellectuels européens pour le développement des sciences et le travail de la raison semblent ainsi se jumeler au positivisme

[192] « el porvenir de las sociedades descansa principalmente en la conservación de la tranquilidad, que tanto favorece el desarrollo del progreso », *Mensaje que el Jeneral Presidente…*, 1881.
[193] MC CREERY. *Development and the State…*, p. 5-27.

plus récent et aux influences des expériences antérieures. En effet, pour Mc Creery, les tentatives de l'ère Gálvez et les expériences mexicaines, dont ont été témoins les révolutionnaires exilés dans le pays voisin avant de prendre le pouvoir au Guatemala, font aussi partie des sources d'inspiration de la politique menée à partir de 1871[194].

La question du positivisme fait quant à elle débat : non pas qu'on discute l'influence majeure de la pensée de Comte et de ses successeurs sur les agissements des gouvernements libéraux, mais les travaux existants sur la question divergent sur la date « d'arrivée au pouvoir » de l'idéologie comtienne. Ainsi pour C. Láscaris Comneno[195], tout comme pour A. Torres Valenzuela[196] ou Ernesto Chinchilla Águilar[197], l'année 1871 marque l'arrivée du positivisme dans les sphères dirigeantes, après un lent développement des idées comtiennes au sein de l'intelligentsia guatémaltèque, comme en témoigne l'étude de la section de philosophie politique du journal *La Semana* publié dans les années 1860, réalisée par Artemis Torres Valenzuela. On retrouverait ainsi dans les colonnes du journal des concepts liés au positivisme tels que, bien sûr, le progrès, mais aussi le patriotisme ou l'ordre[198]. Une étude qui diffère totalement des analyses de J.J. Amurrio González pour qui le positivisme ne serait véritablement appliqué en politique qu'à partir des années 1880, Justo Rufino Barrios et Miguel García Granados ne connaissant pas quant à eux ce courant de pensée et faisant plutôt œuvre de pragmatisme et d'utilitarisme[199]. De fait, Mc Creery et Charles Hale vont dans le même sens, en avançant que le positivisme — ainsi que le darwinisme social — étaient des théories en réalité mal connues et peu étudiées en détail, favorisant ainsi un mélange des genres au profit des besoins immédiats et des intérêts nationaux[200].

Si on laisse de côté ce désaccord entre historiens, qui n'est finalement que « chronologique », puisque tous deux placent tout de même la Réforme libérale, dès 1871 ou quelques années plus tard, dans une mouvance positiviste qui concerne l'ensemble de l'Amérique latine, et si

[194] David Mc Creery, s'appuyant sur les travaux de Skinner Lee, souligne par ailleurs que les échanges et observations étaient réciproques puisque Juárez aurait d'abord suivi l'exemple de Gálvez avant de servir de modèle à ses successeurs guatémaltèques. Cf MC CREERY. *Development and the State…*, p. 13-14.
[195] LÁSCARIS-COMNENO, Constantino. Las ideas en Centroamérica de 1838 a 1970. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, junio de 1989, vol. XXVII, nº65, número extraordinario.
[196] TORRES VALENZUELA, Artemis. *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900)*. Guatemala : Ed. Caudal, 2000, 285 p.
[197] CHINCHILLA ÁGUILAR, Ernesto. El positivismo y la Reforma en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala*, 1960, XII, p. 35-55.
[198] TORRES VALENZUELA. *El pensamiento positivista…*, p. 45-63.
[199] AMURRIO GONZÁLEZ, Jesús Julián. *El positivismo en Guatemala*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1970, 228 p.
[200] HALE, Charles. Las ideas políticas y sociales en América Latina 1870-1930. In : BETHELL, Leslie (éd.). *Historia de América Latina*. Cambridge : University Press, 1991, vol. 8, p. 1-64.

l'on revient aux messages présidentiels que nous évoquions plus haut, l'influence plus ou moins prégnante du comtisme y est effectivement sensible. L'utilisation du vocabulaire du positivisme est ainsi un premier indice de cette inspiration plus ou moins explicite de la pensée européenne : les « progrès positifs » sont ainsi légion dans les discours présidentiels[201], tout comme la notion même de progrès, fondamentale au sein de la pensée positiviste. En effet, Comte et ses disciples désignent le progrès comme la finalité même de leur philosophie, selon la conception de l'évolution de l'humanité en trois temps : l'âge de la superstition, l'âge scientifique, et enfin l'âge positif qu'ils s'attèlent à préparer. L'homme est en constante progression, en perpétuel perfectionnement, et le positivisme ne vise alors qu'à contribuer encore plus efficacement au progrès qui amènera l'ère positive. D'où l'intérêt accru des philosophes pour les sciences, devenues positives, et la méthode scientifique, qui permet d'embrasser une connaissance exacte du monde, dépourvue des voiles et mirages religieux de l'ère de la superstition, dans une époque où fonctionnent à plein l'entendement et la raison. De même, la conception de l'ordre intérieur comme condition nécessaire au progrès qui se dégage des discours officiels guatémaltèques correspond à l'idée comtienne selon laquelle la paix est la base de la modernisation et du perfectionnement des peuples[202].

La pensée réformatrice guatémaltèque se trouve donc imprégnée d'un positivisme qui se fond dans le moule de l'idéologie libérale préexistante. Les libéralismes économiques ou politiques français, anglais ou nord-américain[203], le proche modèle positiviste du Mexique où dès 1867 les réformes éducatives de Barreda portent le sceau de la pensée européenne importée et adaptée aux besoins et intérêts locaux[204], se confondent donc dans un positivisme guatémaltèque assimilé et digéré en fonction des besoins nationaux. Dans la logique de laïcisation de l'État et de la société qui guide les premiers libéraux de 1871, le positivisme trouve ainsi sa place en tant qu'il s'appuie sur la primauté de la raison sur la foi. L'idéologie du progrès, déjà considérablement présente dans la pensée des Lumières, se trouve enrichie par les apports comtiens et plus globalement positivistes, de telle sorte que les libéraux

[201] On citera, entre autres : « positivos adelantos », *Contestación de la Asamblea Nacional Lejislativa de la República de Guatemala al mensaje que el Jeneral Presidente Don J. Rufino Barrios le dirijió al abrir el día 1º de marzo de 1881, sus sesiones del 2º año del primer período constitucional*, Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881 ; « positiva mejora », *Mensaje que el presidente constitucional…*, 1884 ; « positivo progreso y engrandecimiento de Guatemala », *Mensaje presentado á la Asamblea Nacional Legislativa por el Ciudadano Manuel L. Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1889*, publié dans *El Guatemalteco*, 1 de marzo de 1889, nº 26, p. 1-3; « su mejora y engrandecimiento positivo », *Mensaje que el Señor Presidente…*, 1892, *Diario de Centro-América*, 2 de marzo de 1892, nº 3084, p. 1-2.
[202] Voir TORRES VALENZUELA, *El pensamiento positivista …*, p. 67-105.
[203] Voir HERRICK. *Desarrollo económico…*, p. 48.
[204] ZEA. *El positivismo en México…*, p. 46 et ss.

guatémaltèques mettent en place des politiques d'ascendance libérale, avec des moyens « positifs ». Ordre, paix, liberté et progrès sont les mots d'ordre inscrits sur le fronton de la Réforme Libérale, qui voit naître des dictatures « d'ordre et de progrès »[205] à l'aune d'une Constitution fragile et de personnalités fortes telles que celles de Justo Rufino Barrios, et de ses plus timides successeurs Manuel Lisandro Barillas et José María Reina Barrios. Le mélange du libéralisme et du positivisme, « modernités importées », interprétées et adaptées aux réalités et besoins guatémaltèques[206], trouve donc sa quintessence dans l'idée du progrès, qui ne s'avérera possible que grâce à l'éducation, conçue par Comte lui-même comme la base de l'ordre et de la civilisation.

3.1.2. Le progrès par l'école

3.1.2.1. Sans école pas de progrès

> Sans instruction il n'y a pas de progrès, il n'y a pas de civilisation, il n'y a pas de culture, il n'y a pas de perfectionnement, il n'y a pas d'illustration et en un mot, il n'y a rien[207].

Ces lignes extraites de l'article « *Instrucción Pública* » publié dans *La Juventud* en août 1873, bien qu'elles puissent sembler excessives en faisant de l'instruction la base de toute chose, reflètent néanmoins l'opinion générale et l'idée même des gouvernements libéraux. En témoignent ces quelques lignes extraites du message adressé à l'Assemblée par J.M. Reina Barrios en 1895:

> Sans l'instruction publique il n'y a pas de progrès possible, et c'est pourquoi mon Gouvernement se préoccupe sans cesse de l'améliorer et de l'élargir autant que ses facultés et ses ressources le lui permettent[208].

La conception générale de l'Instruction Publique qui se dégage de l'ensemble du corpus des messages du même type depuis 1881 est ainsi celle d'un outil indispensable à la réalisation de

[205] « dictadores tipo "orden y progreso" », MC CREERY. *Desarrollo económico…*, p. 16.
[206] Nous tirons le concept de « modernités importées » de l'ouvrage collectif de Eugenia Roldán Vera et Marcelo Caruso, qui s'attache à étudier le phénomène d'importation, d'adaptation et de transformation de concepts, idées, méthodes ou outils de gouvernement ou d'éducation en Amérique Latine. ROLDAN VERA, Eugenia et CARUSO, Marcelo (éds.). *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-century Latin America*. Francfort : Peter Lang, 2007, 411 p.
[207] « Sin instruccion no hai progreso, no hai civilizacion, no hai cultura, no hai adelanto, no hai ilustracion i en una palabra, no hai nada », Instruccion publica. *La Juventud*, 21/24 de agosto de 1873, nº2.
[208] « Sin la instrucción pública no hay progreso posible, y de ahí que mi Gobierno se preocupa, incesantemente, por mejorarla y ensancharla hasta donde alcanzan sus facultades y hasta donde sus recursos lo permiten », *Mensaje del Presidente…*, 1895.

la politique de progrès mise en place par la Réforme. En 1882, Justo Rufino Barrios écrit déjà que « l'éducation recèle la clé de la rédemption des peuples »[209].

Les dirigeants successifs, même s'ils ne consacrent pas le même nombre de paragraphes à la question, s'accordent néanmoins sur le rôle crucial joué par l'instruction dans le progrès moral et intellectuel du pays, objectif essentiel des politiques globales menées par les gouvernements successifs. Ainsi, l'instruction du peuple participe au maintien de la paix, et par là même du régime en place, conditions préalables au progrès matériel si recherché : le peuple instruit, conscient de ses droits et devoirs, participera de lui-même à la défense des libertés apportées par la réforme de 1871. Comme l'écrit Manuel Lisandro Barillas en 1887 et en 1889, « l'Instruction Publique a fait l'objet d'une attention toute particulière, car elle est la base de la moralité, du bien-être et du progrès »[210], et « la base du perfectionnement de la société »[211].

En plus de ces nombreuses déclarations d'intention que nous ne reproduirons pas toutes ici, il faut noter que les lois elles-mêmes traduisent cette conception de l'Instruction Publique comme facteur de progrès : dès 1871, la reprise en main de l'Université vise ainsi à garantir la démocratie nouvelle[212]. Le premier décret sur l'enseignement primaire, en 1872, évoque l'idée selon laquelle « l'enseignement primaire est la base de l'amélioration de l'élévation des peuples »[213], idée qu'on trouve également sous la plume de M.L. Barillas en 1889. Le même décret, dans ses préliminaires, explique clairement que les institutions républicaines défendues par la révolution ne fonctionneront qu'à la condition que la majorité de la population ait « des notions claires des droits et devoirs du citoyen »[214]. C'est par l'école primaire que doit passer cet enseignement, qui permettra de transformer les esprits et mentalités, d'où la création d'une école gratuite et publique. Tout ceci avec pour objectif le progrès, que nous avons déjà dégagé des messages présidentiels, à la différence que l'instruction y joue ici un rôle capital en tant qu'« unique moyen de régénérer le pays et

[209] « La educación tiene en sí la clave de la redención de los pueblos », *Mensage que el Jeneral Presidente…*, 1882.
[210] « A la Instrucción Pública se le ha prestado esmerada atencion, porque ella es la base de la moralidad, del bienestar y del progreso », *Mensaje presentado a la Asamblea Nacional Constituyente por el General Manuel Lisandro Barillas, Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de octubre de 1887*, publié dans *Diario de Centro-América*, nº 1806, 4 de octubre de 1887, p. 1-3.
[211] « La instrucción primaria base primordial del perfeccionamiento de la sociedad », *Mensaje presentado…*, 1889.
[212] Decreto nº28, de 6 de noviembre de 1871. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 52.
[213] « la enseñanza primaria es la base de la mejora y engrandecimiento de los pueblos », Decreto nº67, 12 de junio de 1872. In : *Recopilación de las leyes…*t. I, p. 119.
[214] « [para que] la mayoria tenga nociones claras de los derechos y deberes del ciudadano », Decreto nº67, 12 de junio de 1872. In : *Recopilación de las leyes…*t. I, p. 119.

d'obtenir sa civilisation et son progrès »[215]. Toutes les branches du système éducatif sont ainsi destinées à favoriser le progrès du pays tout entier : l'introduction de filières « libérales » à l'université — l'ingénierie civile — doit permettre « la grandeur et la prospérité de la Nation »[216], l'école d'Arts et Métiers « fomentera le progrès de la République »[217], l'Université d'Occident contribuera à l'illustration des peuples, sans laquelle la vraie liberté et la grandeur nationale sont impossibles[218], tandis que l'éducation dans son ensemble est finalement « appelée à stimuler de manière patente le progrès du pays, en exploitant les plus puissants éléments de la civilisation »[219].

« Première base de la grandeur nationale »[220], qui forme les enfants dont « dépendent les destins de la République »[221], l'Instruction Publique occupe donc sans nul conteste une place de choix au sein de la politique de progrès menée par les gouvernements libéraux de la fin du XIXe siècle. Fondement et facteur du progrès général appelé à transformer le Guatemala en pays civilisé, le système éducatif mis en place dès les premières années de la Réforme apparaît comme un des piliers de la modernisation, qui semble donc reposer en quelque sorte sur le chemin de fer et l'école primaire.

3.1.2.2. Les progrès de l'école

Instrument essentiel du progrès général, l'école doit elle aussi progresser pour atteindre une efficacité optimale dans la recherche de son but. Les lois successives des premières années — 1875, 1877, 1879 et 1882 — sont ainsi remises sur le métier pour des modifications constantes qui visent de meilleurs résultats. Le désir d'amélioration apparaît ainsi perpétuellement, tant dans les messages présidentiels où les dirigeants rappellent sans cesse leur engagement corps et âme dans le développement du système éducatif, que dans les *Mémoires* de leurs ministres qui, eux aussi, soulignent les travaux incessants en faveur de l'instruction populaire, puisque les lois ne sont que le point de départ avant les efforts pour les

[215] « único medio de regenerar el país y obtener su civilizacion y progreso », *Ibid.*
[216] « grandeza y prosperidad a la Nacion », Informe del ministro de fomento a Justo Rufino Barrios sobre enseñanza de ramos de carreras liberales, diciembre de 1874. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 311-312.
[217] « fomentará el progreso de la República », Decreto nº138 de 2 de abril de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 360-363, art. 5.
[218] Decreto nº167 de 20 de noviembre de 1876. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 460-461.
[219] « llamadas á impulsar de una manera ostensible el progreso del país, esplotando los mas poderosos elementos de la civilizacion », Decreto legislativo nº17 de 29 de abril de 1881. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 569-570.
[220] « primera base del engrandecimiento nacional », Decreto nº167 de 20 de noviembre de 1876. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 460-461.
[221] « que del desarrollo y tendencias de la niñez, penden los destinos de la República », *Reglamento Complementario,* 1877, Título I, art. 9.

faire appliquer. Est ainsi seriné tel un refrain entêtant le désir d'amener l'école dans chaque village, d'en faire le pilier de la démocratie ou la base de la société. Une véritable réflexion pédagogique se fait jour à travers des revues, des réunions, des conférences, comme le souligne Bienvenido Argueta[222], et la formation des enseignants fait aussi l'objet d'une attention constante, puisque de ces futurs instituteurs dépend le succès de l'entreprise. En plus de la préparation des normaliens et de ses aléas, le gouvernement s'attache ainsi à parer au plus pressé en proposant des conférences pédagogiques puis des Académies de Maîtres pour compléter la formation des professeurs dits "empiriques"[223].

Mais ce sur quoi nous aimerions insister ici, c'est le regard constamment braqué sur l'étranger par les pédagogues et décideurs guatémaltèques : le progrès du système éducatif guatémaltèque semblerait ainsi ne pouvoir se faire sans l'exemple occidental, qu'il soit nord-américain ou européen. La presse elle-même reflète l'intérêt, voire l'obsession du monde pédagogique pour l'exemple dit moderne ou civilisé. Les États-Unis, démocratie par excellence, aux progrès fulgurants après une indépendance récente, sont ainsi omniprésents au fil des pages de diverses publications, et les avancées éducatives nord-américaines sont non seulement décrites, mais aussi posées en modèle. Le journal de *La Sociedad Económica* évoque ainsi en 1876 les « pays civilisés » tels que les Etats-Unis dont il faudra suivre l'exemple pour développer l'hygiène scolaire[224], tandis qu'en 1872 le libéral *El Crepúsculo* consacre une série d'une dizaine d'articles aux « progrès de l'enseignement aux États-Unis »[225] et ne se prive pas d'évoquer les exemples occidentaux dans ses articles traitant d'Instruction Publique. En 1875, *El Progreso* mentionne lui aussi les États-Unis, mais également l'Allemagne comme possibles modèles des premières lois éducatives guatémaltèques[226], ou les mêmes pays ajoutés à la Belgique, la Hollande ou le Portugal au sujet de la sélection des enseignants[227]. Le *Diario de Centro-América* n'est pas en reste, puisqu'on y trouve tantôt des

[222] ARGUETA HERNÁNDEZ, Bienvenido. El discurso pedagógico moderno de 1871 a 1895. In : *Memoria XI Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala 2006 : Historia de la Educación en Guatemala/Memoria XII Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala 2007: Educación y Equidad Social.* Guatemala : Serviprensa, 2007, p. 161-167.
[223] Les Mémoires du Secrétariat rendent compte de premiers essais menés en 1881 dans la capitale, puis les conférences sont étendues à l'ensemble du pays dans les années suivantes. Voir *Mémoires* de 1890 et 1891.
[224] Higiene pública. Introduccion de la enseñanza de la higiene en las escuelas colegios. *La Sociedad Económica,* 30 de julio de 1876, nº39.
[225] Los progresos de la enseñanza en los Estados Unidos. *El Crepúsculo,* douze articles dans les nº32 à 35, 37, 42 à 45, 48 à 50 publiés entre juin et août 1872.
[226] Observaciones sobre la ley que reglamenta la enseñanza secundaria. *El Progreso,* 21 de febrero de 1875, nº57.
[227] Párrafos. Maestros. *El Progreso,* 10 de octubre de 1875, nº90.

articles consacrés à la situation de l'Instruction Publique en France[228], tantôt des comparaisons avec l'Allemagne et les États-Unis, où l'éducation des femmes et l'organisation de conférences et congrès apparaissent comme des exemples à suivre[229]. Les débats sur le travail manuel au niveau primaire, la situation de l'Université, les écoles de commerce sont autant de thèmes qui suscitent dans les journaux la comparaison avec l'étranger — depuis les États-Unis jusqu'à la Norvège en passant par la Suisse, la France, l'Allemagne, voire même le Japon —, une comparaison qui mène à la déduction d'améliorations à apporter, ou de questions à importer dans les discussions pédagogiques guatémaltèques[230].

La presse pédagogique témoigne bien sûr elle aussi de cette communication constante entre pays occidentaux et pédagogues guatémaltèques. Dans des publications qui en elles-mêmes visent déjà à faire progresser la qualité de l'éducation guatémaltèque en diffusant conseils méthodologiques, connaissances scientifiques et actualités pédagogiques auprès du corps enseignant, on trouve ainsi, entre des indications pour l'enseignement du système métrique et des rapports d'inspection, les pensées de Fröbel, les conclusions du congrès pédagogique chilien, ou celles du congrès d'enseignants belges[231].

Le fait que l'étranger soit également pris en exemple dans la presse pédagogique officielle montre bien que cette admiration pour des pays plus avancés sur la voie du progrès et donc riches d'enseignements, n'est pas une simple lubie de la presse de l'époque libérale : les lois d'Instruction Publique elles-mêmes sont le reflet de cette attention permanente pour le développement pédagogique occidental. Ainsi, dès 1875, le Directeur d'Instruction Publique est chargé, entre autres choses, de trouver des manuels scolaires ayant fait leurs preuves dans « les nations où l'instruction est plus avancée »[232], pour adopter les meilleurs d'entre eux pour le Guatemala. En outre, il lui est aussi demandé de « prêter une attention particulière aux

[228] La higiene y la instrucción. *Diario de Centro-América,* 5 de junio de 1885, nº1396 ; Educación. 19 de septiembre de 1889, nº2369 ; La Instrucción Pública en Francia. 23 de mayo de 1890, nº2565.
[229] Nuestras colegiatas. *Diario de Centro-América,* 10 de septiembre de 1884, nº1188 ; Guatemala y Alemania en la Instrucción pública, 17 de julio de 1886, nº1672.
[230] Articles pris pour référence des lignes antérieures : Las leyes de instrucción pública. *El Progreso,* 18 de febrero de 1877, nº161; Talleres en las escuelas públicas. Et La higiene escolar en Suiza. *El Día,* 3 de noviembre de 1887, nº48; Pedagogía. *El Día,* 10 de noviembre de 1887, nº54; Instrucción primaria en Japón. *El Día*, 14 de diciembre de 1887, nº78.
[231] De la cuna à la escuela, guiado por Federico Froebel. *El Monitor Escolar*, 1 de agosto de 1890, tomo II, nº2, p. 37. Congresos pedagógicos. Conclusiones del Congreso pedagógico Chileno. *El Monitor Escolar,* tomo I, 1 de enero de 1890, nº9, p. 188. Educación moral. *El Monitor Escolar*, tomo 1, 1 de mayo de 1890, nº13, p. 304.
[232] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria,* 1875, art. 9-5.

progrès de l'instruction dans les autres nations, et d'adopter et mettre en pratique les réformes qui puissent ou doivent être introduites dans les écoles »[233] guatémaltèques.

Les lois ultérieures ne feront que reproduire ces directives, témoins de l'intérêt porté en plus haut lieu aux expériences pédagogiques menées dans d'autres pays. Hubert J. Miller, au fil de son travail sur les liens entre éducation et positivisme au Guatemala, souligne lui aussi cet intérêt pour l'étranger, en mentionnant par exemple les liens avec le Mexique de Gabino Barreda, ou l'adoption des préceptes pédagogiques de l'américain James Pyle Wikersham, directeur d'écoles normales dont les idées sont d'ailleurs transposées dans la revue de l'*Instituto Nacional*[234]. Roberto E. Hernández insiste quant à lui sur le voyage aux Etats-Unis dès 1873 de López Colom, dont les observations sur la conception de l'histoire ou de l'enseignement pratique sont retranscrites dans le journal officiel *El Guatemalteco*[235]. Les documents d'archives confirment ces contacts nombreux, et notamment des échanges d'informations avec les consulats guatémaltèques à l'étranger, ou avec les Ministères eux-mêmes : Lima, Mexico, Panamá, Buenos Aires, Paris ou Bogotá envoient tantôt des manuels à étudier ou traduire, tantôt des rapports officiels ou des copies des lois en vigueur au Ministère guatémaltèque[236].

Les *Mémoires* des différents ministres donnent plus de précisions sur les résultats de cette observation minutieuse des faits et gestes d'autrui : la création du *Kindergarten* ou jardin d'enfants, dont le nom même témoigne de l'exercice de l'influence étrangère, est ainsi sciemment présentée comme une copie des établissements suisses et allemands dans le *Mémoire* de 1882, selon les préceptes de Fröbel, tandis que l'accord de (re)création officielle de 1886 invoque un système employé aux États-Unis et « dans les nations les plus civilisées d'Europe »[237]. Mais le jardin d'enfants n'est pas le seul exemple patent d'un système éducatif qui prétend s'inspirer de l´étranger : en plus de prendre pour modèle « les pays qui marchent à la tête du mouvement intellectuel »[238], le ministre Fernando Cruz affirme sans gêne que l'instauration d'écoles mixtes est décidée après avoir constaté leurs bons résultats dans « des

[233] « atender con particularidad á los progresos de la instruccion en las demas naciones, y adoptar y llevar á práctica las reformas que puedan y deban introducirse en las escuelas », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 9-6.
[234] MILLER, Hubert J. Positivism and educational reforms in Guatemala, 1871-1885. *Journal of Church and State*, 1966, vol. 8, nº2, p. 251-263.
[235] HERNÁNDEZ. *Public Education.…*, p. 141-160.
[236] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37046.
[237] « en las naciones más civilizadas de Europa », acuerdo de 20 de diciembre de 1886. In : *Recopilación de las leyes.…*, t. V, p. 292, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1887, p. 18.
[238] « adelantos realizados en países que marchan á la cabeza del movimiento intelectual », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1882, p. 4.

pays qui ont la même origine et des lois et coutumes analogues aux nôtres »[239]. Son prédécesseur Delfino Sánchez précisait déjà en 1881 que la loi à venir s'inspirerait des méthodes utilisées dans les nations les plus cultivées[240]. Dans les *Institutos,* on prétend également s'inspirer des établissements de New York pour l'organisation des examens, ou des pays européens pour les questions d'hygiène[241]. Le modèle étranger continue de jouer son rôle tout au long de notre période d'étude, et en 1887 le Ministère prend par exemple pour référence l'enseignement de la langue anglaise aux États-Unis pour élaborer un *Silabario ecléctico* destiné aux enseignants guatémaltèques, et affirme avoir décidé de la création de postes d'inspecteurs départementaux en suivant l'exemple suédois[242]. Les premières lois dont nous avons traité jusqu'ici semblent être le fruit d'inspirations multiples, entre exemples nord-américains, européens, mexicain, ajoutés aux leçons tirées de l'expérience Gálvez.

Informations, établissements, méthodes, manuels ou matériel didactique sont donc importés, mais les échanges ne s'arrêtent pas là puisque le Guatemala se fait fort d'envoyer des professeurs et étudiants se former dans des institutions occidentales, comme le montre en 1887 la préparation du séjour de plusieurs étudiants d'ingénierie[243]. Et les voyages ne se font pas à sens unique puisque plusieurs établissements nationaux accueillent également des enseignants et pédagogues étrangers, mentionnés ici et là au fil des pages des *Mémoires* du Ministère : dès 1876, Justo Rufino Barrios mentionne l'arrivée d'enseignants nord-américains[244], et on compte aussi des professeurs étrangers au *Colegio Nacional de Señoritas del Centro* en 1881, une professeure européenne pour le tout nouveau *kindergarten* en cette même année[245], le Suisse Emilio Bianchi à la tête de l'école d'agriculture et une de ses compatriotes à à l'*Instituto Central de Señoritas* en 1882[246], ou encore l'enseignante britannique Alice Everall qu'on retrouve à la tête de l'*Instituto de Señoritas de Occidente* à la

[239] « países que tienen el mismo orígen y leyes y costumbres análogas al nuestro », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1882, p. 9.
[240] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1881, p. 5.
[241] Memoria del Instituto Nacional de Chiquimula. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, p. 114-115, et Memoria del Instituto Nacional Central de Guatemala. *Ibid.,* p. 94-96.
[242] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, annexe 20, p. 173 et ss, et p. 23.
[243] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, annexe 15, Escuela de Ingeniería. L'accord du 15 décembre porte notamment sur des demandes d'informations sur les établissements étrangers susceptibles d'accueillir les jeunes Guatémaltèques.
[244] Memoria de los actos del gobierno con que el presidente de la república, jeneral J. Rufino Barrios, da cuenta á la Asamblea nacional, instalada el 11 de setiembre de 1876. In : *Mensaje y memoria que el presidente de la república de Guatemala, General don J. Rufino Barrios dirije á la Asamblea Nacional Constituyente instalada en 11 de setiembre de 1876.* Guatemala : imprenta El Progreso, 61 p.
[245] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1882, p. 25-27.
[246] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1883, p. 20. Et GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 249.

fin des années 1880[247], tandis que les frères Connerotte viendront au début du XXe siècle de Belgique pour prendre la direction de l'*Instituto* pour garçons de la capitale et de l'école normale[248].

3.1.2.3. Méthodes positives pour progrès matériel

Parmi tous les apports et emprunts faits à l'étranger, il en est un qui semble imprégner l'ensemble du système éducatif guatémaltèque, tout comme il transparaissait déjà dans la conception du progrès général étudiée plus haut, non comme méthode ou texte spécifique, mais comme conception générale de ce qu'est et doit être l'éducation : le positivisme. En effet, dans l'ensemble de l'Amérique Latine indépendante, tant le libéralisme hérité des Lumières que le positivisme européen du XIX[e] siècle s'accordent sur l'importance de l'éducation dans l'achèvement du progrès global des sociétés. Et le rôle du système éducatif mis en place par les réformateurs de 1871, s'il n'est pas forcément dès le départ marqué du sceau positif, l'est de celui du progrès, comme le montrent les lois et les messages présidentiels que nous venons d'évoquer.

Si l'on s'intéresse de plus près aux textes législatifs et aux programmes scolaires de notre corpus, la pensée positive, de manière souvent diffuse, parfois évidente, semble influencer l'éducation guatémaltèque, et plus particulièrement les méthodes d'enseignement prônées par le Secrétariat à l'Instruction Publique. Ernesto Chinchilla Águilar, Hubert J. Miller, Artemis Torres Valenzuela et J. J. Amurrio González se sont déjà livrés, dans leurs travaux respectifs, à une étude de ces mêmes textes, afin d'y identifier la présence des idées positivistes[249] ; nous ne ferons donc ici que reprendre en partie leurs analyses, en les complétant et en les illustrant de quelques exemples.

Précisons tout d'abord que tout comme pour l'arrivée du positivisme au pouvoir, les auteurs ne proposent pas forcément la même date ou les mêmes preuves de l'entrée du positivisme dans la sphère éducative. Mais il est indéniable que la pensée pédagogique des dernières décennies du XIXe siècle guatémaltèque est imbibée de positivisme. Il suffit pour s'en convaincre de jeter un œil à la liste des publications proposée par E. Chinchilla Águilar : en

[247] Elle est l'auteur des rapports pour cet établissement, publiés dans les *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889 et 1892.
[248] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1907 et 1908.
[249] Voir les ouvrages cités précédemment : CHINCHILLA ÁGUILAR. Positivismo y reforma…; TORRES VALENZUELA. *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala…* ; AMURRIO GONZÁLEZ. *El positivismo en Guatemala.* Et MILLER. Positivism…

1888 paraît l'ouvrage du pédagogue et intellectuel Manuel Antonio Herrera, *Idea jeneral de la filosfía positiva y de la sicolojía moderna*, suivi en 1895 par les *Principios de filosofía positiva* du professeur Darío González dont les divers écrits et déclarations s'inscrivent toujours dans le cadre du culte de la science et du progrès[250]. Sans compter le manuel de philosophie positive de l'Espagnol Valero Pujol à destination de l'enseignement secondaire et supérieur[251].

Mais avant même que le positivisme n'apparaisse clairement dans la législation éducative guatémaltèque dans les années 1880, l'enseignement s'oriente déjà vers les méthodes scientifiques et l'inculcation de savoirs pratiques. E. Chinchilla Águilar souligne ainsi la publication d'outils pédagogiques tels que les travaux de Fröbel ou le « manuel d'enseignement objectif ou instruction élémentaire pour parents et maîtres » — *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para padres y maestros* — de Calkins[252], qui témoignent si ce n'est de l'influence du positivisme, du moins de l'intérêt porté à un enseignement pratique et objectif fondé sur l'expérience. Nous ajouterons aux travaux cités que dès la *Loi Organique d'Instruction Publique Primaire* de 1875, la méthode d'enseignement par mémorisation est rejetée, au profit de savoirs qui favorisent l'intelligence de l'enfant. L'instituteur est ainsi sommé d'exposer de manière progressive les connaissances qu'il veut transmettre, en faisant des élèves des acteurs du processus d'apprentissage : ils devront pouvoir « découvrir et exposer les motifs, les règles et les principes de l'instruction qu'ils reçoivent »[253].

Le *Règlement complémentaire à la Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 insiste sur ce rejet de l'enseignement purement fondé sur la mémorisation, même si celle-ci n'est pas totalement exclue des programmes : elle est permise à partir de l'âge de huit ans, à condition que l'enfant ait au préalable compris et assimilé ce qu'il apprend par cœur[254]. En effet, la mémorisation n'est pas utile : et l'utilité de l'éducation est le fil directeur des méthodologies préconisées par le Ministère de l'éducation guatémaltèque. Comme le note H.J. Miller, il

[250] « idée générale de la philosophie positive et de la psychologie moderne » et « principes de philosophie positives ». HERRERA, Manuel Antonio. *Idea Jeneral de la Filosofía positiva y de la Sicolojía moderna.* Guatemala : Tipografía la Estrella, 1888, 383 p. GONZÁLEZ, Darío. *Principios de filosofía positiva.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1895. Voir CHINCHILLA ÁGUILAR. Positivismo y reforma…, p. 40-45.
[251] PUJOL, Valero. *Compendio de la historia de la filosofía.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1885, 299 p.
[252] CALKINS. *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para padres y maestros.* New York : Apppleton, 1879, voir CHINCHILLA. Positivismo y reforma…, p. 39-40.
[253] « descubrir y esponer los motivos, las reglas y los principios de la instruccion que reciben », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, Título III, cap. 3, art. 51.
[254] *Reglamento Complementario,* 1877, art. 31.

s'agit en effet de former des individus qui pourront participer au progrès matériel du pays, et l'utilitarisme ambiant est clairement exprimé dans les considérations préliminaires de la *Loi Organique* de 1879 : « L'instruction est jusqu'à un certain point vaine et stérile, si elle n'a pas d'application pratique pour l'individu et la société »[255]. Ainsi, la plupart des matières enseignées le sont de manière pratique, afin d'être utiles : non seulement l'arithmétique ou les leçons de choses font l'objet de leçons « pratiques et progressives » pour donner des connaissances « utiles et variées » aux écoliers[256], mais c'est aussi le cas de la lecture, qui devra donner des « notions pratiques sur la langue de la patrie », ou encore de la morale dont l'enseignement « sera principalement pratique »[257].

Le niveau secondaire est bien sûr concerné, et on ne peut trouver ces préceptes plus clairement exposés que sous la plume du ministre Delfino Sánchez qui commente en 1880 les programmes de l'enseignement secondaire : il évoque ainsi les matières « d'utilité générale et pratique », telles que la mécanique, la comptabilité ou l'anglais, inclues dans les programmes officiels du niveau secondaire, pour les opposer frontalement aux anciens curriculum qui intégraient « une métaphysique stérile et du latin »[258]. C'en est donc fini des humanités classiques, qui doivent laisser place aux enseignements pour une bonne part scientifiques et directement applicables à la vie pratique des futurs travailleurs membres de la société guatémaltèque. En d'autres termes, l'éducation doit dans une certaine mesure préparer l'écolier au monde professionnel en lui fournissant des connaissances scientifiques modernes, en préparant son corps par l'exercice physique, en lui donnant goût au travail, ou en lui inculquant quelques notions d'agriculture[259].

Dans le secondaire comme dans le primaire, l'ensemble des enseignements est ainsi orienté vers leur application pratique en dehors de l'école, s'inscrivant dans la recherche d'un progrès matériel du pays, comme l'explique en 1889 le ministre Fernando Cruz :

---

[255] « Que la instruccion es hasta cierto punto vana y estéril sino es de una aplicacion práctica para el individuo y la sociedad », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, considerandos.
[256] « [dar] de un modo práctico y progresivo, útiles y variados conocimientos », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 19.
[257] « las nociones prácticas sobre lengua pátria », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 17; la [enseñanza] de la urbanidad será principalmente práctica », art. 22.
[258] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1880, p. 6.
[259] L'éducation physique est au programme dès 1875 (*Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria,* 1875, art. 24), tandis que l'agriculture apparaît au programme des écoles primaires de garçons en 1877 (*Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 7). L'amour du travail fait partie des valeurs inculquées par l'enseignant selon l'art. 11 de la *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública* de 1879.

> Le fait de populariser les connaissances scientifiques, quand bien même à une échelle limitée, tend à augmenter le nombre de ceux qui connaissent et apprécient les ressources naturelles de notre pays, chose qui tôt ou tard doit rejaillir sur l'augmentation de la richesse nationale[260].

Sciences, lecture ou arithmétique sont pour cela dispensées au primaire de manière « simultanée, graduelle et progressive », selon une « méthode objective » sur laquelle on ne donne pas plus de détails[261]. Il est de nouveau fait référence à cette méthode "objective" dans la *Loi Organique* de 1882, dans laquelle on retrouve de manière encore plus foisonnante les adjectifs « pratique », « utile », « objectif » et « positif ». L'école complémentaire prétend ainsi proposer aux écoliers des cours de langue enrichis par « des lectures expliquées sur la Physiologie, l'Hygiène, la Mécanique, la Physique, la Chimie, l'Industrie, le Commerce, l'Agriculture et d'autres secteurs d'utilité positive »[262]. Selon J.J. Amurrio, l'insistance sur l'emploi d'une méthode scientifique aux articles 13 et 20 du même texte, et l'évocation des idées d'ordre et de progrès, font de la loi de 1882 la première où soit réellement avérée l'influence positiviste : une affirmation confirmée par l'intégration de la philosophie positive aux programmes de l'enseignement secondaire et la diffusion du programme détaillé correspondant dans l'organe officiel *El Monitor Escolar*[263].

La politique gouvernementale concernant l'Instruction Publique est donc constamment guidée par le souci de donner aux enfants guatémaltèques une éducation pratique et utile à la société dont ils sont de futurs membres actifs, acteurs du progrès collectif. A tel point que José María Reina Barrios parle d'une « extrême urgence » dans son message de 1893, au sujet de l'implantation définitive des « méthodes positives et de l'analyse scientifique » dans le milieu scolaire[264]. Grâce à cet enseignement positif, ou à tout le moins à visée pratique, l'école doit former des hommes, qui seront capables de participer à la modernisation de leur pays. Mais si le positivisme est présent dans l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, il n'est

---

[260] « El popularizar los conocimientos científicos, aun cuando sea en muy limitada escala, tiende á aumentar el número de los que conozcan y aprecien los recursos naturales de nuestro país, cosa que tarde ó temprano tiene que refluir en el aumento de la riqueza nacional », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1889, p. 2.

[261] « método simultáneo, gradual y progresivo », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 24; « el sistema objetivo, como el más apropiado para conseguir la mayor suma de conocimientos prácticos en poco tiempo », art. 42.

[262] « con lecturas esplicadas sobre Fisiolojia, Hijiene, Mecánica, Física, Química, Industria, Comercio, Agricutura y otros ramos de utilidad positiva», *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 30. AMURRIO GONZÁLEZ. *El positivismo en Guatemala*, p. 86-92.

[263] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 98 et 99. Et Programa de filosofía positiva, primera parte. *El Monitor Escolar*, 1 de enero de 1890, tomo 1, nº9, p. 182. Programa de filosofía positiva, segunda parte. *El Monitor Escolar*, 1 de febrero de 1890, tomo 1, nº10, p. 215.

[264] « Es de suma urgencia que se establezcan definitivamente en nuestro país los métodos positivos y el análisis científico », *Mensaje del Presidente…*, 1893.

pas inutile de rappeler que pour les réformateurs libéraux il ne s'agit pas de former une école « positiviste » telle que voulue par Comte. Certes, certaines caractéristiques de l'école positive conçue par le philosophe français sont communes à l'école guatémaltèque — une école régie par une autorité supérieure, l'État, et destinée aux deux sexes, avec un enseignement pour partie scientifique, et systématique — il n'est pas question chez les libéraux de 1871 de Grand Être, ni de primauté de l'affectif et de l'esthétique sur l'intellect par exemple[265]. Cependant ce qu'on retrouvera tant chez Comte que chez les libéraux guatémaltèques, c'est la prédominance de la morale, dont l'enseignement, bien évidemment facteur du progrès moral du pays, semble être une des clés de voûte du système éducatif, et plus spécifiquement de l'enseignement primaire.

3.2. Moraliser l'individu

3.2.1. Réformer et régénérer la société

Orientées vers le monde matériel, les méthodes préconisées, tout comme les connaissances enseignées, n'en délaissent pas pour autant l'un des aspects capitaux de l'instruction : la morale, élément constitutif du progrès général. En effet, nombre de libéraux conçoivent la Réforme libérale comme la deuxième indépendance du Guatemala : celle de 1821 n'aurait apporté qu'une indépendance factice ou inachevée, par la seule séparation de la mère-patrie espagnole; le mouvement de 1871 se doit lui d'apporter la révolution des esprits.

Le député Rafael Spínola conçoit ainsi l'histoire du Guatemala en quatre phases successives : celle de la révolution de 1821, véritable rébellion contre l'usurpation du pouvoir par un souverain lointain, puis l'anarchie et la guerre civile des années de la fédération et du conservatisme, avant la deuxième indépendance, celle de la « régénération, la Réforme, l'émancipation des esprits, l'incendie de la tradition », qui doit laisser place à une période de réorganisation sociale, de Droit et de Justice[266]. Ramón A. Salázar, autre intellectuel libéral, parle quant à lui en 1887 d'une révolution de 1871 inachevée en tant qu'elle n'a pas encore

[265] Nous nous sommes appuyée ici sur les travaux détaillés d'Arbousse Bastide sur la théorie de l'éducation chez Comte (ARBOUSSE BASTIDE, Paul. *La Doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte, comme principe d'unité systématique et fondement de l'organisation spirituelle du Monde*. Paris : PUF, 1957, 2 vols.), dont il retrace les grandes caractéristiques après l'étude détaillée des différents écrits du philosophe français.

[266] « la Regeneración, la Reforma, la emancipación del espíritu, el incendio de la tradición », SPÍNOLA, Rafael. Discurso pronunciado el 15 de septiembre en el salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, en commemoración del LXXII aniversario de nuestra independencia política. In : SPÍNOLA, Rafael. *Artículos y Discursos*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, p. 23.

donné naissance à une nouvelle société : même si celle qu'il a sous les yeux n'est plus celle, « rachitique, maladive, dévote, aristocratique, attaquée par le mal du mysticisme » que les libéraux ont trouvée en 1871, elle n'est pas encore la société "virile" et insouciante, tournée vers l'avenir, que la Réforme doit finir de former par une véritable « reconstruction sociale »[267]. L'indépendance ne sera ainsi pleinement accomplie que lorsque les mentalités elles aussi auront évolué, grâce à une nouvelle éducation, au diapason des changements politiques qu'apporte la Réforme libérale[268].

L'école publique, gratuite, laïque et obligatoire, est donc entendue comme l'outil de « régénération des masses populaires »[269], puisque la réforme des mentalités et le maintien du nouveau régime démocratique ne seront possibles qu'avec une participation raisonnée et convaincue de l'ensemble de la population, formée sur les bancs de l'école libérale; une vision qui se traduit par l'emploi fréquent dans les *Mémoires*, les messages présidentiels ou autres rapports, d'expressions telles que « éducation populaire », « enseignement populaire » ou « moralisation des masses ». Par l'Instruction Publique doit ainsi se produire la « régénération politique et sociale »[270] dont les instituteurs seront les principaux artisans. « Appelés à transformer la société, en l'instruisant et en la moralisant »[271], les maîtres d'écoles participent d'une mutation du pays tout entier, qui, tel un corps malade qui dépérissait sous les coups du conservatisme, est appelé par les gouvernants à se régénérer grâce à l'instruction :

> Le Gouvernement, ferme dans son projet de régénérer complètement le Guatemala, faisant une nation heureuse de ce qui était auparavant un foyer de fanatisme et d'ignorance, a tâché par tous les moyens qui ont été à sa portée, d'élever les écoles au plus haut niveau de perfection possible et d'augmenter leur nombre, afin que pas même les bourgs et hameaux les plus insignifiants de la République ne manquent des avantages inestimables que ces établissements apportent[272].

---

[267] « aquella sociedad de 71, raquítica, enfermisa, devota, aristocrática, atacada del mal del misticismo », SALAZAR, Ramón A. *Discurso que por encargo del poder ejecutivo pronunció el doctor Ramón A. Salazar en el salón de recepciones del palacio nacional de Guatemala el día 15 de setiembre de 1887 en conmemoracion del Aniversario LXVI de nuestra Independencia*. Guatemala : Tipografía Arenales, p. 12.

[268] Voir MONTÚFAR Rafael. Discurso pronunciado en el Palacio Nacional de Guatemala, en celebración del LXXVII Aniversario de la Independencia de Centro-América, 18 de septiembre de 1898. In : MONTÚFAR Rafael. *Tres cartas y un discurso.* Guatemala : Tipografía Sánchez & De Guise, s.f., p. 61-75.

[269] « rejeneración de las masas populares », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1881, p.4.

[270] « rejeneracion politica i social », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1883, p. 3.

[271] « Los maestros, preparados según los principios pedagógicos modernos, están llamados á transformar la sociedad, instruyéndola y moralizándola », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, p. 10.

[272] « el Gobierno, firme en su propósito de regenerar por completo á Guatemala, haciendo una nación venturosa de la que antes era un foco de fanatismo y de ignorancia, ha procurado por cuantos medios han estado á su alcance, levantar las escuelas al mayor grado de perfección posible y aumentar su número, á efecto de que, ni las

Ces paroles du Ministre de l'Instruction Publique à l'Assemblée de 1886 présentent clairement les progrès et l'extension du système éducatif comme le remède apte à tirer le Guatemala de la prostration où Carrera l'avait plongé. Après une réforme politique ayant chassé du pouvoir les conservateurs, le pouvoir libéral se doit d'apporter la réforme sociale correspondante, qui permettra de faire perdurer l'ordre nouveau. Dans cette véritable régénération sociale, l'école joue un rôle majeur, notamment par sa fonction moralisatrice.

3.2.2. Instruire, moraliser, progresser

La mouvance libérale guatémaltèque conçoit l'éducation comme l'association de connaissances scientifiques et de formation morale[273]. La lecture de la presse de l'époque témoigne ainsi de l'absolue nécessité de voir associées aux savoirs théoriques des compétences morales indispensables à la future bonne marche de la société. Les écoles normales sont ainsi appelées à jouer le rôle de « centres de moralité et d'instruction »[274], et l'enseignement moral est à ce point mis en exergue que certains recommandent même de parler d' "éducation" plutôt que d' "instruction": cette dernière renvoie uniquement à la formation intellectuelle, tandis que l'éducation permet d'inclure la formation du cœur et du sentiment moral. En 1887, le journal *La Patria* n'hésite pas à argumenter que la morale est l'élément le plus important d'une éducation qui dans l'idéal pourrait former l'enfant à un futur métier, tout en lui inculquant savoirs scientifiques et vertus. Ainsi, au fil d'une réflexion sur la création éventuelle d' « écoles-ateliers », l'auteur affirme la primauté de la morale sur tout autre enseignement, et précise :

> Il est nécessaire que nous parlions *d'éducation primaire* au lieu d'instruction primaire. Eduquer c'est préparer l'âme, le cœur et le corps de l'enfant pour qu'il puisse être heureux dans la vie et contribuer au bien-être et aux progrès sociaux. Il s'ensuit que pour que l'éducation soit complète, trois éléments essentiels doivent y entrer; elle doit cultiver le cœur en en extirpant les mauvaises penchants, et en y gravant d'une manière indélébile les préceptes de la morale; elle doit fournir d'abord à l'intelligence les connaissances indispensables et l'embellir ensuite, si possible, avec les connaissances utiles et même avec celles qu'on pourrait appeler de perfectionnement ou de luxe; elle

aldeas y caserios más insignificantes de la República carezcan de las inapreciables ventajas que aquellos establecimientos proporcionan », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1886, p. 5.

[273] Voir par exemple l'article Educación pública. *El Pensamiento*, 25 de diciembre de 1877, nº11.

[274] « centros de moralidad y de instrucción », Instrucción normal. *La Opinión Nacional*, 23 de enero de 1891, nº19.

> doit finalement fortifier le corps, développer ses forces et l'entraîner aux arts utiles[275].

La morale enseignée à l'école vise donc à conformer un "peuple moral", moins enclin au crime ou au vice, comme l'expriment plusieurs articles tels que ceux publiés en 1892 dans le bihebdomadaire *La Democracia*, ou en 1891 dans *La Opinión nacional* : si pour le premier la criminalité est fruit de l'ignorance, et peut donc être résorbée par l'enseignement[276], pour le second l'école doit être développée en tant qu'il est clairement démontré que « celui qui a franchi le seuil d'une école ne passe pas le porche d'une prison »[277].

De telles paroles, dont nous ne reprenons ici que quelques échos, entrent bien sûr en résonance avec la pensée pédagogique guatémaltèque, comme le montre par exemple le discours prononcé par le député Lorenzo Montúfar dès 1877 lors de la distribution de prix des écoles de la Recolección et de San José Calasanz[278]: selon l'intellectuel et homme politique guatémaltèque, l'avenir de la nation dépend bien de l'Instruction Publique, auparavant limitée par le régime conservateur, et les pays étrangers tels que la Suisse démontrent parfaitement que les peuples éclairés sont moins enclins au crime. L'ignorance, cause de tous les maux et vices, doit donc être combattue par l'instruction généralisée que met en place le gouvernement que le député défend. Dix ans plus tard, la conférence donnée en 1887 à l'*Instituto Nacional* de la capitale par Ventura Saravia, professeur d'éthique et de morale dans le même établissement, est un autre exemple de l'importance de la morale dans les débats éducatifs des premières années de la Réforme. Il y aborde notamment, après quelques réflexions sur les sociétés animales et la morale naturelle, la question de l'instruction :

> Et en instruisant le peuple, moralisons-le également, dans cette nation encore si jeune, pleine de vie, pas encore pervertie par l'haleine corruptrice des plaisirs matériels et presque déjà régénérée d'un passé affaiblissant et annihilant, en créant des aspirations conformes à l'esprit des temps modernes, en ouvrant des

[275] « es preciso que tengamos *educación primaria* en vez de instrucción primaria. *Educar* es preparar el alma, el corazón y el cuerpo del niño para que pueda ser feliz en la vida y contribuir al bienestar y progresos sociales. De donde se colige que en la educación, para que sea completa, deben entrar tres elementos esenciales; debe cultivar el corazón desarraigando de él las malas inclinaciones, gravando en él de una manera indeleble los preceptos de la moral; debe abastecer primero la inteligencia de los conocimientos necesarios y adornarla después, si se puede, con los útiles y aún con los que podríamos llamar de perfección y de lujo; debe por último, robustecer el cuerpo, desarrollar sus fuerzas y adiestrarle en artes útiles », Escuelas talleres. *La Patria*, 26 de febrero de 1887, nº90.

[276] La criminalidad y la instrucción. *La Democracia*, 21 de mayo de 1892, nº9.

[277] « pues está ya perfectamente bien demostrado que el que ha pisado el umbral de una escuela no atraviesa el dintel de una cárcel », La instrucción primaria. *La Opinión Nacional*, 21 de febrero de 1891, nº27.

[278] MONTÚFAR, Lorenzo. Discurso pronunciado el 25 de diciembre de 1877, en la solemne distribución de premios de las escuelas de la Recoleccion y San José Calasanz de Guatemala. In : MONTÚFAR, Lorenzo. *Discursos del doctor Lorenzo Montúfar.* Guatemala : Talleres Sánchez & De Guise, 1923, p. 235-242.

> horizons illimités à l'intelligence et au travail et en nous purifiant par de saines et viriles institutions[279].

Purifier, régénérer une société viciée par l'ère conservatrice et le fanatisme religieux, tel est le credo des intellectuels et pédagogues guatémaltèques, que l'on retrouve bien évidemment dans les messages présidentiels adressés à l'Assemblée nationale. On constate d'ailleurs dans ces textes officiels de légères nuances, puisque c'est Manuel Lisandro Barillas qui développe le plus la question de la moralisation, reprise et étoffée ensuite par José María Reina Barrios. En lien avec les différents mouvements d'opposition politique auxquels le président Barillas doit faire face, l'insistance sur la morale et son rôle social s'inscrivent alors dans la volonté de conserver le système républicain en place par le biais du maintien de l'ordre et de la moralité. L'infléchissement du discours officiel général vers la moralisation, faisant presque passer le progrès au deuxième plan, se traduit logiquement par une accentuation du rôle moralisateur de l'éducation :

> L'importance qu'a et que l'on doit donner à l'intéressante branche de l'instruction a constamment retenu l'attention du Gouvernement, et aucun effort n'a été épargné pour que la Nation se fortifie avec la moralité que donne l'école et la somme de connaissances qu'offre l'enseignement public[280].

José María Barrios étoffera l'idée d'une école moralisatrice, en conciliant cet objectif avec celui du progrès, qui revient alors au centre des préoccupations du gouvernement. Ainsi, il écrit en 1894 que :

> l'instruction publique est un élément indispensable à la vie morale des nationalités ; sans elle les bases essentielles de leur bien-être et grandeur viendraient à manquer[281].

De longs développements sont réservés à l'importance de l'enseignement moral, sans lequel « l'instruction publique ne peut produire les biens désirés qui transcendent les familles en

[279] « Y al instruir al pueblo, moralicémoslo así también, en esta nación tan joven todavía, llena de savia, aún no pervertida por el aliento corruptor de los goces materiales y casi regenerada ya de un pasado enervante y aniquilador, creando aspiraciones conformes con el espíritu de los tiempos modernos, abriendo horizontes ilimitados á la inteligencia y al trabajo y purificándonos por sanas y viriles instituciones », Conferencia dada en el Instituto Nacional de esta ciudad por el profesor de ética Lic. D. Ventura Saravia, la noche del 25 del corriente, *La Democracia*, 28 de julio de 1887, nº6.

[280] « La importancia que tiene y debe darse al interesante ramo de instrucción ha preocupado constantemente la atención del Gobierno, y no se ha omitido esfuerzo para que la Nación se vigorice con la moralidad que da la escuela y con la suma de conocimientos que ofrece la enseñanza pública », *Mensaje presentado…*, 1889.

[281] « Es la instrucción pública un elemento indispensable para la vida moral de las nacionalidades ; sin ella faltarían las esenciales bases de su bienestar y engrandecimiento », *Mensaje del Presidente…*, 1894.

particulier et la société en général »[282] : la tâche des enseignants est donc de transmettre une morale dénuée de fanatisme, simple, celle qui constitue « le lien indestructible de fraternité entre tous les hommes de tous les peuples, et est l'âme et le nerf de la civilisation et le ressort sûr de tout progrès »[283]. On voit ici clairement comment J-M. Reina Barrios réconcilie morale et progrès, autour de l'idée d'un lien social qui se fortifie grâce à une école primaire considérée comme la « source de civilisation et de moralité [sans laquelle] il est impossible de compter avec des individus aptes à l'exercice de leurs droit et à l'accomplissement de leurs devoirs qui émanent de la citoyenneté » nécessaire à la bonne marche du pays[284].

Considérée par Auguste Comte comme la science suprême, l'enseignement primordial que doit recevoir tout écolier[285], la morale est donc, tant pour les dirigeants que pour les éducateurs guatémaltèques, une matière essentielle, comme le montrent les lois éducatives et programmes scolaires.

3.2.3. La morale en classe : programmes

L'importance de l'enseignement moral, de la « moralisation des masses » ou du « peuple », est en effet évidente pour tous les acteurs du monde éducatif, depuis les ministres jusqu'aux inspecteurs et directeurs d'établissements, comme la lecture de leurs rapports le démontre. Cette conscience générale du rôle de la morale se traduit ainsi par la découverte dès le jardin d'enfants du « travail moralisateur »[286], et se prolonge aussi bien dans les établissements secondaires que dans le secteur universitaire puisqu'Augusto Cazalí Ávila souligne le contrôle de la conduite des étudiants dès les années 1870 — conduite morale bien sûr, mais sans doute aussi politique[287]. Mais la régénération sociale du pays et de son peuple passera avant tout par le niveau primaire, en tant qu'il doit voir défiler dans ses classes l'ensemble de la population; c'est pourquoi nous nous concentrerons dans les paragraphes suivants sur l'enseignement élémentaire et complémentaire.

---

[282] « sin el aprendizaje teórico y práctico de la moral en las escuelas elementales y complementarias, y aun en los institutos de segunda enseñanza, no puede producir la instrucción pública los apetecidos bienes que trascienden á las familias en particular y à la sociedad en general », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[283] « la moral considerada en su sencillez nativa, es el vínculo indestructible de fraternidad entre todos los hombres de todos los pueblos, y es alma y nervio de la civilización y resorte seguro de todo progreso », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[284] « siendo como es una fuente de civilización y de moralidad ya que, sin la escuela, es imposible contar con individuos aptos para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que dimanan de la ciudadanía », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[285] AMURRIO GONZÁLEZ. *El positivismo en Guatemala*, p. 35-37.
[286] « trabajo moralizador », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1891, p. 12.
[287] Voir CAZALÍ ÁVILA. *Historia de la Universidad…*, p. 190-194.

3.2.3.1. Place de la morale dans les programmes

Paradoxalement, même si la morale n'est pas évoquée par Justo Rufino Barrios dans ses messages à l'Assemblée comme l'un des éléments constitutifs de l'instruction de la population guatémaltèque, elle est intégrée aux programmes scolaires définis par la *Loi Générale de l'Instruction Publique* de 1877. Il faut préciser, quant aux programmes scolaires à notre disposition, que les informations sont minces : les lois organiques et générales ne fournissent qu'une liste des matières enseignées pour chaque niveau, assortie de deux ou trois lignes d'explications pour chacune d'elles ; dans les dernières décennies du XIXe siècle, les seuls programmes plus étoffés sont ceux de 1882 (*Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*[288]) et du *Reglamento de la organización pedagógica* et ses programmes annexes en 1893[289].

On retrouve ainsi dans les programmes succincts donnés par ladite loi de 1877 les « connaissances élémentaires de morale et de civilité » pour le niveau élémentaire, et la loi de 1879 viendra confirmer la place de la morale dans les enseignements reçus par l'écolier[290]. L'absence de la morale comme matière enseignée dans la *Loi Organique d'Instruction Publique Primaire* de 1875 et son apparition en 1877 peut surprendre à la lecture des objectifs attribués à l'instruction dans la première : en effet dès 1875 « l'objet des écoles est de former des hommes sains de corps et d'esprit, avec les aptitudes morales et intellectuelles pour être des citoyens dignes d'une société républicaine et libre », autrement dit des êtres « moraux et sociaux », selon les articles 21 et 22[291]. C'est donc en quelque sorte avec deux ans de retard sur la mission définie en 1875 que l'enseignement moral est intégré au cursus des écoliers guatémaltèques, et ce pour longtemps.

La loi de 1882 se révèle captivante quant à cette question : l'objectif reste presque identique à celui défini en 1879, puisqu'il s'agit de « former des hommes avec l'instruction et la moralité suffisante pour être digne d'une société républicaine et libre »[292]. Mais la loi en elle-même

---

[288] *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, 88 p.

[289] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, *Recopilación de leyes*, t. XII, p. 73-85.

[290] *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 5. *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 13.

[291] « El objeto de las escuelas es formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, con las aptitudes morales é intelectuales para ser ciudadanos dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica De Instrucción Pública Primaria,*1875, Título III, cap. 1. art. 21, et art. 22.

[292] « formar hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 10.

introduit un changement méthodologique et pédagogique dans l'enseignement de cette matière fondamentale. Si jusque-là le cours de morale avait lieu le samedi matin — en lieu et place du cours de religion dispensé durant la présidence de Rafael Carrera —, la loi de 1882 indique qu'il faut désormais enseigner la morale de manière transversale, par le biais de toutes les autres matières, pour que l'apprentissage se fasse de manière intuitive, déductive et plaisante[293]. Si cette nouveauté n'exclut pas une éventuelle séance consacrée à la lecture de poésies, de fables ou de contes moraux, elle définit néanmoins la morale comme une matière à part, omniprésente et essentielle. Et le programme détaillé publié la même année donne un exemple clair de cette nouvelle méthode avec les leçons de lecture proposées. Le programme et les conseils donnés pour « l'enseignement de la lecture objective »[294], en plus de l'apprentissage de l'écriture et du b-a-ba de la lecture, intègrent effectivement des leçons de choses et de morale. On le voit dès les premières leçons de lecture qui doivent associer le mot et l'objet « pain » à la notion morale du travail, un travail nécessaire à l'homme pour gagner sa pitance et atteindre le bonheur, la séance de lecture reflétant l'idée alors courante selon laquelle le travail, la morale et l'école contribuent au progrès global du pays[295].

Tandis que l'histoire ou les mathématiques permettent à l'enfant d'acquérir des connaissances théoriques, en faisant appel à son intellect, la morale s'adresse quant à elle au cœur et relève d'un « sentiment moral »[296], fondé sur l'habitude, et non sur le savoir. Une conception qui n'est pas sans rappeler les travaux de Durkheim pour qui la morale laïque et sociale est essentiellement une routine, un ensemble de règles à intérioriser, et d'habitudes à acquérir[297]. Le maître est à cet égard un véritable père de famille, auquel il est comparé, en tant qu'il est l'exemple quotidien d'une morale qui constitue « la fin la plus élevée de la carrière pédagogique »[298].

Il faut attendre la présidence de J.M. Reina Barrios pour voir introduites des modifications substantielles à l'occasion d'une refonte théorique des enseignements de l'école primaire qui fait de la morale l'un des trois champs thématiques qui structurent le nouveau programme.

---

[293] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 21.
[294] « enseñanza de la lectura objetiva », *Programa detallado* …, 1882, p.3.
[295] L'idée est presente dans nombre de messages présidentiels adressés à l'Assemblée, ainsi que dans les *Mémoires* du Secrétariat.
[296] « sentimiento moral », Apéndice sobre la educación moral, *Programa detallado.*…, 1882, p. 81.
[297] DURKHEIM, Emile. *L'Education morale.* Paris : Editions Fabert, 2005, p. 31 et ss.
[298] « La educación moral es el fin más elevado de la carrera pedagógica », Apéndice sobre la educación moral, *Programa detallado.*…, 1882, p. 78.

Publié en 1893, le *Reglamento de la Organización pedagógica* distribue en effet les matières selon trois axes : l'éducation physique, l'éducation morale, et l'éducation intellectuelle[299].

La première englobe la *calistenia* ou exercice physique, les exercices militaires et les travaux manuels. L'éducation intellectuelle fait quant à elle référence à la lecture, à l'histoire, à la géographie, à l'instruction civique. L'éducation morale n'est pas subdivisée en matières spécifiques. Bien que nous n'ayons trouvé aucune loi en portant trace, il semble que ce règlement et programme de 1893 propose une nouvelle division des niveaux de l'école primaire — vraisemblablement peu appliquée : au lieu des niveaux élémentaire et complémentaire, on trouve en effet, en plus d'un niveau « *infantil* » (maternelle) jusqu'ici jamais évoqué, un Cours Elémentaire de trois ans, un Cours Moyen de trois ans, et enfin un Cours Supérieur de deux années, suivi d'un cours facultatif d'un an.

Reprenant la conception de l'enseignement moral définie en 1882, le programme de 1893 propose une éducation de la conscience, et non de l'intellect. Son acquisition passe par la lecture de textes exemplaires, des exercices ludiques, la pratique quotidienne d'une discipline réfléchie et analysée par les écoliers, et ce dès l'école maternelle. A cette découverte quasi instinctive des notions morales s'ajoutent au niveau supérieur des leçons cette fois-ci plus théoriques, sur la famille, la société et la patrie. Ni prêtre ni père de famille, l'instituteur assume pourtant un rôle qui rappelle sans équivoque celui du prêcheur : guide des consciences, formateur de l'âme des élèves, pour reprendre les mots employés au fil des pages, il est un véritable modèle pour ses élèves auxquels il doit enseigner une morale « éternelle et universelle »[300], une morale laïque qui ne doit pas entrer en conflit avec la morale religieuse mais la compléter, et que l'on retrouve au fil des manuels scolaires utilisés à la même époque.

3.2.3.2. Une morale laïque

La morale prêchée tant par les programmes que par les manuels scolaires utilisés durant les premières décennies de la Réforme est en effet laïque, à vocation universelle, mais pas athée pour autant. Le programme de morale de 1882 destiné à la dernière année d'école primaire élémentaire (*primer grado*) fait ainsi mention, après l'étude des devoirs envers la société et des vertus qui y sont liées, des leçons portant sur les animaux, les arbres et autres éléments naturels : ces études doivent être l'occasion pour le maître de démontrer « la sagesse, le

[299] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 71-73.
[300] « moral eterna y universal », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 82.

pouvoir et la bonté du Créateur »[301]. Cette seule allusion à Dieu dans le programme de 1882 laisse place à une préoccupation bien plus grande du législateur pour cette question dans les programmes de 1893.

En effet, dans le *Reglamento de la organización pedagógica*, tant la mission de l'instituteur que ses méthodes ou les contenus de ses enseignements sont marqués par la préoccupation du respect de la laïcité. Rien de plus normal en tant que l'enseignement moral dispensé par l'école laïque se substitue à l'autorité morale de l'Église catholique, évincée aussi bien de l'appareil éducatif, comme nous l'avons vu précédemment, que des programmes. L'instituteur assume ainsi le rôle de formateur de l'âme et de la conscience des enfants, dans une société définie en 1893 comme « laïque et démocratique »[302]. Mais le programme de 1893 insiste sur les expériences individuelles préalables des enfants : leur conscience morale est déjà en formation lorsqu'ils arrivent entre les mains du maître. Dans leur famille ils ont ainsi acquis des premières notions que l'instituteur doit prendre en compte pour s'inscrire dans la continuité, ou, si besoin, les corriger, pour parvenir à l'inculcation d'une morale universelle qui dépasse les particularismes. Il est rappelé au maître que son travail ne l'oblige donc en rien à souscrire à l'une ou l'autre des religions pratiquées par ses élèves, et qu'au contraire il doit éviter à tout prix de « blesser les croyances religieuses des enfants qui lui sont confiés »[303]: il ne remplace ni le père de famille ni le prêtre — alors qu'en 1882 il était précisément comparé au premier —, et plutôt que de diviser selon des dogmes ou des idées, il doit au contraire rassembler la future communauté autour de valeurs partagées.

Le programme en lui-même aborde la question des devoirs envers Dieu au niveau du Cours moyen, et le paragraphe insiste sur les deux seuls points que l'instituteur se doit d'aborder : le rôle créateur de Dieu et la vénération qu'on lui doit, et le respect des lois divines. Pour l'Etat, l'école, où œuvrent des instituteurs « prêtres du professorat, chargés de diffuser l'enseignement qui illumine les chemins de l'humanité »[304], est ainsi le lieu de formation d'une société « laïque et démocratique »[305] où la diversité d'opinion est possible dans l'accord

[301] «También en las lecciones sobre los animales los árboles y todos los objetos de la naturaleza, se aprovecharán las oportunidades para mostrar la sabiduría, el poder y la bondad del Creador », *Programa detallado…*, 1882, p. 73.
[302] « la sociedad laica y democrática ». *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 82.
[303] « el maestro deberá evitar […] todo lo que pueda herir las creencias religiosas de los niños confiados a su cuidado », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893 p. 83.
[304] « los sacerdotes del magisterio, encargados de difundir la enseñanza que ilumina los senderos de la humanidad », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[305] « sociedad laica y democrática », *Mensaje del Presidente…*, 1896.

de tous sur des valeurs fondamentales relevant d'une « moralité humaine » partagée par des « hommes civilisés » [306].

L'enseignement moral laïc mais non athée, indispensable si l'on entend obliger tous les enfants, de quelque religion qu'ils soient, à fréquenter les écoles de la République, entend ainsi poser des fondements moraux communs tout en respectant la liberté de religion affirmée par la Constitution de 1879, malgré l'opposition récurrente du clergé et du camp conservateur qui accusent parfois l'Etat libéral de démoraliser la société[307].

Cette politique s'inscrit bien sûr dans la continuité de la politique anticléricale menée dès les premières années de la Réforme libérale, dans le but de reprendre le contrôle de l'ensemble des appareils et institutions face à une Église jusqu'alors très influente, mais il faut aussi rappeler l'autre motivation d'un enseignement détaché de tout culte particulier : l'immigration. En effet, l'arrivée de populations étrangères issues de pays considérés comme plus développés ou "civilisés" est conçue comme l'un des facteurs d'accélération du progrès guatémaltèque[308]. À ce titre, le journal *La Opinión Nacional* énonce clairement l'idée alors en vogue, dans l'article « *Enseñanza laica* »:

> La nation dont l'enseignement officiel serait exclusivement catholique ou protestant, serait une nation égoïste qui serait en dehors du mouvement civilisateur du siècle, et se priverait du puissant contingent étranger qui a besoin de toutes sortes de garanties individuelles et sociales pour s'établir dans un pays[309].

3.2.3.3. Une morale sociale et civique

Si la morale est laïque, elle n'est donc pas totalement athée, et Dieu s'immisce au détour de chapitres ou de paragraphes de programmes orientés vers la formation de valeurs communes à toute une société. Rien de plus logique puisque les objectifs mêmes de l'école sont définis comme la formation d'hommes « avec l'instruction et la moralité suffisante pour être digne

[306] « moralidad humana », « hombres civilizados », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[307] Voir Enseñanza laica. *La Democracia*, 4 de agosto de 1887, nº8. De la enseñanza. 10 de agosto de 1887, nº10. Ou : Enseñanza laica. *El Quetzal*, 27 de julio de 1892, nº61.
[308] Le manuel *Instrucciones morales* évoquera ainsi l'accueil de l'étranger, « élément utile pour le progrès du pays » (p. 42, §9).
[309] « La nacion cuya enseñanza oficial fuera exclusivamente católica ó protestante, sería una nación egoísta que estaría fuera del movimiento civilizador del siglo, y se privaría del contingente poderoso del extrangero que necesita toda clase de garantías individuales y sociales para establecerse en un país », Enseñanza laica. *La Opinión Nacional*, 4 de diciembre de 1890, nº5.

d'une société républicaine et libre »[310], un objectif rappelé dans l'appendice du programme de morale de 1882 :

> Les écoles publiques étant destinées à former des hommes honnêtes et dignes d'une société républicaine et libre, il convient d'insister pour que l'éducation morale y soit aussi exemplaire qu'efficace[311].

Ainsi les écoliers parvenant en troisième année d'école élémentaire, d'après le même programme de 1882, ne se contenteront plus de découvrir à l'occasion d'un cours de lecture ou d'une leçon de mathématiques telle ou telle valeur ou idée morale. Ce sont cette fois-ci les « devoirs envers la société » qui devront être développés par le maître qui abordera dans un premier temps le cadre connu de la famille. La générosité, l'amitié, la bienveillance ou l'honnêteté sont autant de qualités liées à la société que l'enfant découvrira en accomplissant de bonnes actions et en pratiquant constamment les enseignements du maître dispensés par le biais d'exemples simples et de lectures divertissantes, pour acquérir des habitudes morales[312].

Garantie du bon fonctionnement de la « société laïque et démocratique », la morale, et accessoirement les bonnes manières, contribuent à la formation d'une société où les hommes certes ont des opinions diverses, mais s'accordent sur les valeurs fondamentales telles que le bien, la vérité ou la liberté. Tout comme le programme de 1882, celui de 1893 aborde lui aussi dans un premier temps des « amusements familiers » et autres lectures et exercices pratiques[313], avant de passer aux choses plus sérieuses au Cours Moyen. Durant les trois années initialement prévues, l'écolier sera amené à étudier les devoirs liés à la famille et à ses membres, avant d'aborder l'école et la patrie. Dans un deuxième temps il découvrira les devoirs de l'homme envers lui-même et envers les autres hommes, avant de clarifier ses devoirs envers Dieu. Par une sorte de système concentrique, l'écolier revient de nouveau sur ces mêmes notions en cours supérieur, puisqu'il sera de nouveau amené à réfléchir aux devoirs et sentiments liés à l'entourage familial, à la société, et enfin à la patrie[314].

Dans ce programme articulé uniquement autour de devoirs, qui fait abstraction d'éventuelles libertés ou droits, on retrouve donc la normalisation des usages sociaux, un « alphabet des

---

[310] « formar hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10.
[311] « Destinadas las escuelas públicas á formar hombres honrados y dignos de una sociedad republicana y libre, es conveniente insistir en que la educación moral sea en ellas tan ejemplar como eficaz », *Programa detallado…*, 1882, p. 79.
[312] *Programa detallado...*, 1882, p. 72-73.
[313] « entretenimientos familiares », Curso Elemental, *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 84.
[314] Curso Medio et Curso Superior, *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 84-85.

bonnes manières », pour reprendre le titre du travail de J-L. Guereña consacré à cette question, qui met en lumière le lien consubstantiel existant entre les notions de civilité et de devoirs et obligations[315]. Cette pédagogie du devoir et du vivre ensemble est bien sûr reflétée par les manuels utilisés en classe.

3.2.4. La morale en classe : manuels

3.2.4.1. Méthodes divergentes

Alors que, depuis 1882, la morale est définie comme une matière à part, qui s'adresse au cœur et à l'âme plutôt qu'à l'intelligence, et qui par conséquent fait l'objet d'un enseignement transversal qui s'insère dans les leçons de lecture, d'histoire ou de choses, ou se démontre et s'explique au cours des récréations ou des problèmes de discipline et de comportement constatés en classe, elle fait tout de même l'objet d'une production de manuels scolaires de type classique, correspondant à un enseignement autonome de cette matière.

On trouve ainsi au long des années 1880-1890 quatre manuels publiés au Guatemala, et vraisemblablement utilisés dans les écoles primaires (les inventaires ne donnent pas toujours les titres exacts ni les auteurs) : des *Nociones de moral*, « notions de morale » publiées anonymement en 1881[316] ; les *Elementos de moral arreglados al sistema de Mabilleau* publiés en 1887[317] par l'historien Agustín Gómez Carrillo sur le modèle du livre français *Cours complet d'enseignement primaire* de Léopold Mabilleau[318]; les *Instrucciones morales para los niños* publiées en 1888 par un auteur anonyme[319], et enfin les *Nociones de moral* de la pédagogue guatémaltèque Rafaela del Águila, ouvrage publié en 1894[320]. Ces quatre manuels et leur existence même semblent entrer en contradiction avec les méthodes préconisées par les programmes de 1882 et 1893, qui prescrivent un enseignement de la

[315] GUEREÑA, Jean-Louis. *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea.* Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, 191 p.
[316] *Nociones de moral, con un apéndice sobre principios generales de derecho público y un estracto de la constitución de la República de Guatemala. Enseñanza primaria*. Guatemala : Nueva Tipografía del Comercio, 1881, 51 p.
[317] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de moral. Con arreglo al sistema de Mabilleau para uso de las escuelas de Centro-América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1887, 65 p.
[318] MABILLEAU, Léopold. *Cours complet d'enseignement primaire rédigé conformément aux programmes du 27 juillet 188*2. Paris : Hachette, 1883, 96 p.
[319] *Instrucciones morales para los niños. Obra escrita para uso de las escuelas primarias por una profesora guatemalteca.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1888, 123 p.
[320] DEL ÁGUILA, Rafaela. *Nociones de morales escritas para los niños.* Guatemala : Tipografía y Encuadernación Nacional, 1893, 94 p.

morale fondu dans celui des autres matières ; paradoxalement, deux de ces ouvrages ont même été l'objet de rapports élogieux commandés à des experts désignés par le Ministère[321].

Les auteurs eux-mêmes s'écartent des dispositions officielles, puisqu'Agustín Gómez Carrillo, dans son paragraphe intitulé « instructions aux maîtres et maîtresses », indique que le livre n'est certes pas destiné à être appris par cœur par les écoliers — à l'exception éventuellement des courts résumés de fin de chapitre — mais doit plutôt faire l'objet d'une lecture attentive. Le maître devra quant à lui guider ces travaux, poser des questions aux écoliers, livre fermé, et développer éventuellement les thèmes qui lui sembleraient les plus intéressants[322]. Gómez Carrillo fait mention d'une heure de cours de morale spécifique, à laquelle il faut ajouter un enseignement ponctuel lorsque le moment opportun se présente. Alors que les programmes de 1882 ont précisément supprimé l'heure de morale, on pourrait supposer que l'ouvrage publié au Guatemala est peut-être destiné à l'ensemble de l'Amérique Centrale comme le sont les manuels d'histoire du même auteur, et présente alors une situation-type qui n'est plus spécifiquement guatémaltèque.

Conçu selon son auteure, R. del Águila, comme un livre de lecture, les *Nociones de moral* sont destinées à faire l'objet d'une lecture attentive suivie d'explications données par le maître. Celui-ci doit par ailleurs toujours aller du simple au compliqué, et débuter ses leçons par les mauvaises actions pour susciter crainte et dégoût, avant de présenter les bonnes attitudes qui devront servir de modèles aux jeunes filles et jeunes garçons. Les questions et échanges entre enseignant et élèves doivent permettre d'expliquer, et si besoin de corriger les élèves, sans les vexer, pour leur inculquer des valeurs et des bonnes manières de manière pratique. Il s'agira en effet, en suivant ou non l'ordre du manuel, de faire découvrir, comprendre et appliquer les devoirs et vertus expliqués dans l'ouvrage[323].

L'auteur anonyme des *Instrucciones morales* de 1888 est, quant à lui, bien plus succinct, puisque dans une préface soulignant l'intérêt de la morale et d'ouvrages scolaires nationaux, il se contente de recommander un exposé clair et simple des notions et préceptes, en commençant par une formulation accessible aux écoliers, avant de reformuler le tout « selon

[321] Les documents d'archives (AGCA Fondo Ministerio de Educación, leg. 37046) contiennent ainsi plusieurs rapports : le 2 juillet 1888 Fernando Cruz transmet son rapport sur le manuel de morale d'A. Gómez Carrillo. Un document non daté mentionne l'évaluation positive du manuel de Rafael del Águila, par les professeurs Pilar L. de Castellanos, Adelaida Chevez, Sóstenes Esponda et Vicenta Laparra de la Cerda. D'autre part le 26 juin 1893 l'État rachète la propriété littéraire du même manuel, preuve de l'intérêt et de l'aval du gouvernement pour ce travail.
[322] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, "Instrucciones á maestros y maestras", p. IX et ss.
[323] DEL ÁGUILA. *Nociones de moral...*, p. 10-14.

la forme autoritaire que conseillent pour cette science les méthodes pédagogiques »[324] . En plus de ces énoncés, le maître devra aussi compléter et expliquer les récits qui composent le livre, et faire réciter les histoires ou compositions pour vérifier la bonne compréhension du sujet par l'écolier. Et si besoin, il pourra utiliser le livre comme moyen de punir les élèves en les obligeant à apprendre par cœur les récits[325] . On s'écarte donc énormément des prescriptions officielles de 1882 et 1893, voire même des lois antérieures qui déjà proscrivaient la mémorisation à outrance comme méthode d'apprentissage.

3.2.4.2. Une laïcité réaffirmée

Les méthodes préconisées par les manuels utilisés dans les écoles primaires s'éloignent donc sans nul doute des programmes officiels et des recommandations du Ministère quant à l'enseignement de la morale, et malgré cela ils sont validés par le même Ministère, et reçoivent les honneurs de la presse[326].

Les contenus desdits ouvrages s'inscrivent néanmoins dans la parfaite continuité du discours pédagogique officiel. On retrouve ainsi l'enseignement d'une morale laïque, avec dans le premier ouvrage publié, les *Nociones de moral*, une distinction clairement établie dès les premières pages entre la religion et la morale : cette dernière est une science humaine, et non une croyance[327]. Il n'est donc nullement question de Dieu dans le fascicule, à la différence des trois autres manuels à notre disposition.

On trouve en effet chez Agustín Gómez Carrillo un chapitre entier consacré aux devoirs envers Dieu, dans la deuxième partie de l'ouvrage consacrée aux divers devoirs de l'homme — envers lui-même, envers les autres et envers Dieu. Ce chapitre est ainsi décliné en plusieurs leçons abordant les beautés de la nature, exemples patents de l'existence d'un Créateur infini de toutes choses, à qui l'on doit le vrai, le bon, le beau, et la conscience humaine[328].

---

[324] « en la forma autoritaria que aconsejan para esta ciencia los métodos pedagógicos », *Instrucciones morales…*, p. vi.
[325] *Ibid.*, p. vii.
[326] Les *Instrucciones morales para los niños* sont ainsi commentés dans l'article : Un texto de moral. *El Día*, 24 de julio de 1888, nº250. Le même journal, dans un article intitulé "Texto de moral", fait réfèrence au travail de GÓMEZ CARRILLO. *El Día*, 14 de abril de 1888, nº170. Enfin l'Académie des maîtres de Guatemala, dans l'article "Sobre textos nacionales", recommande toute une série de manuels à usage des écoles primaires, parmi lesquels on retrouve le même Gómez Carrillo. Sobre textos nacionales (concluye). *Diario de Centro-América*, 22 de marzo de 1897, nº4556.
[327] *Nociones de moral…*, p. 5.
[328] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, Segunda Parte, Capítulo III, Deberes para con Dios, p. 57 et ss.

Dans les *Instrucciones morales para los niños*, la morale religieuse apparaît dans la deuxième leçon, la première étant consacrée à la définition de la morale. Il s'agira d'y définir Dieu lui-même en tant que créateur et être suprême origine de toutes choses, avant d'expliquer ses qualités et de vanter finalement l'amour de l'homme pour Dieu exprimé par le culte[329]. « Le complément de la morale est le sentiment religieux »[330]: nul doute ici que laïcité n'est pas pour autant synonyme d'athéisme.

On pourra finalement évoquer le paragraphe consacré à la religion dans le manuel rédigé par Rafaela del Águila[331]: Dieu, de nouveau défini comme le créateur de toute chose, doit être adoré par l'homme, être fait de morale et de religion. Mais tout en rejetant le fanatisme religieux et ses dérives, Rafaela del Águila fait fi de la laïcité officielle pour évoquer au détour d'une phrase « le vrai chrétien »[332], homme qui témoigne amour et gratitude à son Créateur, père universel d'une grande famille humaine. L'auteur revient "dans le droit chemin", pour ainsi dire, en rappelant finalement que l'enseignement religieux incombe à la famille tandis que la morale, fondée sur des principes universels, est quant à elle enseignée par le maître au sein de l'école publique.

3.2.4.3. Une morale et des valeurs partagées

Quant au reste des programmes, puisque la question religieuse n'y est pas prédominante, il nous semble que l'ouvrage d'Agustín Gómez Carrillo est sans doute celui qui, peut-être sans le vouloir puisqu'il est la copie presque conforme de l'ouvrage français de Mabilleau, correspond le mieux aux textes officiels de 1882 et 1893. En effet, dans un ouvrage composé de diverses situations mettant en scène des enfants et leur maître d'école, il aborde dans une première partie la famille, les sentiments divers entre ses membres et les devoirs qui en découlent, puis l'école et les devoirs envers le maître et les camarades, avant d'évoquer finalement la patrie, à laquelle l'enfant est lié par de forts sentiments et devoirs[333]. Une deuxième grande partie traitera des devoirs envers soi-même, envers les autres et envers Dieu[334].

On voit donc comment, au même titre que le programme de 1893, l'auteur procède par gradation, en inscrivant tout d'abord l'enfant dans l'univers social qui lui est connu — la

[329] *Instrucciones morales…*, Lección II – Moral religiosa, p. 7-10.
[330] « el complemento de la moral es el sentimiento religioso », *Ibid.*, Lección II - §9, p. 9.
[331] DEL ÁGUILA. *Nociones de moral…*, Segunda Parte – Religión, p. 50 et ss.
[332] *Ibid.*, p. 51.
[333] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, Primera Parte, p. 1-40.
[334] *Ibid.*, Segunda Parte, p. 41-65.

famille, puis l'école — pour aller vers l'entité plus abstraite qu'est la patrie. En reprenant à chaque fois des sentiments et des devoirs qui trouvent écho dans le degré inférieur ou supérieur de socialisation — le respect envers les parents précède ainsi le respect envers le maître et la patrie — Mabilleau et Gómez Carrillo entendent ainsi faciliter une identification et une adhésion aux sphères sociales que l'enfant est amené à intégrer.

On retrouvera dans les deux manuels anonymes, les *Nociones de moral* de 1881 et les *Instrucciones de moral* de 1888, une organisation légèrement différente, qui s'ouvre sur les devoirs envers soi-même, puis les devoirs envers les autres. Le manuel de 1881, composé de courts paragraphes numérotés, conformes au "modèle juridique" défini par A. Choppin[335], s'oriente ensuite vers la formation civique en tant qu'il évoque la société, l'Etat, la Nation, la Constitution et les devoirs du citoyen, sur lesquels nous reviendrons plus tard. Le deuxième manuel, qui préfère proposer une leçon explicative d'un concept suivi d'un texte illustratif, fera suivre ces devoirs envers soi-même et envers les autres, par des leçons sur la patrie ou les « vertus domestiques »[336], sans architecture précise dans un livre en réalité constitué d'un enchaînement de leçons où l'on pourra tout au plus distinguer les dernières qui traitent plus spécifiquement de valeurs telles que la justice, la modestie, etc.

Rafaela del Águila propose quant à elle un manuel en quatre parties : la première concerne les devoirs du citoyen, puis ceux du père, des fils, des humains et des amis, et enfin le mariage, avant qu'une deuxième partie n'aborde les devoirs de la femme, de l'éducation, de la maternité, des maîtres et disciples, des maîtres et serviteurs et de la religion. La troisième partie étudie une liste de vertus, et la quatrième celle des vices[337].

Quelle que soit la structure et la méthode préconisées, on retrouve à peu de choses près dans ces manuels les mêmes devoirs, qualités et défauts montrés et enseignés à l'enfant. Les ouvrages participent ainsi au même projet que les programmes : la conformation d'une société fondée sur les mêmes valeurs et vertus. Une société finalement policée, dont doivent être idéalement éradiquées les mauvaises habitudes et autres vices qui mènent à l'alcoolisme ou à la délinquance dénoncés dans la presse ou dans les rapports des *jefes políticos.*

[335] CHOPPIN. *Les manuels scolaires…*, p. 142-143.
[336] *Instrucciones morales…*, Lección IX – Virtudes domésticas, p. 36.
[337] Les parties ne comportent pas de titre. DEL ÁGUILA. *Nociones de moral*, Primera Parte, p. 17-32 ; Segunda Parte, p. 33-52 ; Tercera Parte, p. 53-69 ; Cuarta Parte, p. 70-91.

Par le progrès moral, c'est une véritable « civilisation des mœurs » qu'entendent donc mener les gouvernements libéraux[338], en fondant leur morale sur des critères universels, ou plus exactement occidentaux (comme le démontre l'adaptation de Mabilleau par Gómez Carrillo). La morale scolaire est en effet destinée à façonner la morale publique collective, et à régler et ordonner ainsi la société que l'on veut former sur les bancs de l'école, une société bien ordonnée et réglementée, orientée vers le progrès[339]. En d'autres termes, il s'agit d'instaurer un nouvel ordre social, nous renvoyant alors aux principes positivistes d'ordre et de progrès — ici progrès moral.

3.3. Former le citoyen

Avec cet enseignement de la morale, de plus en plus présent au sein des programmes et caractérisé par la laïcité et l'inculcation de devoirs individuels et sociaux, l'Etat libéral guatémaltèque entend prendre en charge le domaine de la conduite des consciences et du règlement des comportements jusque-là réservé à l'Eglise, afin de faire progresser moralement les individus qu'il a sous sa responsabilité : des individus appelés à devenir citoyens, et à respecter en tant que tels des droits et devoirs spécifiques, caractéristiques du nouveau système démocratique où ils auront leur rôle à jouer.

3.3.1. L'amour de la patrie

« Plus il y a d'éducation, plus il y a de civisme »[340]: les mots du *Diario de Centro-América* reflètent l'opinion générale selon laquelle, dans un nouveau système où le peuple est souverain, celui-ci se doit d'être formé à son rôle essentiel. Si la morale uniformise les mœurs sur les patrons occidentaux, civilisant ainsi un peuple sorti de l'ignorance et du vice, elle est aussi étroitement liée à la formation du citoyen, comme l'illustre l'évocation au fil des programmes officiels et des manuels scolaires de l'amour de la patrie ou de la définition du bon citoyen.

[338] Nous n'empruntons pas innocemment le titre du travail de Norbert Elias (ELIAS, Norbert. *La civilisation des moeurs*. Paris : Calman-Levy, 1991 (1969), 342 p.) sur lequel nous reviendrons plus loin.
[339] Pour l'importance de la notion d'ordre dans l'enseignement de la morale et du savoir-vivre on pourra consulter GUEREÑA, Jean-Louis. *El alfabeto de las buenas maneras…*, p. 129 à 146.
[340] « A mayor educación, mayor civismo », El pueblo y su adelanto. *Diario de Centro-América*, 22 de julio de 1895, nº4070.

3.3.1.1. Devoirs envers la patrie

La patrie apparaît ainsi comme l'espace ultime de socialisation de l'enfant, après la famille, l'école et la société. Le programme de 1882 pour les écoles primaires insiste peu sur l'amour dû à la patrie : seule une note de bas de page du paragraphe XXIV concernant les exercices de morale et de savoir-vivre recommande un enseignement graduel, « essayant d'inculquer des idées de patriotisme, d'amour de la liberté, de fidélité et de conséquence en amitié, de bienveillance, de respect, d'honnêteté, de charité, de vérité, de générosité, de propreté »[341], etc. Le patriotisme apparaît ainsi comme une des multiples qualités à développer chez l'enfant, sans autre détail, tandis que l'appendice dudit programme rappelle que la morale est un enseignement essentiel, qui doit favoriser la pratique par les enfants des « devoirs envers eux-mêmes, leurs parents, leurs semblables, leurs supérieurs et la patrie »[342]. Quant aux méthodes à utiliser, le même appendice rappelle qu'il est possible de recourir à des lectures diverses, notamment des poésies courtes « qui inspirent l'amour de la nature, fortifient le patriotisme et épurent le sentiment moral »[343].

Le *Reglamento de la organización pedagógica* de 1893 va plus loin dans la place accordée au sentiment patriotique au sein de la formation morale. Ainsi, pour les écoliers du Cours Moyen, les notions étudiées seront celles des devoirs envers les divers membres de la famille, avant que ne soient abordés les devoirs et responsabilités de l'enfant à l'école. Ce n'est qu'après ce deuxième chapitre que la patrie apparaît : « La Patrie. Le Guatemala, ses gloires et ses malheurs. Devoirs envers la patrie et la société »[344]. Mais c'est au niveau du Cours Supérieur que la patrie fait l'objet du plus long développement, après des paragraphes de nouveau consacrés à la famille et à l'école. La patrie suscite ainsi une liste détaillée des devoirs de l'homme envers elle (l'obéissance aux lois, le service militaire, la discipline, la fidélité au drapeau et le sacrifice pour la patrie), puis sont évoqués les impôts, et les droits dont jouit finalement l'homme — plus précisément les libertés de conscience, de travail, d'association et la sécurité des biens et des personnes assurée par l'État souverain[345].

---

[341] « tratando de inculcar ideas de patriotismo, amor á la libertad, fidelidad y consecuencia en la amistad, benevolencia, respeto, honestidad, caridad, veracidad, generosidad, limpieza », *Programa detallado,* 1882, p. 21-22.
[342] « la práctica de sus deberes hacia sí mismos, sus parientes, sus semejantes, sus superiores y la patria », *Ibid.*, p. 80.
[343] « Las poesías cortas bien escogidas, sobre todo, son un recurso precioso, porque inspiran amor á la naturaleza, fortalecen el patriotismo y depuran el sentimiento moral », *Ibid.*, p. 81.
[344] « *La patria.*— Guatemala, sus glorias y sus desgracias. Deberes para con la patria y la sociedad », *Reglamento de la organización pedagógica.…*, 1893, p. 84.
[345] *Ibid.*, p. 85.

3.3.1.2. Définition et amour de la patrie

Fort logiquement, les manuels se font l'écho de ce respect de la patrie que prônent les programmes officiels et plus spécialement celui de 1893.

Pour l'auteur anonyme des *Nociones de moral* publié en 1881, la patrie est « la terre qui nous a vu naître et l'ensemble de tous nos concitoyens »[346] : une définition de la patrie comme terre natale, mais aussi terre des ancêtres qu'on retrouvera dans tous les manuels. Liée à cette patrie, un sentiment, le patriotisme, qui pour l'auteur de l'ouvrage est le ciment qui rend possible l'existence d'un Etat, d'une Nation[347].

On retrouve dans le manuel d'Agustín Gómez Carrillo l'idée de sentiment patriotique, une notion absente des programmes. En adaptant presque mot pour mot le manuel original de Léopold Mabilleau, l'auteur guatémaltèque reprend par conséquent la définition de la patrie telle qu'elle est donnée par l'auteur français, dans un chapitre qui lui est entièrement consacrée, au sein d'une première partie qui auparavant traite du cadre familial et du milieu scolaire[348]. Après quelques paragraphes sur la question de la superstition (à replacer dans le cadre d'une morale qui se veut scientifique et dénuée de croyances obscurantistes), la deuxième leçon entre dans le vif du sujet, avec non pas les devoirs envers la patrie, mais l'amour de celle-ci. Sont ensuite successivement abordés les thèmes du respect des souvenirs, du chauvinisme, de la prospérité, de la gloire et de la liberté du pays, de l'obéissance aux lois, du service militaire, de la discipline, de la mort pour la patrie et enfin de l'humanité.

On a autrement dit des leçons d'abord consacrées à la définition de ce qu'est la patrie et ce qui nous y attache, puis une série de devoirs du "patriote" envers son pays. Le cadre général des relations à la patrie, du fait de l'adaptation toute relative du manuel français par le guatémaltèque, nous renvoie ainsi à un canevas quasi universel de ce qu'est ou doit être la patrie. On retrouve la traditionnelle métaphore de la « grande famille », à laquelle vont donc s'appliquer les mêmes sentiments, droits et devoirs que ceux qui interviennent dans le cadre familial qui a fait l'objet du premier chapitre du manuel de morale. S'y ajoutent les devoirs que sont le paiement de l'impôt, le service militaire ou encore le respect dû au gouvernant.

---

[346] « la tierra que nos vió nacer y la universalidad de nuestros conciudadanos », *Nociones de moral,* p. 31-32.
[347] *Ibid.*
[348] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, Primera Parte, Capítulo III – La Patria, p. 26-40.

Au sujet des éléments constitutifs de la patrie, il est une autre leçon, nous semble-t-il, essentielle : celle qui traite du « respect des souvenirs »[349]. Cette leçon, à travers les conseils que l'auteur prodigue aux jeunes écoliers, ne traite de rien d'autre si ce n'est de l'émergence d'une mémoire collective. Ainsi la patrie se composerait non seulement des hommes qui l'habitent et du territoire où ils vivent, mais aussi des souvenirs communs, caractérisés par les monuments et autres œuvres, éléments d'un patrimoine national. Nous avons là une définition simple de ce qu'on entend le plus souvent par « mémoire nationale ». L'écolier est incité à respecter les souvenirs de la terre et des hommes qu'elle a portés,

> les grands hommes des différents Etats de l'Amérique Centrale, les faits honorables, les nobles travaux et les chefs-d'œuvre des enfants du pays, ses monuments, aussi peu nombreux soient-ils, tout fait partie de son patrimoine, c'est-à-dire de l'héritage qu'on nous transmet, et nous devons le considérer avec la tendresse que mérite la patrie elle-même[350].

Nul doute que le manuel de Gómez Carrillo est, parmi les quatre qui nous occupent, le plus avancé et le plus détaillé au sujet de la patrie et de ses attributs. Mais celle-ci n'est toutefois pas absente des manuels de 1888 et 1893 publiés par une auteure anonyme d'une part et Rafaela del Águila d'autre part. Ainsi, dans les *Instrucciones morales para los niños*, le patriotisme apparaît au fil d'une liste de vertus inculquées à l'écolier. Entre la modestie et le savoir-vivre apparaît ainsi le patriotisme[351], qui donne l'occasion de définir la patrie et les devoirs qui en découlent. Société et pays où l'on naît et où l'on vit, territoire où reposent les ancêtres, la patrie est donc avant tout la terre de naissance et la terre des aïeux. De là une définition de ceux qui sont les compatriotes : vivant sous les mêmes lois, sur le même territoire, ils intègrent donc la même communauté de vie. Tout comme chez Gómez Carrillo, l'amour de la patrie, et les devoirs envers elle, sont rapportés aux mêmes notions vues dans le cadre du foyer : ainsi, l'amour de la patrie est-il défini comme une extension de l'amour familial, qui pourra susciter le sacrifice, voire la mort au nom de la patrie — puisque défendre la patrie c'est finalement aussi défendre les siens. Le bon patriote est par conséquent celui qui œuvre pour sa patrie, quel qu'en soit le prix, et quelle que soit la situation de celle-ci. Son travail lui permet par ailleurs de contribuer au progrès commun, et sa contribution par l'impôt

[349] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, Primera Parte, Capítulo III, 4º-El respeto que merecen los recuerdos, p. 30-31.
[350] « los hombres distinguidos de los varios Estados de la América Central, los hechos honrosos, las nobles tareas y las obras maestras de los hijos del país, sus monumentos, por modestos y escasos que sean, todo forma parte de su patrimonio, es decir de la herencia que se nos trasmite, y debemos mirarlo con el cariño que merece la patria misma », *Ibid.*, p. 30.
[351] *Instrucciones de moral…*, Lección XXII, El patriotismo, p. 98.

est son apport au fonctionnement du pays, tout comme le sont son exercice de « l'esprit public » et de « ses valeurs civiques »[352] en tant que citoyen. Enfin, tout comme chez Gómez Carrillo, la perturbation de l'ordre public apparaît comme une faute grave, indigne d'un véritable patriote qui se doit de participer au maintien de la paix et de l'ordre — cette idée étant probablement le fruit de l'histoire complexe et conflictuelle de l'Amérique Centrale et du Guatemala au long du XIXe siècle.

Si la patrie fait l'objet d'un chapitre entier chez Gómez Carrillo, et d'une leçon dans les *Instrucciones de moral,* elle n'est au centre d'aucun des chapitres du travail de Rafaela del Águila. Par contre, on y trouve, dès la deuxième leçon, les « devoirs du citoyen ». Ceux-ci ne sont pas absents des livres précédemment évoqués : dans les *Nociones…* de 1881, les paragraphes sur la patrie débouchent sur les devoirs du citoyen[353], tandis que chez Gómez Carrillo, tout bon citoyen est bon patriote, et l'obéissance aux lois, la connaissance du passé commun et le respect du service militaire ou des autorités sont autant de caractéristiques du citoyen formé par l'instituteur. Le rôle de celui-ci est plusieurs fois souligné dans ces manuels, en tant que formateur des « futurs citoyens », et il en va de même dans le manuel de Rafaela del Águila. Ainsi dans un prologue consistant en une suite d'affirmations sur l'éducation, celle-ci écrit que :

> L'éducation est la base du bonheur social. L'éducation fait le bon citoyen, le bon fils, le bon époux, le bon père. L'éducation fait les bonnes filles, les bonnes épouses, les bonnes mères et même les bons domestiques; et sans moralité, il ne peut y avoir d'éducation[354].

L'éducation, et par extension l'école où elle est dispensée, est ainsi le creuset de formation des futurs citoyens, une idée qu'on retrouvera dans la leçon consacrée aux devoirs de l'éducation, selon laquelle « l'homme s'éduque pour la patrie », et doit être éduqué dans les sentiments de « courage, d'abnégation et d'amour de la patrie »[355].

Dans une vision que certains qualifient de sexiste mais qui reflète la pensée de l'époque[356], la femme est éduquée pour le foyer et la maternité, tandis que l'homme formé par l'école doit

[352] « espíritu público » « valor cívico », *Instrucciones morales…*, §9, p. 101.
[353] *Nociones de moral…*, p. 33-35.
[354] « La educación es la base de la felicidad social. La educación hace al buen ciudadano, al buen hijo, al buen esposo, al buen padre. La educación hace á las buenas hijas, las buenas esposas, las buenas madres y hasta los buenos criados; y sin moralidad, no puede haber educación », DEL ÁGUILA. *Nociones de moral…*, p. 7.
[355] « le deben inspirar sentimientos de valor, de abnegación y de amor á la patria. », *Ibid.*, p. 36.
[356] Dans un travail sur les manuels scolaires guatémaltèques, Magda Leticia González Sandoval critique le sexisme de la Morale de Rafaela del Águila. Nous reviendrons plus loin sur la question de l'éducation de la

être « utile à la société et à la famille, un citoyen qui soit l'honneur et la gloire de sa patrie »[357]. Dans la première leçon qui sert à définir les divers sens de la morale, l'auteure rappelle en outre que l'homme « a des devoirs envers sa patrie, envers ses semblables et envers lui-même »[358], nous renvoyant donc aux différentes sphères de socialisation que Gómez Carrillo ou les programmes officiels avaient déjà distinguées. Et c'est finalement dès la première leçon que sont évoqués les devoirs du citoyen, avant même la deuxième leçon qui y est spécifiquement consacrée. Le "bon citoyen" se doit ainsi d'aimer sa patrie et d'y consacrer toutes ses facultés — physiques, en versant son sang si nécessaire, intellectuelles et morales — pour participer au progrès commun. La leçon sur les « Devoirs du Citoyen » va ainsi développer ces éléments donnés dans la première leçon du manuel de morale. L'amour de la patrie, qui doit surpasser l'amour égoïste envers soi-même, est le devoir de tout citoyen, quelle que soit sa condition sociale, depuis le premier gouvernant jusqu'au plus humble travailleur. Le citoyen occupant un poste important devra respecter la loi et faire preuve de modestie et de droiture, tandis que ceux qui occupent des postes subalternes seront tout aussi modestes, et éviteront l'adulation au profit de la dignité et du goût du devoir accompli. Le respect des lois s'applique à tous, tout comme la défense de la patrie en danger ou la lutte contre les conspirations et les perturbations de la paix intérieure[359].

Si l'évocation de la patrie et de la citoyenneté prend donc des formes différentes dans les quatre manuels que nous avons parcourus ensemble, certains traits s'avèrent tout de même prédominants : le bon citoyen, bon patriote, est avant tout celui qui aime d'un amour profond, pareil à l'amour familial, sa patrie, terre de sa naissance et de ses ancêtres. Chez tous nos auteurs, on retrouve ainsi le sacrifice dû à la patrie en péril, mais aussi la lutte contre la subversion et le désordre interne, l'obéissance aux autorités, la participation au progrès commun, les contributions sonnantes et trébuchantes de l'impôt, ou l'impôt de sang du service militaire, que l'on retrouve dans le règlement pédagogique de 1893. On voit ainsi comment la

---

femme, mais on peut d'ores et déjà signaler que tant les articles de presse que les programmes ou les manuels de morale et d'instruction civique de la fin du XIXe siècle reflètent la vision proposée par Rafaela del Águila : la femme doit certes être éduquée, puisqu'elle est la mère de futurs citoyens, mais sa sphère d'activité est bel et bien restreinte au foyer où elle joue le rôle d'épouse, de mère, maniant aiguille et tricot, et gérant les finances familiales. Voir GONZÁLEZ SANDOVAL, Magda Leticia. Die dastellung der nationalen Geschichte in den guatemaltekischen Schulbüchern (1871-1944). In : RIEKENBERG, Michael (éd.). *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala*. Frankfurt: Mein, 1994, p. 243-258.

[357] « La Escuela no sólo debe servir para ilustrar la inteligencia, sino también para educar el corazón, para hacer del niño un hombre útil para la sociedad y para la familia, un ciudadano que sea honra y gloria de su patria », DEL ÁGUILA. *Nociones de moral…*, p. 9.

[358] « El hombre tiene deberes para con su patria, con sus semejantes y consigo mismo », *Ibid.*, p. 15.

[359] « Deberes del ciudadano », *Ibid.*, p. 17-20.

morale participe à sa manière d'une instruction civique, qui ne se développera qu'un peu plus tardivement dans les lois et programmes officiels.

3.3.2. De la morale à l'instruction civique : de l'affect à l'intellect

3.3.2.1. Evolution des programmes

L'instruction civique, en tant que matière enseignée dans les écoles publiques placées sous la responsabilité de l'État libéral, n'apparaît en effet qu'à partir de 1879, sous la forme d'un enseignement de la « Constitution de la République », en dernière année du niveau primaire complémentaire. L'année même où la Constitution est enfin achevée, l'article 36 du décret nº254 de 1879 explique ainsi :

> La Constitution de la République sera enseignée et expliquée, pour que les enfants commencent à acquérir des idées claires au sujet de l'organisation du pouvoir public et des droits et devoirs qui leur incombent en tant que citoyens guatémaltèques[360].

Témoignant d'un évident empressement à former le citoyen à la Charte fondamentale qui vient d'être votée et qui donne enfin une colonne vertébrale juridique à l'État libéral né en 1871, l'article en question de la loi de 1879 est copié mot pour mot dans La *Loi Organique et Réglementaire d'Instruction Publique* de 1882, dans son article 39. Cet enseignement de la Constitution n'apparaît pas dans les programmes de la même année, qui ne traitent que du niveau élémentaire.

Cet enseignement de la Constitution est complété à partir de 1888 par l'apparition d'un cours d'instruction civique au niveau secondaire, en dernière année des *institutos* et écoles normales[361]. Pour les députés qui prennent cette décision, la complémentarité des deux enseignements ne fait aucun doute, et la création des cours d'instruction civique doit dépasser le seul texte de la Constitution pour intégrer l'ensemble des droits et devoirs des Guatémaltèques[362].

La formation du citoyen ne reste pas cantonnée au niveau secondaire, puisqu'en 1893 apparaît l'enseignement de l'instruction civique comme matière à part entière au niveau primaire.

---

[360] « Se enseñará y esplicará la Constitución de la República, para que los niños comiencen á adquirir ideas claras acerca de la organización del poder público y de los derechos y deberes que les corresponden como ciudadanos guatemaltecos », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 36.
[361] Decreto legislativo nº3 de 12 de abril de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VII, p. 282.
[362] *Diario de las sesiones de la Asamblea*, 24 de marzo de 1888, nº6, p. 1-2.

L'intitulé lui-même, « instruction civique, droit usuel, notions d'économie politique »[363], laisse entendre que ce nouveau cours ira plus loin que la simple glose de la Constitution de 1879, et le détail du programme le confirme. Ainsi, l'instruction civique n'est plus l'apanage des dernières années de scolarisation obligatoire, et elle est incluse dans les programmes dès le Cours Elémentaire. Les écoliers seront ainsi amenés à découvrir les idées telles que celles de « citoyen, soldat, armée, patrie, municipalité, canton, département, nation, loi, justice, force publique, etc. »[364]. La juxtaposition des termes n'est sans doute pas anodine, et il est intéressant de constater que le citoyen est immédiatement le soldat, vraisemblablement appelé à défendre la patrie en intégrant l'armée. L'enfant est d'autre part destiné à découvrir les différents échelons de l'organisation administrative et institutionnelle, depuis sa commune jusqu'à la nation. Le Cours Moyen permettra d'approfondir ces notions vues de manière simplifiée durant les premières années de scolarité : on retrouve ainsi le citoyen, mais cette fois-ci ses droits et devoirs sont évoqués — le service militaire, les impôts, le vote et le suffrage universel ou la scolarisation obligatoire — et les différents niveaux de pouvoir local, régional et national sont plus détaillés, afin de donner « des notions très sommaires de l'organisation politique du Guatemala »[365]. L'élève découvrira ainsi les fonctions du conseil municipal et du maire, du *jefe político* ou encore du Président et la division des trois pouvoirs. Finalement, le niveau supérieur donnera des « notions plus complètes sur l'organisation politique, administrative et judiciaire du Guatemala »[366], correspondant à l'explication de la Constitution qui existait depuis 1879, et des notions de droit et d'économie politique, conformément à l'intitulé de la matière dans ce cours supérieur.

Mais si l'instruction civique fait une entrée remarquée dans les programmes du primaire en 1893, elle n'en écarte pas pour autant une morale toujours aussi présente, et qui occupe un pan entier du triptyque du *Reglamento de la organización pedagógica*. L'instruction civique s'insère par contre dans un autre secteur, celui de l'éducation intellectuelle. Morale et instruction civique relèvent donc de deux sphères différentes et pourtant complémentaires.

[363] « Instrucción cívica, derecho usual, nociones de economía política », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 80.
[364] « palabras […] tales como tales como ciudadano, soldado, ejército, patria, municipio, cantón, departamento, nación, ley, justicia, fuerza pública, etc. », *Ibid.*
[365] « nociones muy sumarias de la organizació npolítica de Guatemala », *Ibid.*
[366] « nociones más completas sobre la organización política, administrativa y judicial de Guatemala », *Ibid.*

Ainsi l'éducation morale fait appel au domaine du cœur, du sentiment, de la conscience, elle « n'a pas pour objet de faire savoir mais de faire aimer »[367], comme le soulignent à de nombreuses reprises les lois, programmes et manuels scolaires, tandis que l'instruction civique s'insère, elle, dans le domaine de la raison et de l'entendement. Á ce titre, l'évolution de la structure même des programmes permet de voir comment la morale joue finalement le rôle de fondement préalable à l'enseignement civique : de 1879 à 1893, enseignée dès la première année de l'école primaire élémentaire de manière constante, sous forme de divertissements, de lectures exemplaires ou de réprimandes ou conseils donnés par le maître, la morale développe les valeurs, le sentiment du devoir et l'amour de la patrie, tandis que l'instruction civique n'apparaît qu'en dernière année du niveau complémentaire, en lieu et place d'un enseignement moral qui disparaît des listes de matières enseignées. Tout semble donc indiquer que la morale précède l'instruction civique, que l'affect précède l'intellect, comme si le jeune enfant ne pouvait encore appréhender de manière exacte les concepts et notions liés à la citoyenneté et au fonctionnement de la république guatémaltèque, qui ne lui seront expliqués qu'à un âge où son entendement sera plus mûr. L'instruction civique, entendue et raisonnée, se développe ainsi sur un substrat émotionnel développé par les cours de morale préalables, puisqu'avant d'être un bon citoyen il faut être tout d'abord un homme bon.

3.3.2.2. Sentiment et raison : tons et styles des manuels

La nature et le style même des manuels scolaires d'instruction civique ou de morale témoignent de la différence de conception des matières en question. L'absence d'illustrations dans l'ensemble de ces ouvrages nous permet dans un premier temps de les classer dans la catégorie des livres "sérieux" pour ainsi dire, pour reprendre les commentaires de Nikita Harwich au sujet des manuels d'histoire nationale sud-américains[368]. Les images inexistantes installeraient ainsi les matières concernées dans la sphère du solennel, reflet de l'importance capitale accordée à ces enseignements.

Mais au-delà de cette inscription dans un même champ de pensée, il faut souligner l'énorme différence de style qui existe entre morale et instruction civique, plaçant cette dernière dans un registre encore plus sérieux. A l'exception des *Nociones de moral* de 1881 où le ton est

[367] « Esta educación no tiene por objeto hacer *saber*, sino hacer *querer* », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 82.
[368] HARWICH, Nikita. L'iconographie du consensus : les illustrations des manuels scolaires d'histoire nationale en Amérique latine. In : GUEREÑA, Jean-Louis (dir.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 465-484.

neutre et le style lapidaire, les livres de morale sont en général d'une lecture relativement agréable : chez Agustín Gómez Carrillo, tout comme chez son modèle Léopold Mabilleau, on trouve ainsi des épisodes mettant en scène des écoliers et leur maître, dans diverses situations en classe ou lors de sorties scolaires. Anecdotes et échanges quasi socratiques entre l'instituteur et ses disciples autour de situations de la vie quotidienne permettent ainsi à l'écolier-lecteur de s'identifier à l'écolier-personnage, en faisant le parallèle entre les situations qu'il lit et celles qu'il vit.

Dans les *Instrucciones morales* de 1888, la forme adoptée est celle de leçons, certes un peu austères, mais que viennent illustrer de courts récits mettant en scène les valeurs évoquées (les écoliers de Pestalozzi pour la leçon sur la bienveillance, ou l'illustre Socrate pour la justice), tandis que Rafaela del Águila adopte une structure explicative que l'on pourra dire juridique selon la terminologie d'Alain Choppin[369], mais dont l'éventuelle monotonie est évacuée par le biais de phrases courtes et d'un style enlevé, entre le lyrisme et l'invocation, où les points d'exclamation abondent. L'auteure s'écrie ainsi au sujet de l'intempérance : « heureux le père qui sait éduquer ses enfants dans l'école de la morale et de la vertu; dont la conduite sans tache puisse servir de norme pour eux et d'exemple pour la société! »[370], avant que la conclusion même du manuel ne soit un florilège d'exhortations et d'exclamations diverses exaltant la victoire de l'homme sur ses vices.

En règle générale, les manuels de morale usent en outre de diverses stratégies énonciatives visant à éveiller l'intérêt du lecteur et à favoriser son identification et son attachement aux propos développés. Deux stratagèmes très employés sont ainsi l'utilisation du vocatif, de l'admonestation, et l'emploi de la première personne du pluriel qui permet d'inclure le jeune lecteur dans la communauté morale dont il est question. Dans les *Instrucciones morales*, on aura ainsi la communauté de la patrie, qui face à l'étranger doit offrir l'hospitalité — « Quand un honnête étranger cherche asile chez *nous*, *nous* devons le prendre en compte »[371] (nous soulignons) — ou encore la simple communauté des jeunes lecteurs, appelés à plus de modestie : « un jugement trop favorable de *nous*-mêmes déplaît à *nos* semblables »[372]. La leçon consacrée au patriotisme multipliera les verbes à la première personne du pluriel, et

[369] CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992, 223 p.
[370] « ¡Feliz el padre que sabe educar á sus hijos en la escuela de la moral y la virtud; cuya conducta sin tacha, pueda servirles de norma á ellos y de ejemplo á la sociedad! », DEL ÁGUILA. *Nociones de moral…*, p. 90.
[371] « Cuando un extranjero honrado busque asilo entre nosotros, debemos tener en cuenta, además, que es un elemento útil para el progreso del país », *Instrucciones morales…*, p. 42.
[372] « un juicio demasiado favorable de nosotros mismos no agrada á nuestro semejantes », *Ibid.*, Lección XXI, p. 93.

notamment le verbe *devoir* — « *nous devons* l'aimer [la patrie] toujours, *nous devons* l'honorer »[373] — suscitant ainsi la communauté de cœur et de pensée autour du sentiment patriotique.

Gómez Carrillo, grâce à l'habile mise en scène de la vie scolaire, peut jouer encore plus des jeux d'énonciation, puisque lorsque le maître s'adresse à ses élèves, il parle également aux jeunes lecteurs. Par conséquent les exemples seraient nombreux, et nous nous contenterons d'évoquer simplement un extrait de la leçon sur l'obéissance qui combine utilisation du *nous* et message aux écoliers/lecteurs : « La patrie a des droits de toute sorte sur *nous*, comme *vous* le savez et elle peut même *nous* demander de sacrifier notre vie, quand il s'agit de se battre pour elle »[374]. L'incise s'adressant au lecteur, le présent de vérité générale, l'interpellation ou l'impératif moral, l'exclamation ou le jeu des pronoms personnels viennent ainsi s'ajouter aux sujets mêmes évoqués, qu'ils soient saynètes enfantines ou morceaux d'histoire exemplaires, créant un fort contraste avec la structure et le ton des manuels d'instruction civique.

Ceux-ci sont dans notre corpus au nombre de trois, pour le dernier quart du XIXe siècle, bien que des documents d'archives laissent penser que d'autres écrits aient été proposés au Ministère pour jouer le rôle de manuels officiels[375]. Nous nous concentrerons donc sur le *Catecismo político constitucional* de Ramón González Saravia (1882), le *Manual del ciudadano* d'Antonio G. Saravia (c.1888) et la *Moral cívica* de F. Contreras (1897)[376]. Ce dernier titre, « morale civique », est trompeur, puisque le contenu de l'ouvrage relève exclusivement de l'instruction civique, et suit la même structure que les deux premiers. Les *Nociones de moral* de 1881 s'inscrivent dans le même entre-deux, en mêlant notions morales et formation civique avec des éléments qu'on retrouve dans ces trois manuels, qui adoptent en une organisation similaire : après la définition de notions — la société, l'État, la nation,...— les auteurs consacrent quelques pages au résumé de l'histoire du Guatemala, avant d'expliquer la Constitution.

Dans un style austère, d'où sont en général proscrites les admonestations ou les exclamations, ces manuels d'instruction civique répondent ainsi au programme d'enseignement de la

[373] « debemos quererla [la patria] siempre, debemos honrarla », *Instrucciones morales…*, Lección XXII, §5 p. 99-100.
[374] « La patria tiene derechos de toda clase sobre nosotros, como sabéis y hasta puede pedirnos el sacrificio de nuestra vida, cuando se trata de pelear por ella », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, p. 18.
[375] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37046.
[376] GONZÁLEZ SARAVIA, Ramón. *Catecismo político constitucional.* Guatemala, 1882, 134 p.
SARAVIA, Antonio G. *Manual del ciudadano.* Guatemala : Tipografía La Unión, c.1888, 110 p.
CONTRERAS B., Fernando. *Moral cívica.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1898 (1897), 254 p.

Constitution de 1879, avec des textes explicatifs, parfois argumentatifs, qui ne laissent pas de place aux questions ou à une éventuelle identification du lecteur. L'utilisation du *nous* est en effet parcimonieuse : on retrouve ainsi la première personne du pluriel dans les introductions et les conclusions, qui abordent systématiquement le besoin d'enseigner « *notre* constitution » aux écoliers. Chez A.G. Saravia, il s'agit de « *notre* régénération politique et sociale » qui est en jeu, « secret de *notre* futur bien-être », pour « *notre* Patrie »[377], alors que dans le corps du texte de R. González Saravia c'est « *notre* amélioration sociale » qui se joue à travers l´école[378]. De fait, ce sont essentiellement la nation et la patrie et les paragraphes qui y sont liés qui voient l'utilisation du *nous* de la collectivité : chez A.G. Saravia, on parle de « *notre* nationalité naissante »[379], chez F. Contreras, le patriotisme consiste à garder « toujours intègre la patrie de *nos* aînés »[380], alors qu'aujourd'hui « *nos* sentiments *nous* unissent aux autres peuples de l'Isthme »[381], et enfin, chez R. González Saravia, des paragraphes sur la nation et la patrie qui appellent l'usage du *nous* — « *nous* voyons que », « que *nous* formions une seule patrie »[382]. La défense de la patrie apparaît ainsi comme naturelle dans la mesure où « *nous* ne faisons rien de plus que veiller à *notre* propre sécurité et celle de *nos* familles, qui est celle de *nos* pères, de *nos* épouses et de *nos* fils »[383] (nous soulignons).

Si l'on excepte les deux ou trois emplois d'un *nous* de politesse qui renvoie à la personne de l'auteur, le *nous* communautaire, comme nous pourrions l'appeler, ou "*nous* patriotique" si l'on peut dire, est strictement limité aux domaines de la patrie et de la nation, reliquat et continuité de la culture de l'amour de la patrie par les manuels de morale. Les enfants, dont on a développé l'attachement à la patrie durant leurs premières années, sont en âge de comprendre, après avoir appris à ressentir. Une perspective légèrement corrigée par le *Reglamento de la organización pedagógica* de 1893 qui introduit l'instruction civique dès le Cours Elémentaire, en parallèle avec la formation morale.

[377] « nuestra regeneración política y social », « el secreto de nuestro futuro bienestar », « nuestra patria », SARAVIA. *Manual del ciudadano*, p. 3-4.
[378] « nuestro mejoramiento social », GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo…*, p. 32.
[379] « nuestra naciente nacionalidad », SARAVIA. *Manual del ciudadano,* p. 20.
[380] « tener siempre íntegra la patria de nuestros mayores », CONTRERAS. *Moral cívica,* p. 46.
[381] « nuestros afectos nos unen á los demás pueblos de istmo », *Ibid.*
[382] « vemos que », « formemos una sola pátria », GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo…*, p. 26.
[383] « no hacemos más que velar por nuestra propia seguridad y la de nuestras familias, que es la de nuestros padres, la de nuestras esposas y la de nuestros hijos », *Ibid.*, p. 30.

3.3.3. La formation du citoyen en question

3.3.3.1. L'instruction civique, rempart de la démocratie

La morale, outre la formation d'une société fondée sur des valeurs communes, entend donc développer chez l'enfant un sentiment d'attachement à la patrie, tandis que l'instruction civique, s'adressant à la raison et l'entendement, vise à expliquer, faire connaître et comprendre le texte constitutionnel et plus largement le fonctionnement de l'État libéral guatémaltèque.

L'empressement des législateurs à introduire dès 1879 l'enseignement de la Constitution dans les programmes officiels montre leur intérêt évident pour l'éducation civique du peuple, tout comme le confirme l'adoption dès 1872 du catéchisme mexicain de Nicolás Pizarro (*Catecismo político constitucional de la República mejicana*), faute de mieux[384]. Rien d'étonnant à cela si l'on relit le fascicule publié par Ramón Rosas en 1874, à la veille des premières lois organiques d'Instruction Publique. Dans ses *Estudios sobre Instrucción Pública,* compilation d'articles publiés dans le journal officiel *El Guatemalteco,* l'intellectuel hondurien membre de l'équipe de J. R. Barrios, établit un lien direct entre régime de gouvernement et système éducatif : à l'époque conservatrice de Carrera, respecter la Loi Pavón équivalait à

> créer des écoles […] non pour avoir des citoyens ayant conscience de leurs obligations et de leurs droits, mais pour avoir des ilotes comme en Perse ; des esclaves, comme en Grèce et à Rome ; des vassaux et des serfs de la Glèbe, comme au Moyen-âge[385].

Il en va donc de la survie de la république démocratique, et tant les messages présidentiels que les journaux de tout bord s'accordent à voir l'enseignement civique et moral, et le développement de l'école publique en général, comme la condition *sine qua non* d'un fonctionnement régulier et normal du régime réinstauré par les réformateurs libéraux. *La Nueva Jeneracion* en 1883, ou *La Opinión Nacional* en 1891, cultivent ainsi la même idée d'une école vitale puisqu'elle forme les futurs citoyens[386], tandis que les messages présidentiels à l'Assemblée, les *Mémoires* du Secrétariat à l'Instruction Publique mais aussi

[384] Voir HERNÁNDEZ CASTELLANOS. *Historia del Ministerio…*, p. 9-10.
[385] « es crear escuelas […] no para tener ciudadanos con la conciencia de sus obligaciones y derechos, sino para tener ilotas como en Persia; esclavos, como en Grecia y Roma; y vasallos y siervos de la Gleba, como en la Edad Media », ROSAS, Ramón. *Estudios sobre Instruccion Publica, dados a luz en la seccion editorial de El Guatemalteco, y precedidos de una breve reseña histórica.* Guatemala : Imprenta de la Paz, 1874, p. 15.
[386] Educación Política. *La Nueva Jeneración*, 15 de marzo de 1883, nº1, et *La Opinión Nacional*, 2 de abril de 1891, nº37.

les rapports de directeurs d'établissements ou de *jefes políticos* expriment cette même volonté d'éduquer le peuple pour qu'il permette le maintien du système politique en place. Il n'est ainsi pas un seul *Mémoire* d'Instruction Publique qui ne comporte au moins une fois la définition d'un système éducatif ou plus spécifiquement d'une école primaire comme la base des libertés et du progrès, de la démocratie, d'une vie républicaine, ou plus métaphoriquement comme le ciment d'un édifice social en transformation[387].

Inscrite au rang des propriétés vitales du régime libéral, l'instruction civique fait donc logiquement l'objet d'un concours lancé en 1886 pour obtenir la création d'un « manuel du citoyen », une « *cartilla del ciudadano* » adapté au Guatemala, qui manque cruellement d'un manuel adéquat :

> une *cartilla del ciudadano* qui explique, en termes clairs et concis, à la portée du peuple, les droits politiques et les obligations qui dérivent de la constitution, afin que l'ignorance de ces notions ne permette pas qu'un beau jour s'installe le despotisme ou règne l'anarchie, et pour qu'une fois compris dans son sens véritable le bon usage des libertés publiques, celles-ci soient conservées indemnes et ne deviennent jamais des éléments de division ou de démagogie; le Président de la République accorde : 1º l'ouverture d'un concours, afin que toutes les personnes qui désirent écrire la « *cartilla del ciudadano* » le fassent, et l'envoient au Secrétariat de l'Instruction Publique, où elles seront reçues jusqu'au 15 décembre prochain, l'ouvrage devant être envoyé sans la signature de l'auteur, et seulement avec un nom ou un signe qui corresponde à celui qui sera porté dans un pli fermé, et qui sera ouvert une fois les évaluations réalisées. 2º Celles-ci seront effectuées par une commission composée de messieurs les licenciés don Manuel Echevarría, don Manuel Ramírez et don Antonio Lazo Arriaga. 3º L'œuvre qui méritera la meilleure notation vaudra à son auteur, en plus d'une récompense honorifique, la proclamation du texte comme manuel pour les écoles, et l'impression aux frais de l'État de 10.000 exemplaires, dont le prix, convenu avec le Secrétaire du Ministère, sera également versé à l'auteur par le Trésor National[388].

[387] Nous reprenons ici des expressions employées dans divers Mémoires d'Instruction Publique; on consultera ceux présentés en 1886 et 1887 pour la métaphore de l'édifice.

[388] « Haciéndose sentir la necesidad de una "cartilla del ciudadano", que explique, en términos claros y concisos, al alcance del pueblo, los derechos políticos y las obligaciones que de la constitución se derivan, á fin de que la ignorancia de esas nociones no dé lugar á que alguna vez se entronice el despotismo ó reine la anarquía, y para que comprendiéndose en su verdadero sentido el buen uso de las libertades públicas, se sepan conservar incólumes y jamás se tornen en elementos de disociación y demagogía; el Presidente de la República acuerda : 1º abrir un concurso, á efecto de que todas las personas que deseen escribir la "cartilla del ciudadano", lo verifiquen, remitiéndola á la Secretaría de Instrucción Pública, en donde se recibirá hasta el 15 de diciembre próximo, debiendo enviarse sin la firma del autor, y solamente con un nombre ó signo que corresponda al que irá dentro de un pliego cerrado, que será abierto después de hechas las calificaciones. 2º éstas se efectuarán por una comisión compuesta de los señores licenciados don Manuel Echeverría, don Manuel Ramírez y don Antonio Lazo Arriaga. 3º la obra que merezca la mejor calificación, valdrá al autor, además de una recompensa honorífica, la declaratoria de texto para las escuelas, y la impresión por cuenta del Estado de 10000 ejemplares, cuyo precio, convenido con el Secretario del Despacho, se abonará también al autor por la Tesorería Nacional »,

Le *Mémoire* du Secrétariat relatif aux travaux de cette même année fait référence audit accord instaurant le concours, en rappelant le besoin d'un manuel qui permette de prévenir tout débordement anarchique ou despotique, une préoccupation constante chez les réformateurs de 1871 soucieux de maintenir le régime libéral en place face aux résistances conservatrices[389]. Difficile de savoir qui a finalement emporté le concours, peut-être l'introuvable *Manual del Ciudadano* ou *Catecismo del Ciudadano* de Ramón G. Saravia, dont le Ministère achète 1.500 exemplaires en octobre 1889 mais que nous n'avons pas pu localiser ; aucune mention officielle n'est en tous cas faite des résultats dudit concours.

Mais si, en plus de ce concours, programmes et manuels de morale et d'instruction civique font la part belle à la formation du futur citoyen, les objectifs mis en avant par les textes législatifs sont moins clairs.

3.3.3.2. Les incohérences des textes officiels

Le premier décret concernant l'enseignement primaire, publié en 1872[390], établit que cet enseignement est bien la base du progrès des peuples, qui permettra un bon fonctionnement des institutions puisque l'école doit contribuer à la formation des nouveaux citoyens. On retrouve dans la *Loi Organique* de 1875 l'idée de former le citoyen parmi les objectifs primordiaux de l'instruction primaire. L'article 21 du Titre III énonce ainsi: « L'objet des écoles est de former des hommes sains de corps et d'esprit, avec les aptitudes morales et intellectuelles pour être des *citoyens* dignes d'une société républicaine et libre »[391] (nous soulignons). L'article 23 du même texte, portant sur les devoirs du directeur d'école, précise que celui-ci devra « inculquer chez ses disciples l'idée claire des droits et des obligations qui leur correspondent en tant que Guatémaltèques, tant dans la condition de citoyens que dans celle de gouvernants quand il leur faudrait exercer des charges publiques »[392]. L'école primaire est donc clairement destinée à former non seulement des **«** êtres moraux et sociaux **»** (art**.** 22), mais des citoyens aptes à exercer leur rôle dans un régime démocratique**.**

Acuerdo relativo a un concurso para la formación de la « cartilla del ciudadano », Palacio del Poder Ejecutivo, 23 de septiembre de 1886. *El Guatemalteco (diario oficial)*, 30 de septiembre de 1886, nº24.

[389] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1887, p. 32-33.

[390] Decreto nº67 de 12 de junio de 1872. In : *Recopilación de las leyes*…, t. I, p. 119.

[391] « El objeto de las escuelas es formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, con las aptitudes morales é intelectuales para ser ciudadanos dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, Título III, cap. 1. art. 21, et art. 22.

[392] « inculcar en sus discípulos la idea clara de los derechos y obligaciones que les corresponden como guatemaltecos, así en la condicion de ciudadanos, como en la de gobernantes cuando les toque ejercer cargos públicos », *Ibid.*, Título III, cap. 1 art. 23.

La loi de 1879 introduit quelques années plus tard une nuance d'importance : l'objet des écoles est dorénavant de « former des hommes avec l'instruction et la moralité suffisantes pour être dignes d'une société républicaine et libre »[393]. Une phrase qu'on lit telle quelle dans la loi suivante de 1882, et dans des circulaires aux *jefes políticos* datées du 31 décembre 1888 et du 1er octobre 1890 organisant le début de l'année scolaire et les examens de fin d'année[394].

Tant dans la loi de 1879 que dans celle de 1882, l'article 11 porte sur le devoir qu'ont les enseignants d'inculquer à leurs élèves les idées de « liberté, d'égalité, de fraternité, d'ordre, de progrès, d'union centraméricaine, d'amour à la patrie, d'amour du travail, et en général, toutes ces idées qui élèvent le sentiment moral et sont la base d'une société bien organisée »[395]. Il n'est donc plus question ici de citoyen, mais de membre d'une société orientée vers le progrès.

La situation est donc paradoxale, puisqu'en même temps qu'est développée l'instruction civique dans les programmes officiels, au point de motiver l'ouverture d'un concours de création de manuels de formation citoyenne, le citoyen disparaît des objectifs affichés dans les textes législatifs pour y être remplacé par le terme « homme », un homme formé par une école primaire publique, laïque et obligatoire sur laquelle reposent pourtant, selon les discours officiels, l'avenir de la démocratie et de la république.

3.3.4. La formation d'une nation civique ?

3.3.4.1. Des liens ténus entre éducation et nation

La pauvreté des références à un éventuel lien entre éducation et nation se révèle flagrante à la lecture des messages présidentiels. En 1884, Justo Rufino Barrios fait référence à la « transformation de notre patrie » favorisée par l'extension du système éducatif[396]. Manuel Lisandro Barillas évoque les efforts faits dans ce domaine pour que « la Nation se fortifie avec la moralité que donne l'école et la somme de connaissances qu'offre l'enseignement

[393] « formar hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10.
[394] Decreto legislativo nº3 de 12 de abril de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VII, p. 282. Circular de 31 de diciembre de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VII, p. 276. Circular del señor ministro de Instrucción Pública á los jefes políticos, 1º de octubre de 1890, §5. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IX, p. 150-153.
[395] « Art. 11. Para conseguir ese objeto, cuidarán los maestros de inculcar en sus alumnos ideas de libertad, igualdad, fraternidad, orden, progreso, union centroamericana, amor á la pátria, amor al trabajo y, en general, todas aquellas ideas que elevan el sentimiento moral y son la base de una sociedad bien organizada », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 11 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 11.
[396] « transformación de nuestra patria », *Mensaje del presidente...*, 1884.

public »[397], et informe l'Assemblée de la création d'Académies scientifiques pour qu'elles « influent sur le perfectionnement intellectuel de la Nation ». José María Barrios explique dans son message de 1894 que l'instruction publique est un « élément indispensable à la vie morale des nationalités »[398], sans préciser ce qu'il entend par là. Généralement enclin à expliquer plus abondamment le pourquoi de ses actions, il est tout de même celui qui établit clairement le lien entre « caractère national » et école, dans le message à l'Assemblée de 1896 :

> L'amour des institutions démocratiques, authentiquement interprétées ; l'observation des principes sains sur lesquels elles sont fondées ; les bonnes habitudes et les moeurs sévères sur le chemin du bien ; et le respect des lois et des autorités constituées, sont des conditions indispensables à la formation du caractère national ; et ces bénéfices ne s'obtiennent pas si l'instruction du peuple n'est pas élargie et réglée comme il se doit, et si le souffle salutaire de la morale ne la vivifie pas […][399].

Il suffira de ce paragraphe pour mieux saisir la logique des liens établis entre instruction, morale, citoyenneté et nation. L'instruction populaire conduit non seulement à la moralisation de la société, faite de bonnes mœurs, mais aussi au respect de la démocratie en place, grâce au respect des droits et devoirs qui incombent à chacun en tant que citoyen. Citoyenneté et morale apparaissent donc, selon Reina Barrios, comme les fondements d'un « caractère national » qu'il ne définit cependant pas plus avant.

Les lois instaurant le système éducatif que nous étudions ne sont pas plus parlantes, et les seules occurrences du terme « nation » sont les suivantes : dans un rapport du Ministre de décembre 1874 portant sur la création d'une filière d'ingénierie au sein de l'Université[400] ; dans le décret de janvier 1885 qui inscrit l'enseignement de l'anglais et du français dans les programmes universitaires et rappelle que l'Instruction Publique est la « base fondamentale de

[397] « la importancia que tiene y debe darse al interesante ramo de instrucción ha preocupado constantemente la atención del Gobierno, y no se ha omitido esfuerzo para que la Nación se vigorice con la moralidad que da la escuela y con la suma de conocimientos que ofrece la enseñanza pública », *Mensaje del presidente...*, 1889.
[398] « Es la instrucción pública un elemento indispensable para la vida moral de las nacionalidades », *Mensaje del presidente...*, 1894.
[399] « El amor á las instituciones democráticas, genuinamente interpretadas ; la observancia de los sanos principios en que se apoyan : los buenos hábitos y las severas costumbres en el sendero del bien ; y el respeto á las leyes y á las autoridades constituidas, son condiciones indispensables para formar el carácter nacional ; y esos beneficios no se obtienen si la instrucción del pueblo no se ensancha y regulariza debidamente, y si no la vivifica el soplo saludable de la moral, considerada en su sencillez nativa como ya dije antes », *Mensaje del Presidente…*, 1896.
[400] Informe del ministro de fomento a Justo Rufino Barrios sobre enseñanza de ramos de carreras liberales. Diciembre de 1874. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 311-312.

l'avenir des nations »[401] ; et, enfin, dans le décret de fondation de l'Université d'Occident où celle-ci est considérée comme participant au « progrès national »[402]. Le terme est donc peu utilisé, et la plupart du temps comme synonyme d'État.

Venons en au fait, et soulignons finalement l'élément le plus important : la formation d'une *nation*, quelle qu'elle soit, n'apparaît à aucun moment parmi les objectifs clairement définis dans les lois mettant en place le système d'Instruction Publique de la fin du XIXe siècle. Comme on l'a vu, il s'agit uniquement pour l'école primaire de former des *citoyens* puis des *hommes* moraux et sociaux capables d´évoluer dans une société républicaine. Les députés eux-mêmes, au cours de leurs débats sur le *Mémoire* du ministre présenté en 1884, parlent bien d'un « édifice social » et non d'une nation :

> Le Gouvernement a la conviction que la base la plus solide sur laquelle doit être fondé l'édifice social qui a été construit avec tant d'efforts et qui assurera à jamais la paix et le bonheur de la République, est l'instruction populaire[403].

Néanmoins, si l'on entend précisément par *nation* la communauté de citoyens ou d'individus, partageant valeurs et territoire, sous l'égide d'un même État, autrement dit si l'on parle de nation civique ou politique, sa formation semble bel et bien faire partie des diverses missions de l'Instruction Publique. Nous avons en effet vu comment l'État, par le biais de l'enseignement primaire, tente de développer un sentiment d'appartenance et d'allégeance, tout comme le font les manuels scolaires vus jusqu'ici : ne peut-on pas alors parler de la formation d'une nation, au sens de nation civique, où une communauté est attachée à un territoire et liée contractuellement à un Etat ? Cette communauté est-elle cependant formée de citoyens, puisque cet objectif disparaît des lois au moment où l'instruction civique surgit dans les programmes ?

3.3.4.2. Une citoyenneté à deux vitesses

La disparition du citoyen des objectifs essentiels du système éducatif n'empêche pas le développement d'un sentiment d'appartenance et d'attachement à la patrie, développé aussi bien dans les programmes que dans les manuels de morale, comme si l'on souhaitait former

[401] « la instrucción pública, base fundamental del porvenir de las naciones », Decreto nº314, 27 de enero de 1885. In : *Recopilación de las leyes…*, t.V, p. 314-315.
[402] « base del engrandecimiento nacional », Decreto nº167 de 20 de noviembre de 1876. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 460-461.
[403] « El Gobierno tiene la convicción de que la base mas sólida sobre que debe fundarse el edificio social que con tantos trabajos ha venido construyendo y que asegurará para siempre la paz y la felicidad de la República, es la instrucción popular », *Diario de las sesiones de la Asamblea*, 22 avril 1884, nº13, p. 2.

une communauté d'individus fidèles s'identifiant à l'État et à ses valeurs, sans pour autant concéder à tous le droit de participer à la vie civique. Si l'on voulait à tout prix parler de nation, il faudrait donc distinguer la nation au sens de communauté *citoyenne*, de la simple communauté d'individus liée par un Etat.

Sans doute faut-il mettre en relation ce flou et les contradictions mises en lumière entre les objectifs affichés de l'enseignement primaire et les contenus des programmes et manuels, avec l'évolution de la législation électorale. En effet, la Constitution de 1879 établit dans son article 8 que seuls les Guatémaltèques de plus de vingt-et-un ans ayant une rente, un office, une industrie ou une profession qui leur permette de subvenir à leurs besoins sont citoyens, aux côtés des militaires âgés de plus de dix-huit ans[404]. La condition censitaire restreint donc la citoyenneté et le suffrage, de telle sorte que tous les écoliers ne seront pas forcément citoyens. Ils devront par contre répondre des devoirs qui incombent à tout *Guatémaltèque*, définis dans l'article 12 : servir et défendre la patrie, obéir aux lois et respecter les autorités, ou encore contribuer aux finances publiques. Les devoirs du Guatémaltèque, qu'il soit citoyen ou non, sont donc ceux que l'on trouvait dans les manuels de morale au sujet des devoirs envers la patrie. En 1885, la réforme de la Constitution modifie la définition du citoyen. Désormais, le Guatémaltèque pourra être citoyen, dans la mesure où il bénéficie d'une rente ou d'un métier, ou s'il sait lire et écrire[405]. La dernière réforme touchant cet article, en 1887, va finalement étoffer encore les conditions d'accès à la citoyenneté:

> Sont citoyens : 1) les Guatémaltèques de plus de vingt-et-un ans qui savent lire et écrire ou qui ont une rente, une industrie, un office ou une profession qui leur donne des moyens de subsistance; 2) tous ceux qui appartiennent à l'Armée, et sont âgés de plus de dix-huit ans; 3) ceux âgés de plus de dix-huit ans qui ont un diplôme ou titre universitaire, obtenu dans les établissements nationaux[406].

[404] Ley Constitutiva de la República de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente en 11 de diciembre de 1879, art. 8. In : MARIÑAS OTERO, Luis. *Las Constituciones de Guatemala*, Madrid : Instituto de Estudios Políticos, 1958, p. 423 et ss.

[405] Reformas a la Ley Constitutiva de Guatemala, decretadas a 20 de octubre de 1885 [en ligne, référence du 15/02/2011]. http://www.bibliojuridica.org/

[406] « Son ciudadanos : 1) los guatemaltecos mayores de veintiún años que sepan leer y escribir o que tengan renta, industria, oficio o profesión que les proporcione medios de subsistencia ; 2) todos los que pertenecen al Ejército, siendo mayores diez y ocho años; 3) los mayores de diez y ocho años que tengan un grado o título literario, obtenido en los establecimientos nacionales », *Reforma a la Constitución de la República de Guatemala decretada el 5 de noviembre de 1887*, art. 3 [en ligne, référence du 15/02/2011]. http://www.bibliojuridica.org/

Le Guatémaltèque n'est donc pas forcément citoyen, et pour le devenir il pourra être passé par l'école libérale et savoir lire et écrire, et avoir été modelé selon les valeurs qu'elle lui aura inculqué.

Les manuels d'instruction civique justifient de diverses manières cette citoyenneté différenciée. Le *Manual del Ciudadano* de 1888 définit ainsi la citoyenneté comme un véritable devoir, et en justifie les conditions d'accès comme suit : le citoyen devant exercer son rôle avec conscience et raison, il doit avoir reçu pour cela une instruction de base développant ces deux qualités, tandis que l'homme qui a pu créer son affaire et se débrouiller pour subvenir à ses besoins prouve par là même qu'il est apte à réfléchir et à raisonner de manière indépendante[407]. Les obligations des Guatémaltèques diffèrent ainsi des devoirs et droits du citoyen, tandis que la femme est laissée à l'écart, « contente de sa position » et n'en demandant pas plus[408].

Finalement, l'ouvrage de F. Contreras, *Moral cívica*, définit la citoyenneté comme la qualité de l'honnête homme, un véritable état de perfection synonyme d'exercice des droits civils et politiques. La division entre ce corps parfait de citoyens et les autres est motivée par une « inégalité morale qui établit la bonne conduite de certains et la mauvaise conduite des autres »[409]. Une définition sujette à caution, que l'auteur ne justifie pas outre mesure, puisqu'il se contente de souligner que le citoyen se doit de faire usage de sa liberté et de sa raison de manière honnête et indépendante; des qualités qu'il n'atteint qu'à vingt-et-un ans, ou dès dix-huit ans s'il est militaire ou titulaire d'un diplôme. Il faut avouer que le manuel de F. Contreras est quelque peu hétérodoxe, puisqu'à l'heure d'évoquer le droit de vote, il va à l'encontre de la restriction sur critères d'alphabétisation introduite par la réforme constitutionnelle de 1885. Selon l'auteur, si l'on limitait véritablement le droit de vote aux seuls hommes sachant lire et écrire, le nombre d'électeurs serait trop peu représentatif. F. Contreras propose une description d'une journée électorale, et il est frappant de voir qu'en réalité le principe de citoyenneté sélective n'est apparemment pas appliqué puisque le vote est exprimé à haute voix avant d'être couché par écrit, et si l'électeur ne sait pas écrire c'est un des membres du conseil de surveillance qui s'en charge[410].

---

[407] SARAVIA. *Manual del ciudadano,* p. 28-32.
[408] « La mujer en el día parece contenta de su posición », *Ibid.*, p. 28.
[409] « se funda en la desigualdad moral que establece la conducta buena de unos y la mala de otros », CONTRERAS. *Moral cívica,* p. 69.
[410] *Ibid.,* p. 94-98.

L'universalité de la citoyenneté, grand principe ayant inspiré les législateurs libéraux du XIXe siècle, est donc progressivement mise à mal par des réformateurs soucieux de garantir un fonctionnement efficace de l'État qu'ils viennent de régénérer; une efficacité fondée sur l'instruction et l'éducation du citoyen selon les critères de l'école libérale. La « citoyenneté différenciée » alors mise en place, selon les mots de l'historien guatémaltèque Arturo Taracena Arriola[411], distingue clairement le citoyen de l'habitant, l'électeur du Guatémaltèque, sur des critères censitaires puis d'alphabétisation, qui deviendront bien plus tard l'unique condition d'accès à la citoyenneté en 1921[412].

Comme le remarque le même A. Taracena Arriola, si la Constitution laisse entrevoir la formation d'une citoyenneté différenciée uniquement par des conditions censitaires et d'alphabétisation, les règlements et autres lois secondaires permettent d'écarter du vote, dans la pratique, toute une part de la population, ce que l'intellectuel et homme politique Lorenzo Montúfar justifiait ainsi face au *Colegio de Abogados* du Costa Rica en 1883 :

> Le suffrage universel qui a donné de si grands résultats dans d'autres nations, produirait au Guatemala la théocratie, car dans chaque village d'indiens serait élu immédiatement le curé ou la personne qu'il désignerait[413].

La nation civique n'est donc pas envisageable aux yeux des libéraux, puisqu'elle est entravée par l'immense population indigène. L'école primaire qu'ils conçoivent n'est donc logiquement pas destinée à créer une communauté de citoyens : parmi la masse des écoliers, peu d'élus accèderont à ce statut, réservé semble-t-il en priorité aux populations *ladinas*. Ou y a-t-il volonté, comme le prétend Mónica Quijada au sujet des nations latinoaméricaines[414], de former une nation qui soit "civilisée" en amenant l'Indien à l'école ?

---

411 « ciudadanía diferenciada », TARACENA ARRIOLA. *Estado, etnicidad…*, p. 174 et ss.

412 *Reforma a la Constitución de la República de Guatemala decretada el 11 de marzo de 1921*. art.1 [en ligne, référence du 15/02/2011]. http://www.bibliojuridica.org/

413 « el sufragio universal que tan grandes resultados ha dado en otras naciones, produciría en Guatemala la teocracia, porque en cada pueblo de indios sería electo inmediatamente el cura o la persona que él indicara », MONTÚFAR, Lorenzo. *Discursos del Doctor Lorenzo Montúfar*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1897, p. 253, également cité par TARACENA ARRIOLA, *Etnicidad, estado…*, p. 177.

414 QUIJADA, Mónica. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX. In : ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier (éds.). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México : Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 287-315.

Deuxième partie

Chacun son école : civiliser l’indien.

L'État moderne né de la Réforme libérale, en cours de construction à la fin du XIXe siècle, est à l'origine de la création d'un système éducatif destiné à former une véritable communauté d'égaux, comme le montre la volonté constante d'uniformiser et de généraliser l'Instruction Publique, et plus particulièrement l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. L'ensemble de la population est ainsi destiné à passer par les salles de classe de la nouvelle école libérale, garçons et filles, ouvriers, artisans, soldats ou femmes, tous formés à terme dans un même ensemble de connaissances et de valeurs.

Les messages officiels, discours et lois qui accompagnent la création de ce système éducatif s'inscrivent tous dans la politique générale menée par les caféiculteurs au pouvoir : la recherche d'un progrès global, qu'il soit moral, intellectuel ou matériel, et pour lequel l'Instruction Publique a beaucoup à faire, notamment par le biais de la moralisation des masses. En civilisant les mœurs d'une population sortie de trente années de conservatisme, synonyme d'obscurantisme, l'école doit ainsi créer des individus moraux et sociaux, sur un terreau de valeurs laïques communes qui les tiennent à l'écart d'un pouvoir religieux désormais évincé de ses anciennes sphères d'influence politico-économique.

Mais si l'amour de la patrie ou la création d'une communauté de valeurs par un système éducatif généralisé à l'ensemble du pays ne font aucun doute, la nation est de manière surprenante la grande absente de la législation éducative, laissant place tout au plus à la formation d'une « société républicaine et libre », au titre des objectifs de l'école mise en place à partir de 1875.

À première vue, tout laisse pourtant penser qu'il s'agit pour les gouvernements libéraux de fomenter une nation civique, fondée sur la relation contractuelle établie entre les citoyens et l'État qui les représente, afin de garantir le bon fonctionnement de la démocratie qu'ils mettent en place et défendent. Cependant, la formation du citoyen elle-même est soumise à caution, puisqu'elle disparaît des objectifs essentiels de l'école primaire, pour entrer d'autre part dans le corps des programmes. À travers ces contradictions, reflet d'une législation électorale restrictive, l'école libérale renvoie l'image d'une citoyenneté différenciée, écho d'une situation socioethnique complexe, autour d'une interrogation essentielle : celle de la place à accorder à la masse indigène. La nation civique, mise en difficulté par l'existence de cette population aux yeux des élites gouvernantes, pourrait ainsi prendre les traits d'une nation civilisée, ou à civiliser : une mission confiée au système éducatif des années 1890. Nous allons ainsi nous atteler à présent à l'étude de la place de l'indien au sein du système

éducatif, en tant que population scolarisable, et à l'image de l'indien transmise par le même système, des questions au centre des préoccupations libérales des années 1890 et plus particulièrement à partir de 1892 et de la célébration de l'anniversaire de la Découverte du continent américain.

Chapitre 1. Le « problème indien » et ses possibles solutions

1.1. Données du problème

1.1.1. L'indien et le *ladino*, une conception binaire de la société

Les libéraux du XIXe siècle, de première ou deuxième génération, tout comme d'ailleurs leurs ennemis conservateurs, vont contribuer à la construction d'une conception binaire de la société guatémaltèque. Or, historiquement, le Guatemala est une véritable mosaïque socioethnique, depuis la Conquête, et encore aujourd'hui. On compte ainsi à l'heure actuelle vingt-et-un peuples mayas, garífuna et xinka, aux langues et coutumes spécifiques héritées, préservées ou transformées par les siècles de colonisation et d'indépendance du pays. À ces nombreuses communautés indigènes d'origine proto-maya, qui représentent alors, selon les estimations, entre 60 et 70% de la population guatémaltèque[1], il faut ajouter bien sûr les métissages divers qui participent d'une société bigarrée et multiple.

Mais cette diversité a été progressivement réduite à une bipolarité qui a eu cours jusqu'à la fin du XXe siècle, simplifiant la mosaïque socioethnique du pays en une opposition *ladino*/indien. Deux concepts fruits d'une évolution sociale, culturelle et intellectuelle de plusieurs siècles, mise en lumière par Arturo Taracena Arriola, Danilo Dardón Flores, Richard N. Adams ou J. Alejos García[2]. Tous les quatre rappellent ainsi que le mot « *ladino* », qu'on retrouve aussi au Salvador, au Mexique et au Honduras[3], désignait à l'origine un étranger ayant appris l'espagnol, tels les juifs séfarades d'Espagne. Le contexte américain réduira ce champ de référence pour faire du *ladino* un indien ayant appris l'espagnol, et ayant

[1] 70% pour González Dávison (GONZÁLEZ DÁVISON, Fernando. *El régimen liberal en Guatemala (1871-1944)*. Guatemala : Editorial Universitaria USAC, 1987, p. 12; deux tiers pour Mario Samper, dans SAMPER Mario. Café, trabajo y sociedad en Centroamérica (1870-1930): una historia común y divergente. In : ACUÑA, Victor Hugo (éd.). *Historia general de Centroamérica. Volumen 4: Las repúblicas agroexportadoras (1870 - 1945)*. Madrid : Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1993, p. 11.

[2] DARDÓN FLORES, Ricardo Danilo. El indio : perspectiva histórica. *Estudios, Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, julio 2003, 4ª época, p. 30-70 ; TARACENA ARRIOLA, Arturo. Contribución al estudio del vocablo "*ladino*" en Guatemala (siglo XVI-XIX). *Boletín AFEHC*, octubre de 2006, nº25 "Mestizaje, raza y nación en Centroamérica : identidades tras conceptos, 1524-1950" [en ligne, référence du 20 octobre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1234. ; ALEJOS GARCÍA, J. Mayas y *ladino*s. Estereotipos de la antropología culturalista. *Estudios, Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, 1996, 3ª Epoca, nº. 2, p. 53-60.

[3] ADAMS, Richard N. Ladinización e historia : el caso de Guatemala. *Mesoamérica*, 1994, nº28, p. 289-304.

par là même connaissance des us et coutumes du colonisateur. Le terme *ladino* déploie ensuite son champ sémantique, et en vient à désigner non plus seulement une caractéristique linguistique ou culturelle, mais aussi une classe sociale : sont *ladinos* les indiens s'étant adaptés à la langue et aux coutumes espagnoles, mais aussi les Espagnols tombés dans la misère, qui vont jusqu'à vivre dans les villages indiens. À la fin du XVIIe siècle s'ajoute à la signification sociale une signification raciale du terme *ladino*, qui en vient à désigner le métis. Finalement le *ladino* s'avère être le hors-classe, ni indien, ni espagnol, membre d'une classe sociale moyenne ou basse, généralement rurale, situé dans l'entre-deux d'une échelle sociale dominée par les Espagnols et les créoles.

Cette position intermédiaire ou marginale du *ladino* évolue radicalement avec le processus d'indépendance centraméricain. Alors que les dernières décennies de la colonie espagnole avaient vu les *ladino*s s'imposer de plus en plus dans les municipalités et dans la vie politico-économique de la région, l'indépendance et le départ de la plupart des élites espagnoles leur permettent finalement d'acquérir au long du XIXe siècle un rôle économique et politique croissant. Se substituant aux anciennes oligarchies espagnoles, aux côtés des créoles d'Ancien Régime, ils vont « atteindre le sommet du pouvoir » en 1871, selon les termes de Danilo Dardón Flores [4]. L'Espagnol et le créole tendent ainsi à s'effacer des descriptions démographiques régionales, la distinction entre les deux catégories n'ayant plus lieu d'être avec le départ des colons des terres nouvellement libérées. Arturo Taracena Arriola et Marta Elena Casaús Arzú rappellent ainsi que la Constitution de 1879 entérine le passage de la « tripolarité » créole/*ladino*/indien à la vision binaire *ladino*/indien [5]. Il s'ensuit un redéploiement du vocable *ladino*, celui-ci étant tout simplement le « non-indien », et une définition désormais simplifiée et binaire d'une société qui garde pourtant toute sa complexité.

Tout comme le *ladino* existe par opposition à l'indien, ce dernier est lui aussi défini par rapport au *ladino* et par le *ladino*, dans une relation dialectique. La diversité socioethnique de la multitude maya est ainsi elle aussi simplifiée, par un regard étranger, colonisateur et bientôt raciste, qui réduit et homogénéise les peuples précolombiens en une même masse indigène, au sein de laquelle communication et entraide entre ethnies ne vont pourtant pas de soi. *Ladino* et indien sont des catégories à ce point ancrées dans la conception de la société diffusée par les

[4] « la cúspide del poder », DARDÓN FLORES, Ricardo Danilo. El indio : perspectiva histórica. *Estudios, Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, julio 2003, 4ª época, p. 30-70.
[5] CASAÚS ARZÚ, Marta Elena. Los proyectos de integración social del indio y el imaginario nacional de las élites guatemaltecas, siglos XIX y XX. *Revista de Indias*, 1999, LIX, p. 775-814.

élites qu'on les retrouve dans les recensements menés à la fin du XIXe siècle ; ce sont donc deux constructions historiques et culturelles plus que des réalités socioethniques clairement définies.

En choisissant la binarité, ou la bipolarité, selon qu'on lira l'un ou l'autre des historiens ayant travaillé sur cette question, le Guatemala se démarque des autres solutions et constructions intellectuelles adoptées par les pays voisins. Comme l'ont montré Ronald Soto-Quirós et David Díaz Arias[6], les cinq États de l'isthme centraméricain vont en effet opter pour des choix différents dans la construction ethnique de leurs identités nationales. Le Costa Rica pourrait ainsi être placé à l'opposé de l'échiquier socioethnique centraméricain, en tant que s'y élabore la fiction d'une nation blanche, d'où l'indien est absent. C'est ainsi un véritable mythe de la nation homogène aux traits européens qui prend forme et consistance au long des XVIIIe et XIXe siècles, laissant une population indigène (certes moins nombreuse qu'au Guatemala) en marge du territoire et de la société. Si le Costa Rica oublie l'indigène et le rend complètement invisible, le Nicaragua et le Honduras s'orientent quant à eux vers une identité métissée, indo-hispanique, si ce n'est revendiquée, tout au moins acceptée. Le géant mexicain suit la même voie, en mettant en exergue une nouvelle race mêlée et meilleure. Seuls le Guatemala et le Salvador font donc le choix d'abaisser et d'exclure l'indien, dans un processus de construction identitaire qui prendra la forme au Guatemala de la « ladinisation » : la division *ladino*/indigène n'est pas en effet une simple dualité, mais une relation de supériorité, construite depuis la vision eurocentrée et péjorative du colon, puis du créole et enfin du *ladino*. La bipolarité est ainsi appelée à justifier l'ensemble des relations de domination économique et politique, tant que la population indigène n'acceptera pas le modèle socioculturel défini par les *ladinos*, un modèle considéré par conséquent comme l'unique modèle valable pour la formation de la société et de la nation guatémaltèques.

1.1.2. Un obstacle au progrès

La dualité socioethnique guatémaltèque, construite essentiellement par le regard occidental porté sur la réalité méconnue qu'est la population d'ascendance précolombienne, se décline en

[6] DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367.
SOTO-QUIROS, Ronald. Reflexiones sobre el mestizaje y la identidad nacional en Centroamérica. *Boletín AFEHC*, abril de 2006, n°25 "Mestizaje, raza y nación en Centroamérica : identidades tras conceptos, 1524-1950" [en ligne, référence du 20 novembre 2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1233.

une série de caractérisations des deux populations qui aboutissent à la définition de ce que l'historien guatémaltèque Edgar Barillas a justement nommé le « problème de l'indien », qui trouve ses origines dans les influences conjuguées du positivisme, de l'évolutionnisme et du darwinisme[7]. À la source de ce problème, qui n'a de problématique que ce que les élites gouvernantes veulent bien y voir, se situe une idée qu'on trouve dès l'époque coloniale, comme l'ont montré le même Barillas ou John Browning pour le cas guatémaltèque : l'indien serait un obstacle et fardeau pour le pays[8].

Selon Edgar Barillas, à la vision coloniale d'un indien défini comme irrationnel, barbare, paresseux et apathique (et c'est pour cela qu'on doit le forcer à travailler), l'ère libérale ne fait qu'ajouter la notion de progrès. L'idée, prégnante dans la pensée de l'époque, va influer sur la perception des masses indigènes et sur les politiques adoptées à leur égard. Un bref regard jeté sur les journaux de l'époque confirme ainsi la définition de l'indien comme l'énorme obstacle au progrès qu'il est. Le journal *El Jeneral Barrios*, ouvertement pro-gouvernemental de par le titre même de la publication, évoque ainsi en 1883 « la race indigène » pour la décrire comme une race passive, totalement désintéressée du progrès et de son emblème rutilant, le chemin de fer : « la locomotive passe devant l'indien comme devant un homme endormi »[9]. Totalement indifférent au mouvement de développement général initié par les libéraux, l'indien apparaît ainsi comme un être à courte vue, enfermé dans un univers borné aux limites de son hameau et de sa vie quotidienne.

Mais le gros du problème n'est pas que la population indigène reste en marge d'un progrès en marche, mais qu'elle entraîne dans ce mouvement néfaste le reste de la population : « nous croyons sincèrement que la situation de la masse indigène est la principale cause du fait que les coutumes ne se modifient pas chez le reste des habitants en général avec la rapidité que le progrès national exige »[10]. La paresse et par conséquent l'improductivité des populations indigènes pourtant si nombreuses, constituent, selon Agustín Mencos, un problème — le terme est employé — à la fois politique et économique[11]. Le journaliste de *La Patria* est plus

[7] BARILLAS, Edgar. *El problema del indio durante la época liberal*. Guatemala : Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Historia, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, 1997, 124 p.
[8] BROWNING, John. Un obstáculo imprescindible : el indígena en los siglos XVIII y XIX. In : *Memoria del Segundo Encuentro Nacional de Historiadores*. Guatemala : UVG, 1995, p. ix-xxvi.
[9] « pasa delante del indio la locomotora como delante de un hombre dormido », La raza indígena. *El Jeneral Barrios*, 20 de enero de 1883, nº4.
[10] « Creemos con sinceridad que la situación de la masa indígena es la causa principal de que las costumbres no se modifiquen en el resto general de habitantes con la rapidez que el progreso nacional exije », *Ibid.*.
[11] La civilización de los indios. *La Patria*, 26 de junio de 1885, nº10.

catégorique vis-à-vis de ces masses d'obscurantistes : « huit cent milles idiots de ceux-là [qui] constituent l'immense majorité de notre population […]. Ce sont nos concitoyens et ils se nomment Guatémaltèques », ce sont « huit cent mille parias qui vivent au soleil, tout comme le font les bêtes de somme »[12]. Et ces huit cent mille habitants peuvent à terme constituer un véritable danger, s'ils prennent conscience de leur supériorité numérique et décident de prendre en main leur destin, ce qui mettrait en péril l'avenir agricole et économique du pays, qui repose sur cette main d'œuvre nombreuse et jusque-là docile. On voit comme le spectre de la *guerra de castas* n'est finalement jamais loin dans les esprits de la minorité dirigeante, pour qui la population indienne apparaît finalement comme une société dans la société, « un peuple dans un autre peuple, mais un peuple immuable, fataliste, sans ambition ni aspiration à croître », selon la définition proposée en 1880 par *La Prensa*[13].

La bipolarité de la société guatémaltèque, au-delà des simples différences ethniques et culturelles, se double donc d'une division entre une société qui avance au rythme du progrès imposé par les libéraux, et une autre qui stagne et se complaît dans son état. En d'autres termes, pour reprendre une expression de Jean Piel, se dessine une frontière entre un « Guatemala utile », agricole, économique, exportateur, cultivé, et un Guatemala provincial, rural, indigène et immobiliste[14], perçu comme une entrave aux triomphales avancées promues par les gouvernements libéraux.

1.1.3. Une embûche pour entrer au concert des nations civilisées

Obstacle au progrès économique et au développement d'un pays lancé sur la voie de la modernisation, l'indien constitue également une entrave de taille sur la route qui mènerait le Guatemala à intégrer le concert des nations civilisées et cultivées.

Rappelons-nous en effet le regard constamment tourné vers l'Occident des dirigeants, pédagogues et autres intellectuels guatémaltèques, que nous soulignions dans notre première partie. Pris en exemple, des pays tels que les États-Unis, l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni, ou, dans le plus strict domaine éducatif, la Suède ou encore la Suisse, sont ainsi des modèles dont le Guatemala prétend suivre les traces. Ces démocraties, considérées comme

[12] « ochocientos mil idiotas como esos constituyen la inmensa mayoría de nuestra poblacion [...] son nuestros conciudadanos y se llaman guatemaltecos », « 800.000 párias viven al sol, haciendo lo que las bestias de carga », La raza indíjena. *La Patria*, 23 de noviembre de 1886, nº19.
[13] « Es un pueblo dentro de otro pueblo, pero un pueblo inmutable, fatalista, sin ambiciones, sin aspiracion de crecer », La civilización de los indios. *La Prensa*, 12 de agosto de 1880, nº19.
[14] PIEL, Jean. *Sajcabaja, muerte y resurrección de un pueblo de Guatemala, 1500-1970*. México : CEMCA, 1989, 456 p.

exemplaires et éclairées, appartiennent à une sphère que le Guatemala espère un jour intégrer : celle des nations civilisées. C'est pourquoi le pays entend par exemple établir avec ces dernières des relations diplomatiques stables et durables, afin de « rapprocher et d'incorporer le Guatemala aux centres les plus florissants de la civilisation moderne »[15], selon les mots du président Manuel Lisandro Barillas à l'Assemblée de 1889, ou se doter d'établissements comme le Conservatoire, dignes du degré de civilisation recherché[16].

En effet, pour les dirigeants libéraux, le Guatemala n'est pas, pour l'heure, à la place qui devrait lui revenir. L'idée, souvent présente dans les discours officiels, les *Mémoires* ministériels et d'autres messages présidentiels, apparaît ainsi formulée dans la réponse des députés au président Barrios en 1881 : le travail de régénération sociale et économique doit mener à « élever [le pays] au rang qu'il mérite parmi les nations qui, guidées par les idées modernes, recherchent leur bien-être et grandeur »[17]. L'Instruction Publique participerait bien sûr de cette élévation, en tant qu'elle permettra que la Patrie acquière « le développement intellectuel nécessaire pour figurer dignement parmi les nations les plus civilisées »[18].

L'insistance sur ce rang de nation civilisée auquel prétend le Guatemala se fait plus forte dans les documents des années 1890, marquées comme nous le verrons par une plus grande préoccupation pour la civilisation de la population indigène. Dans son discours prononcé le 15 mars 1892, José Flores y Flores affirme ainsi qu' « il n'y a pas à en douter : le Guatemala se mettra à la hauteur des pays les plus civilisés »[19]. Dans le message présidentiel de 1897 on retrouve le souci de nouveau affiché d'occuper la place que le pays mérite, « en nous approchant au moins de la place qu'occupent aujourd'hui au concert des civilisations d'autres peuples plus ou moins fortunés que le nôtre »[20]. Les ministres successifs en charge du

[15] « aproximarla é incorporarla á los centros más florecientes de la civilización moderna », *Mensaje presentado á la Asamblea Nacional Legislativa por el Ciudadano Manuel L. Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1889*, publié dans *El Guatemalteco*, nº 26, 1 de marzo de 1889, p. 1-3.
[16] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1896, p. 11.
[17] « elevándolo al rango que merece entre las naciones que, guiadas por las ideas modernas, tienden à su bienestar y engrandecimiento », *Contestación de la Asamblea Nacional Lejislativa de la República de Guatemala al mensaje que el Jeneral Presidente Don J. Rufino Barrios le dirijió al abrir el día 1º de marzo de 1881, sus sesiones del 2º año del primer período constitucional*, Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881.
[18] « el desarrollo intelectual necesario para figurar dignamente entre las naciones mas civilizadas », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1882, p. 38.
[19] « No hay que dudarlo : Guatemala se pondrá á la altura de los países más civilizados », *Discurso que por encargo del poder ejecutivo pronunció el licenciado José Flores y Flores en el salón de recepciones del palacio nacional el día 15 de marzo de 1892*. Guatemala : Tipografía Modelo, p. 11.
[20] « acercandonos, al menos, al puesto que hoy ocupan en el concierto de las civilizaciones otros pueblos más o menos afortunados que el nuestro », *Mensaje del presidente de la republica de Guatemala á la asamblea nacional legislativa en 1897*, publié dans *Diario de Centro-América*, nº 4541 à 4547, 3 a 10 de marzo de 1897.

portefeuille de l'Instruction Publique concluent aussi fréquemment leurs rapports sur cette même volonté : « on pourra récupérer ce qui a été perdu et élever le pays, grâce à la civilisation de ses fils, à la hauteur qui lui correspond parmi les peuples cultivés de la terre »[21].

Non seulement le Guatemala cherche à gagner une place qu'il ne mérite pas encore, mais l'Instruction Publique doit jouer pour cela un rôle prépondérant, comme le montrent les *Mémoires* qui évoquent en conclusion le même désir que le président et l'Assemblée dans leurs échanges de messages. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la volonté d'ascension visant à égaler les nations-modèles n'est pas qu'une idée de l'élite de la capitale, puisqu'on la retrouve tantôt chez les responsables départementaux ou locaux, tantôt dans la presse, nationale ou étrangère. Le *jefe político* du département de Santa Rosa, dans ses rapports de 1898 et 1899, rappelle ainsi qu'il est convaincu que le progrès dépend de l'Instruction Publique, et que de celle-ci dépend donc également « que plus tard notre cher territoire arrive à la hauteur des nations éclairées »[22], tandis que deux journaux de 1890 évoquent à quelques semaines d'intervalle la place du Guatemala parmi les nations cultivées. Pour *La Opinión Nacional*, l'éducation doit ainsi permettre de « conquérir […] une place de choix au sein du groupe des nations cultivées »[23]. Et, plus intéressant encore, *El Correo de la Tarde* cite fièrement un article publié en Espagne qui vante les progrès du Guatemala, pour conclure : « un pays qui se préoccupe autant d'illustrer les masses ; un pays dont le plus grand souci consiste à enseigner aux enfants à penser, ne peut rien moins qu'occuper une place de choix dans la liste des nations cultivées »[24].

Toute nation digne de ce nom est donc forcément une nation civilisée, un statut que le Guatemala pense ne pas avoir acquis. La faute à l'indien semble-t-il, si l'on en croit cet article de 1883 tiré du *Diario de Centro-América* :

> quand cet ensemble de semi-sauvages s'éduquera, un très grand obstacle à notre progrès matériel et moral aura été surmonté […] et [notre pays] pourra

[21] « podrá recuperarse lo perdido y levantar al país, por medio de la civilización de sus hijos, á la altura que le corresponde entre los pueblos cultos de la tierra », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1893, p. 81.
[22] « por que de allí depende el progreso, bienestar y civilización de los pueblos, y para que más tarde nuestro querido suelo llegue á la altura de las naciones ilustradas », Informe del jefe político de Santa Rosa. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1898, p. 305.
[23] « conquistar por ese honroso medio un lugar principal entre el grupo de naciones cultas », Enseñanza secundaria. *La Opinión Nacional*, 30 de noviembre de 1890, nº4.
[24] « un país que tanto se preocupa de ilustrar á las masas ; un país cuyo mayor cuidado es enseñar á los niños á que piensen, no puede menos de tener en el rol de las naciones cultas un puesto distinguido », Instrucción Pública, sus progresos en Guatemala. *El Correo de la Tarde*, 29 de diciembre de 1890, nº17.

> occuper parmi les nations cultivées et civilisées la digne place qui lui revient de par sa richesse, sa position géographique, et les multiples éléments qu'il abrite en son sein[25].

Il faut replacer cette préoccupation constante des gouvernements et intellectuels libéraux de la fin du XIXe siècle guatémaltèque dans l'évolution globale de la conception de nation telle que l'a étudiée Mónica Quijada, dont les réflexions ont été appliquées au cas guatémaltèque par Teresa García Giráldez[26]. La nation civique, dont nous avons montré les limites à travers l'étude du système éducatif dans notre première partie, laisse en effet place dans l'ensemble de l'aire latino-américaine au long du XIXe siècle à une conception de la nation comme nation civilisée. Les libéraux de l'Indépendance de 1821 faisaient prévaloir l'élément civique, lié à la citoyenneté, au territoire et à l'État, sur un élément ethnique considéré tantôt comme élément négligeable, tantôt comme richesse potentielle de par sa diversité culturelle. Mais le positivisme, l'idéologie du progrès ou même le darwinisme et l'évolutionnisme, dont les échos sont parvenus de manière plus ou moins déformée jusqu'aux États centraméricains, ont participé à la transformation de l'idée de nation, où l'élément ethnique a pris le dessus.

En comparant les écrits de José Cecilio del Valle, auteur de la déclaration d'Indépendance de 1821, et ceux d'Antonio Batres Jáuregui à la fin du siècle, sur lesquels nous reviendrons plus en détail, Teresa García Giráldez entend ainsi montrer l'évolution de la place de l'indien au sein d'une nation en constante évolution. La nation civique devient ainsi civilisée, et la bipolarité socioculturelle *indio/ladino* que nous évoquions plus haut se double d'une opposition civilisation/barbarie, aux multiples déclinaisons : monde urbain/rural, occidental/indigène, industriel et commercial/agricole… À travers la redéfinition de l'idée même de nation, le Guatemala se trouve finalement confronté au problème indien non plus seulement sous l'angle économique, mais sous un aspect idéologique. Une confrontation qui, tout comme pour l'aspect socioéconomique, va solliciter en premier lieu le système éducatif.

[25] « cuando ese conjunto de semi salvages se ilustren, se habrá vencido un obstáculo grandísimo para nuestro adelanto material y moral » ; « via del progreso, y podrá ocupar entre las naciones cultas y civilizadas, el puesto digno que le corresponde, por su riqueza, por su posicion geográfica, por los múltiples elementos que su seno abriga », Los indios. *Diario de Centro América*, 16 de febrero de 1883, nº745.

[26] GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa. El debate sobre la nación y sus formas en el pensamiento político centroamericano del siglo XIX. In : CASÁUS ARZÚ, Marta Elena et GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa. *Las redes intelectuales centroamericanas : un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920).* Guatemala : F&G, 2005, p. 13-70.

1.2. Face au problème, de possibles solutions

1.2.1. Civiliser et régénérer l'indien

1.2.1.1. Dégénération et régénération

Régénérer le pays tout entier : tel est l'objectif fixé par la révolution de 1871 et ses gouvernements successifs. Les gouvernements de García Granados et Barrios s'inscrivent en cela dans un mouvement général qui, sous l'influence d'un positivisme en plein essor, voit la société comme un organisme vivant qui, à ce titre, peut tomber malade, guérir, se régénérer[27]. Pour les libéraux de 1871, le Guatemala est laissé moribond par l'ère conservatrice, et après ces années d'obscurantisme et d'administration passéiste, la prise du pouvoir par Miguel García Granados, Justo Rufino Barrios et leurs alliés ne peut donc que signifier la régénération d'un pays trouvé quasi à l'agonie.

Mais si la régénération concerne le pays tout entier, le terme prend un double sens lorsqu'il s'agit de la population indigène. Edgar Barillas, dont nous citions plus haut le travail sur le « problème de l'indien », synthétise ainsi l'idée défendue par les libéraux : la conquête, puis la longue colonisation espagnole ont dégénéré la population indigène[28]. 1492 marque ainsi une coupure entre un "avant" civilisé et un "après" dégénéré, et c'est l'Espagne qu'on juge responsable de la prostration et de l'immobilisme de la population indigène, asservie, exploitée, déshumanisée par des siècles de colonie[29].

Cette accusation est portée à maintes reprises par les orateurs et journalistes guatémaltèques. On la retrouve dans le discours d'inauguration des bâtiments de l'*Instituto Agrícola de Indígenas* prononcé par Rafael Spínola en 1896[30], et tant pour le journal *El Progreso Nacional* que pour le *Diario de Centro-América*, le gouvernement colonial, mais aussi les gouvernements conservateurs, sont tenus pour responsables d'une dégénération de la

[27] Voir ZEA, Leopoldo. *Pensamiento positivista latinoamericano.* Venezuela : Biblioteca Ayacucho, 1976, vol. 1, p. xxvi et ss., et ABELLÁN, José Luis. La regeneración como proyecto y su vinculación a América Latina. In : CASAÚS ARZÚ, Marta Elena, PÉREZ LEDESMA, Manuel (éds.). *Redes intelectuales y formación de naciones en España y América Latina, 1890-1940.* Madrid : UAM, 2004, p. 15-22.
[28] BARILLAS. *El problema del indio…*, p. 34 et ss.
[29] ARGUETA HERNÁNDEZ, Bienvenido. *Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System : Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930).* Thèse de doctorat d'Education, Ohio University, 1998, p. 134 et ss.
[30] SPÍNOLA, Rafael. Discurso pronunciado por comisión del Ministro de Instrucción Pública en el Instituto Agrícola de Indígenas, al instalarse en el nuevo edificio de La Reforma. In : SPÍNOLA, Rafael. *Artículos y discursos*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, p. 123 et ss.

population indienne qui, asservie, et réduite à une quasi bestialité, a perdu toute envie de progresser[31].

Si la colonie a dégénéré l'indien au point de le rendre inapte au progrès, tout espoir n'est cependant pas perdu. Dès 1877, le député libéral Lorenzo Montúfar lie ainsi la notion de dégénération à la possibilité d'une régénération et civilisation de l'indigène. Il remet en question l'opinion selon laquelle cette civilisation serait impossible, en invoquant les témoignages d'Humboldt et les restes encore visibles de la civilisation précolombienne : ce que l'Espagne a détruit, le gouvernement libéral doit pouvoir le reconstruire, même si le travail semble de longue haleine[32]. L'optimisme convaincu de Lorenzo Montúfar résonne dans les pages de *La Patria*, où Agustín Mencos affirme que si une race peut dégénérer, elle peut aussi se régénérer[33], et trouve un écho vingt ans plus tard dans les articles du *Diario de Centro-América* où le proche exemple du Mexicain Benito Juárez apporte la preuve vivante de la capacité de la population indienne à progresser et se civiliser[34].

1.2.1.2. Civilisation et barbarie

Le « problème de l'indien » qui se pose au Guatemala est en réalité l'écueil auquel se heurte nombre de pays latino-américains. On retrouvera ainsi tant en Argentine qu'au Mexique des réflexions sur la notion de régénération, mais aussi sur celle de civilisation. Pour le Guatemala, il s'agit avant de tout de civiliser les mœurs et former une société sur des bases et valeurs morales communes. Occidentales et donc considérées comme universelles ou universalisables, ces valeurs laïques, dignes d'un régime démocratique, sont celles enseignées dans le cadre du système éducatif public qui nous intéresse.

Mais le défi de la civilisation prend tout son sens lorsque l'on aborde la question de l'indien guatémaltèque. Maintenue à l'écart du mouvement civilisateur par une Espagne exploiteuse, l'Amérique coloniale doit ainsi relever le défi d'une remise à niveau culturelle et économique lorsqu'elle prend son indépendance, une mise à niveau calquée sur l'exemple européen. Ainsi,

[31] On verra par exemple les articles : La raza indígena. *Diario de Centro-América*, 16, 19 y 24 de noviembre de 1896, nº4457, 4460, 4464. La civilizacion de los indios, *El Progreso*, 16 y 23 de agosto de 1874, nº31 y 32.
[32] MONTÚFAR, Lorenzo. Discurso pronunciado el 28 de noviembre de 1877 al concluir las tareas escolares de la Escuela de san Francisco de Guatemala. In : *Discursos del doctor Lorenzo Montúfar*, Guatemala : Talleres Sánchez & De Guise, 1923, p. 219.
[33] La civilización de los indios. *La Patria*, 26 de junio de 1885, nº10.
[34] La raza indígena (III). *Diario de Centro-América*, 24 de noviembre de 1896, nº4464.

pour l'Argentin Alberdi : « tout ce qui n'est pas européen est barbare »[35]. La bipolarité *indio/ladino* rebondit ainsi sur la division civilisation/barbarie définie par Sarmiento dans son ouvrage éponyme, dans lequel on retrouve la description d'un homme américain hors de l'histoire et du progrès, peu éloigné de l'indien décrit par la presse ou les discours guatémaltèques évoqués plus haut. Et tant pour les penseurs argentins que pour les gouvernants guatémaltèques, la réalité ingouvernable de la dualité de races ne pourrait être surmontée que par la civilisation des masses indigènes et barbares.

1.2.1.3. Civilisation, ladinisation, occidentalisation

Que ce soit en 1889 ou en 1897, l'une des solutions souvent envisagée pour civiliser la population indienne est celle du contact constant avec la population *ladina*. Le journal *El Día* considère ainsi que la régénération de l'indien repose sur une meilleure entente entre les deux peuples : l'accès aux écoles ou à l'armée, ainsi que l'usage du vêtement de type *ladino* doivent permettre un mélange civilisateur[36]. Le *Diario de Centro-América*, presque dix ans plus tard, affirme que la civilisation s'obtiendra facilement « en colonisant les villages les plus attardés de la République avec des personnes *ladinas* et travailleuses »[37]. La civilisation par le *roce* ou fréquentation des *ladinos* par les indigènes, évoquée dès le XVIIIe siècle[38], semble donc apparaître comme une solution envisagée durablement.

La civilisation en vient finalement à être synonyme de « ladinisation », comme le soulignent Richard N. Adams dans sa synthèse sur la situation de la population indigène durant la période libérale[39], ou Steven Palmer[40]. Adopter les vêtements, la langue et les coutumes de la minorité de la population qui vit sur des patrons occidentaux est donc synonyme de civilisation. Et si l'on en croit certaines lignes rédigées par les participants au Congrès Pédagogique de 1893, sur lequel nous reviendrons plus en détail, civiliser et ladiniser l'indien, c'est tout simplement le faire disparaître puisque :

---

[35] « En América todo lo que no es europeo es bárbaro », J.B. Alberdi, cité par ZEA. *Pensamiento positivista.…*, p. xiv.
[36] Por los indios. *El Día*, 7 de mayo de 1889, nº187.
[37] « Esto se conseguirá con facilidad, colonizando los pueblos más atrasados de la República, con gente ladina y trabajadora », Costumbres indígenas. *Diario de Centro-América*, 13 de marzo de 1897, nº4550.
[38] Voir TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación.…*, p. 213-216.
[39] ADAMS. La población indígena en el estado Liberal. In : LUJÁN MUÑOZ (éd.). *Historia general de Guatemala.* Guatemala : Sociedad de Amigos del País, vol. 5, p. 173-198.
[40] PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900*. New-York : Colombia University, 1990, p. 181-187.

> Les manifestations extérieures de la culture de l'homme et les différences spécifiques qui le distinguent du non civilisé, ne sont autres que le vêtement, les habitudes et les coutumes, et, finalement, la langue. Ainsi, l'indigène qui parle le castillan, qui s'habille à l'européenne, nous ne l'appelons plus indien[41].

La définition de l'indien n'est donc pas tant strictement raciale que socioculturelle. Gommer les traits culturels spécifiques de l'indien, ses us et coutumes ou sa langue, qui le maintiennent en marge de la communauté *ladina*, c'est donc le civiliser, et, par là-même, le faire disparaître en tant qu'indien, pour en faire un individu conforme aux canons imposés par la minorité occidentalisée *ladina*.

De fait, on pourrait tout aussi bien mettre sur le même plan la civilisation, la ladinisation et l'occidentalisation, tout comme le suggère M. E. Casaús Arzú[42], puisque l'identité culturelle *ladina*, que certains anthropologues, historiens et sociologues remettent en question, est en réalité si ce n'est copiée, du moins fortement inspirée des mœurs européennes et nord-américaines, avec quelques emprunts (linguistiques ou culturels) aux cultures indigènes. À ce titre, le Guatemala ne fait pas autre chose que suivre la mouvance latinoaméricaine, qui veut que les États et intellectuels cherchent à imiter les systèmes saxons et européens, qu'on considère alors comme étant à l'origine même de la civilisation[43].

Cette civilisation semble finalement être la condition *sine qua non* de la formation d'une nation voulue homogène, conçue selon les modèles européens et nord-américain ; mais elle est aussi le pré-requis pour une modernisation rapide et enfin effective d'un pays encore tiré vers le bas par cette masse immobile.

1.2.2. Mettre l'indien au travail

La politique indienne des conservateurs et des libéraux est un des points où l'on constate une franche rupture entre les deux périodes, bien que l'objectif annoncé des uns et des autres soit le même : civiliser l'indien. L'époque conservatrice de Rafael Carrera (1839-1865) et de Vicente Cerna (1865-1871) se caractérise en effet par un retour à une pensée quasi coloniale, qui se traduit par le rétablissement de certaines structures et postes supprimés au lendemain de

[41] « Las manifestaciones exteriores de la cultura del hombre y las diferencias especiales que lo distinguen del no civilizado, no son otras que el traje, los hábitos y costumbres, y, finalmente, el idioma. Así, al indígena que habla el castellano, que viste á la europea, ya no le llamamos indio », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano. Primera exposición escolar nacional, instalados en la Ciudad de Guatemala en Diciembre de 1893, bajo la protección del señor General José María Reina Barrios, presidente constitucional de la República.* Guatemala : Tipografía y encuadernación nacional, 1894, p. 182.
[42] Voir CASAÚS ARZÚ. Los proyectos de integración social…, p. 785-792.
[43] Voir la longue introduction de ZEA. *Pensamiento positivista latinoamericano,* p. x-lii.

l'Indépendance, dans une optique paternaliste qui considère l'indien comme un être fragile incapable de progresser ou de diriger lui-même sa vie. Bien que mis sous tutelle par l'État conservateur, le peuple indigène n'est pas pour autant mis à l'abri des abus divers liés à l'exploitation de sa force de travail[44]. Une exploitation qui va quant à elle caractériser la période libérale.

1.2.2.1. Politique agraire

Puisque l'indien est fainéant et ne participe donc pas à la marche productive et modernisatrice du pays, il faut l'obliger à travailler, d'autant que le travail est perçu lui aussi comme un vecteur de civilisation et de moralisation. Rappelons par ailleurs qu'au-delà de la volonté annoncée de civiliser l'indien et de le forcer à entrer dans l'ère de progrès à laquelle il reste indifférent, l'oligarchie caféicultrice arrivée au pouvoir a besoin, de manière bien plus pragmatique, d'une main d'œuvre nombreuse et bon marché qui puisse lui permettre de satisfaire les nécessités d'une production et exportation de café grandissantes. En ce sens, le « problème de l'indien » va trouver des solutions qui correspondent bien évidemment aux intérêts socioéconomiques de cette même oligarchie[45]. La législation qui va se mettre en place dès les premières années du régime libéral prétend ainsi répondre, sous couvert d'un vœu pieu de civilisation et de régénération de l'indien, aux besoins matériels et humains que le régime conservateur n'avait pas su combler.

José Luis Cruz Salázar remet ainsi en perspective l'ensemble des mesures ayant concerné la population indigène au fil des premières années de la Réforme Libérale, pour nous permettre d'apprécier l'appétit de l'oligarchie pour les terres et la main d'œuvre[46]. Les terrains en friche ou inoccupés sont ainsi réquisitionnés et redistribués, et les territoires communautaires indigènes sont également attaqués, certains baux supprimés, pour que les terrains soient transformés en propriétés privées. Comme le souligne A. Taracena Arriola, à travers la sécularisation des biens du clergé et la prise en main des propriétés communautaires indigènes, c'est une entreprise de privatisation globale des terres guatémaltèques, une

[44] WOODWARD, Ralph Lee. Changes in the Nineteenth Century Guatemalan State and its Indian Policies. In : SMITH, Carol (éd.). *Guatemalan Indians and the State, 1540 to 1988*. Austin : University of Texas Press, 1990, p. 52-71 et plus particulièrement p. 67 et ss.

[45] PALMA MURGA, Gustavo. Algunas consideraciones en torno a las relaciones interétnicas en Guatemala a lo largo de su historia. In : VANNINI, Margarita et KINLOCH, Frances (éds.). *Memoria : Política, cultura y sociedad en Centroamérica, siglos XVIII-XX*. Managua : IHNCA-UCA, 1998, p. 39-52.

[46] CRUZ SALÁZAR, José Luis. La reforma liberal y el indígena. *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala*, 1985, nº LIX, p. 125-136.

politique générale de désamortissement, qui débute avec l'arrivée au pouvoir des libéraux[47]. Présenter les indiens comme inaptes à cultiver efficacement leurs terres permet non seulement de faire prospérer les grands *latifundios* destinés à la production du café, mais aussi de marginaliser une population indigène dont on estime qu'elle n'est pas à même de saisir les enjeux de la monoculture caféière qui fait alors la richesse du pays[48].

1.2.2.2. Législation du travail

Tandis que les terres passent peu à peu aux mains de grands propriétaires ou agriculteurs *ladinos* par le biais de réquisitions plus ou moins légales, la population elle-même est progressivement soumise à un régime de travail forcé, grâce à une législation qui correspond à la vision selon laquelle l'indigène est une des ressources parmi d'autres du territoire guatémaltèque.

Le texte fondamental qui règlemente le travail agricole est le *Règlement des journaliers* de 1877[49], qui définit plusieurs catégories de travailleurs, instaure le livret de travail obligatoire, et les amendes qui y sont liées. Le système des *mandamientos* et des *habilitaciones*, qui permettent aux exploitants de se fournir en main d'œuvre bon marché par le biais de l'État, est accompagné de mécanismes d'endettement qui facilitent la mobilisation d'une main d'œuvre corvéable à merci. Un système auquel il faut enfin ajouter les trois jours annuels de travail dus à l'État, généralement consacrés à l'entretien des routes et chemins du pays, quand les travailleurs ne veulent ou ne peuvent pas payer l'équivalent de ces journées de travail aux autorités[50]. Les protestations qui s'élèvent dans les années 1890 contre un système de *mandamientos* jugé indigne d'une société civilisée mèneront à l'abolition de celui-ci, sans toutefois remettre en cause le fonctionnement global d'un monde agricole où les travailleurs sont souvent contraints à un travail pseudo-volontaire par un endettement facilité par l'ignorance et l'alcool dont l'Etat facilite la vente[51].

---

[47] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado…*, p. 267 et ss.
[48] *Ibid.*, p. 341 et ss.
[49] *Reglamento de Jornaleros*, Decreto nº177 de 3 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 69-75.
[50] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado…*, p. 267 et ss. Et LLOYD JONES, Chester. el trabajo : del mandamiento a la ley contra la vagancia. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Economía de Guatemala, 1750-1940: antología de lecturas y materiales*, Guatemala : USAC, 1980, p. 33.
[51] ADAMS. La población indígena…, p. 177-179.

1.2.2.3. Travail de sape du monde indigène

Les politiques agraires et foncières mises en place durant la Réforme libérale contribuent finalement à une fragilisation globale des structures indigènes existant alors. Si l'on tente de dessiner un croquis général des mesures touchant les communautés indigènes, il faut ajouter aux attaques aux terres et à l'exploitation des hommes, qui pour le nord-américain Mc Creery recréent un véritable « féodalisme structurel »[52], les modifications affectant le fonctionnement du pouvoir municipal, du régime électoral ou du service militaire, et même la laïcisation du régime qui affecte la vie communautaire indigène, rythmée par les rites catholiques, selon Cruz Salázar. Le même auteur évoque également le choc frontal entre les nouvelles lois réglementant la succession et le droit coutumier indigène, ou encore la méconnaissance du code pénal par des indiens qui s'exposent à des emprisonnements causés par l'ignorance de la loi, quand les arrestations ne sont tout simplement pas abusives[53].

Le Français Jean Piel, en étudiant le département du Quiché, où les populations indigènes du même nom sont fort nombreuses, a observé les pratiques et réalisations du régime libéral et a ainsi montré à quel point la réorganisation territoriale et administrative a affecté le régime municipal dont les indigènes sont progressivement mis à l'écart au profit d'une population *ladina* de plus en plus présente[54]. L'indien, tant au niveau local que national, puisqu'il est exclu d'un système électoral sélectif, se retrouve ainsi marginalisé vis-à-vis des instances représentatives du pays.

Face à ces bouleversements, la résistance indienne ne s'exprime pas par la violence ou la révolte, mais par l'utilisation des nouveaux mécanismes judiciaires et municipaux nés avec la Réforme. Mentionnées par David Mc Creery[55], ces stratégies de contournement et d'opposition feutrée ont été étudiées par Jean Piel dans le Quiché, et de manière détaillée par Sonia Alda Mejías dans son travail sur la participation indigène et l'utilisation des systèmes électoraux et administratifs par la masse indienne pour défendre ses intérêts au long du XIXe siècle[56]. Mais ces résistances n'empêchent pas le travail de sape des communautés indigènes,

---

[52] « structural feudalism », MC CREERY, David. *Development and the State in Reforma Guatemala, 1871-1885*. Ohio University, 1983, 120 p.
[53] CRUZ SALÁZAR. La reforma liberal y el indígena, p. 135.
[54] Voir notamment PIEL, Jean. *Sajcabaja, muerte y resurrección de un pueblo de Guatemala, 1500-1970*. México : CEMCA, 1989, 456 p. Et PIEL, Jean. *El departamento del Quiché bajo la dictadura liberal 1880-1920*. Guatemala : FLACSO-CEMCA, 1995, 164 p.
[55] MC CREERY, David. State Power, Indigenous Communities, and Land in Nineteenth-Century Guatemala, 1820-1920. In : SMITH (éd.). *Guatemalan Indians…*, p. 96-114.
[56] ALDA MEJÍAS, Sonia. *La participación indígena en la construcción de la república de Guatemala, siglo XIX*. Madrid : UAM, 2000, 285 p.

motivé par la modernisation et l'avancée d'un capitalisme agricole avide de terres et d'hommes, et par ailleurs légitimé par un portrait de l'indien — fainéant, immobiliste, passéiste, quasi barbare ou irrationnel — qui justifie qu'on force celui-ci à travailler et à modifier ses habitudes pour se civiliser. Dans cette entreprise, l'école va jouer un rôle croissant.

1.3. Éduquer pour civiliser : l'école unique et ses limites

En l'absence d'un service militaire qui concernerait l'ensemble de la population — A. Taracena Arriola fait observer à juste titre qu'on en tient à l'écart un indien trop utile aux champs, et qu'il serait par ailleurs dangereux d'armer[57] — et qui ne joue donc pas le rôle uniformisateur qu'on peut lui prêter dans d'autres pays, seul reste le système éducatif comme instrument d'uniformisation des masses, et par là-même d'assimilation de la population indienne. Mais nous allons voir comment le principe de l'école unique et homogénéisante est progressivement remis en question, et la manière dont le problème de la civilisation de l'indien se pose de manière accrue dans les années 1890.

1.3.1. L'optimisme initial

Steven Palmer qualifie les vingt premières années du régime libéral, en termes d'éducation et de civilisation de la population indigène, d'optimistes : on pense alors que l'école et les politiques agraires mises en place doivent suffire à permettre l'assimilation culturelle souhaitée[58]. On peut d'ailleurs penser que l'école unique, pour tous et toutes, sans distinction sociale ni raciale, telle qu'elle est définie dans les textes que nous avons étudiés précédemment, s'inscrit dans la démarche globale d'une civilisation de l'indien par contact avec le *ladino*, une solution envisagée tant dans les années 1870 que 1890. On pense donc, en 1875, que tout le monde pourra suivre le même enseignement, et que l'ensemble des populations tant indigènes que *ladinas* acquerra sur les bancs d'une école nouvelle les mêmes valeurs et connaissances, pour former une communauté qu'on voudrait nation civilisée. L'école, pour les observateurs de l'époque, va ainsi contribuer à faire de l'indien un citoyen et

[57] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado…*, p. 181-190.
[58] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 181-187.

un bon travailleur[59], entré dans la dynamique du progrès, même si l'on doit pour cela le stimuler par des récompenses ou adapter légèrement les programmes en vigueur[60].

Cette insouciance — qu'on peut qualifier ainsi à la lumière des développements ultérieurs — se traduit par l'absence de la question indigène des messages présidentiels à l'Assemblée, et sa faible présence dans les *Mémoires* du Secrétariat à l'Instruction Publique.

1.3.1.1. Mémoires

Seuls les *Mémoires du Secrétariat à l'Instruction Publique* de 1880, 1881, 1882, puis 1887 dénotent une préoccupation du Ministère pour la question indigène.

Dans le premier, un paragraphe est spécifiquement consacré à la « civilisation des indigènes » : le gouvernement ferait tout son possible pour que « l'ensemble des enfants aborigènes des deux sexes aille à l'école »[61], et il a créé dans cette optique un *Instituto Preparatorio* destiné aux indigènes de Quetzaltenango, fréquenté par vingt-six enfants.

Le *Mémoire* de l'année suivante propose de nouveau un paragraphe consacré aux « écoles d'indigènes ». Mais il n'est plus question ici d'une scolarisation différenciée, puisque dans ce paragraphe est au contraire réaffirmée l'égalité de traitement promue par le régime libéral :

> Les différences introduites par l'ancienne législation entre la classe indigène et celle qui compose le reste de la république ayant été détruites, le Gouvernement tente de détruire également par le biais de l'école les différences de coutumes, de langues et de civilisation, et croit donc que l'un de ses devoirs les plus importants est d'élever le niveau intellectuel et social de cette race, en essayant de remédier, au moins en partie, aux déplorables conséquences de l'oubli dans lequel elle a été jusqu'à il y a quelques années, et de l'indifférence avec laquelle on l'a regardée tomber dans l'état de retard dans lequel elle se trouve aujourd'hui[62].

---

[59] VALLE. Manuel. La raza indígena y su educación. *Diario de Centro-América,* 17 de enero de 1884, nº1008.
[60] La civilizacion de los indios. *La Prensa,* 12 de agosto de 1880, nº19 ; Mas sobre los indios. *Diario de Centro-América*, 17 de febrero de 1883, nº746.
[61] « se hace lo posible á fin de que la generalidad de los niños aborígenes de ambos sexos concurran á las escuelas », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1880, p. 10.
[62] « Destruidas por el Código Civil, las diferencias introducidas por al antigua lejislacion entre la clase indíjena y la que compone el resto de la República, el Gobierno trata de destruir tambien por medio de la escuela las diferencias de costumbres, de idiomas y de civilizacion, pues crée que uno de sus mas importantes deberes es levantar el nivel intelectual y social de esa raza, tratando de remediar, siquiera en parte, las deplorables consecuencias del olvido en que hasta hace pocos años estuviera, de la indiferencia con que se la ha visto ir decayendo en el estado de atraso en que hoy se encuentra », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1881, p. 12.

La fréquentation d'une même école par l'ensemble de la population doit ainsi favoriser l'uniformisation des us et coutumes, sans nul doute pour poser en modèle ceux adoptés par la part *ladina* de la population. Paradoxalement, après avoir évoqué ces écoles uniques, il aborde la question des établissements spécialisés : à ceux évoqués l'année précédente s'ajoutent le *Liceo de niñas indígenas* de Cobán (Verapaz), financé par les municipalités environnantes, et des « écoles élémentaires » à Quetzaltenango. Bien qu'il déplore quelques difficultés, le ministre estime dans la conclusion de son rapport que les efforts portent leurs fruits, puisque la plupart des villages indiens comporte désormais des écoles organisées conformément aux lois et programmes officiels, et que l'indien n'est plus aussi rétif à l'idée d'éducation et de progrès[63].

La victoire de l'instruction sur l'indien allergique au progrès et à ses vecteurs est réaffirmée dasn le *Mémoire* présenté en 1882 ; un texte dans lequel le ministre est persuadé que l'Instruction Publique contribuera à « élever [la population indienne] à la hauteur des autres [classes] qui composent notre société »[64], grâce à la création d'écoles dans les villages indigènes, fonctionnant selon les lois et programmes officiels, témoins de la croyance en la possibilité d'une école unique pour tous.

Il faut ensuite attendre l'année 1887 pour qu'apparaisse de nouveau la question indigène au sein du rapport ministériel : l'absence même du thème durant ces quelques années pourrait indiquer la confiance avec laquelle la question de l'éducation et de la civilisation de l'indien guatémaltèque est traitée. On trouve donc en 1887, au sein d'un paragraphe consacré aux résultats départementaux, la mention de la création d'une « école d'indigènes » à Totonicapán, dans le département du même nom, et la volonté réaffirmée de développer le système éducatif afin qu'il parvienne jusqu'au « hameau rustique du laboureur et l'humble cabane de l'indien réfractaire aux idées du progrès »[65]. Cette lente conquête est en marche, les populations indiennes s'habituent à envoyer leurs enfants à l'école, et même si le tableau dressé n'est pas forcément des plus positifs — l'indifférence des pères de famille ou l'anarchie qui règne dans certaines écoles sont ainsi évoqués —, l'optimisme est de mise. L'entreprise de civilisation est en marche, et « l'instruction primaire des aborigènes qui conservent encore leurs us et coutumes primitifs, contribuera pour beaucoup à ce qu'ils

[63] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 12.
[64] « levantarla á la altura de las otras que componen nuestra sociedad », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública* , 1882, p. 10.
[65] « que llegue su influjo civilizador hasta el rústico caserío del labriego y la humilde choza del indio refractario á las ideas del progreso », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1887, p. 19.

pénètrent dans la vie des peuples cultivés »[66]. Une idée partagée par les députés qui parlent dans leur rapport de 1888 de « réduire à la vie civilisée les milliers d'indigènes » qui se maintiennent dans l'ignorance, grâce à l'école obligatoire, afin de former un peuple qui soit conscient de ses devoirs, et intéressé par son futur[67]. Cette confiance dans le système éducatif, capable de résoudre le « problème de l'indien », est partagée par certains acteurs locaux de la sphère éducative, comme en témoignent divers rapports.

1.3.1.2. Un optimisme contagieux : quelques expériences départementales

Le ministre lui-même observe des progrès notables lors de ses visites dans les départements d'Alta et de Baja Verapaz, en 1884. Tant les méthodes que les programmes mis en place augurent ainsi du meilleur, et l'éducation des indigènes semble en bonne voie :

> Avant de conclure je dois vous manifester, avec une satisfaction patriotique, que malgré les préoccupations constantes contre lesquelles on lutte depuis douze ans, l'enseignement commence à porter ses fruits parmi les aborigènes eux-mêmes.
> La race indigène abattue moralement et intellectuellement durant les longues années de la colonie et totalement négligée jusqu'en 1871, commence à s'éveiller de son profond sommeil. Ce réveil est lent et fatigant, car il ne suffit pas seulement que les parents cessent de s'opposer à la fréquentation de l'école par leurs enfants, mais il faut aussi dans ces écoles un travail constant pour enseigner aux enfants notre langue, et pour les sortir de cette espèce d'infériorité intellectuelle qu'ils ont en apparence en comparaison des enfants *ladinos*. La fréquentation des écoles dans les deux départements visités dernièrement, comprend pour deux tiers des enfants de la race aborigène, et depuis déjà plusieurs années sont sortis de ces mêmes écoles de jeunes indigènes aux connaissances nécessaires pour les usages les plus fréquents de la vie. Beaucoup de ces élèves ont déjà figuré dans les Municipalités de leurs villages respectifs, où ils ont œuvré, selon mes informations, avec zèle et intérêt[68].

---

[66] « La instrucción primaria de los aborígenes que aun conservan sus primitivos usos y costumbres, contribuirá mucho á que penetren en la vida de los pueblos cultos », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1887, p. 22.

[67] « ir reduciendo á la vida civilizada los millares de indígenas », Dictamen de la comisión de instrucción pública. *El Guatemalteco*, 16 de mayo de 1888, nº86.

[68] « Antes de concluir debo manifestar á Ud., con patriótica satisfaccion, que á pesar de esas preocupaciones constantes con que se ha venido luchando por espacio de doce años, la enseñanza comienza á dar sus frutos entre los mismos aborígenas.
La raza indígena abatida moral é intelectualmente durante los largos años del coloniaje y descuidada en su totalidad hasta 1871, comienza á despertar de su profundo sueño. Ese despertamiento es lento y fatigoso, pues no basta solo que los padres no se opongan á la concurrencia de sus niños á las escuelas, sino que en ella es necesaria una labor constante para enseñar á los niños nuestro idioma y para levantarlos de esa especie de inferioridad intelectual que aparentemente tienen, comparados con los niños ladinos. La concurrencia á las escuelas en los dos departamentos últimamente visitados, consiste en sus dos terceras partes en niños de la raza aborígena, y ya desde hace varios años vienen saliendo de esas mismas escuelas jóvenes indígenas con los

Il s'agit donc bien, pour l'observateur, de mettre à niveau la population indigène, et « notre » langue, l'espagnol, est destinée à être la langue de tous et toutes. L'infériorité intellectuelle, bien qu'apparente, semble pouvoir être résorbée, comme en témoignent les succès déjà obtenus avec la formation d'une population qui en vient à assumer des fonctions essentielles au sein de la vie locale.

L'enthousiasme du ministre est partagé par certains responsables départementaux : les rapports des *jefes políticos* (qui tantôt concernent uniquement l'Instruction Publique et les inspections, tantôt proposent un bilan général de la situation du département), les comptes-rendus des inspecteurs et des conseils départementaux, qu'on trouve notamment dans le journal officiel *El Guatemalteco* et dans certains *Mémoires,* partagent en effet la même motivation pour civiliser l'indigène par l'école unique.

Le *jefe político* de Totonicapán, en 1887, considère ainsi que les indiens de la ville de Chiquimula sont désormais habités du désir de progresser puisqu'ils entretiennent l'école, les chemins, les ponts, et scolarisent leurs enfants sans résister[69]. Le *jefe político* d'Alta Verapaz constate lui aussi avec plaisir que les populations indigènes amorcent un mouvement vers le progrès, après de si longues années de léthargie. Le village de Táctic, tout particulièrement, est qualifié de « village modèle » puisque les indigènes y témoignent un véritable « amour de l'enseignement »[70], se rendant à l'école depuis de longues distances, sans qu'on les y oblige, à tel point que la création d'un nouvel établissement s'avère nécessaire. Ce constat encourageant est confirmé par le *jefe* de Retalhuleu, qui constate que « la race indigène […] commence déjà à palper les avantages de l'instruction et à comprendre que sans elle il ne peut y avoir de progrès positifs pour les peuples »[71]. Des observations d'autant plus enthousiastes que les fonctionnaires observent que même lorsque les conditions matérielles sont des plus mauvaises, avec notamment un manque cruel d'enseignants, remplacés faute de mieux par les secrétaires municipaux, les populations concernées font tout de même preuve de motivation envers l'école et ses richesses. A Sololá, les jurys d'examens de 1887 sont satisfaits des

conocimientos necesarios para los usos mas frecuentes de la vida. Muchos de esos alumnos han figurado ya en las Municipalidades de sus respectivos pueblos, en las que han trabajado, según me informan, con celo é interés », Informe del Señor Secretario de Estado en el despacho de Instruccion Pública sobre la visita que practicó a las escuelas de la Alta y Baja Verapaz. *El Guatemalteco,* 13 de febrero de 1888, nº476.

[69] ÁGUILAR, Raymundo. Informe de jefaturas políticas. Totonicapán. *El Guatemalteco,* 24 de julio de 1887, nº5.

[70] « Tactic es el pueblo modelo », « amor á la enseñanza », Informe mensual del jefe politico de Alta Verapaz (continúa). *El Guatemalteco,* 25 de enero de 1888, nº100.

[71] « Satisfactorio me es manifestar al Señor Ministro que la raza indígena, en este departamento, comienza ya á palpar las ventajas de la instrucción y á comprender que sin ella no puede haber progreso positivo para los pueblos », Informe relativo á instrucción pública. *El Guatemalteco,* 13 de marzo de 1888, nº37.

progrès observés, malgré des enseignants-secrétaires municipaux, et à Mazatenango l'absence de maître bien formé n'empêche pas des progrès permis par les inspections fréquentes des comités locaux et des représentants de la municipalité qui veillent au grain[72].

La civilisation, si l'on s'en tient aux rapports cités ci-dessus, semble donc gagner du terrain et ouvrir les portes de la connaissance aux populations indigènes jusque-là laissées dans l'ignorance. On comprend donc, face à de telles observations, l'optimisme du ministre en charge de l'Instruction Publique, reflet de ce type d'inspections qui témoignent de la régénération possible de l'indien. Certains défendent ainsi l'école unique, aux programmes identiques pour tous, comme l'inspecteur du département de l'Alta Verapaz qui précise en 1889 que :

> [si certains] pensent que le programme officiel est très long, et qu'il n'est pas convenable qu'il soit mis en pratique par les maîtres qui ont à leur charge des écoles dans les bourgs et villages intellectuellement attardés, ou ceux où domine l'élément indigène [73],

L'auteur est quant à lui totalement convaincu que le programme en vigueur, graduel et progressif, est tout à fait adapté à ce genre de contexte. Le Directeur Général d'Instruction primaire et de statistique scolaire reprend ces arguments dans son rapport de février 1890[74], motivé par le fait que les enfants indigènes ont démontré leur aptitude à s'éduquer. Mais on ne peut cependant pas généraliser ces résultats encourageants, et au fil du temps les critiques et les déceptions se font jour.

1.3.2. Vers le constat d'échec

Si l'optimisme du ministre est partagé par certains représentants du pouvoir local, la lecture exhaustive des rapports publiés dans le journal officiel *El Guatemalteco* laisse en réalité poindre un certain découragement, avec des remarques qui dans certains départements étaient déjà exprimées dès la fin des années 1870, comme pour Huehuetenango où tout au long de

[72] Voir les rapports pour le département de Sololá, publiés dans *El Guatemalteco,* 4 de febrero de 1888, nº8, p. 46-48, et Comunicación de la jefatura política de Suchitepéquez sobre la situación que guardan las escuelas. *El Guatemalteco,* 6 de septiembre de 1886, nº17.

[73] « no faltan quienes piensen que el programa oficial es muy extenso, y que no es conveniente exigir lo pongan en práctica maestros que tengan á su cargo escuelas de las aldeas y de los pueblos intelectualmente atrasados, ó en aquellos donde predomina el elemento indígena », Informe del inspector escolar de Alta Verapaz. *El Guatemalteco,* 4 de noviembre de 1889, nº16, p. 159.

[74] Informe del Director é inspector general de instrucción primaria y estadística escolar. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1890, annexe 2, s.p.

cette période on manque d'enseignants et on déplore la résistance des populations à l'éducation[75].

Que les rapports soient optimistes ou quelque peu désabusés, on retrouve presque systématiquement l'idée selon laquelle les bons résultats sont obtenus *malgré* la présence d'écoliers indigènes, et les mauvais résultats sont causés par ces élèves. En 1888, le *jefe político* de Quetzaltenango signale ainsi que l'école de Concepción a obtenu des résultats « satisfaisants bien que tous [les écoliers] appartiennent à la race indigène »[76], tandis qu'à San Marcos, les écoles de Tajumulco ont démontré un progrès moyen « si l'on prend en compte le fait que la majeure partie des élèves sont de la race indigène »[77].

Les difficultés à civiliser et éduquer les enfants indigènes sont de plusieurs ordres, et ne sont pas toujours surmontées, comme pourraient le laisser croire les rapports optimistes que nous avons cités plus haut. La résistance de l'indien à se civiliser n'est pas forcément vaincue par les assauts de l'instituteur. À ce titre le jugement le plus dur est sans doute celui du *jefe político* du département de Totonicapán, qui déplore au sujet du village de San Bartolomé en 1887 « cette espèce d'idiotisme qui caractérise ces indigènes » et les amène à ne respecter ni ses ordres ni ses conseils, dans une résistance obstinée au progrès[78]. Il n'est pas le seul à souligner l'une des caractéristiques essentielles de l'indien tel qu'il est perçu à l'époque, le refus de progresser, et on retrouve par exemple pour le département de Chimaltenango une Instruction Publique en plus ou moins bonne marche « au vu du caractère spécifique des localités concernées, où, en général, prédomine la race indigène, toujours entêtée à ne pas reconnaître les bénéfices de l'éducation bien entendue pour ses enfants »[79].

En plus de l'immobilisme des indiens, l'un des obstacles majeurs à la bonne marche des écoles installées en zones indigènes est celui de la langue. On ne trouve ainsi que très peu de rapports qui ne fassent pas référence à la dure tâche de l'instituteur confronté à une classe où presque personne ne parle espagnol. En 1886, le *jefe político* de Totonicapán souligne, dans le

[75] Informe del jefe político de Huehuetenango. *El Guatemalteco,* 2 de septiembre de 1876, nº86.
[76] « Los resultados fueron satisfactorios no obstante pertenecer todos á la raza indígena », Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Quezaltenango. *El Guatemalteco,* 14 de enero de 1888, nº92.
[77] « se halla en un estado regular, según lo informado, teniendo en cuenta que la mayor parte de los alumnos son de la raza indígena », *El Guatemalteco,* 31 de enero de 1888, nº5.
[78] « esa especie de idiotismo que caracteriza á aquellos indígenas », Informes jefaturas políticas. Totonicapám. *El Guatemalteco,* 2 de junio de 1887, nº13.
[79] « atendida la índole especial de las respectivas localidades, en que, por lo común, predomina la raza indígena, siempre tenaz en no reconocer los beneficios de la educación bien entendida para sus hijos », Informes jefaturas políticas. Chimaltenango. *El Guatemalteco,* 14 de julio de 1887, nº47.

corps de son rapport global d'activités, qu'à Chiquimula et San Bartolomé il est impossible d'enseigner l'ensemble du programme officiel :

> puisque les écoles sont uniquement d'indigènes, ces derniers ne se prêtent à recevoir [l'éducation] que d'une manière très lente et laborieuse, car le maître, dans ces régions où l'on parle seulement un dialecte ou une langue spéciale, doit commencer son enseignement en se faisant comprendre de ses élèves ; et pour cela un temps considérable est utilisé, et souvent l'objectif n'est pas complètement atteint[80].

Le commentaire du responsable du département de Totonicapán est à l'image de bien d'autres, que nous ne pourrons tous citer ici, mais qui évoquent tous une véritable barrière linguistique telle que, dans le département de Baja Verapaz, on va jusqu'à recaler aux examens tous les écoliers du village de Senahú car aucun ne parle l'espagnol[81].

L'apparente réussite de l'entreprise civilisatrice diagnostiquée par certains responsables départementaux doit donc être mise en regard de l'ensemble des rapports à notre disposition, et ne peut en aucun cas être généralisée. On constate ainsi qu'une fois passé l'enthousiasme initial, le ton des rapports et le contenu des commentaires liés aux villages indigènes reflètent une vision beaucoup plus nuancée, voire teintée d'un certain défaitisme. Les examens de la fin d'année 1888 dans le département de Huehuetenango laissent ainsi apparaître le fossé qui se creuse entre les écoles fréquentées majoritairement par des *ladinos*, et celles situées dans des zones indigènes. Dans les écoles du chef-lieu Huehuetenango, et dans celles des villages de Malacatán et de Cuilco fréquentées par les *ladinos*, les résultats ont été satisfaisants, alors que « dans les autres écoles du département, qui sont composées d'indiens, on avance lentement, puisque les maîtres doivent employer une grande partie de leurs travaux à enseigner aux élèves la langue castillane »[82]. D'autres responsables départementaux ne peuvent que constater l'échec de la politique éducative, comme à Sololà où le *jefe político* parle d'un « état fatal de retard », et de tout un groupe d'écoles « qui se composent en majorité d'enfants indigènes, [et] se trouvent dans un état de retard véritablement

[80] « no es posible enseñar todas las materias comprendidas en él, porque siendo solamente de indígenas las escuelas, éstos no se prestan á recibirla sino de una manera muy paulatina y trabajosa, á causa de que el maestro en esos lugares, donde sólo se habla un dialecto ó idioma especial, debe comenzar su enseñanza por hacerse entender de sus alumnos ; y en esto se emplea un tiempo considerable y pocas veces se logra por completo el objeto », Informes de las jefaturas políticas. Totonicapám. *El Guatemalteco,* 6 de octobre de 1886, nº29, p. 227.
[81] Informe mensual del jefe político de Alta Verapaz (contínúa). *El Guatemalteco,* 30 de enero de 1888, nº4.
[82] « En las demás del departamento, que se componen de indios, se va con detenimiento, pues los maestros tienen que emplear gran parte de sus trabajos, en enseñar á sus alumnos el idioma castellano », Informe de la junta departamental de Huehuetenango sobre los exámenes de fin de año de 1888. *El Guatemalteco,* 19 de enero de 1889, nº91, p. 406.

déplorable »[83]. L'optimisme affiché n'est donc pas partagé par l'ensemble des observateurs et acteurs, qui vont jusqu'à formuler des propositions alternatives au système mis en place en 1875.

1.3.3. Critiques et alternatives

Nous avons cité plus haut le rapport présenté par le Directeur Général de l'Instruction primaire en 1890, dans lequel il condamnait les critiques faites à l'encontre des programmes officiels en vigueur, uniques et graduels. Mais il est intéressant de remarquer que certaines critiques proviennent du sein même du système éducatif et de l'administration départementale, confrontée de près aux difficultés de l'enseignement en régions indigènes, et à l'origine de suggestions de réformes.

La question linguistique est bien sûr évoquée : dès 1886 le *jefe político* de Totonicapán précise qu'il recommande l'utilisation exclusive de l'espagnol en classe afin d'habituer rapidement les écoliers indigènes à délaisser leur « langue primitive »[84], une demande réitérée en 1888 à Chimaltenango[85], tandis qu'en cette même année c'est dans l'Alta Verapaz qu'est conseillé aux enseignants d'éviter d'utiliser les dialectes indigènes à l'école, tant entre le maître et ses élèves que dans les conversations entre écoliers[86]. Dans le département de Retalhuleu l'utilisation exclusive du castillan s'ajoute à la demande faite aux écoliers de « s'habiller décemment »[87], un détail qui reflète la volonté générale de non seulement « hispaniser » les écoliers en leur enseignant l'espagnol, mais de les ladiniser et civiliser en leur faisant adopter les mœurs *ladinas*. L'objectif visé ne fait ainsi plus de doute à la lecture du rapport du *jefe político* de Totonicapán qui rend compte de l'année scolaire écoulée en 1888 : commentant la situation de l'école nº3 du chef-lieu, le responsable félicite le directeur, puisque :

> on observe le bon fonctionnement et la méthode employés par le Directeur puisque les enfants indiens ont pu facilement se passer de leurs habitudes farouches ou asociales pour s'adapter aux coutumes *ladinas* et oublier cette

[83] « Todas esta escuelas, que en su mayor parte se componen de niños indígenas, se encuentran en un estado de atraso verdaderamente deplorable », Informe relativo á las escuelas del departamento de Sololá. *El Guatemalteco,* 17 de febrero de 1888, nº217, p. 106.
[84] « idioma primitivo », Informe relativo á la situación que guardan algunas escuelas. Totonicapán. *El Guatemalteco,* 2 de octubre de 1886, nº26, p. 204.
[85] Informe del inspector de escuelas del departamento de Chimaltenango. *El Guatemalteco,* 2 de julio de 1888, nº25, p. 127.
[86] Informe mensual del jefe político de Alta Verapaz (continúa). *El Guatemalteco,* 1º de febrero de 1888, nº6.
[87] « se les ordenó que se vistieran con decencia », Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Retalhuleu. *El Guatemalteco,* 24 de febrero de 1888, nº23, p. 136.

> aversion, innée chez eux, envers les écoles, qui est ce qui constitue un véritable obstacle à la civilisation de cette classe malheureuse[88].

L'école n'est donc pas uniquement le lieu d'apprentissage de la langue nationale, et des savoirs considérés comme élémentaires pour tout Guatémaltèque : par l'utilisation du vêtement *ladino* et l'adoption de ses us et coutumes, on voit confirmée l'équivalence éducation-civilisation-ladinisation.

Certains responsables ne se contentent pas d'expliquer leurs méthodes et vont jusqu'à remettre en cause un système jugé inadapté à cette population aux caractéristiques si différentes. Le *jefe político* du Quiché, une région à dominante indigène, propose ainsi certaines modifications dans un rapport de 1887. Il y écrit :

> L'éducation des indiens, selon moi, doit être menée à bien avec des méthodes très différentes de celles indiquées par la loi, dont on comprend qu'elles sont destinées à des classes plus avancées dans la civilisation. C'est ce que je disais dans le rapport précité et je le répète aujourd'hui en demandant l'autorisation de former un programme spécial destiné à ces écoles, dans ce département ; et bien sûr, parmi d'autres réformes nécessaires, je pense implanter celle qui voudrait qu'en première année le maître consacre toute son attention à l'enseignement de la langue castillane, sans le mélanger avec d'autres matières qui ne font rien d'autre, étant donné le manque de connaissance de la langue, qu'embrouiller l'instruction de ces intelligences si peu éveillées et cultivées[89].

C'est la question linguistique qui pose donc problème, et se trouve au centre des préoccupations de plusieurs responsables puisqu'il en va de même dans le rapport du *jefe político* du département de Suchitepéquez, qui présente en 1888 un tableau des différentes inspections menées dans son département. Son bilan : la législation n'est pas adaptée et « les auteurs des lois ont oublié que dans les villages indigènes très peu d'enfants arrivent pour la première fois à l'école en sachant prononcer quelques mots d'espagnol, et en général le maître

[88] « Se observa el buen régimen y método empleados por el Director pues los niños indios fácilmente han podido ir prescindiendo de sus hábitos uraños ó insociables para amoldarse á las costumbres ladinas y olvidar esa aversión, innata en éllos, hacia las escuelas que es lo que constituye una verdadera rémora para la civilización de esa clase infeliz », Informe mensual de la jefatura politica del departamento de Totonicapám, relativo á instrucción pública. *El Guatemalteco*, 8 de enero de 1889, nº81.

[89] « La educación de los indios, en concepto mío, tiene que llevarse á cabo por métodos muy diferentes de los que la ley marca, y que se comprende que están destinados á clases mas avanzadas en la civilización. Esto decía en el informe citado y lo repito ahora solicitando autorización para formar un programa especial destinado á esas escuelas en este Departamento; y desde luego, pienso, entre otras reformas necesarias, implantar la de que, en el primer año, el maestro dedique toda su atención á la enseñanza del idioma castellano, sin mezclar otras materias, que no hacen más, dada la falta de conocimiento del idioma, que embrollar la instrucción en aquellas inteligencias tan poco despiertas y cultivadas. », Informe de un jefe político. *El Guatemalteco,* 26 de julio de 1887, nº57, p. 459.

doit les initier à la langue nationale » avant toute autre chose[90]. C'est pourquoi le *jefe* propose la formation d'au moins trois normaliens indigènes, venus des trois grandes régions de peuplement indien du pays — la côte pacifique, l'ouest montagneux et la Verapaz — qui pourraient ensuite faire des observations et des propositions pour généraliser à l'ensemble du pays une méthode adaptée aux besoins des instituteurs envoyés dans ces régions[91].

Symptômes d'un malaise croissant, ces critiques et demandes de réformes viennent donc nuancer fortement l'optimisme du ministre et de certains rapports départementaux plutôt encourageants quant à la capacité de la population indigène à se régénérer et à se civiliser par l'école. Le malaise est tel qu'en 1888, le journal *El Día* rend compte du projet de loi présenté à l'Assemblée par Manuel Aguilar[92], projet qu'on retrouve intégralement retranscrit dans le journal des sessions parlementaires[93].

Sur la base de statistiques de scolarisation peu reluisantes qui démontrent que très peu d'enfants bénéficient de l'Instruction Publique mise en place, le député s'attèle à une estimation du nombre d'enfants indigènes oubliés par l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. Selon lui, la cause principale de la résistance de la population indigène au progrès est une, et une seule : « l'aversion profonde que ceux-ci éprouvent pour la race que nous appelons *ladina* », fruit de siècles de mauvais traitements qui ont ouvert un immense abîme entre ces « deux familles »[94]. La solution repose donc encore une fois sur le contact et le mélange des deux sociétés, mais dont le préalable est la création d'écoles spécifiques destinées à vaincre la résistance indienne au progrès, où l'on utilisera des manuels spéciaux, créés grâce à un concours officiel. Financées par un impôt qui devra pousser les indiens à travailler et à sortir de leur léthargie, ces nouvelles écoles doivent à terme sortir cette population de son statut de paria.

Le projet de Manuel Aguilar ne portera pas ses fruits immédiatement, puisqu'on ne trouve nulle trace d'une pareille loi dans les compilations législatives de 1888 et des années ultérieures. Mais le texte du député, dont les propositions rejoignent celles de certains observateurs sur le terrain, témoigne de l'évolution de la pensée pédagogique et politique. Les

[90] « olvidaron los autores de la ley que en las poblaciones indígenas son muy pocos los niños que llegan por primera vez á la escuela sabiendo pronunciar algunas palabras castellanas, y que por lo común el maestro necesita iniciarlos en la lengua nacional », Informe relativo á las escuelas del departamento de Suchitepéquez. *El Guatemalteco,* 3 de febrero de 1888, nº7, p. 38-39.
[91] Informe relativo á las escuelas del departamento de Suchitepéquez. *Ibid.*
[92] ¡Por los indios !. *El Día,* 20 de abril de 1888, nº175.
[93] *La Asamblea Legislativa,* 16 de abril de 1888, nº16, p. 4-5.
[94] « la aversion profunda que aquellos abrigan por la raza que llamamos ladina », « dos familias », *Ibid.*, p. 4-5.

difficultés rencontrées dans la pratique, dont témoignent divers rapports, vont en effet amener les gouvernants à repenser le système éducatif, et plus précisément le principe de l'école unique, à travers l'ouverture d'une réflexion globale sur la civilisation de l'indien, à la faveur des célébrations du quadricentenaire de la découverte de l'Amérique en 1892.

1.4. Des meilleurs moyens de civiliser l'indien

1.4.1. Une nouvelle priorité

Le silence du Ministère sur la question indienne dans les *Mémoires* de 1882 à 1887, puis jusqu'en 1891, l'absence de la question dans les messages présidentiels, contrastent donc avec une préoccupation grandissante des autorités locales, dont les difficultés sur le terrain expliquent ce que Steven Palmer considère à tort comme un pessimisme soudain, qui s'exprime à la fin des années 1880, et est exposé au grand jour par les dirigeants des années 1890 qui se préoccupent à nouveau du « problème de l'indien »[95].

1.4.1.1. 1492-1892 : cortège d'indiens et de progrès

Ces critiques et propositions encore timides vont finalement contribuer à mettre au centre des préoccupations des dirigeants la question indigène dans les années 1890, et plus précisément à partir de 1892. Pour Bienvenido Argueta, la période 1890-1930 marque ainsi l'apparition de nouveaux discours pédagogiques, où l'indien tient une place prépondérante[96]. Il n'est pas anodin que cette nouvelle inquiétude corresponde à l'arrivée au pouvoir de José María Reina Barrios en cette même année 1892, et coïncide avec la célébration du quadricentenaire de la découverte de l'Amérique. Même si on peut lire dès le mois de juin de la même année des propositions concernant le recensement des langues et territoires indigènes, ou l'organisation de conférences et de concours sur la civilisation de l'indien[97], la fête du 12 octobre 1892 participe sans nul doute au déclenchement d'une nouvelle étape dans la réflexion portant sur la civilisation de l'indien guatémaltèque.

Les festivités organisées autour de la Découverte honorent l'homme qui a « apporté en Amérique la civilisation européenne »[98]. C'est donc logiquement sous l'égide du Secrétariat à

[95] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 181-186.
[96] ARGUETA HERNÁNDEZ. *Ethnic Constitution.…*, p. 1-34.
[97] Los aborígenes de América. *Diario de Centro-América*, 10 de junio de 1892, nº3164.
[98] « trajo á América la civilización europea », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 73.

l'Instruction Publique que vont être organisées les différentes commémorations, à commencer par l'organisation de divers concours — hymne a Colomb, travail historique sur sa vie — et la planification des défilés et autres discours et soirées, auxquels participent toutes les écoles de la capitale[99].

L'accord du 31 août 1892 prévoit les différentes étapes des célébrations des 11 et 12 octobre dans la ville de Guatemala[100]. L'aspect éducatif de ces fêtes est indéniable, puisque dès le 11 octobre c'est une « procession scolaire » qui doit ouvrir les festivités, avec la participation des élèves et enseignants de l'ensemble des écoles primaires publiques et privées de la capitale, des écoles d'Arts et Métiers, du Conservatoire, des écoles de commerce, des Beaux Arts, des écoles normales et *institutos*, et enfin des facultés et de l'Académie des Maîtres . En d'autres termes, c'est tout le système éducatif présent dans la principale ville du pays qui défile en l'honneur du héraut de la civilisation occidentale.

Le 12 octobre la procession ne sera plus scolaire mais civique, et doit donner lieu à une véritable reconstitution historique et allégorique de l'événement célébré. Des cavaliers en costumes d'époque arborant les armes de la ville doivent ainsi ouvrir le passage à une représentation du conquistador Pedro de Alvarado et de ses hommes, avec fanfare et chars figurant les caravelles de Colomb, avant que n'entrent en scène des « groupes d'indiens et d'indiennes vêtus comme à l'époque de la conquête, avec leurs armes, leurs instruments de musique et de travail […] »[101]. Cette représentation historique de l'indien précède l'entrée en scène des indiens contemporains des divers départements de la République, qui doivent prendre place après des chars allégoriques représentant divers arts et métiers et des groupes d'enfants et d'étudiants. Après les indiens sont prévus d'autres chars, notamment celui de l'agriculture, suivi par les représentations de la locomotive et de la navigation, puis par des groupes d'enfants figurant les différents peuples du monde et une apothéose finale de Colomb entourée des représentants de la municipalité et de l'armée.

Dans un même défilé sont donc censés être représentés les indiens d'autrefois, et ceux d'aujourd'hui, dans le cadre d'une procession qui rassemble toute une société tournée vers le progrès, représenté par les chars allégoriques des différents beaux-arts et industries. Notons

[99] Decreto de 8 de junio de 1892. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 73 et ss.
[100] Acuerdo de 31 de agosto de 1892. *Ibid.*, p. 76 et ss.
[101] « grupos de indios de los Departamentos con sus trajes actuales, llevando muestras de sus productos agrícolas é industriales, instrumentos de música, etc », Acuerdo de 31 de agosto de 1892. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 77.

qu'en dépit de ce programme précis, les indiens du passé ne seront finalement pas représentés dans cette marche à travers la capitale, si l'on en croit le compte-rendu du ministre qui mentionne des indiens de différentes régions précédant les conquistadors et autres chars historiques et allégoriques :

> Les chars étaient précédés d'une immense foule d'indiens et d'indiennes de différents endroits de cette République, chaque groupe portant les habits de gala qui lui sont spécifiques.
> L'ensemble était beau et émouvant.
> Était représentée là toute notre race indigène, si résistante, si morale et malheureusement si ignorante.
> Les indiens de Cahabón menaient la marche, et derrière eux suivaient plus de deux mille autres, venus de trente-cinq villages.
> Chaque groupe avait sa musique ; et comme tous jouaient en même temps et chacun quelque chose de différent, c'était un prodigieux désordre, mais empli d'une certaine douceur sauvage, d'un certain charme attendrissant[102].

Il est intéressant de voir que les costumes traditionnels indigènes, qu'on tente de faire oublier aux écoliers du primaire, sont ici célébrés comme un patchwork d'une saisissante beauté, dans un regard porté sur un indien transformé en élément folklorique, en bon sauvage charmant. À quoi bon faire défiler des indiens vêtus comme aux temps de la Conquête, si ceux d'aujourd'hui sont encore ignorants, voire sauvages ? La juxtaposition des deux groupes n'aurait-elle pas mis en lumière le peu d'évolution et de progrès du peuple indigène depuis l'époque coloniale ? On pourrait à cet égard citer Bienvenido Argueta, pour qui la pensée guatémaltèque sur l'indigène à la fin du XIXe siècle peut se résumer ainsi : « si la nation veut progresser, le passé encore présent devrait être éliminé »[103]. Le *Diario de Centro-América* considèrera en effet que les vêtements et langues indigènes sont signes du retard de l'indien[104], tandis qu'Antonio Batres Jáuregui verra lui aussi cette juxtaposition comme un malheureux

[102] « Precedía á los carros una inmensa multitud de indios é indias de diferentes lugares de esta República, llevando cada grupo los trajes de gala que les son peculiares.
El conjunto era hermoso y conmovedor.
Allí estaba representada toda nuestra raza indígena, tan sufrida, tan moral y desgraciadamente tan ignorante.
Rompieron la marcha los indios de Cahabón, y tras ellos seguían más de dos mil, procedentes de treinta y cinco pueblos.
Cada grupo llevaba su música ; y como todos tocaban á la vez y cada uno distinta cosa, era un desconcierto prodigioso, pero lleno de cierta dulzura salvaje, de cierto encanto conmovedor », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1893, p. 80.
[103] « if the nation wants to progress, the past still present should be eliminated », ARGUETA HERNÁNDEZ. *Ethnic Constitution.…*, p. 146.
[104] Civilización de los indios. *Diario de Centro-América*, 18 de octubre de 1892, nº3264.

témoignage du retard guatémaltèque, dans une fête qui célèbre Colomb, le progrès et la civilisation[105].

Le porteur de la flamme civilisatrice qu'est Colomb est célébré par l'érection d'une statue ; mais il n'est pas le seul à recevoir un hommage de cette nature : on doit poser également la première pierre d'un monument en hommage à fray Bartolomé de las Casas, protecteur des indiens dont le travail de civilisation pacifique et religieuse s'est déroulé en grande partie dans la région guatémaltèque des Verapaces — qui doit justement son nom à cette conquête pacifique des indiens par le religieux espagnol. La coïncidence des deux hommages prévus en ce jour de célébration de la Découverte du continent américain ne laisse donc aucun doute quant au rôle de ces journées dans la redécouverte du problème indien par l'élite *ladina* gouvernante. Symptôme d'une réflexion déjà amorcée de manière discrète, ou déclic pour la prise de conscience d'un problème non résolu, la célébration de la Découverte de l'Amérique, et de l'arrivée de la civilisation européenne qu'elle a signifié, correspond à l'ouverture d'une période où la civilisation de l'indien est au centre des préoccupations, comme en témoigne l'ouverture d'un concours sur cette question le 10 octobre 1892.

1.4.1.2. La civilisation de l'indien, au cœur des années 1890

Cette nouvelle inquiétude pour civiliser l'indien apparaît tant dans la presse que dans les messages du président Reina Barrios à l'Assemblée. Steven Palmer évoque ainsi diverses publications de 1893 — *El Bien Público* ou *La Nueva Era* — dans lesquelles est débattue la question du statut de l'indigène et notamment de la nécessaire réforme du *Règlement des journaliers*[106].

Le gouvernement Reina Barrios réforme ledit règlement en 1894, et démontre sa préoccupation pour la question de la civilisation à travers les messages présidentiels à l'Assemblée. En 1896, le président exprime ainsi une « tendresse spéciale envers nos compatriotes, envers cette race déshéritée et invalide », pour laquelle son gouvernement s'affaire autant que possible pour permettre leur « rédemption morale et intellectuelle »[107]. Il s'agit pour le dirigeant de rendre justice à ces « enfants du pays, déshérités de la destinée »,

[105] BATRES JÁUREGUI, Antonio. *Los indios. Su historia y su civilización*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1893, p. 197.
[106] Informations tirées de PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 189 et ss.
[107] « especial cariño por esos nuestros compatriotas, por esa raza desheredada y desvalida » ; « redención moral e intelectual », *Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa*, publié dans *Diario de Centro-América*, 2 a 13 de marzo de 1896, nº 4250 à 4260.

qui sont injustement « relégués dans l'oubli et étrangers au mouvement favorable dont profite aujourd'hui le peuple auquel ils appartiennent »[108]. Les députés appuient les paroles du président, et rendent hommage aux indiens, « maîtres primitifs du sol centraméricain » dont la civilisation relève du devoir patriotique, de l'exigence de justice et des besoins économiques[109]. L'indien serait donc le parent pauvre d'une famille dont il est reconnu comme membre, petit frère encore dans les limbes de l'éducation, que l'on doit civiliser : c'est dans un esprit de justice que l'entreprise civilisatrice est engagée, au profit d'un futur égal, membre d'une même communauté.

Fort logiquement, les *Mémoires* du Ministère de l'Instruction Publique reflètent le nouvel intérêt porté à la question de l'éducation des masses indigènes, et traitent la question en des termes similaires, et c'est aux « enfants de la nation », « frères par la naissance et par le sang », que l'Instruction Publique doit donc s'intéresser[110]. De premières mesures ponctuelles sont annoncées : on retrouve les boursiers de Nahualá et d'autres villages envoyés dans les *Institutos* de la capitale et de Quetzaltenango, ou l'exemption de service militaire pour les adultes scolarisés dans l'Alta Verapaz[111]. Mais pour trouver une solution qui dépasse ces quelques mesures, le gouvernement va surtout se demander quelle est la meilleure manière de civiliser l'indien.

1.4.2. Du meilleur moyen de civiliser l'indien

1.4.2.1. Le concours d'octobre 1892

Le décret nº451 du 10 octobre 1892[112] qui fixe les règles du concours sur la meilleure manière de civiliser l'indien reprend une question déjà posée à la fin du XVIIIe siècle par la *Sociedad Económica*, démontrant par là même que le problème est, pour les élites, récurrent[113].

Les considérations préliminaires au règlement du concours qui appelle à la production d'ouvrages proposant une analyse historique des populations indigènes, ainsi qu'un travail sur

[108] « esa porción importante y numerosa de los pobladores de Guatemala continúe relegada al olvido y agena al movimiento favorable de que hoy disfruta el pueblo á que pertenecen », *Mensaje del presidente...*, 1896.
[109] « esos primitivos dueños del suelo centroamericano, bien merecen el solícito anhelo con que se procura que se eduquen y se instruyan », *Contestación al Mensaje que el señor Presidente de la República General José María Reina Barrios dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1896*, publié dans *Diario de Centro-América*, 14 a 20 de marzo de 1896, nº 4261 à 4266.
[110] « hermanos nuestros por el nacimiento y por la sangre », « hijos de la nación como nosotros », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1893, p. 68.
[111] *Ibid.*, p. 70.
[112] Decreto nº451 de 10 de octubre de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 263.
[113] Voir TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 55.

leur situation contemporaine et la meilleure méthode pour les civiliser, expliquent ainsi l'ouverture de la compétition :

> Puisque par sa manière d'être [la classe indigène] n'a pas pu participer aux bénéfices de la civilisation, sans laquelle tout progrès est impossible et tout bonheur est illusoire :
> Puisque l'instruction des indiens ne peut être menée à bien par les moyens ordinaires, car leurs circonstances particulières ne le permettent pas :
> Et puisque l'Administration actuelle a intérêt à arracher à la racine tous les obstacles qui s'opposent à l'avancée du pays sur la voie du progrès, ce pour quoi elle doit chercher les moyens les plus efficaces et les moins coûteux […][114].

Le préambule du texte du concours ne laisse donc aucun doute : le système éducatif ordinaire, tel qu'il a été conçu jusque-là, n'est pas adapté à la noble tâche de la civilisation de l'indien. Le concours de 1892 paraît ainsi clôturer l'époque de l'école primaire uniforme et uniformisatrice, qui, malgré l'optimisme initial des décideurs et acteurs du monde éducatif, semble avoir atteint ses limites, comme nous l'avons vu plus haut. Il s'agit désormais d'envisager d'autres méthodes face à un « problème de l'indien » toujours handicapant pour un pays lancé sur la voie du progrès.

1.4.2.2. Antonio Batres Jáuregui, *Los indios. Su historia y su civilización*

Parmi les participants reconnus au concours, on retrouve Ignacio Solís, et un certain Arévalo, cités dans le *Diario de Centro-América* comme lauréats des première et deuxième places de la compétition[115]. Les difficultés que nous avons rencontrées pour localiser les travaux des deux hommes, que nous n'avons finalement pas pu consulter, expliquent sans doute que la plupart des historiens se concentrent sur l'œuvre d'un autre participant, Antonio Batres Jáuregui, souvent considérée comme symptomatique de la pensée guatémaltèque de la fin du XIXe siècle[116]. Son ouvrage publié en 1893 a été maintes fois étudié, notamment par Marta Casaús Arzú et Teresa Giráldez, et souvent pris en exemple dans d'autres publications portant sur la

[114] : « Que por su modo de ser [la clase indigena] no ha podido participar de los beneficios de la civilización, sin la cual todo progreso es imposible y toda felicidad es ilusoria :
Que la instrucción de los indios no puede llevarse á cabo por los medios comunes, por no permitirlo sus circunstancias peculiares […] y que la presente Administración está interesada en quitar de raíz todos los obstáculos que se oponen á la marcha del país por la vía del adelantamiento, para lo cual debe buscar los medios más eficaces y menos costosos », Decreto nº451 de 10 de octubre de 1892, Considerando. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 263.
[115] El progreso. *Diario de Centro-América*, 19 de diciembre de 1894, nº3900.
[116] BATRES JÁUREGUI, Antonio. *Los indios. Su historia y su civilización.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893, 216 p.

pensée raciale et indigéniste guatémaltèque[117]. Nous ne nous lancerons donc pas dans une étude détaillée, et ne nous concentrerons que sur les points essentiels développés par l'intellectuel guatémaltèque.

Dans son travail *Los indios. Su historia y su civilización*, Batres Jáuregui développe sa pensée en trois parties conformes aux exigences du concours. Ainsi, la première partie propose une étude détaillée de l'époque précolombienne, avant qu'un deuxième chapitre ne traite des « indiens durant la domination espagnole en Amérique »[118]. Les *Leyes de Indias* et autres *encomiendas* permettent à l'auteur d'évoquer le triste sort des indiens, mais aussi la figure emblématique de Bartolomé de las Casas, avant de clôturer cette deuxième partie sur le bilan de la situation indigène au début du XIXe siècle. C'est la troisième partie qui nous intéressera le plus, puisqu'elle traite de la condition indigène au long du XIXe siècle et des moyens de civiliser les populations indiennes.

Dans cette dernière partie, l'auteur réfléchit entre autres aux possibles dangers d'une civilisation sans précautions : les pays modernes ont ainsi montré que le progrès peut s'accompagner de cupidité, d'avidité et d'autres vices et excès qu'il faudra donc éviter en fondant cette civilisation sur la moralisation des individus[119]. Après avoir évoqué divers obstacles possibles à la démarche civilisatrice, Batres Jáuregui va finalement proposer une solution à chaque écueil.

Le mode de vie communautaire est en lui-même problématique. L'isolement et l'autarcie mènent à la préservation de vêtements, d'une alimentation, d'un habitat et de langues « antédiluviennes »[120], des « anachronismes vivants », comme l'ont démontré les célébrations de 1492[121]. Et à ce mode de vie s'ajoutent les difficultés entraînées par les problèmes de propriétés agricoles, ou des réquisitions pour travaux publics qui provoquent fuites et dispersions. Pour éradiquer progressivement tout cela, il faudra créer des villages regroupant ces communautés, tout en incitant les indiens à s'habiller à l'espagnole, et contraindre les *finqueros* qui les emploient à leur fournir des habitations dignes de ce nom. En outre, si l'isolement est en partie la conséquence du travail forcé, une loi de protection des indigènes, la suppression des *mandamientos*, et la création de sociétés protectrices qui lutteraient contre

[117] On le retrouve ainsi dans des ouvrages déjà cités précédemment : CASAÚS ARZÚ et GIRÁLDEZ (éds.). *Redes intelectuales…* ; PALMER. *A Liberal Discipline…* ; BARILLAS. *El problema indio…* ; etc.
[118] « Los indios durante la dominacion española en América », BATRES JÁUREGUI. *Los indios…*, p. 88.
[119] *Ibid.*, p. 176.
[120] « lenguas antediluvianas », BATRES JÁUREGUI. *Los indios...*, p. 177.
[121] « anacronismos vivientes », *Ibid.*, p. 197.

les maltraitances et abus exercés à leur encontre, pourraient permettre de convaincre et stimuler les indiens à s'intégrer au cycle du progrès.

Ainsi, un certain nombre des mesures proposées visent à intégrer l'indien à la vie économique, puisque pour Batres et ses contemporains l'une des sources du problème est que l'indien se contente de peu et n'a donc pas de besoins que la nature ne puisse combler : il faudra donc supprimer les propriétés communautaires, et créer des impôts ou contributions qui créent des besoins qu'il lui faudra satisfaire en s'intégrant au monde du travail et des consommateurs.

Tout ceci ne peut être efficace sans qu'on transforme également les habitudes de l'indien : il est paresseux, A. Batres Jáuregui suggère donc des sanctions, et un service militaire obligatoire. Il est alcoolique : l'État se doit par conséquent d'abandonner la vente d'alcool, qu'il favorisait jusque-là dans un intérêt économique.

Batres a foi en ses idées, d'autant plus que d'autres pays ont prouvé que le simple contact avec la civilisation permettait aux indigènes de progresser, et certaines expériences guatémaltèques l'ont également montré : « la civilisation est contagieuse »[122], et la théorie de la civilisation par *roce* ou contact est donc encore considérée comme efficace. En vertu de ce concept il préconise donc, en plus d'un code rural qui contribuera à réglementer la vie indigène, des actions en faveur de l'immigration et donc du contact avec la civilisation. Ce contact se fera également par la scolarisation, et par l'enseignement de l'espagnol destiné à éliminer la barrière linguistique qui fait stagner la population indienne dans son ignorance. Mais il ne s'agit pas d'oublier que l'indien doit travailler, et Batres Jáuregui précise donc que la scolarisation primaire, certes obligatoire, ne devra occuper que trois heures par jour le jeune écolier, pour lequel un véritable système éducatif parallèle semble être projeté : école normale pour indigènes, écoles rurales, écoles d'agriculture et écoles nocturnes sont en effet, pour l'auteur guatémaltèque, les établissements à mettre en place pour parvenir à civiliser et former l'indien.

Au sein du projet de civilisation proposé par Antonio Batres Jáuregui, l'éducation n'est donc qu'un élément parmi d'autres, dans un programme global destiné à modifier radicalement le mode de vie et de pensée de l'indien, pour l'intégrer au mouvement intellectuel et économique que signifie la civilisation. Les caractéristiques de ce projet seront reprises dans

[122] « la civilización es contagiosa », *Ibid.*, p 178.

leurs grandes lignes lors d'un autre événement de ce début des années 1890 : le Congrès Pédagogique Centraméricain de 1893.

1.4.2.3. Le Congrès Pédagogique Centraméricain de 1893

Le Congrès Pédagogique Centraméricain de décembre 1893 réunit, comme son nom l'indique, des délégués des cinq États d'Amérique Centrale. Organisé à l'initiative de l'*Academia de Maestros* du Guatemala, il vise à harmoniser les systèmes éducatifs centraméricains (ce sur quoi nous reviendrons dans notre prochaine partie). Peu étudié, puisqu'on compte un seul ouvrage consacré à cet événement, qui en réalité corrige seulement les inexactitudes du travail de Carlos González Orellana[123], le travail mené par les pédagogues réunis dans la capitale guatémaltèque est pourtant d'envergure, puisqu'ils vont aborder neuf thèmes liés aux questions pédagogiques suivantes : comment organiser efficacement l'école primaire élémentaire et son niveau supérieur ? Quelle organisation donner à l'école normale ? Quelle place accorder au travail manuel dans l'enseignement primaire ? L'internat est-il une bonne solution ? L'école maternelle est-elle utile, et si oui, sous quelles conditions ? L'unification de l'enseignement en Amérique Centrale est-elle envisageable ? Et enfin, le thème abordé en premier lieu par les congressistes : « Quel sera le moyen le plus efficace de civiliser la race indigène, autrement dit de lui inculquer des idées de progrès et des habitudes de peuples cultivés ? »[124]. À un an d'intervalle, la question posée aux congressistes centraméricains est donc sensiblement la même que celle proposée aux intellectuels guatémaltèques par le concours de 1892, et l'on va voir que les réponses apportées s'inscrivent peu ou prou dans la même ligne de pensée.

Réunis en groupes de travail au sein desquels chaque participant propose ses réflexions (dont certaines sont publiées dans le volume final que nous avons consulté), les pédagogues proposent ensuite un rapport, qui après discussion donnera lieu à l'élaboration de conclusions finales. Concernant le thème I qui nous occupe — peut-on d'ailleurs considérer que sa première place reflète l'importance cruciale qui lui est accordée ? —, le rapport semble constituer une parfaite synthèse de l'ensemble des réflexions menées au sujet de la question indigène à la fin du XIXe siècle guatémaltèque.

---

[123] ECHEVERRÍA, Amilcar. *El Congreso pedagógico del "93"*. Guatemala : CENALTEX/Ministerio de Educación, 1988, 141 p.

[124] « ¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar á la raza indígena, en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos ? », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 177.

On y retrouve ainsi l'idée de rendre justice à une population jusque-là maltraitée et marginalisée, en menant une « grande croisade en faveurs des indiens », rendue possible par la prise de conscience par les « dominateurs » de la dette qu'ils ont envers la population indienne[125]. Les « batailles de la civilisation » évoquées par la presse trouvent ainsi leur écho dans cette deuxième conquête, pacifique et civilisatrice, qu'entendent mener les pédagogues[126]. L'objectif de cette reconquête : l'intégration de cette masse de population à un peuple uni, à une nation :

> Une clameur s'élève à l'unisson, pour demander que l'aborigène vienne se confondre avec nous en un seul peuple, en une seule nation ; qu'il vienne profiter des éléments de vie et de progrès dont nous jouissons ; qu'il vienne obtenir à nos côtés les fins sociales et individuelles qui sont propres à l'être rationnel[127].

« Une seule nation » : est-ce à dire que jusque-là la nation est multiple ? Ou qu'il n'y a pas de nation ? Soulignons que chez Batres Jáuregui il n'est pas question de former une nation, tandis qu'ici, avec une nation multiple ou sans nation, l'indien apparaît comme l'obstacle à la formation d'une nation unitaire et homogène telle qu'on la conçoit alors, sur les bases des modèles occidentaux : une nation civilisée.

Tout espoir n'est pas perdu puisque l'exemple de Benito Juárez, le patriotisme et le courage du héros Tecún Umán, mort sous les coups des conquérants espagnols, ou le développement des sciences et des arts avant l'arrivée de Christophe Colomb, sont autant de preuves des qualités de l'indien[128]. Pour les pédagogues, il s'agit donc de trouver les moyens de (re)développer ces qualités, et, en tant que spécialistes de l'éducation, ils vont bien sûr placer l'Instruction Publique au centre de ce projet : « on ne peut mettre en doute que l'éducation et l'instruction sont la base primordiale de tout plan civilisateur »[129].

Il est frappant de voir que les solutions finalement débattues au sein de la commission, et les problèmes auxquels elles répondent, sont sensiblement les mêmes que ceux identifiés par

---

[125] « gran cruzada en pro de los indios », « la conciencia de los dominadores », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 177-178.
[126] Las batallas de la civilización. *El Progreso Nacional*, 8 de julio de 1897, nº611.
[127] « Un clamor unísono se levanta, pidiendo que el aborígen venga á confundirse con nosotros en un solo pueblo, en una sola nación ; á gozar de los elementos de vida y de progreso de que disfrutamos ; á conseguir juntamente con nosotros los fines sociales é individuales que son propios del sér racional », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 178.
[128] *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 177-179, et MEMBREÑO, Alberto. Discurso de Alberto Membreño. *Ibid.*, p. 119.
[129] « no puede ponerse en duda que la educación y la instrucción son la base primordial de todo plan civilizador », *Ibid.*, p. 180.

A. Batres Jáuregui. Moralisation, hispanisation, lutte contre l'alcoolisme, intégration au monde économique, adoption du vêtement *ladino*, ou contact avec la communauté *ladina* réapparaissent en effet dans les débats menés par les pédagogues, qui proposent leurs solutions réparties en cinq volets : l'éducation et l'instruction ; la protection ; la question de la langue et des vêtements ; celle du peuplement, de la propriété foncière, de l'agriculture, des industries et du commerce ; et enfin les stimulations et récompenses[130].

Convaincre et persuader : la croisade civilisatrice ardemment désirée par les congressistes centraméricains se veut pacifique, à l'opposé des traitements habituellement réservés à l'indien, afin d'obtenir la véritable adhésion de celui-ci au credo du progrès, notamment à travers l'éducation. Celle-ci est la première des cinq catégories proposées par les conclusions du Congrès, et, encore une fois, les congressistes et A. Batres Jáuregui semblent tomber d'accord sur une transformation radicale du système éducatif : il faut, pour civiliser l'indien, créer tout un ensemble d'établissements qui lui soient spécifiquement consacrés.

Pour les pédagogues réunis en 1893, l'enseignement destiné aux indigènes se doit d'être avant toute chose pratique et moral, une morale fondée sur la même trilogie qui structure les manuels de l'époque : les devoirs envers Dieu, envers soi-même, et envers les autres. Cet enseignement, dispensé dans le cadre d'une scolarisation primaire obligatoire et gratuite, concerne tant les écoles maternelles, que les écoles rurales spécifiques aux programmes réduits et attractifs, à même de séduire et de fidéliser le public scolaire indigène. Il s'agit donc bien, pour les pédagogues réunis à Ciudad de Guatemala, de créer une école spéciale, qui n'est pas sans rappeler le projet du député Aguilar, puisqu'en plus d'écoles rurales aux programmes aménagés, ils proposent la création d'écoles nocturnes, et aussi d'écoles normales à même de former des maîtres aux compétences adaptées à ces nouveaux établissements, ainsi que la publication de manuels spécifiques correspondant à l'ensemble de ces nouveautés, allant un peu plus loin que le même Batres Jáuregui qui ne mentionne pas ce dernier point. Une autre innovation des congressistes : l'idée que les normaliens *ladinos* devraient quant à eux apprendre une langue indigène pour pouvoir être compétents pour enseigner en zones rurales[131].

Tant l'intellectuel guatémaltèque que le collectif réuni sous les auspices de l'*Academia de Maestros* de la capitale guatémaltèque en arrivent donc à signer la fin de l'école unique pour

[130] *Ibid.*, p. 282-287.
[131] *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 282-283.

tous, qui semble avoir échoué. Les résultats peu encourageants et les difficultés qui ont été soulignées par les observateurs départementaux dans leurs rapports semblent ainsi avoir amené pédagogues et intellectuels à opter pour un système différencié, adapté à une population aux besoins spécifiques. Mais la spécialisation n'est-elle pas synonyme de sérégation, et d'école à deux vitesses ? Sous couvert d'élever la population indigène au niveau de civilisation déjà atteint par l'élite *ladina*, l'école les civiliserait donc, mais en conservant une distinction de fait et de culture, brisant par là même le rêve d'une société uniformisée.

Ce paradoxe théorique va se refléter dans les pratiques, et le gouvernement guatémaltèque, qui ne tarde pas à prendre la mesure des réflexions menées au début des années 1890, va ainsi créer officiellement une institution spécialement consacrée aux indiens : l'*Instituto Agrícola de Indígenas*.

1.4.3. L'*Instituto Agrícola de Indígenas*

1.4.3.1. La politique civilisatrice du gouvernement de Reina Barrios

La création de l'*Instituto Nacional Central de Indígenas*, bien vite appelé *Instituto Agrícola de Indígenas*, s'inscrit sciemment dans la démarche de civilisation de l'indien telle qu'elle est conseillée par les pédagogues du Congrès de 1893 et par Antonio Batres Jáuregui, dont l'œuvre est publiée la même année qu'est créé l'établissement. Le ministre, lorsqu'il rend compte de son travail en 1896, en appelle ainsi aux conclusions du Congrès Pédagogique pour souligner que le gouvernement met en application ses recommandations, à travers notamment cet *Instituto* réservé aux écoliers indigènes[132].

Soulignons que, selon Arturo Taracena Arriola, le gouvernement de Reina Barrios n'appliquera cependant pas l'ensemble des propositions du Congrès, laissant notamment de côté les lois et organismes protecteurs, qui signifieraient un retour aux pratiques de l'ère conservatrice[133]. Rappelons par ailleurs que plusieurs projets isolés avaient déjà vu le jour depuis les années 1870 : le collège pour indigènes de Jocotenango, qui permettait à la municipalité de s'approprier les terres de la communauté concernée, ou les écoles de

[132] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 17.
[133] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado…*, p. 243-247.

Quetzaltenango et de Cobán, avaient ainsi été évoqués dans divers *Mémoires* dont nous avons traité plus haut, et dont Steven Palmer évoque le fonctionnement aléatoire[134].

À la différence de ces premiers essais, la création dudit établissement s'inscrit dans la nouvelle politique globale de civilisation de l'indien, ouvertement conçue comme telle par le gouvernement. Le décret nº474 de 1893 qui crée l'*Instituto*[135] fait ainsi référence à un autre texte publié quelques jours plus tôt : le décret nº471, qui abolit le système des *mandamientos* en raison de l'habitude de travail qui s'est développée chez des indiens qu'on n'a donc plus besoin d'obliger à travailler[136]. Mais cette abolition est toute relative, puisque la nouvelle *Loi des Travailleurs* de 1894 reconduit le reste du système d'exploitation de la main d'œuvre indigène, avec un livret de travail qui perdure jusqu'en 1944, et l'organisation de *batallones de zapadores* rompus aux travaux obligatoires en lieu et place du *mandamiento*[137]. Contre paiement le travailleur peut être exempté de cette nouvelle obligation, l'argent devant aller à la fondation d'écoles et d'*institutos* « pour la civilisation de la classe indigène »[138], reprenant par là la suggestion du député Manuel Aguilar présentée à ses pairs en 1888. C'est pour cette dernière raison que le Ministère en charge de faire appliquer le décret est, étonnamment, le Ministère de l'Instruction Publique.

Suivant la même logique, et en vertu du décret nº474 daté du 30 octobre 1893, est donc décrétée la création d'un *Instituto Nacional Central de Indígenas,* installé provisoirement aux abords de la capitale dans la *finca* El Aceituno.

1.4.3.2. Objectifs de l'établissement

La nouvelle de la création de cette institution est accueillie chaleureusement par une presse qui ne tarit pas d'éloges sur les grandes manœuvres civilisatrices menées par le gouvernement. Pour les journalites de *La Nueva Era* et du *Diario de Centro-América,* l'établissement est ainsi la continuation logique d'une politique de civilisation menée par le gouvernement depuis 1892, qui doit faire des indiens des êtres civilisés et préparés au travail « le plus productif et le plus moralisateur »[139] : l'agriculture. Pour les deux auteurs, l'enseignement de la langue espagnole est des plus importants, car elle doit remplacer des dialectes inadaptés à

[134] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 181-186.
[135] Decreto nº474 de 30 de octubre de 1893. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XII, p. 135-136.
[136] Decreto nº471 de 23 de octubre de 1893. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XII, p. 114.
[137] Voir PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 189 et ss.
[138] « para la civilización de la clase indígena », Decreto nº471 de 23 de octubre de 1893, art. 5.
[139] En favor de los indios. *La Nueva Era,* 31 de octubre de 1893, nº344.

l'expression de la modernité, et jouer le rôle qui lui revient de lien entre les membres d'une même communauté, car « le noble sentiment d'amour de la patrie a besoin pour être exprimé d'un instrument lui aussi national »[140]. Les langues aborigènes constituent par conséquent un obstacle à « une existence véritablement nationale »[141], et ne peuvent persister qu'en tant qu'objet d'études pour l'érudit ou l'historien.

La question nationale est donc ici mêlée, comme nous le supposions, au problème indigène : la civilisation de l'indien, et ici son hispanisation apparaissent comme des conditions requises pour la conformation d'une nation digne de ce nom, fondée sur une histoire, un territoire et une langue communes, et la nation guatémaltèque ne peut par conséquent être définie comme telle que s'il y a civilisation des deux tiers de sa population. En ce sens, l'*Instituto* apparaît donc comme l'outil permettant d' « amener les indiens à la civilisation », et par là même de « les faire entrer de plain pied dans la vie nationale »[142]. Soulignons néanmoins que cet article du *Diario de Centro-América* est un des rares à faire explicitement le lien entre la civilisation de la masse indigène et la constitution d'une nation.

En effet, les objectifs de l'*Instituto* tels qu'ils sont décrits tant par la presse que par les autorités, sont souvent plus modestes. Ainsi, pour *El Progreso Nacional*, il s'agit avant toute chose de régénérer la race indigène, obstacle au progrès du pays[143], tandis que pour le président Reina Barrios, l'*Instituto* doit résoudre la question de l'éducation des indiens en leur fournissant des connaissances théoriques et pratiques dans le domaine agricole[144]. Le ministre, dans son *Mémoire* de 1894, présente l'*Instituto* comme l'outil de la civilisation des indigènes, avant d'en préciser le triple objectif dans le *Mémoire* de 1895 : proposer aux enfants une instruction élémentaire adaptée à leur condition paysanne, créer des besoins qui poussent les indigènes à sortir d'une vie routinière et misérable, et enfin, leur enseigner des connaissances pratiques qui permettent d'améliorer leurs techniques agricoles routinières et peu productives[145]. Comme il le réaffirme en 1896, il s'agit donc bien pour le Ministère de respecter en partie les recommandations concernant la création de besoins chez l'indigène pour permettre sa civilisation, en même temps qu'on lui fournit les instruments essentiels pour

[140] « el sentimiento nobilísimo de amor á la patria necesita para ser expresado de un instrumento nacional también », Instituto Agrícola de indígenas (III). *Diario de Centro-América,* 20 de marzo de 1896, nº4266.
[141] « una existencia verdaderamente nacional », *Ibid.*
[142] « Traer a los indios á la civilización », « hacerlos entrar de lleno en la vida nacional », *Ibid.*
[143] Instituto de indígenas. *El Progreso Nacional,* 27 de noviembre de 1896, nº429.
[144] *Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa*, publié dans *Diario de Centro-América,* nº 3665, 2 de marzo de 1894, p. 1 ; nº 3666, 3 de marzo de 1894, p. 1.
[145] « vida abyecta », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 59-60.

s'intégrer à la société (marchande ou civile) en tant qu'agriculteur. L'instruction donnée à l'*Instituto* doit :

> en même temps qu'elle rende [aux indiens] la vie au collège plus agréable de par les penchants naturels pour la culture de la terre que l'indigène possède, le transformer en en faisant un individu plus utile à lui-même et à sa patrie, car non seulement il consommera plus, mais il produira plus, en tirant un meilleur profit des richesses naturelles que possède le pays[146].

Si, pour le *Diario de Centro-América,* il s'agit de civiliser pour nationaliser, les paroles officielles ne vont donc pas jusque-là, et mettent surtout en avant l'intérêt socio-économique que revêtent l'éducation et la civilisation d'indigènes agriculteurs, pour la prospérité d'un pays dont l'économie est essentiellement fondée sur sa production agricole. Si par la même occasion l'indien se moralise et oublie ses rancœurs envers les Espagnols, pour se sentir et être traité comme un égal, l'objectif sera alors pleinement atteint[147].

1.4.3.3. Fonctionnement et résultats de l'*Instituto Agrícola*

L'accueil positif réservé à l'établissement fondé en 1893 est conforté par des premiers résultats encourageants. L'*Instituto* accueille ainsi durant sa première année deux cents élèves venus de différents départements ruraux. Choisis par les *jefes políticos,* ils sont scolarisés dans la capitale de manière obligatoire, mais malgré cela le ministre — dont l'objectivité est toujours soumise à caution — évoque la joie de vivre des jeunes écoliers, conscients qu'on œuvre pour leur bien, à tel point que presque tous reviendront spontanément en deuxième année et que leurs parents s'opposeront plus faiblement à leur départ pour la capitale[148].

Les résultats des examens, dès la fin de la première année, apparaissent comme plus que satisfaisants : le jury s'étonne ainsi qu'en plus de maîtriser la langue espagnole les élèves témoignent de connaissances claires et bien formulées, preuve de l'égalité de race entre indien et *ladino*[149]. Aux yeux des autorités présentes — le ministre, mais aussi l'ambassadeur de Belgique venu soutenir son compatriote directeur de l'établissement monsieur Vendrell, et le président de la république —, la possibilité de la régénération et de la civilisation de

[146] « proporcionarles una instrucción agrícola teórico-práctica, que a la par que les haga más grata la vida del colegio por las aficiones naturales que al cultivo de la tierra el indígena posee, lo transforme convirtiéndolo en un individuo más útil á sí mismo y á su patria, porque no solo consumirá más, sino también porque producirá mucho, sacando mayor partido de las riquezas naturales que el país posee », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 15.
[147] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, p. 15.
[148] Voir le rapport de la commission d'examens, inclus dans le *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 60-64.
[149] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 61.

l'indigène ne fait donc plus aucun doute, et l'on va pouvoir faire des indigènes des « citoyens honnêtes, travailleurs et utiles à la famille et à la société »[150]. Tant pour le président que pour le ministre, l'*Instituto* est clairement le moyen le plus efficace de résoudre le problème de la civilisation de la classe indigène, par une véritable « conquête » pacifique et efficace, qui compenserait au centuple les maltraitances et abus soufferts par les indigènes jusque-là[151], dans une vision qui laisse entrevoir une once de culpabilité de la conscience collective *ladina,* héritière des colons et de leur conception de la civilisation.

Quant à la formation agricole, l'objectif est évident : venus de différentes zones du pays, on espère tout d'abord que durant leurs vacances et à la fin de leur scolarité ces écoliers se transformeront en relais des connaissances qu'ils auront assimilées dans la capitale. De là une volonté affirmée de vouloir diversifier les cultures étudiées, par un enseignement essentiellement pratique qui doit permettre aux élèves de mettre en application dès leur retour aux champs les nouveautés découvertes, telles que la culture de la betterave, de la pomme de terre, ou du lin. Si l'on récompense les meilleurs élèves avec des sacs de semences, c'est donc dans l'idée qu'ils pourront en « faciliter la propagation »[152].

Installé en 1896 dan son nouveau bâtiment, sous la direction de José María Fuentes, l'*Instituto* semble continuer sur sa lancée, et le dernier rapport inclus dans le *Mémoire* de 1897 affirme encore une fois que les résultats obtenus dépassent toutes les espérances. Sous les auspices du glorieux Las Casas dont la statue orne l'entrée de l'établissement, l'*Instituto* est ainsi installé dans des locaux flambant neufs et est équipé du matériel pédagogique le plus récent. Au sein de cet internat d'excellence, on continue d'inculquer l'espagnol aux quelques écoliers qui ne le parlent pas encore, on enseigne un programme élémentaire qui inclut la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc., avec des méthodes tout aussi modernes que celles de l'enseignement dit traditionnel, fondées sur un programme graduel et la prépondérance de l'oral. En plus de l'instruction, l'éducation est elle aussi au cœur du système, et notamment la morale, qui se décline tout au long des journées, et se traduit également par l'enseignement des bonnes manières, tant à table que dans les salles de classe, et une discipline « presque militaire », facile à mettre en œuvre grâce au caractère « docile » des indiens[153]. Quant à l'agriculture, son enseignement pratique est facilité par les installations du nouveau bâtiment qui comprennent

[150] « numerosos ciudadanos honrados, laboriosos y útiles á la familia y á la sociedad », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1895, p. 61.
[151] *Ibid.*, p. 63-64.
[152] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 12-13.
[153] « disciplina casi militar », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, p. 14.

deux jardins et des champs d'expérimentation dotés de toutes les machines et outils nécessaires.

Après quatre ans d'activités, le tableau est donc idyllique, malgré quelques nuances saupoudrées au coin de quelques pages — la discipline permettra de vaincre une fainéantise innée, le travail de persuasion des familles et écoliers est lent, le travail d'hispanisation difficile. Il faut d'ailleurs souligner que n'ayant à notre disposition que les rapports officiels, nous ne pouvons juger des réalisations effectives d'un établissement qui, en tant que figure de proue du projet civilisateur de Reina Barrios, est probablement valorisé par ses responsables et les observateurs qui voient en lui la solution au problème indigène. Pour avoir une connaissance plus précise des véritables réalisations de l'établissement, il faudra sans doute attendre la publication des premières conclusions de Bienvenido Argueta, qui s'attache depuis déjà plusieurs mois à étudier en détail le fonctionnement de l'établissement, à travers des sources d'archives que le temps ne nous permet pas de consulter de manière exhaustive.

Quand bien même le fonctionnement de l'*Instituto* serait aussi merveilleux que le ministre le laisse entendre, l'établissement n'échappera pas aux problèmes budgétaires qui causent en 1898 la fermeture de la plupart des établissements placés sous la responsabilité de l'État guatémaltèque, pour renaître de ses cendres sous la forme d'une *Escuela Normal de Varones e Instituto de Indígenas*[154]. Destinée non plus seulement à former des agriculteurs, mais des professeurs à même de diffuser les lumières du progrès dans l'ensemble du pays grâce à leur connaissance des langues locales, l'école semble apporter une autre réponse au souci de la civilisation des indigènes, mais une réponse rapidement mise entre parenthèse, comme nous le verrons lorsque nous aborderons les premières décennies du XXe siècle.

1.5. Les limites de la civilisation

L'organisation du Congrès pédagogique, le décret nº471 d'abolition des *mandamientos*, la création de l'*Instituto Agrícola de Indígenas* transforment le gouvernement en véritable chantre de la civilisation encensé par la presse. Mais si le thème de la civilisation de l'indien passe au centre des préoccupations à la faveur de la célébration de la Découverte de l'Amérique, pour entraîner un changement d'orientation de la politique éducative menée

[154] Acuerdo de 22 de febrero de 1898. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVI, p. 715.

jusqu'alors, le projet civilisateur rencontre néanmoins des obstacles qui bien vite laissent entrevoir les limites tant théoriques que pratiques d'une telle entreprise.

1.5.1. Limites pratiques et théoriques

1.5.1.1. Limites pratiques : des problèmes récurrents

La mise en place du système éducatif différencié, recommandé tant par les pédagogues réunis en 1893 que par Antonio Batres Jáuregui, se borne finalement à la création d'un seul établissement : l'*Instituto Agrícola de Indígenas*. L'appareil éducatif spécifiquement consacré à la civilisation de l'indigène se limite ainsi à sa plus simple expression, et il est difficile de ne pas cautionner les critiques exprimées dès 1894 par le *Diario de Centro-América* : dans un article relativement offensif, le journaliste y souligne le fait que malgré l'appellation d'« *instituto* », l'enseignement dispensé aux jeunes indigènes amenés de force à la capitale est de niveau primaire. Le budget consacré à cet établissement d'envergure aurait par conséquent été bien plus profitable, selon l'auteur, s'il avait servi à créer plusieurs écoles primaires dans l'ensemble du pays, plutôt qu'un seul établissement dans la capitale[155]. Il faut en effet admettre que même si les résultats de l'*Instituto Agrícola* étaient aussi bons que les rapports officiels veulent le laisser penser, les bénéfices pour l'ensemble de la population indigène et pour le pays tout entier ne peuvent être entendus que sur le long terme, dans la mesure où l'*Instituto* n'accueille que deux cents jeunes élèves chaque année, dont on espère qu'ils diffuseront dans leurs villages les connaissances découvertes à la capitale.

Puisque la nouvelle politique de civilisation ne se traduit que par une seule innovation éducative, on retrouve fort logiquement dans les rapports départementaux des années 1890 les mêmes remarques que durant les décennies antérieures au sujet des populations indigènes, preuves que la vision de l'indien et des problèmes qu'il pose n'ont pas beaucoup évolué.

Le tableau n'est pas totalement noir, comme le montrent les rapports réunis en annexe au *Mémoire du Secrétariat à l'Instruction Publique* présenté en 1896. Dans l'imposante publication, on trouve ainsi le rapport pour le département de Huehuetenango, où « année après année et jour après jour, à force de constance et de lutte, la civilisation se fraie un

[155] Instituto de Indígenas. *Diario de Centro-América*, 21 de diciembre de 1894, nº3902.

chemin, les lumières se diffusent et les peuples se régénèrent »[156], grâce à la politique menée par le gouvernement. Le rapport, peu avare de compliments et d'hommages à l'Exécutif, contraste ainsi avec la situation dépeinte la même année par le *jefe político* du département de Retalhuleu, où les écoles de certains villages témoignent du « retard de la race indigène, tout entière ignorante et par nature réfractaire à l'étude des lettres »[157], ce qui n'empêche pas le *jefe político* de proposer une conclusion globale où il parle d'un « progrès digne d'être pris en considération »[158].

Les problèmes persistent donc : les résultats, quand ils sont bons, le sont toujours *malgré* la majorité indigène qui compose les classes de certains villages, et s'ils sont mauvais, c'est *à cause* des indiens ; la docilité des enfants ne suffit pas à compenser la résistance persistante des parents et de leur entourage ; et la barrière linguistique est plus solide que jamais[159]. Les suggestions de réforme rappellent alors fort logiquement les critiques des années 1880, puisqu'on retrouve dans la Baja Verapaz l'idée de former des enseignants bilingues[160], alors que le *jefe político* de Huehuetenango propose quant à lui en 1893 de fonder une école normale où deux élèves de chaque village viendraient s'imprégner des méthodes modernes d'enseignement[161]. Sa demande sera semble-t-il entendue en 1898, avec la création de l'École Normale et *Instituto* d'Indigènes de la capitale[162], dont le fonctionnement sera néanmoins de courte durée si l'on s'en remet aux rapports des années suivantes dont nous traiterons en abordant le début du XXe siècle.

1.5.1.2. Limites théoriques : civiliser pour mieux exploiter ?

Les indiens, dans plusieurs des textes que nous avons évoqués jusqu'ici, sont ces frères, ces concitoyens, ces compatriotes trop longtemps négligés auxquels on doit rendre justice en leur donnant accès à la culture et à la civilisation, afin qu'ils égalent le reste de la population.

---

[156] « Año tras año y día tras día, á fuerza de constancia y lucha, la civilización se abre paso, las luces se difunden y los pueblos se regeneran », Informe del jefe político de Huehuetenango. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1896, p. 3 du rapport.
[157] « El atraso de la raza indígena toda ella ignorante y por natural refractaria al estudio de las letras », Informe del jefe político de Retalhuleu. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1897, p. 8 du rapport.
[158] « adelanto digno de tomarse en consideración », Informe del jefe político de Retalhuleu. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1897, p. 11 du rapport.
[159] Nous synthétisons ici des observations mentionnées dans des rapports inclus dans les *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública* de 1896, 1897, et 1898.
[160] « el lenguaje de nuestros antepasados en el nuevo continente », Informe de la junta departamental de la Baja Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1896, p. 4 du rapport.
[161] Informe del jefe político de Huehuetenango. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1894, p. 76.
[162] Acuerdo de 22 de febrero de 1898. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVI, p. 715.

Mais il convient de rappeler que la civilisation de l'indigène est destinée à résoudre un problème que nous avons décliné en deux aspects : l'indien comme embûche à la construction d'une nation civilisée, et comme obstacle au progrès du pays, notamment au progrès matériel. La question nationale, à la lecture des textes officiels ou de la presse, n'est apparue qu'une fois, sous la plume d'un journaliste du *Diario de Centro-América* qui conçoit l'hispanisation des masses indigènes comme la condition *sine qua non* d'une communauté nationale. Mais hormis cet article, la civilisation des populations indiennes se caractérise essentiellement par l'inculcation de l'espagnol, des bonnes manières et de la morale occidentales, des savoirs basiques du niveau primaire, mais surtout et avant toute chose par un enseignement agricole, comme en témoigne le nom de l'*Instituto* qui leur est réservé.

Puisque la majeure partie des populations indigènes vivent en zones rurales et se consacrent donc à l'agriculture, le directeur de l'*Instituto* estime que « la branche privilégiée des indigènes est l'agriculture »[163], et qu'il apparaît donc fort logique de former des indiens agriculteurs. Mais si l'on cherche à améliorer les savoir-faire de l'indien dans ce qu'on considère comme son domaine de prédilection, il n'est pas question de lui permettre d'accéder à une autre fonction ou à un autre statut que celui de paysan. Les paroles du directeur belge Vendrell, citées par le *Diario de Centro-América* en 1895, sont ainsi révélatrices : « je tente de transformer pédagogiquement l'indien actuel en un paysan instruit et utile ; mais en lui conservant son caractère distinctif »[164]. Et les commentaires du journaliste le sont encore plus, puisqu'il écrit :

> Il nous semble que l'indien qui apprend à lire, à écrire et à compter et qui sait cultiver la terre de manière scientifique s'est amélioré jusqu'où il lui était possible de s'améliorer. Toute autre étude l'éloignerait complètement du milieu où il est né, sans le rendre apte à vivre dans le milieu *ladino*, et l'indien serait alors nocif[165].

Rafael Spínola, mandaté par le Ministère pour prononcer le discours d'inauguration des nouveaux bâtiments en 1896, ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que l'objectif de

[163] « el ramo predilecto de los indígenas es la agricultura », Instituto agrícola de indígenas. Informe que la dirección de ese establecimiento, presenta á la Secretaría de Instrucción Pública, sobre los trabajos en él realizados durante el año escolar de 1895. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1896, p. 19 du rapport.

[164] « yo procuro pedagógicamente convertir al indio actual en un campesino instruido y útil ; pero conservándole su caracter distintivo », El gobierno y los indios. *Diario de Centro-América*, 7 de octubre de 1895, nº4131.

[165] « nos parece que el indio que aprende a leer, escribir y contar y que sabe cultivar la tierra científicamente ha mejorado hasta donde es posible que mejore. Cualesquiera otros estudios lo alejarían por completo del medio en que nació, sin hacerlo apto para vivir en el medio ladino, y entonces el indio sería nocivo », El gobierno y los indios. *Diario de Centro-América*, 7 de octubre de 1895, nº4131.

l'*Instituto* est « d'enseigner scientifiquement l'art et la science de cultiver la terre », et qu'il précise que « non, il ne s'agit pas de forcer l'âme de cette race primitive à des travaux supérieurs à ses forces »[166]. L'orateur ne sous-entendrait-il pas ici que l'indien n'est de toutes façons pas physiquement et intellectuellement capable d'autre chose que de cultiver la terre ?

La civilisation a donc ses limites, et si elle semble possible, elle n'est pas infinie : l'indien est destiné à rester agriculteur, et l'éducation qui lui est proposée ne vise pas autre chose. Il suffit d'observer les matières enseignées et de constater l'absence d'une formation civique pour s'assurer des limitations implicites de la civilisation de l'indigène qui, malgré les bonnes paroles du ministre qui prétend en 1895 former des citoyens, vise avant toute chose à former des ouvriers agricoles efficaces[167]. Le ministre et le directeur de l'établissement n'hésitent d'ailleurs pas à préciser que « l'instruction littéraire élémentaire » qui sera enseignée sera celle « appropriée à leur condition de paysans », et non à celle de futur citoyen[168].

En ce sens, pour suivre la pensée de Bienvenido Argueta Hernández, l'indigène doit entrer dans un processus de civilisation qui est une véritable normalisation sur critères occidentaux, et qui doit correspondre aux besoins de l'élite *ladina*[169]. Nous ne pouvons d'ailleurs qu'aller dans le sens de l'auteur et d'un autre travail récent, celui de Juan Pablo Gómez Lacayo et Gustavo Palma Murga[170], qui développe une idée déjà évoquée par Greg Grandin pour qui le « modèle de développement fondé sur l'exploitation » limite de fait la construction d'une nation[171]. Les deux auteurs guatémaltèques entendent démontrer que le projet national appelant à la civilisation et au progrès passe en réalité après les priorités d'ordre économique : en d'autres termes, on cherche à intégrer une masse indienne pour en faire une population travailleuse, mais non une collectivité citoyenne, afin de répondre aux besoins de main d'œuvre toujours croissants de l'économie d'agro-exportation. Les deux auteurs replacent par exemple certaines des idées censées favoriser la civilisation de l'indien dans l'optique socio-économique. Ils montrent entre autres que le regroupement des villageois isolés, et donc

[166] « enseñar cientificamente el arte y ciencia de cultivar la tierra », « no se trata, no, de forzar el alma de esta primitiva raza para trabajos superiores á sus fuerzas », SPÍNOLA, Rafael. Discurso pronunciado por comisión…, p. 137.
[167] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 60-61.
[168] « dar á los jóvenes indígenas una instrucción literaria elemental, apropiada á su condición de campesinos », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 15.
[169] ARGUETA HERNÁNDEZ. *Ethnic Constitution.…*, p. 196 et ss.
[170] GÓMEZ LACAYO, Juan Pablo et PALMA MURGA, Gustavo. ¿Brazos o ciudadanos? La colonialidad de la nación en Guatemala. *Boletín AFEHC*, septiembre de 2010, nº46 [en ligne, référence du 10/10/2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2497.
[171] « Obviously, Guatemala's exploitative model of development limited the ability of these reforms to build a national identity », GRANDIN, Greg. *The Blood of Guatemala : a History of Race and Nation.* Durham : Duke University Press, 2000, p. 167.

éloignés du progrès, ne vise pas seulement leur civilisation par le contact avec le *ladino* et la proximité des centres de civilisation, mais a également pour objet la reprise en main de ces bras potentiels qui jusque-là échappaient aux contrats de main d'œuvre et autres systèmes mis en place pour l'exploitation du territoire et de ses hommes. La « rationalité économique caféière »[172], évoquée par G. Palma Murga et J. P. Gómez Lacayo, amène ainsi les gouvernements successifs à faire de la population indienne une population mise au travail, dans un pays où la fertilité des terrains et le climat clément garantissent un enrichissement à l'infini… À condition d'habituer la population au travail et d'en faire une main d'œuvre servile et de qualité.

C'est donc là tout l'enjeu de la « civilisation » et de l'éducation des populations indigènes : en faire « nos semblables, pas nos égaux », pour reprendre le titre de la thèse de Françoise Martinez sur la mise en place du système éducatif bolivien et la politique de régénération menée au début du XXe siècle[173] ; former des hommes suffisamment civilisés pour que la nation le soit, mais qu'on cantonne à leur rôle de travailleurs agricoles.

1.5.2. Une société segmentée et efficace

Cette conception réductrice de la civilisation s'inscrit, nous semble-t-il, dans la conformation d'un projet global non pas de nation, mais de société. Comme nous l'avions évoqué plus haut, l'objectif essentiel de l'ensemble des politiques gouvernementales n'est rien d'autre que le progrès, matériel, intellectuel et moral, un objectif que Reina Barrios inscrira dans une vision à plus longue portée : celle de devenir une nation civilisée. Mais il n'en reste pas moins que la conformation de la nation passe après la formation d'une société apte à participer à la modernisation du pays.

Le cours de morale des programmes de 1893 n'évoque pas par hasard une « morale sociale »[174] qui s'exerce envers la famille, la société et enfin la patrie : la « société organisée », qui revient si souvent dans les objectifs attribués à l'éducation, est bien ordonnée, non seulement pour permettre la paix, facteur de progrès, mais aussi en termes de fonctions socioéconomiques attribuées à chacun. Avant de former des Guatémaltèques, et même des citoyens, on cherche à modeler des travailleurs : est-il anodin que le premier exemple du

[172] « racionalidad económica cafetalera », PALMA MURGA, GÓMEZ LACAYO. ¿Brazos o ciudadanos ?...
[173] MARTINEZ, Françoise. *Qu'ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de " régénération nationale " 1898-1920*. Thèse de doctorat d'espagnol, Université de Tours, 2000, 557 p.
[174] *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XII, p. 84-85.

cours de morale développé dans le programme de 1882 ait trait au travail, au pain gagné à la sueur de son front ? L'instituteur, dans le même texte, est d'ailleurs prié d' « inspirer le respect de la vérité et de la justice, les sentiments de tolérance et de philanthropie, d'amour du travail et de l'économie »[175], tandis que les lois successives régissant l'Instruction Publique en appellent au développement de l'amour du travail, entre autres vertus et qualités à susciter chez l'écolier[176].

1.5.2.1. Former le travailleur

Nous avions souligné dans notre première partie l'importance des méthodes pratiques, objectives, ou positives, qui s'inscrivent dans la recherche du progrès matériel. Rappelons donc que les « notions d'agriculture », après une éphémère apparition dans les programmes de 1877[177], sont ajoutées en 1884 à la liste des matières obligatoires du cycle primaire, et enseignées dès la première année de scolarisation[178], comme si l'école primaire formait forcément des agriculteurs.

Le pan des programmes de 1893 dédié à « l'éducation physique et la préparation à l'éducation professionnelle »[179] pourrait d'ailleurs le faire croire, avec ces commentaires plus précis :

> [Les exercices physiques] sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés dans leur majorité aux travaux physiques. Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation et sans dégénérer en atelier, l'école primaire peut et doit consacrer aux exercices du corps une partie de son temps, pour préparer et prédisposer les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, et les filles aux soins domestiques et aux ouvrages de leur sexe[180].

---

[175] « Se empeñará en inspirar respeto á la verdad y la justicia, sentimientos de tolerancia y filantropía, amor al trabajo y al ahorro », *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, p. 80.

[176] *Ley orgánica y reglamentaria de Instrucción Pública,* decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p- 358-413, capítulo II, art. 11. *Ley orgánica y reglamentaria de Instrucción Pública*, decreto nº288 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 281-329, capítulo II, art. 11.

[177] *Ley General de Instrucción Pública,* decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94, Título I, art. 7.

[178] *Ley de reformas a la orgánica y reglamentaria de instrucción pública,* decreto nº312 de 6 de diciembre de 1884. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IV, p. 271-280, art. 3 et 13.

[179] « Educación física y preparación a la educación profesional », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 73.

[180] « son más particularmente necesarios a los alumnos de las escuelas primarias, destinados en su mayor parte, a los trabajos corporales. Sin perder su carácter esencial de establecimiento de educación y sin degenerar en taller, la escuela primaria puede y debe dedicar a los ejercicios del cuerpo una parte de su tiempo, para preparar y

L'ouvrier, le soldat et la femme au foyer : tels semblent être les individus formés par l'école primaire guatémaltèque, puisqu'en effet dès 1875 l'exercice physique quotidien est intégré aux programmes des niveaux élémentaire et supérieur, et en 1882 s'y ajoutent les exercices gymnastiques et militaires, dès la première année de scolarisation[181]. La marche au pas, le défilé, les différents mouvements de l'apprenti soldat ainsi que le maniement des armes pour les élèves les plus âgés sont alors enseignés aux jeunes garçons, futurs hommes pouvant être appelés à défendre la république. Tout enfant est un soldat en puissance, et plus que le respect du principe *mens sana in corpore sano*, pourtant cité dans la législation éducative[182], c'est donc bien la formation des classes basses et moyennes de la société dont il s'agit ici, puisque les écoliers du primaires sont « destinés dans leur majorité aux travaux physiques »[183], une idée qu'on retrouvera dans une série d'articles du *Monitor Escolar* publiée à la même époque[184], et au sein des réflexions développées durant le Congrès Pédagogique de 1893.

On retrouve en effet, parmi les thèmes de réflexion soumis aux pédagogues centraméricains, les questions des écoles nocturnes, du travail manuel, et de l'éducation de la femme. L'éducation des adultes à travers le développement de cours du soir est ainsi définie comme « un besoin social, puisqu'elles [les écoles] ont pour objet de procurer l'instruction de la classe ouvrière dans les domaines qui lui sont les plus utiles pour les transactions de la vie »[185]. Il s'agit donc d'instruire pour produire. C'est dans cette même optique qu'est soumis à discussion le thème du travail manuel à l'école : son utilité et les méthodes d'enseignement adéquates sont au centre du thème de débat IV, qui déjà agitait la presse éducative telle que *El Monitor Escolar*[186]. On étudie le système suédois du Slojd, fondé sur la réparation de petits objets, et on définit le travail manuel comme le moyen de développer la dextérité d'écoliers toujours intrigués par le fonctionnement des objets, qui permettra de donner à tous une base solide préalable à leur arrivée dans les ateliers d'artisans, sans pour autant les spécialiser trop prématurément dans l'un ou l'autre des métiers concernés.

---

predisponer a los niños para los futuros trabajos del obrero y del soldado, y a las niñas para los cuidados domésticos y para las labores de su sexo », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 73.

[181] *Ley orgánica y reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 23.

[182] « formar hombres sanos de cuerpo y espíritu », Decreto nº131 de 2 de enero de 1875, *Ley Orgánica de Instrución Pública Primaria*. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p, 319-340, art. 21 ; « como consecuencia del principio *mens sana in corpore sano* », *Programa detallado…*, 1882, p. 81.

[183] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 73.

[184] *El Monitor Escolar*, Tomo I, nº6, 7, 8, 12, 1889-1890.

[185] « Las escuelas nocturnas son una necesidad social, pues tienen como objeto impartir instrucción á la clase obrera en los ramos que le son más necesarios para las transacciones de la vida, durante las horas que sus ocupaciones le dejan libres », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 205.

[186] Voir entre autres les articles consacrés au sujet dans *El Monitor Escolar*, 1º de octubre de 1889, 1º de noviembre de 1889, 1º de diciembre de 1889, nº6, 7, 8.

1.5.2.2. Eduquer la future épouse et mère

Tandis que le jeune garçon est destiné à devenir artisan, la petite fille est future femme et mère au foyer :

> Sans ignorer le droit et les aptitudes que la femme centraméricaine possède, pour poursuivre, si elle le désire, la plus haute éducation scientifique ou littéraire dans les universités nationales, il ne convient pas de la pousser pour le moment dans ce sens et bien au contraire on tâchera de la préparer à assumer sa mission au sein du foyer[187].

Tout juste les congressistes admettent-ils dans leur conclusion que la femme pourrait être amenée à exercer l'une de ces professions, jugées adaptées : le professorat, la sténographie, les services des postes, la comptabilité ou les statistiques. Les pédagogues semblent exprimer une idée communément admise, puisque les divers articles de journaux portant sur la question de l'éducation de la femme, jugée essentielle, conçoivent cette éducation sous conditions. Il s'agit ainsi d'insister sur la morale, afin que la future mère soit à même d'offrir à ses enfants des bases solides et conformes à la société libérale et démocratique[188]. Mais si l'on admet parfois ses capacités, tout aussi importantes que celles des hommes, la fonction sociale à laquelle elle est destinée justifie qu'on limite son instruction aux connaissances générales élémentaires, et aux savoir-faire domestiques. Bonne épouse, bonne mère, elle doit ainsi savoir gérer une maison[189], ce qui n'exclut pas totalement qu'on lui inspire l'amour de la patrie puisqu'elle devra le transmettre à ses enfants[190]. La plupart des journalistes traitant du sujet rejoignent ainsi l'opinion exprimée dans *La Opinión Nacional* : « nous ne croyons pas qu'il faille espérer de la femme le progrès scientifique des peuples mais le progrès social et moral […]. La femme avant tout est née pour être fille, épouse et mère »[191].

Les réflexions des congressistes rejoignent ainsi les idées développées et transmises par les programmes officiels et les manuels de morale ou d'instruction civique : en tant qu'épouses et futures mères de citoyen(s), la moralisation et l'éducation des filles sont considérées comme

---

[187] « Sin desconocer el derecho y las aptitudes que la mujer centroamericana tiene, para perseguir, si lo desea, la más alta educación científica ó literaria en las Universidades Nacionales, no conviene impulsarla por ahora en ese sentido y antes bien se procurará prepararla para que desempeñe su misión en el hogar », *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 317.

[188] Educación de la mujer. *El Crepúsculo*, 13 de julio de 1872, nº14 ; Influencia de las mujeres. *La Patria*, 6, 12, 13, 16 de abril de 1889, nº124, 125, 126, 129.

[189] Educación de la mujer. *Diario de Centro-América*, 21 de febrero de 1885, nº1317.

[190] La educación de la mujer. *Diario de Centro-América*, 18 de octubre de 1887, nº1820 ; Importancia de la buena educación de la mujer. *Diario de Centro-América*, 2 de julio de 1887, nº2304.

[191] « no creemos que debamos esperar de la mujer el progreso científico de los pueblos sino el progreso social y moral, […]. La mujer antes que todo, nació para hija, para esposa y para madre », La mujer. Su educación. *La Opinión Nacional*, 11 de febrero de 1891, vol. I, nº24.

essentielles, en tant qu'elles seront les premières éducatrices de ces futurs membres actifs de la société. Mais on ne considère en aucun cas la femme comme une éventuelle citoyenne, et son champ d'action se limite, y compris pour les auteures et pédagogues féminines telles que Rafaela del Águila ou Natalia Gorriz de Morales, aux murs de son foyer[192].

Si la « régénération » de la société la concerne donc aussi, car elle est la « base de tout perfectionnement et de toute moralité sociale »[193], cette régénération est dans une certaine mesure tout aussi limitée que l'est la civilisation de l'indien, ou la formation du futur ouvrier, puisqu'on la borne au cadre social auquel on la destine, dans une société segmentée.

Alors que la loi de 1875 prétendait que le maître évaluerait et récompenserait l'élève « sans tenir compte en aucune manière de sa position sociale »[194], on forme au contraire celui-ci à occuper une fonction sociale spécifique à laquelle il est forcément destiné. Toute idée d'ascension sociale est exclue, et le projet guatémaltèque s'inscrit dans la même logique que la pensée positiviste latinoaméricaine décrite par Leopoldo Zea : selon l'auteur mexicain, si la société est perçue comme un organisme vivant par les intellectuels d'alors, elle peut donc être non seulement régénérée, mais aussi donner lieu à une spécialisation de ses différents composants ou « organes », pour perfectionner le fonctionnement de l'organisme tout entier, dans une double dynamique d'homogénéisation sur un terreau de valeurs communes, et de spécialisation à des fonctions spécifiques[195].

[192] La première est l'auteure des *Instrucciones morales para los niños*, ouvrage étudié précédemment; la seconde est une pédagogue reconnue, qui intervient précisemment sur la question de l'éducation des femmes au Congrès de 1893.
[193] « base de todo perfeccionamiento y moralidad social », La mujer. Su educación. *La Opinión Nacional,* 11 de febrero de 1891, vol. I, nº24.
[194] « sin atender en manera alguna á su posicion social », *Ley Orgánica de Instrución Pública Primaria,* 1875, Título III, art. 52.
[195] ZEA. *Pensamiento positivista.…*, p. xxvii-xxx.

Chapitre 2. L'image de l'indien transmise par l'école.

L'homogénéisation de la société, qui, pour les critères de l'époque, est essentielle à la construction d'une nation conçue comme une et indivisible, s'avère donc être une fiction, et ce pour deux raisons : tout d'abord, car l'école unique élaborée par la première génération de libéraux se heurte à l'écueil indien ; un échec qui remet au centre des préoccupations la question de la civilisation des masses indigènes à la faveur de la célébration de la Découverte de l'Amérique.

Mais en plus des difficultés pratiques ou techniques liées à l'élaboration et au fonctionnement d'un système éducatif efficace, il faut souligner les limitations théoriques du projet civilisateur, et de la sincérité des paroles officielles visant à faire de l'indien un véritable égal. La construction de l'image d'un indien fainéant, oisif, alcoolique ou rétif au progrès permet en effet de justifier la situation d'exploitation de la force de travail que représente l'énorme masse indigène, et une civilisation ou ladinisation limitée à la formation d'un travailleur agricole efficace indispensable au progrès matériel du pays, au sein d'une société bien ordonnée et segmentée pour une production accrue. Cette image de l'indien est-elle celle transmise par l'école, et notamment par les manuels scolaires qui y sont utilisés ? Le système scolaire libéral participe-t-il de la transmission et de la justification de cette vision de l'indien et, par extension, de la société ?

2.1. Manuels scolaires : forces en présence

2.1.1. Une présence indienne diffuse et diverse

2.1.1.1. Programmes

Les programmes officiels tels qu'ils sont publiés en 1882 et 1893, pourtant détaillés, n'accordent qu'une infime place à la question indienne. Morale, lecture ou géographie n'abordent ainsi à aucun moment le sujet, chose somme toute logique. Ce qui l'est moins, c'est le peu de place accordée à la question au sein des programmes d'histoire. La question indigène y est maigrement détaillée, à travers l'étude de la période précolombienne, « la civilisation de la race indigène avant la découverte de l'Amérique, son origine et les causes de

sa décadence »[196], suivie par la conquête de l'Amérique Centrale, tout ceci en deuxième année d'école primaire. L'année suivante, il s'agira de proposer les biographies de quelques grands hommes, des notions sur la période coloniale, l'indépendance et la révolution de 1871[197] : le vademecum est succinct. En 1893, l'histoire est enseignée dès le niveau de la maternelle, mais si l'on retrouve les grandes notions et les grands personnages, l'histoire des « temps antérieurs à la conquête » n'est pas détaillée[198], et, dans un programme encore une fois lapidaire, il semble que liberté soit laissée à l'enseignant d'évoquer ou non les civilisations précolombiennes, ou la situation des indiens durant l'époque coloniale. Face à ces textes avares d'informations, nous nous attacherons donc à étudier la place de l'indien au sein des manuels scolaires.

2.1.1.2. Manuels scolaires : histoire, géographie, morale et instruction civique

Reflet et relais des valeurs et connaissances que l'État veut diffuser lorsque le manuel est officiel, ou du credo que l'élite désire propager lorsqu'il n'est pas officiel, nous considérerons le manuel à la fois comme outil pédagogique et comme instrument idéologique. Tout en ayant conscience du fossé qui peut exister entre le manuel et l'usage qui en est fait par l'enseignant ou l'écolier, nous entendons ainsi aborder le manuel comme produit et véhicule de la pensée libérale finiséculaire, pour y étudier les textes consacrés à l'indien, et dégager ainsi la vision de la population indigène construite et transmise par l'école. Puisque nous entendons démontrer par la suite que le changement de siècle va de pair avec une transformation significative du système éducatif et de l'identité qu'il contribue à construire, nous nous concentrerons pour l'instant sur les manuels produits entre 1875 et 1898, année de l'arrivée au pouvoir de Manuel Estrada Cabrera qui entraînera en partie ladite transformation.

Si nous nous limitons donc pour l'instant aux manuels produits au Guatemala ou pour le Guatemala à la fin du XIXe siècle, nous constatons que malgré un corpus abondant, l'indien est très peu présent : on le retrouve bien évidemment dans les manuels d'histoire qui ne peuvent faire l'impasse sur la découverte, la conquête, et bien sûr la période précolombienne. Nous reviendrons ainsi en détail sur les modalités de traitement de ces périodes dans les trois manuels publiés par le Guatémaltèque Agustín Gómez Carrillo entre 1883 et 1893, et l'œuvre

[196] « La civilización de la raza indígena antes del descubrimiento de América, su orígen y causas de su decadencia », *Programa detallado…*, 1882, p. 49.
[197] *Ibid.*, p. 71-72.
[198] « Tiempos anteriores a la conquista », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 78.

de Miguel Saravia publiée en 1879[199]. Si le manuel d'histoire participe de la construction d'un passé collectif, le manuel de géographie vise quant à lui à offrir un reflet du pays d'aujourd'hui, un pays où nous chercherons la trace de la présence indienne.

S'il apparaît inévitable que l'indien soit évoqué dans les manuels d'histoire ou de géographie, indien du passé ou indien du présent, pour reprendre l'articulation proposée par Jacqueline Covo dans ses travaux sur le Mexique[200], il n'en va pas de même pour les trois autres matières qui nous occupent en priorité : la lecture, la morale et l'instruction civique. Et, de fait, la présence de l'indien y est diffuse et diverse.

En ce qui concerne la morale, l'anonyme *Nociones de moral* et les manuels d'Agustín Gómez Carrillo et de Rafaela del Águila, que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer, ne font pas apparaître la population indigène, si ce n'est au détour d'une note de bas de page dans les *Elementos de moral* de Gómez Carrillo, où il mentionne les ruines précolombiennes comme l'un des éléments du patrimoine commun — une apparition courte mais donc significative de l'indien, par métonymie, en tant qu'élément du passé collectif. Les *Instrucciones morales* de 1888 consacrent par contre une leçon entière à la question, texte sur lequel nous reviendrons en détail d'ici peu.

Quant aux manuels d'instruction civique, l'indien y est évoqué à l'occasion de brefs rappels historiques, comme c'est le cas dans le *Manual del ciudadano* d'Antonio G. Saravia où quatre lignes sont consacrées à la période précolombienne au sein d'un résumé rapide de l'histoire du pays[201]. Chez Ramón González Saravia, on trouve également un rappel historique, tout aussi succinct[202], tandis que la *Moral Cívica* de F. Contreras affirme dans sa première leçon que l'indien, contrairement aux idées reçues, aspire lui aussi au progrès[203].

D'un point de vue quantitatif, en ce qui concerne cette dernière catégorie de manuels, la présence indienne est donc proche de zéro, puisque le texte le plus long qui lui est consacré, la

[199] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Estudio histórico de la América Central.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1883 (2e éd.), 226 p. ; *Compendio de historia de la América Central.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1892, 284 p. ; *Elementos de la historia de Centro América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893 (3e éd.), 143 p. Et SARAVIA, Miguel G. *Compendio de la historia de Centro-América.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1879 (2e éd.), 160 p

[200] Jacqueline Covo distingue "indien d'aujourd'hui" et "indien du passé", dans COVO, Jacqueline. La représentation de l'indien dans les manuels scolaires mexicains. In : GUEREÑA, Jean-Louis et ZAPATA, Mónica (éds.). *Culture et éducation dans les mondes hispaniques. Essais en hommage à Eve-Marie Fell.* Tours : Presses Universitaires François Rabelais, CIREMIA, 2005, p. 83-93.

[201] SARAVIA, Antonio G. *Manual del ciudadano.* Guatemala : Tipografía La Unión, c.1888, p. 13.

[202] GONZÁLEZ SARAVIA, Ramón. *Catecismo político constitucional.* Guatemala, 1882, p. 16.

[203] CONTRERAS B., Fernando. *Moral cívica.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1898 (1897), p. 13-14.

leçon XIII du manuel *Instrucciones morales*[204], est incluse dans un livre qui compte vingt-six leçons au total : une proportion négligeable.

2.1.1.3. Manuels de lecture

La question des manuels de lecture est finalement plus complexe, de par la nature même du livre de lecture(s). Si pour les premières années de scolarisation on rencontre des manuels de type abécédaire ou b-a-ba de la lecture, très rapidement les livres destinés aux élèves plus avancés ont tendance à se transformer en véritables compilations de textes en tous genres : poésie ou prose, littérature, histoire, géographie ou morale, documents historiques ou compositions de l'auteur du manuel se mélangent pour former des pots-pourris à l'unité thématique floue. Au sein de ces recueils hétéroclites, l'indien est présent sous diverses formes.

Nous laisserons volontairement de côté certains manuels de lecture très peu (voire pas) utilisés au Guatemala durant les premières années de la Réforme libérale, en tant qu'ils ne sont pas élaborés spécialement à destination du public guatémaltèque. C'est pourquoi nous n'aborderons pas le *Método de lectura gradual* de Domingo Sarmiento, d'autant plus qu'il s'agit d'un syllabaire à l'intérêt limité pour notre étude[205]. Nous écarterons aussi sciemment le *Libro de lectura de conocimientos útiles* de Darío González[206], car il s'agit en réalité d'un livre de leçons de choses, mêlant connaissances physiques, zoologiques, anthropologiques, géologiques et autres, choses qui nous intéressent peu dans le cadre de ce paragraphe sur l'indien ; en outre le livre ne figure dans aucun des inventaires d'écoles primaires consultés. Le livre de Magin Llaven, *Libro de lectura para uso de las escuelas de la República*[207], l'anonyme *Libro de las escuelas* de 1885 ainsi que les collections de manuels de Felipe Mantilla, de José María Vela Irisarri et de Manuel Mejía Bárcenas trouvent par contre parfaitement leur place au sein de notre corpus.

Tous utilisés par les écoles primaires de la République, certains de ces manuels occupent une place de choix au sein des achats du Ministère. C'est ainsi le cas de la collection de

[204] XIII. Los indios. In : *Instrucciones morales para los niños. Obra escrita para uso de las escuelas primarias por una profesora guatemalteca.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1888, p. 58.
[205] SARMIENTO, Domingo Faustino. *Método de lectura gradual.* Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1879, 64 p. Livre acheté par le gouvernement par l'accord de juillet 1874 cité dans *El Guatemalteco,* 15 de julio de 1874.
[206] GONZÁLEZ, Darío. *Libro de lectura de conocimientos útiles para las clases superiores de las escuelas.* Nueva York : Appleton y Cía, 1884, 114 p.
[207] LLÁVEN, Magin. *Libro de lectura para el uso de las escuelas de la República.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1882, 237 p.

l'Espagnol Luis Felipe Mantilla[208], qui grâce à son mélange de lecture et de morale a su séduire les pédagogues, tant au Guatemala qu'au Nicaragua[209]. Citons également le Guatémaltèque Vela Irisarri, dont le *Silabario* et les deux livres de lectures, publiés pour la première fois en 1884[210], sont régulièrement achetés par l'État, et réédités jusque dans les années 1930[211].

Il est intéressant de voir que ces manuels de Vela Irisarri, déclarés officiels par un accord du 28 avril 1888[212], font partie de ceux où n'apparaît à aucun moment la thématique indienne, que ce soit sous forme de personnage, de sujet traité ou même de métonymie avec l'évocation de ruines précolombiennes. Le *Silabario,* comme son nom l'indique, se concentre sur les rudiments de la lecture, tandis que les *Libro primero* et *Libro segundo de lectura* offrent des textes plus ou moins longs qui proposent de petites histoires morales. L'autre manuel de lecture d'où l'indien a déserté est le *Libro de las escuelas* publié anonymement en 1885, que nous écarterons pour l'instant des manuels analysés ici[213].

Face à ce manuel de lecture officiel de Vela Irisarri, qu'on pourrait dire "a-historique", on trouve la collection de Felipe Mantilla, destinée à l'ensemble des écoles latino-américaines. Recommandée par l'*Academia de Maestros* en 1897[214], la collection de trois livres publiée à Paris propose, après un premier volume d'abécédaire, deux imposantes compilations de textes espagnols et latino-américains, en prose et en vers. On retrouve dans le *Libro de lectura 2º* huit textes où apparaît l'indien : cinq d'entre eux sont consacrés à la Découverte et à la conquête de différents territoires latino-américains, tandis que les trois restants relèvent du portrait et du tableau de mœurs, au sujet d'indiens d'Amérique du Sud. Valeureux guerriers d'autrefois et individus passéistes d'aujourd'hui, que le métissage et la civilisation régénéreront, sont ainsi mêlés dans des tableaux de mœurs et des récits historiques de la

[208] MANTILLA, Luis Felipe. *Libro de lectura nº1*. Paris/Mexico : Charles Bouret, 1885, 132 p.; *Libro de lectura 2º*. Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1885, 330 p.; *Libro de lectura nº3, ó sea autores selectos españoles é hispano-americanos*. Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1884 (8e éd.), 420 p.

[209] Le journal officiel *El Guatemalteco* mentionne la réimpression par le gouvernement d'un "livre de morale" de Luis Mantilla, vraisemblablement le volume 1 de la collection. *El Guatemalteco,* 4 de noviembre de 1876, nº94. Pour le Nicaragua, voir RODRÍGUEZ, Isolda. *La Educación durante el liberalismo, Nicaragua : 1893-1909*. Nicaragua : Hispamer, 1998, p. 76-79.

[210] VELA IRISARRI, José María. *Silabario ecléctico.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1939 (12e éd.), 75 p. ; *Serie de libros de lectura. Libro primero. Con grabados por los artistas guatemaltecos Mateo Ayala y Daniel Roche*. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1884, 94 p. ; *Serie de libros de lectura. Libro segundo. Precedido de una carta dirigida al autor por el señor Doctor Don Fernando Cruz.* Guatemala, 1889, 198 p.

[211] L'édition que nous utilisons date de 1939.

[212] Acuerdo de 28 de abril de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VII, p. 79.

[213] *El Libro de las escuelas, Curso de lectura gradual para las escuelas de la República.* Guatemala: Tipografía de Pedro Arenales, 1885, 72 p.

[214] Sobre textos nacionales. *Diario de Centro-América*, 26 de febrero de 1897, nº4539.

conquête se retrouvent noyés dans des miscellanées hétérogènes sans se référer à aucun moment à l'aire centraméricaine, tandis que les manuels eux-mêmes ne lui sont pas spécifiquement destinés : c'est pourquoi nous ne nous attarderons pas sur ces ouvrages dans ce chapitre.

Il en va tout autrement des manuels de lecture restants, sur lesquels nous reviendrons en détail : le *Libro de lectura* de Magin Llaven, dédié à l'*Academia de Maestros* de Guatemala, propose un mélange de textes de l'auteur et de compositions, poétiques ou en prose, tirées de discours, de recueils, de manuels d'agriculture ou d'histoire, etc. Un pêle-mêle dans lequel on retrouvera des discours et des récits où la figure indienne apparaît. Enfin, la collection dirigée par l'éditeur Manuel Mejía Bárcenas et publiée à partir de 1895 comporte de nombreux textes dignes d'intérêt : le premier volume, *Nuevo libro primero de lectura*[215], signé par l'éditeur lui-même, est un simple syllabaire de trente-quatre textes d'où l'indien est absent. Mais dans les deuxième et troisième volumes, *Nuevo libro segundo de lectura* et *Nuevo libro tercero de lectura*[216], sous la plume du Mexicain Sóstenes Esponda, membre actif du monde éducatif guatémaltèque, on trouve un texte en prose consacré aux « *Indios de Centroamérica* » sur lequel nous reviendrons sous peu[217], deux récits consacrés respectivement aux guerriers Tecún Umán et Lempira, un texte évoquant Bartolomé de las Casas, auxquels il faudrait ajouter quelques allusions fugaces dans un texte sur l'Amérique Centrale, et un autre sur Pedro de Alvarado. Précisons enfin que le *Nuevo libro cuarto de lectura*[218], par Manuel Arzú Saborio, prend la forme d'une compilation où l'on trouve deux poésies où l'indien apparaît, ainsi que le « Prospecto de la Historia de Guatemala » de José Cecilio del Valle[219], où l'histoire précolombienne est évoquée.

Puisque nous traiterons plus loin de l'histoire et de la géographie, faisons donc un bilan partiel concernant la lecture, l'éducation civique et la morale : pour la lecture, sur un total de 750 textes (si l'on en exclut les abécédaires pour ne nous concentrer que sur les compilations et autres manuels dépassant le simple b-a-ba), on compte donc finalement 12 textes traitant

[215] MEJÍA BÁRCENAS, Manuel. *Nuevo libro primero de Lectura para uso de las escuelas de la América-Central*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, 64 p.
[216] ESPONDA, Sóstenes. *Nuevo libro segundo de lectura para uso de las escuelas de Centro-América.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, 160 p.; *Nuevo libro tercero de lectura para uso de las escuelas de Centro-América.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 224 p.
[217] Indios de Centroamérica. In : ESPONDA. *Nuevo libro segundo…*, p. 100.
[218] ARZÚ SABORIO, Manuel. *Nuevo libro cuarto de lectura para uso de las escuelas de Centro-América*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 287 p.
[219] DEL VALLE, José Cecilio. Prospecto de la historia de Guatemala. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 57.

spécifiquement de l'indien. A peine 1,6% du total, tandis qu'on dénombre 42 textes, soit 5,6% de ces manuels, consacrés à d'autres personnages historiques. Quant aux manuels d'éducation civique et de morale, lorsqu'ils évoquent l'indien, c'est tantôt dans un bref rappel historique fidèle à la vision proposée par les manuels d'histoire que nous verrons plus loin, tantôt dans une optique paternaliste que nous allons examiner à présent, en nous posant plusieurs questions : la relative absence de l'indien signifie-t-elle qu'on le considère comme un citoyen comme les autres, membre de la population scolaire à laquelle s'adresse le manuel ? Le traitement réservé à l'indien reflète-t-il la vision stéréotypée de l'individu fainéant et résistant au progrès que nous avons vue jusqu'ici au fil des discours et textes officiels ? Ou des nuances ou différences sont-elles introduites dans ces ouvrages scolaires ?

2.1.2. Nous et eux

Après ce premier aperçu de la présence indienne, sujet ou objet de textes divers, intéressons-nous à présent aux textes en question inclus dans les manuels de lecture et de morale, puisque nous reviendrons sur les autres (histoire et géographie) dans les paragraphes suivants.

2.1.2.1. *Los indios de Centroamérica*

Comme nous l'indiquions plus haut, le *Nuevo libro segundo de lectura* de Sóstenes Esponda, édité par Manuel Mejía Bárcenas, inclut un texte spécifiquement consacré à l'indien : « *Los Indios de Centroamérica* ». Au sein d'un livre éclectique proposant proses et poésies, littérature et récits historiques ou moraux, le texte sur les indiens centraméricains est placé après plusieurs fables et poèmes, et juste avant plusieurs récits enfantins. Le texte sur les indiens fait lui aussi intervenir un enfant, sous la forme quasi traditionnelle d'un dialogue moral ou socratique entre père et fils — une forme dialogique que l'on retrouve dans d'autres textes et manuels, sous la forme maître-élève par exemple.

Le dialogue entre père et fils s'ouvre sur une question de l'enfant : « Papa — dit Enrique — les indiens qui se trouvent en Amérique Centrale ne sont pas comme nous, n'est-ce pas ? »[220]. On notera tout d'abord que tant le titre que la première phrase du texte construisent la population indigène comme un tout homogène, « *los indios* », faisant d'une communauté diverse et multiple une homogénéité fantasmée par le regard extérieur ; un regard homogénéisant qu'on retrouvera dans nombre de textes. Cette uniformisation fictive créée par

[220] « Papá—dice Enrique— los indios que hay en Centro-América no son como nosotros, verdad? », Indios de Centroamérica. In : ESPONDA. *Nuevo libro segundo…*, p. 100.

le regard étranger sur la diversité maya renvoie en outre à une division *nous/eux* qui prend forme précisément dans la question posée par l'enfant : ils ne sont pas comme *nous*. Mais au cours du dialogue le père va précisément chercher à corriger cette distinction supposée par l'enfant, en arguant de la fraternité universelle qui lie tous les hommes entre eux :

> — Mon enfant — lui répond son papa — les indiens sont pauvres et apparemment misérables comme celui qui ne possède aucune culture ; mais ils sont des hommes comme nous et en même temps nos frères, en tant que fils de Dieu que nous sommes[221].

En caractérisant au passage la population indienne de pauvre et d'inculte, le père place donc ensuite l'indien sur le même plan que... lui, et donc du *ladino* sans doute, avant d'expliquer à son fils les causes de cette situation. On retrouve alors l'explication habituelle à l'époque d'une dégradation de l'indigène suite à des siècles de colonie, alors que lors de la conquête villes et palais témoignaient de la magnificence de ces « premiers habitants de l'Amérique »[222]. Mais malgré la volonté du père de mettre sur un pied d'égalité tous les hommes, la distinction *Nous/Ils* persiste, comme en témoigne la phrase finale : « Cette situation a duré plus de trois cents ans ; durant ce temps *ils* ont tout perdu, pour être plongés dans la triste condition où *nous* les voyons aujourd'hui »[223] (nous soulignons). Les hasards de la narration veulent que le verbe *voir*, à la première personne du pluriel, clôture ainsi ce dialogue sur le regard du sujet sur l'objet, du Je/Nous sur l'Autre, enfermant l'indien dans une altérité semble-t-il insoluble, malgré l'égalité proclamée par l'un des protagonistes.

2.1.2.2. *Los indios*

Un autre texte nous semble relever de la même dynamique : la Leçon XIII des *Instrucciones morales* publiées en 1888 par un auteur anonyme[224]. Dans sa préface, l'auteur affirme proposer un livre adapté aux conditions morales du pays, tout en se référant aux principes de la morale universelle. Mais le contenu même de l'ouvrage, composé de vingt-six leçons accompagnées chacune d'un texte "exemplaire", fait mentir les bonnes intentions annoncées dans les premières pages : seules les leçons sur l'humanité, sur le patriotisme, et sur les indiens, abordent spécifiquement dans le texte de la leçon, ou dans l'exemple qui la suit, le

[221] « Hijo mío, —le contesta su papá—los indios son pobres y al parecer miserables como el que no tiene cultura alguna ; pero ellos son hombres como nosotros y á la vez nuestros hermanos, como hijos que somos todos de Dios », *Ibid.*, p. 100.
[222] « primeros pobladores de América », *Ibid.*
[223] « Esta situación duró más de trescientos años ; en ese tiempo todo lo perdieron, quedando sumergidos en la triste condición en que hoy los vemos », *Ibid.*, p. 101.
[224] *Instrucciones morales…*, Lección XIII. Los indios, p. 58 et ss.

contexte guatémaltèque. La leçon sur les indiens prend donc encore plus d'intérêt de ce fait, intercalée entre la leçon XII portant sur l'humanité, où apparaît le père Bétancourt, et la leçon XIV traitant de la société. Mais aborder ce thème dans le cadre d'un manuel de morale — seul manuel de morale qui d'ailleurs le fasse — peut toutefois sembler surprenant, ce que l'auteur anticipe en justifiant ce chapitre dès les premières lignes de la leçon en question :

> Le nom d'indiens ou d'indigènes est conservé par les descendants des premiers habitants ou natifs d'Amérique qui ont conservé en partie leurs us et coutumes : et en parlant séparément de ce frère qui est le nôtre, nous le faisons, non pas car il formerait une classe différente de la société, mais à cause des devoirs que nous avons envers lui en raison des conditions dans lesquelles il vit[225].

Cette explication semble pour le moins paradoxale : tout en affirmant que les indiens — qui, tout comme dans le texte étudié précédemment, sont perçus comme une communauté homogène et uniforme — ne forment pas une classe à part, l'auteur va préciser les devoirs qui leur sont spécifiquement dus en tant qu'indiens, en raison de leur situation sociale. Tout comme le texte du manuel de lecture de S. Esponda que nous avons étudié plus haut, l'auteur du manuel de morale va lui aussi souligner les liens de fraternité qui unissent les indiens à… ? Si l'indien est l'Autre, l'identité du Je ou du Nous narrateur est en réalité rarement (voire jamais) définie : source de l'énonciation, ce sujet qui porte son regard sur l'Autre qu'est l'indien n'apparaît ainsi qu'en creux, tant dans ce texte que dans le précédent, et tout juste peut-on affirmer sans se tromper que ce Je est défini comme le non-indien ; une définition qui, comme l'ont montré sociologues et historiens, sera finalement celle du *ladino*. Le lien familial, qu'on trouvait dans les discours des années 1890 ou dans « *Los indios de Centroamérica* » du manuel de lecture de S. Esponda, est donc fort relatif.

Les paragraphes suivants vont reprendre l'explication désormais habituelle de la déchéance de l'indien suite à la conquête et la colonisation, pour dépeindre un indien humble et confiant, qui s'oppose aux ambitieux conquistadors, responsables non seulement de la décadence de l'indien mais aussi de sa résistance au progrès. La vision idyllique d'un indien qu'on pourrait croire "bon sauvage" s'oppose ainsi à de véritables occupants, envahisseurs responsables de tous leurs maux ultérieurs. L'autre contraste frappant réside dans la différence marquée entre l'indien du passé et celui du présent : d'heureux, civilisé et confiant, il devient méfiant,

[225] « Conservan el nombre de indios ó indígenas los descendientes de los primeros habitantes ó naturales de América que han conservado en parte sus usos y costumbres : y al hablar por separado de este hermano nuestro, lo hacemos, nó porque forme una clase distinta de la sociedad, sino por los deberes que para con él tenemos dadas las condiciones en que vive », *Instrucciones morales…*, p. 58.

plongé dans la misère et l'abjection. L'avant et l'après-colonisation n'ont donc plus rien à voir, mais les choses sont en passe d'évoluer puisque l'auteur, dans le paragraphe suivant, précise que l'exploitation de l'indien a fait penser à tort qu'il ne méritait pas « les considérations humaines »[226], une opinion désuète dans une époque où on entreprend de le « régénérer ».

Ce nouvel élan implique de nouveaux devoirs, « devoirs d'humanité »[227], synonymes de miséricorde et de rejet des maltraitances ou du mépris de certains envers ces indiens. Pour encourager ces attitudes, l'auteur rappelle ainsi l'immense apport des indiens à l'agriculture, « car forts, endurants et avec peu de besoins, ils savent résister au travail et à l'influence des climats ardents de nos côtes »[228]. L'indien agriculteur, dans une vision quasi déterministe qui fait de sa nature un atout pour les métiers de la terre, est également habile musicien et artisan doué. La « race indigène » a de plus produit de « bons patriotes et d'habiles hommes politiques dans les nations du Nouveau Monde »[229]. Si Benito Juárez n'est pas évoqué, il est sans doute dans l'esprit de l'auteur : souvent montré en exemple à l'époque, il est la preuve vivante de la régénération réussie de cette race misérable.

L'auteur conclut finalement son texte de la Leçon XIII sur ces quelques lignes :

> Pour nous en tenir à l'état actuel, nous devons dire qu'il est nécessaire que nous les voyions toujours avec tendresse, que nous les traitions avec douceur, que nous tâchions d'améliorer leur situation et de les faire entrer dans la vie de l'intelligence, pour en faire des citoyens utiles, faire renaître en eux la confiance et leur rendre le bonheur, comme un devoir sacré d'humanité et de patriotisme[230].

« Voir » ou « regarder » l'indien de telle ou telle manière : on retrouve ici le regard sur l'Autre, un regard empli de compassion et d'humanité, voire de paternalisme, si l'on interprète en ce sens l'usage du possessif « *notre* indien » que l'on trouve dans de nombreux documents de l'époque. Ce devoir patriotique, en tant que civiliser l'indien permettra également le progrès du pays, vise aussi à faire de l'indigène un citoyen ; néanmoins on a

[226] « consideraciones humanas », *Instrucciones morales…*, §4, p. 59.
[227] « Los deberes de humanidad », *Ibid.*, §5.
[228] « pues fuertes, sufridos y con pocas necesidades, saben resistir el trabajo y la influencia de los climas ardientes de nuestras costas », *Ibid.*, §6.
[229] « la raza indígena », « buenos patriotas y hábiles políticos en las naciones del Nuevo Mundo », *Ibid.*, §7, p. 60.
[230] « Concretándonos al estado actual, debemos decir que es necesario que los veamos siempre con cariño, que los tratemos con dulzura, que procuremos mejorar su situación y que entren á la vida de la inteligencia, para convertirlos en ciudadanos útiles, hacer renacer en ellos la confianza y restituirles la felicidad, como un deber sagrado de humanidad y patriotismo », *Ibid.*, §8, p. 55.

montré précédemment que ce vœu émis par l'auteur anonyme des *Instrucciones morales para los niños* resterait vraisemblablement vœu pieu.

L'exemple proposé à la suite de cette leçon est pour une fois tiré de l'histoire guatémaltèque, puisqu'il s'agit de Bartolomé de las Casas. « Héros de la vertu »[231], le prélat espagnol défend les indiens maltraités par les Espagnols, et le texte relate ses périples, entre Espagne et Amérique, pour la cause indienne. Parfait contrepoint aux violents conquistadors, les efforts de Las Casas contrastent avec la cruauté et les abus des soldats espagnols évoqués dans la leçon XIII. Son travail au Guatemala explique d'ailleurs qu'on retrouve si souvent le prélat tant dans les manuels de morale, de lecture que d'histoire, le transformant en personnage-clé de l'histoire du Guatemala colonial.

2.1.2.3. Regarder et définir l'altérité

Ces deux textes nous semblent refléter toute l'ambigüité qui règne quant à l'éducation de la population indigène : bien que décrit comme un égal, un frère, un compatriote, l'indien est cependant un sujet à part, un Autre digne de devoirs et d'attitudes spécifiques. Le jeu entre sujet de l'énonciation et regard sur un « ils » indigène apparaît ainsi dans les deux textes, ce qui nuance les paroles de l'auteur et du personnage du père qui insistent sur la fraternité et l'égalité entre hommes tout en établissant ce fossé entre Nous et les Autres, et contribue par ailleurs à construire les deux sujets de manière dialectique. Le « ils/eux » indigène est ainsi uniformisé, dans un indistinct « les indiens » ou « la race indigène » qu'on décrit abondamment, tandis que le « nous » émetteur du discours ne peut être défini que par antithèse et déduction : le non-indien, qui possède sans doute les qualités opposées à celles de l'indien du présent. Pour le regard indigène c'est évidemment cette voix énonciatrice qui devient autre, comme le montre le témoignage de Ramón A. Salázar au sujet d'autobiographies rédigées par des élèves indigènes de l'*Instituto Agrícola* : l'auteur s'offusque que l'un des enfants y parle de « *votre* république »[232].

Cette relation Nous/Eux s'inscrit, si l'on en croit Verena Radkau García[233], dans la construction progressive d'une conscience historique qui repose sur diverses

[231] « héroe de la virtud », *Instrucciones morales…*, Lección XIII, p. 56.
[232] « vuestra república », SALÁZAR, Ramón A. La luz salva a los indios. *El Progreso Nacional,* 7 de enero de 1897, nº460.
[233] RADKAU GARCÍA, Verena. Aprendizaje histórico : consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In : PÉREZ SILLER, Javier, et RADKAU GARCÍA, Verena (éds.). *Identidad en el imaginario*

consciences : conscience du temps, de la réalité, de l'historicité, mais aussi, plus proches de nous, la conscience morale qui distingue le bien du mal, la conscience politique et sociale qui différencie pauvres et riches, dirigeants et suivants, et enfin la conscience identitaire fondée sur le couple Nous/Eux. Le système énonciatif n'est donc pas anodin puisqu'il participe à une construction identitaire dont il faut souligner la spécificité, puisqu'il ne s'agit pas ici d'opposer un « nous » national à un ennemi menaçant frontières et valeurs, mais de mettre en regard un « nous » *ladino* opposé à un étranger intérieur : l'identité guatémaltèque semble alors se construire sur une fracture ethnique et sociale figurée par ce jeu de l'énonciation.

Il faut enfin ajouter que le fait que l'indigène ne soit pas inclus dans cette première personne énonciatrice implique qu'il n'est pas destinataire du livre : celui-ci parle *des* indiens, et par là-même ne semble pas parler *aux* indiens. Cantonnés au statut d'objet du discours, les indigènes paraissent être exclus de fait du public destinataire du livre, autrement dit du public scolaire auquel le discours officiel prétend pourtant les inclure.

2.1.3. Héros indiens

Au sein des personnages évoqués au fil des manuels de lecture, les indiens sont rares. La masse anonyme est ainsi systématiquement évoquée par le biais de Las Casas, comme par exemple dans la compilation de morceaux choisis qu'est le *Nuevo Libro Tercero de lectura* de Sóstenes Esponda, édité par Manuel Mejía Bárcenas. Le texte consacré à l'évangélisateur est rédigé par le pédagogue et historien guatémaltèque Agustín Gómez Carrillo, qui, au fil du récit, fait l'éloge d'un « apôtre des indiens » célébré pour avoir soumis pacifiquement la région de la Verapaz et pour avoir été l'artisan de la civilisation des populations locales victimes des abus commis par des Espagnols peu scrupuleux[234].

Parler de Las Casas, membre du groupe restreint des grandes figures fréquemment évoquées par l'histoire, la morale ou la lecture, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, n'est cependant pas le seul moyen d'évoquer la population indienne au sein de nos manuels : celle-ci compte aussi ses héros, évoqués dans des manuels de lecture qui ont la liberté de

nacional. Reescritura y enseñanza de la historia. Puebla/Braunschweig : Instituto de ciencias Sociales y Humanidades, Instituto Georg Eckert, 1998, p. 279-294.

[234] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. Fray Bartolomé de las Casas. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 78-80.

contourner la vérité historique, pour mettre en valeur des personnages qui, pour reprendre les termes de Christian Amalvi, forment peu à peu un « évangile républicain »[235].

2.1.3.1. Tecún Umán

Dans ce panthéon en construction, au sein duquel s'affirment des figures fondatrices de l'histoire centraméricaine, l'indien occupe une place de second plan. Seul le *Nuevo libro tercero de lectura* consacre deux récits à des héros de l'époque précolombienne : Tecún Umán et Lempira. Tous deux ardents défenseurs de leur peuple et de leur territoire, l'un au Guatemala et l'autre au Honduras, leurs exploits et légendes sont inclus dans un volume où la poésie tient une place importante, et où des textes sont consacrés à des éléments relevant de l'instruction civique — la patrie, le drapeau, l'écusson national de chacun des cinq États centraméricains —, et à quelques personnages incontournables tels que Colomb ou Alvarado.

Tecún Umán, guerrier quiché ayant perdu la vie en combattant les conquérants espagnols, fait l'objet d'un texte où est narrée sa dernière bataille[236]. Après un premier paragraphe où il est présenté comme un prince quiché, chargé de défendre son peuple contre l'invasion espagnole, le récit évoque la harangue du chef à ses hommes avant de le voir partir au combat. La lutte est difficile :

> Le combat fut fort disputé, l'armée quiché donnant mille preuves d'un courage jamais démenti, de son patriotisme et de sa virilité de race ; mais la supériorité des armes espagnoles était très grande, et la courageuse armée indienne, après une lutte désespérée, succomba en laissant morts sur les champs de bataille des milliers de ses courageux soldats, qui avaient préféré la mort à la triste condition d'esclaves[237].

Le courage est indéniable, puisque le mot lui-même apparaît plusieurs fois, et le récit évoque le sacrifice d'un peuple tout entier au nom de sa liberté. Le meneur de cette armée finalement vaincue est porteur des mêmes qualités, lui qui « a donné en cette opportunité des preuves évidentes d'un immense courage »[238]. Malgré la défaite plus que probable, le prince préfère ainsi percer les lignes ennemies pour aller provoquer au corps à corps le chef du camp

[235] AMALVI, Christian. *Les héros de l'histoire de France. Comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux Français*. Paris : Privat, 2001, p. 16.
[236] Tecum-Uman. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 40-42.
[237] « El combate fue reñidísimo, dando mil pruebas el ejército quiché de un valor nunca desmentido, su patriotismo y virilidad de raza ; pero la superioridad de las armas españolas era muy grande, y el valiente ejército indio, después de una lucha desesperada, sucumbió dejando muertos, en los campos des batalla, á miles de sus valientes soldados, quienes habían preferido la muerte, á la triste condición de esclavos. », Tecum-Uman, p. 41.
[238] « El príncipe Tecum-Uman dio en esa vez pruebas inéquivocas de un inmenso valor », *Ibid.*

adverse, le conquistador Pedro de Alvarado. Mais s'il parvient à tuer le cheval de celui-ci, c'est lui qui succombe sous les lances des soldats espagnols, « mourant comme un brave »[239]. Le peuple abandonne alors ses villes pour se réfugier dans les forêts, « pour échapper à ces étrangers implacables qui emmenaient partout l'extermination et la mort »[240]. Véritables cavaliers de l'apocalypse, les Espagnols affrontent ainsi des combattants caractérisés par un courage motivé par la défense de leur nation et par leur patriotisme.

Si nous n'adhérons pas totalement à l'analyse de Magda Leticia González Sandoval de ce même texte, il nous semble cependant que, sur ce point, l'expression de sa pensée est intéressante, puisqu'elle écrit que « l'image des conquistadors est perçue comme une force supérieure, invincible et destructrice, qui vient compléter l'idée d'une espèce de déroute mythique, où les forces humaines n'avaient pas la moindre chance de l'emporter »[241]. Face à ces forces espagnoles, le texte souligne en effet à plusieurs reprises les motivations profondes des guerriers quichés, dans une vision romantique selon M.L. González Sandoval[242], et que nous considérerons avant tout comme anachronique, de par les concepts utilisés par l'auteur du récit : Tecún Umán, en sus de son courage, est en effet un véritable patriote, à la tête d'une armée « qui allait lutter pour la défense de l'intégrité nationale »[243]. La nation ici évoquée est-elle la nation quiché au sens d'ethnie, ou la future nation guatémaltèque dont Tecún deviendra un héros ?

Tecún Umán est aussi sans nul doute l'une des raisons du choix du quetzal comme emblème national par les libéraux de 1871, puisque la légende raconte que ne pouvant « résister à la peine que lui causait la ruine de sa patrie »[244] il se sacrifie en son nom, suscitant la venue de l'oiseau national :

> Une légende ajoute, qu'un quetzal au beau plumage vint se poser sur le corps déjà froid de l'illustre Tecum-Uman ; et couvrant de ses ailes ces précieux restes, il expira immédiatement. Le quetzal était le nahuatl ou Dieu de Tecum-

[239] « muriendo como un valiente », *Ibid.*, p. 42.
[240] « para salvarse de aquellos extranjeros implacables que llevaban por todas partes el exterminio y la muerte », Tecum-Uman. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.…*, p. 42.
[241] « la imagen de los conquistadores se percibe como una fuerza superior, invencible y destructora, lo que viene a completar su idea de cierta clase de derrota mítica, en donde las fuerzas humanas no tenían la menor oportunidad de victoria », GONZÁLEZ SANDOVAL, Magda Leticia. La presentación de la historia nacional en los libros escolares. Texte non publié, p. 40.
[242] *Ibid.*
[243] « que había de luchar en defensa de la integridad nacional », Tecum-Uman. *Nuevo libro tercero.…*, p. 40.
[244] « no pudiendo resistir al pesar que le causaba la ruina de su patria », *Ibid.*, p. 41.

> Uman ; autrement dit, le symbole ou emblème de la patrie idolâtrée pour laquelle le prince a sacrifié courageusement son existence[245].

Cette légende, parfois laissée de côté par les manuels d'histoire que nous aborderons plus loin, achève de mettre en valeur le sacrifice ultime réalisé par le prince indigène : la mort pour la patrie, mise en exergue par les manuels de morale que nous avions étudiés précédemment. Et c'est sans doute cette mort au nom d'un si bel idéal qui vaut au prince indigène de figurer parmi les rares figures indiennes conservées au rang des hommes illustres de l'histoire du Guatemala, survivance d'un passé glorieux dont on conserve seulement les quelques éléments considérés comme dignes d'intégrer l'histoire collective.

Notons que le héros quiché apparaît également dans une compilation dirigée par Joaquín Méndez[246], que nous n'étudierons pas ici en détail pour deux raisons simples : ce livre de prix n'est pas destiné à tous les écoliers et est absent des inventaires consultés en archives, et d'autre part, nous n'avons tout simplement pas pu consulter l'ouvrage. Précisons simplement que, selon l'analyse de M. L. González Sandoval, le texte « Tecun Uman » y est rédigé à la première personne, une première en termes de construction narrative puisque, comme nous l'avons vu, l'indien n'est presque jamais sujet du discours. Le texte donne la parole au guerrier quiché de l'enfance à la mort, après laquelle il semble incarner la conscience collective des peuples indigènes exploités : un rôle que jouera le quetzal dans des poèmes que nous verrons d'ici peu.

2.1.3.2. Lempira

Le guerrier Lempira est lui aussi devenu membre du cercle restreint des grands hommes centraméricains[247]. Faisant partie de la « pléiade de courageux chefs de l'armée indienne » qui va résister aux Espagnols[248], Lempira est qualifié de « hondurien », de manière anachronique, peut-être car le texte souligne que le guerrier, qui avant l'arrivée des conquistadors avait prouvé ses qualités au combat contre les peuples voisins, incarne l'union sacrée de ces peuples rivaux face au danger commun espagnol.

---

[245] « Una leyenda agrega, que un *quetzal* de hermoso plumaje vino á posarse sobre el cuerpo ya frío del ilustre Tecum-Uman; y cubriendo con sus alas aquellos preciosos restos, expiró en seguida. El *quetzal* era el *nahuatl* ó Dios de Tecum-Uman; es decir, el símbolo ó emblema de la patria idolatrada por quien el príncipe sacrificó valerosamente su existencia », *Ibid.*, p. 42.

[246] MÉNDEZ, Joaquín (éd.). *Colección de artículos y composiciones poéticas de autores centroamericanos.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c.1895, 2 vols.

[247] Lempira. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 142-145.

[248] « Entre la pléyade de valientes jefes del ejército indio », *Ibid.*, p. 142-143.

Tout comme Tecún défend l'intégrité nationale, Lempira part en guerre pour lutter contre « la soumission de son pays à l'étranger »[249]. L'inégalité des armes est ainsi compensée par le courage et le patriotisme de l'armée de Lempira, et les qualités de l'un et l'autre camp sont les mêmes que dans le texte consacré à Tecún-Umán : les Espagnols, opposés au patriote par excellence qu'est Lempira, seront ainsi réduits à employer la ruse pour venir à bout du général constamment loué pour son dévouement à son peuple et à sa terre.

Les deux guerriers indigènes, caractérisés par leur grand courage, et un patriotisme qui les amène à mourir pour leur terre, s'opposent donc à des Espagnols veules, anges exterminateurs réduits à user de la fourberie pour venir à bout d'armées déterminées. Un descriptif qu'on retrouvera pour le guerrier Alvarado dans le texte qui lui est consacré, et où il est défini comme barbare, sans pitié ni conscience[250], véritable miroir inversé d'un poème en hommage au même valeureux guerrier espagnol présenté dans les pages suivantes du même manuel[251].

Si le récit de la mort de Tecún Umán s'achève sur sa légende et l'apparition du Quetzal, emblème national, la narration de la mort de Lempira se conclut quant à elle sur la comparaison entre indiens valeureux de ce passé glorieux et pauvres hères du XIXe siècle :

> Des faits d'armes comme celui-ci, il serait facile d'en citer beaucoup d'autres, qui prouvent que les premiers habitants de ce sol riche et privilégié, furent d'une race d'hommes intelligents, dignes et courageux, qui a su honorer sa patrie ; et que seule l'horrible domination de trois siècles, sous une tyrannie effroyable, a pu faire disparaître chez elle les très belles qualités dont elle était dotée en la transformant en ces êtres malheureux qui aujourd'hui gémissent encore sous le poids de cet immense malheur[252].

Non seulement le portrait du conquistador est peu reluisant, mais le bilan final achève de ternir l'image de l'arrivée des Espagnols en Amérique Centrale : tout comme les articles de presse et autres discours de l'époque, la colonisation est ainsi accusée d'avoir causé la déchéance d'un indien aussi valeureux et racé que Lempira, pour en faire l'indien malheureux et miséreux d'aujourd'hui.

---

[249] « la sugesión de su país al extranjero », Lempira. *Nuevo libro tercero…*, p. 143.
[250] ARZÚ SABORIO, Manuel. Don Pedro de Alvarado. In : *Nuevo libro tercero…*, p. 219-222.
[251] MACHADO, Rafael. A don Pedro de Alvarado. *Ibid.*, p. 222-223.
[252] « Hechos de armas como éste, fácil fuera citar otros muchos, comprueban que los primeros moradores de este rico y privilegiado suelo, fueron de una raza de hombres inteligentes, dignos y valientes, que supo honrar á su patria; y que sólo la horrible dominación de tres siglos, bajo una tiranía espantosa, pudo hacer desaparecer en ella las bellísimas cualidades que la adornaban transformándola en los desgraciados seres que hoy gimen todavía bajo el peso de su inmensa desventura », Lempira. *Ibid.*, p.145.

Pour Magda Leticia Sandoval, ce manuel de lecture serait écrit lors d'une période de transition entre deux visions de l'indigène : une première vision romantique d'un indien légendaire, qui laisserait place à une vision de l'indien comme un être inférieur, obstacle au progrès du pays[253]. Il nous semble cependant que plutôt qu'une transition d'une approche à l'autre, les deux regards coexistent, mais ne portent pas sur le même sujet : l'un concerne le temps passé et révolu de la période précolombienne, et l'autre décrit la situation présente. Il est ainsi clair, dans l'esprit des législateurs et des pédagogues, que le courageux guerrier indien n'est plus, à cause d'une conquête et d'une domination espagnole sur lesquelles on rejette la responsabilité d'une dégénération de l'indien. Le passé glorieux ne sert qu'à montrer l'ampleur des dégâts causés par la Couronne espagnole, et à susciter un maigre espoir de voir renaître chez l'indien misérable certaines des qualités qu'on prête à ses ancêtres ; des qualités, valeurs et idéaux transposés du XIXe siècle libéral vers le XVe siècle, tels que le patriotisme, le sacrifice au nom de la nation ou encore la défense de la liberté.

2.1.4. Indiens anonymes

2.1.4.1. Reflets du « problème de l'indien »

En dehors de ces deux récits que nous avons analysés, l'indien est un anonyme évoqué de manière diffuse au sein de textes qui ne sont pas toujours consacrés de manière spécifique à la question indigène, mais qui se font l'écho de la vision de l'indien telle qu'on l'a vue exprimée dans les discours officiels ou les articles de presse.

Dans les résumés historiques inclus dans les manuels d'instruction civique de F. Contreras et R. González Saravia, on retrouve ainsi une masse indienne décrite comme la victime de mauvais traitements, mais capable de progrès[254]. Ce qui n'empêche pas R. González Saravia, dans son *Catecismo político-constitucional*, de suggérer l'infériorité de l'indien par rapport au *ladino*. En effet, pour expliquer que la majorité n'a pas forcément toujours raison, l'auteur prend en exemple l'idolâtrie des indigènes : aurait-il fallu étendre cette pratique déraisonnable à l'ensemble de la population, du simple fait qu'elle était caractéristique de la majeure partie des habitants ? L'auteur semble ainsi légitimer la domination de la minorité *ladina* de par la

[253] GONZÁLEZ SANDOVAL. La presentación de la historia…, p. 70.
[254] « Reseña histórica », GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo…*, p. 16 et ss, et CONTRERAS. *Moral cívica*, p. 13-14.

supériorité des valeurs et idées de ce groupe sur celles de masses indigènes idolâtres, et sans doute attardées[255].

Encore une fois, tant pour les héros que pour les indiens anonymes, ce sont les manuels de lecture qui offrent le plus de matière, avec plusieurs textes en prose ou en vers consacrés à l'indien. La collection éditée par Manuel Mejía Bárcenas est sans aucun doute la plus intéressante à cet égard, puisqu'en plus des textes étudiés plus haut, on trouve dans le quatrième livre trois documents dignes d'intérêt : le *Prospecto de la historia de Guatemala* de l'intellectuel libéral et artisan de l'indépendance José Cecilio del Valle[256] ; le texte « *Pan y Luz* » signé par Salvador Falla[257] ; et un extrait de l'ouvrage qu'Ignacio Solís a présenté au concours de 1892 portant sur la civilisation de l'indien[258].

Dans le premier, Del Valle souligne l'importance de l'histoire d'une nation avant de définir les grandes périodes qui constituent celle du Guatemala. Le « Guatemala indien »[259] précède ainsi le Guatemala province espagnole, suivi du Guatemala province mexicaine et finalement république indépendante. Le choix même des titres semble indiquer qu'une fois la conquête achevée, le Guatemala n'est plus indien, et la période précolombienne constituerait l'enfance du pays, dont la mémoire est confuse et obscure. On retrouve dans ce bref texte historique la même mise en valeur des héros du passé que l'on trouvait pour les héros Tecún ou Lempira, caractérisés par leur courage et par la défense de la patrie, auxquels s'ajoutent des traits d'organisation politico-judiciaire de leurs peuples mis en valeur par l'auteur pour suggérer le degré de progrès alors atteint[260]. La conquête et la colonisation espagnoles, marquées dans la prose de l'auteur par les actions des Espagnols, mettent à bas l'organisation et la culture indigènes, et les populations ne sont évoquées qu'en tant que victimes du *Código de Indias* plongées dans l'ignorance, avant de disparaître du champ de la narration pour les deux périodes suivantes.

Ce regard sur le passé, qui fait de l'Espagnol le responsable de la dégénération de l'indien, reflet des pensées du XIXe siècle, est complété par les deux textes de S. Falla et I. Solís, qui

[255] GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo…*, p. 39.
[256] DEL VALLE, José Cecilio. Prospecto de la historia de Guatemala. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 57-63.
[257] FALLA, Salvador. Pan y Luz. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 160-166.
[258] SOLÍS, Ignacio. Voluntad. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 203-205.
[259] « Guatemala india », DEL VALLE, José Cecilio. Prospecto de la historia de Guatemala. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 67.
[260] « Esos indios hoy tenidos por salvajes, sostuvieron con energía los principios sociales de más importancia para las naciones, defendieron con valor su independencia del dominio de España y de México, eligieron á sus primeros jefes ó magistrados ejerciendo uno de los derechos mas preciosos de los pueblos », *Ibid.*, p. 63-64.

s'intéressent à l'indien du présent. Chez Falla, la réflexion est générale, portant sur l'homme et ses besoins primordiaux. Mais elle permet l'allusion à un indien rétif au progrès, peu intéressé par le travail, et satisfait par les dons de la nature : autant de défauts causés par la colonisation espagnole. Quant au texte d'Ignacio Solís, premier chapitre de son travail présenté en 1892, il traite plus spécifiquement de la question indigène, véritable « problème social » de la civilisation de l'indien[261]. De manière novatrice, l'auteur considère la volonté comme la clé de la solution ; la volonté du gouvernement et de la société toute entière de réellement sortir les indiens de leur état de prostration pour que les projets successifs ne restent pas lettre morte. Mais le projet de Solís lui-même semble donc être tombé dans l'oubli.

2.1.4.2. L'indien en vers

Dans la riche compilation de quarante-quatre textes qu'est le *Nuevo libro cuarto de lectura*, l'indien n'apparaît pas seulement dans les morceaux choisis de l'histoire guatémaltèque ou les réflexions sur son triste sort : il est également évoqué au détour d'une rime, comme c'est le cas dans les deux compositions de Joaquín Palma, auteur des paroles de l'hymne national guatémaltèque, qui prennent toutes deux pour fil conducteur l'oiseau national guatémaltèque.

Dans « *15 de septiembre* »[262], poème composé de dix-neuf quatrains d'octosyllabes en rimes embrassées, le quetzal sert en effet de prétexte au survol de l'histoire du Guatemala. Les sept premières strophes dépeignent la fin du chant de l'oiseau, provoquée par la chute de l'empire maya cakchiquel. S'ensuit l'évocation du temps présent, dans des vers que nous laisserons volontairement en espagnol, de peur de ne pas pouvoir restituer correctement les rimes et rythmes du poème :

> Hoy un pueblo soberano
> Arde en arrogancia fiera
> Abrazado à la bandera
> Del ibis americano[263]

Célébrant le jour de l'indépendance, le poème rattache ainsi le quetzal précolombien à son rôle d'emblème national à la fin du XIXe siècle, la tristesse de la chute des empires mayas laissant place à la fierté nationale retrouvée grâce à la Réforme Libérale. L'enthousiasme collectif s'exprime à travers ces fêtes qui honorent la « patrie et la liberté »[264]. Mais si jusque-

[261] « problema social », SOLÍS. Voluntad. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 204.
[262] PALMA, José Joaquín. 15 de Setiembre. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 34-36.
[263] *Ibid.*, strophe 8, p. 35.
[264] « la patria y la libertad », PALMA. 15 de setiembre, strophe 12, v.4, p. 35.

là l'indien apparaissait en arrière-plan, à travers la simple allusion à l'empire cakchiquel révolu, les strophes 13 à 19 vont se pencher sur le sort réservé à la population indigène. La voix poétique interpelle ainsi la patrie, pour l'interroger sur l'oubli dans lequel sont laissés « les indiens de la montagne »[265] :

Mas ¡oh patria ! Hoy que se baña
Tu alma en santos regocijos,
¿por qué olvidas á tus hijos,
los indios de la montaña ?

Viven allá tristemente
Bajo la choza ó la tienda,
Labrando la ajena hacienda
Con el sudor de su frente.

¡Sin esperanza y sin luz
para su existir precario
cada hacienda es un calvario,
cada cafeto una cruz !

Y al fin, en su choza fría,
muere sin pan y sin lecho,
Sin libertad, sin derecho,
Como una bestia bravía.

Dans ces vers, l'indien de 1893 est de nouveau présenté comme un être triste et misérable, pourtant membre d'une même famille, la patrie. Agriculteur exploité, il est comparé à une véritable bête de somme au service de l'agro-exportation caféière. En plus de cette animalité fruit des maltraitances, il est intéressant de voir comment dans ces quelques strophes les caféiculteurs et grands propriétaires terriens sont clairement désignés comme les bourreaux, qui transforment les arbustes en véritable croix à porter, dans une métaphore religieuse qui fait de l'indien un authentique martyr.

Après une avant-dernière strophe de transition qui reporte le regard du lecteur sur le quetzal au magnifique plumage, la strophe finale conclut le poème de célébration nationale sur une note en demi-teinte :

La patria de gala viste,
Y goza y vivas levanta ;
Pero ¡ay! El quetzal no canta
Y está mudo y está triste[266].

L'oiseau emblématique de la légende de Tecún Umán, symbole d'indépendance et de liberté, semble ainsi incarner l'âme guatémaltèque, qui renaît de ses cendres à la faveur de l'indépendance célébrée dans ces strophes. Mais l'oiseau reste attristé par le sort réservé à l'indien, et la patrie, parée de tous ses feux en ce jour du 15 septembre, semble donc se construire en oubliant l'indien, exploité et privé de ses droits fondamentaux.

[265] « los indios de la montaña », *ibidem*, strophe 14, v. 4, p. 35. Les strophes qui suivent sont les strophes 14 à 17, p. 35-36.
[266] *Ibid.*, 19e et dernière strophe, p. 36.

Le même poète propose un an plus tard, le 15 septembre 1894, une composition incluse dans ce même manuel de lecture intitulée « *El Quetzal* »[267], longue de trente-huit quatrains d'octosyllabes, en rimes embrassées, dont nous analyserons seulement les strophes les plus significatives dans le cadre de notre réflexion.

Si le stratagème littéraire est le même (l'oiseau sert de prétexte à l'évocation de l'histoire guatémaltèque), la vision proposée par Joaquín Palma a profondément évolué en l'espace d'un an. Encore une fois témoin de la fin de l'empire cakchiquel, l'oiseau majestueux, empli de beauté et de mystère, contamine le poète de sa mélancolie provoquée par la conquête sanglante par Alvarado et ses hommes de royaumes mythiques. Au fil des strophes, le poète élabore des hypothèses sur le possible passé de l'oiseau merveilleux dont les plumes ont pu parer les têtes couronnées de l'ère précolombienne. Nous allons nous pencher sur les strophes 4 et 5, avant de nous attarder sur les dernières du poème. Le quetzal, dans la strophe 4, est explicitement associé à l'indien, avant d'être dans la strophe 5 le lien entre les deux races qui fondent le Guatemala[268] :

> Eres animada flor ;
> Del indio cariño tierno ;
> Lazo de recuerdo eterno,
> Su relicario de amor.
>
> Bajo tus alas enlazas
> Con el nudo, asaz estrecho
> De las leyes y el derecho,
> Dos naciones y dos razas

L'oiseau mythique apparaît ainsi pour l'indien comme lien entre son passé et son présent, « reliquaire », « lien de souvenir éternel », avant que cette fonction de lien et d'union ne soit élargie à la population guatémaltèque toute entière : « nœud » qui lie « deux nations et deux races ». Les termes employés par le poète sont des plus révélateurs : le mot "nation" est-il employé au sens ancien de "peuple", ou renvoie-t-il au concept moderne d'unité nationale liée à un État ? Dans le second cas, il est alors important de voir que l'auteur, ou plus justement la voix poétique, énonciatrice du poème, ne conçoit pas une nation guatémaltèque une et indivisible, mais une construction duale avec deux nations, deux races, certes réunies par le quetzal, mais dont on n'évoque pas la fusion, l'homogénéisation ou la réunion en un seul et même ensemble. À la patrie qui laissait à l'écart l'indien dans le poème de 1893 répond donc

[267] PALMA, José Joaquín. El Quetzal. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p.45-49.
[268] PALMA. El Quetzal, strophes 5 et 6, p. 45.

une nation irrémédiablement conçue comme binaire. Cependant les dernières strophes du poème traduisent un changement important dans la perception de l'indien[269] :

Hoy, Quetzal, que en tus hogares
Fijó el derecho su asiento,
Abre tus alas al viento
Y rompe al fin en cantares.

Hoy que alumbra nueva luz
Al indio en su pobre tienda,
Y no ha en la ajena hacienda
Ni un calvario ni una cruz ;

Álzate, ave soberana ;
Sube, en vuelo peregrino,
Más que el condor argentino
Y el águila americana.

Y al cruzar la inmensidad,
En ti la América vea
Deslumbradora presea
De gloria y de libertad.

Por eso en campo de gala,
Por libre, indómito y rudo,
Te ostentas en el escudo
De la altiva Guatemala.

Au quetzal rendu muet par le sort de l'indien dans le poème de 1893 se substitue un quetzal qui se remet enfin à chanter. Et alors que dans « *15 de septiembre* » l'arbuste de café devenait croix à porter, et le travail de la *finca* un véritable calvaire, « El Quetzal », dans les mêmes termes, dénie la persistance d'une telle situation. La « nouvelle lumière », semble-t-il responsable de ce changement de situation, est peut-être la politique civilisatrice menée par José María Reina Barrios, traitée plus haut dans ce travail. Le Guatemala peut s'enorgueillir de cette entreprise de progrès et de régénération de l'indigène puisque le quetzal, métaphore de la patrie guatémaltèque, apparaît comme « libre, indompté et rude ». Volant et dépassant le condor argentin ou l'aigle nord-américain, emblèmes de pays dont le Guatemala est donc au moins l'égal, le quetzal signifie la renaissance d'une population jusque-là laissée dans l'oubli. Le poème se fait en cela caisse de résonnance de l'enthousiasme général suscité par la politique civilisatrice du gouvernement Reina Barrios.

2.2. L'indien d'aujourd'hui

Tandis que les manuels de lecture nous proposent quelques héros mythiques, modèles de vertu, et une présence indienne contemporaine éparse et conforme aux politiques et idées de la fin du XIXe siècle, le manuel de géographie, en tant qu'il décrit l'état actuel d'un pays, d'une

[269] Les strophes qui suivent sont les strophes 34 à 38 qui concluent le poème, p. 49.

région, d'un continent, est sans doute le plus à même d'offrir aux écoliers et à l'historien une vision non romancée de l'indien de la fin du XIXe siècle.

La place de la géographie au sein des programmes de 1882 et 1893 n'est pas négligeable : bien qu'enseignée uniquement à partir de la deuxième année du niveau primaire élémentaire, les deux pages consacrées à l'histoire et la géographie font la part belle à cette dernière. Mais les longues descriptions des connaissances à apporter aux élèves n'abordent à aucun moment la géographie humaine, se contentant de favoriser chez l'écolier la localisation dans un espace local et départemental, avant que la troisième année n'aborde l'espace centraméricain puis continental, en ajoutant aux espaces naturels et villages les industries et commerces divers[270]. Le programme de 1893 introduit quant à lui la géographie dès l'école maternelle, pour développer chez l'enfant ses capacités à se repérer dans l'espace et à observer le monde qui l'entoure, avant qu'au niveau élémentaire on ne retrouve des continues similaires aux programmes de 1882, allant du local vers le régional, avant d'explorer l'espace continental et finalement mondial[271].

Tant dans les textes de 1882 que dans ceux de 1893, l'homme est absent, et seules ses réalisations telles que les industries ou zones de commerces, bâtiments notables ou encore les formes de gouvernement qu'il adopte, témoignent de sa présence. En est-il de même pour les manuels scolaires utilisés dans les écoles guatémaltèques ? Le Guatemala et l'Amérique Centrale qui y sont décrits ont-ils un visage, et si oui, est-il indien ?

Nous parcourrons, ces questions en tête, les manuels déclarés officiels et/ou utilisés dans les salles de classe de l'école primaire libérale. Ceux-ci se déclinent en plusieurs spécialités, de la géographie descriptive à la géographie politique, en passant par la cosmographie ou la géographie physique, et traitent d'aires géographiques distinctes – le Guatemala, l'Amérique Centrale ou le monde entier.

Pour la géographie descriptive, on trouve ainsi la *Geografía descriptiva* de Salvador Escobar[272], et la *Geografía política y descriptiva* de Vicente Rivas, tous deux enseignants à l'*Instituto Nacional Central de Varones* de la capitale[273]. Notons que ce dernier est l'auteur

[270] *Programa detallado…*, 1882, p. 48-49 ; p. 71-72.
[271] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 78.
[272]ESCOBAR, Salvador. *Geografía descriptiva.* Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás/Tipografía de Arenales, 1886 (2e éd.), 156 p.
[273] *Curso de geografía política y descriptiva, destinado a los alumnos de los Institutos y Escuelas Normales*. Guatemala : Tipografía G. Arguedas, 1913 (6e éd.), 230 p.

d'un manuel intitulé *Elementos de Cosmografía y Geografía Física* que nous laisserons de côté puisqu'il n'aborde que les questions d'astronomie, de cosmographie, de géologie, etc., peu intéressantes dans le cadre de ce travail[274]. Bien que l'accord de 1886 prévoie l'achat de ces manuels pour l'enseignement secondaire[275], les inventaires des écoles primaires guatémaltèques témoignent de leur utilisation dans celles-ci, ce pourquoi nous les incluons donc à notre corpus.

D'autres manuels sont spécifiquement consacrés à l'Amérique Centrale : *Geografía de Centro-América* de Roderico Toledo[276], dont 20.000 exemplaires sont achetés par le gouvernement dès 1874[277] ; *Lecciones de geografía* de 1878, *Compendio de geografía de Centroamérica* publié en 1888, et enfin la *Geografía de Centroamérica* publiée en 1896 par le Salvadorien Darío González[278] (nous incluons les trois œuvres car l'accord du 13 mai 1884 ordonnant l'achat des publications de cet auteur ne précise pas le titre exact du manuel de géographie[279]). On ajoutera enfin des manuels présents dans les inventaires, bien qu'ils n'aient pas été approuvés par un accord ministériel : la *Geografía de Guatemala* de Francisco Gavarrete[280] ; *Geografía de Centroamérica* de S.A.A. Saravia[281] ; *Geografía de Centro-América escrita en compendio bajo un plan adecuado para la enseñanza de los niños en los colegios y en las escuelas de instrucción primaria, precedida de las nociones preliminares más necesarias* de José María Cáceres[282] ; et enfin les *Lecciones de geografía de Centroamérica* de l'énigmatique F. L.[283].

[274] RIVAS, Vicente. *Elementos de Cosmografía y Geografía Física.* Nueva York : D. Appleton y Cía, 1896 (3e éd), 208 p.
[275] Acuerdo de 21 de enero de 1886. In : *Recopilación de las leyes…*, t. V, p. 16.
[276] TOLEDO, Roderico. *Geografía de Centro-América.* Guatemala, 1874, 271 p.
[277] Acuerdo de 5 de mayo de 1874. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 294-295.
[278] GONZÁLEZ, Darío. *Lecciones de geografía*. San Salvador : Imprenta Nacional, 1878, 244 p.; *Compendio de geografía de Centro América, seguido de nociones de cosmografía por el dr. Darío González, para uso de los colegios y escuelas primarias.* Nueva York : Appleton y Cía/San Salvador, Guatemala : Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1888 (6e éd.), 190 p. ; *Geografía de la América Central.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company, c1896, 194 p.
[279] Acuerdo de 13 de mayo de 1884. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IV, p. 200.
[280] GAVARRETE, Francisco. *Geografía de Guatemala.* Guatemala : Librería y Papelería de Emilio Goubaud, 1874 (3e éd.), 128 p.
[281] SARAVIA, S.A.A. *Geografía elemental de Centroamérica, para uso de las escuelas.* Nueva York : D. Appleton y Compañía (2e éd.), 1896, 92 p.
[282] CÁCERES, José María. *Geografía de Centro-América escrita en compendio bajo un plan adecuado para la enseñanza de los niños en los colegios y en las escuelas de instrucción primaria, precedida de las nociones preliminares más necesarias.* Paris : Librería de Garnier Hermanos, 1880, 72 p.
[283] F. L. *Lecciones de geografía de Centroamérica. Precedidas por nociones de geografía universal*. Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás, 1893 (3e éd.), 170 p. Et 6e édition par Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 144 p.

2.2.1. La civilisation

Selon que la géographie traite uniquement du Guatemala ou de l'Amérique Centrale, ou qu'elle aborde le plus ample domaine de la géographie descriptive mondiale, certains thèmes sont traités de manière plus ou moins détaillée. La lecture des manuels cités précédemment nous a ainsi permis de voir que dans ceux qui traitent de géographie descriptive universelle, en l'occurrence la *Geografía descriptiva* de Salvador Escobar, et la *Geografía política y descriptiva* de Vicente Rivas, les premiers chapitres sont consacrés à des définitions d'ordre général de notions telles que la cosmographie, l'astronomie, mais aussi le gouvernement, et, thème qui nous intéresse de plus près : la civilisation.

Les deux auteurs s'attèlent ainsi à la définition de la civilisation — le « plus ou moins grand degré de développement acquis de ses facultés physiques, intellectuelles et morales »[284] —, et de ses différents degrés : chez l'un comme chez l'autre, on trouve ainsi une classification englobant cinq stades de civilisation, Vicente Rivas allant des peuples éclairés jusqu'aux peuples sauvages, alors qu'Escobar procède en ordre inverse [285] . Dans un souci d'ordonnancement et de classement, qui n'est pas sans rappeler le goût des scientifiques et intellectuels du XIXe siècle pour la classification du monde qui les entoure — depuis l'entomologie jusqu'à l'ethnologie ou la linguistique on ordonne alors l'ensemble des catégories du réel —, les deux géographes proposent donc un échelonnement de la civilisation, dont les caractéristiques sont à peu près similaires chez l'un et l'autre.

Tous deux définissent ainsi les peuples sauvages, au bas de l'échelle, comme des populations vivant de chasse, de pêche et de cueillette, ne sachant pas écrire et n'ayant pas d'organisation sociale et politique. Rivas évoque l'anthropophagie de certains, tandis que pour Escobar la sauvagerie s'exprime par une bellicosité sanguinaire[286]. Les barbares, situés une marche plus haut dans l'échelle de la civilisation, ne se contentent plus de ce que leur offre la nature et pratiquent l'agriculture et l'élevage, ainsi qu'un artisanat rudimentaire. Possédant quelques notions d'écriture, leur organisation sociale, bien qu'existante, est encore déficiente. Un degré plus haut, les peuples semi-civilisés s'adonnent en plus au commerce, de manière limitée. Pour V. Rivas, le gouvernement de ces peuples est organisé, mais despotique, tandis que pour S. Escobar, le fonctionnement politique n'est pas évoqué, alors que la morale et la religion

[284] « La civilización de un pueblo consiste en el mayor ó menor grado de desarrollo que han adquirido sus facultades físicas, intelectuales y morales », ESCOBAR. *Geografía descriptiva*, p. 7.
[285] RIVAS. *Geografía política.*…, p. 15, et ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* p. 7.
[286] ESCOBAR. *Geografía descriptiva*, p. 7.

sont apparues[287]. Viennent enfin les deux derniers degrés de la civilisation, avec tout d'abord les peuples civilisés : jouissant de relations commerciales très développées, ils maîtrisent des connaissances nombreuses et complètes dans les domaines des arts et des sciences. Néanmoins ces connaissances, et l'instruction qui les diffuse, sont limitées à une portion congrue de la société, ce qui amène chacun de nos auteurs à définir la société civilisée comme dirigée par une élite cultivée dominant une masse d'ignorants[288].

C'est ce qui marquera la principale différence entre le peuple civilisé et le peuple éclairé : ce dernier, qui atteint la perfection dans tous les domaines, y compris la politique, est en effet caractérisé par des institutions libres et une instruction diffusée jusqu'au fin fond du pays pour S. Escobar, et une instruction qui concerne toutes les classes sociales pour V. Rivas[289]. L'Instruction Publique tient donc une place essentielle dans l'accession d'un pays à l'un ou l'autre des degrés de civilisation définis par nos auteurs : où le Guatemala se situerait-il dans cette gradation proposée par Rivas et Escobar ?

Les vœux répétés formulés par les gouvernants d'entrer au concert des nations civilisées, ou les politiques visant sciemment la civilisation, qu'elle soit civilisation des mœurs ou civilisation de l'indigène, et le développement encore en cours de l'Instruction Publique semblent placer le pays centraméricain dans une transition entre le stade de la semi-civilisation et celui de la civilisation. Mais les deux auteurs se gardent bien de se risquer à de telles affirmations, et dans le corps de leurs manuels respectifs, articulés en chapitres consacrés à chacun des cinq continents, ils ne préciseront presque jamais le niveau de civilisation atteint par tel ou tel pays. Seule l'industrie africaine donne l'opportunité à Salvador Escobar de préciser que « la majeure partie des peuples sont barbares et encore sauvages » sur ce continent[290], alors que chez les deux auteurs le continent européen est défini comme le véritable berceau de la civilisation moderne : « foyer de la civilisation universelle » pour Vicente Rivas, l'Europe est pour Salvador Escobar « la partie la plus civilisée du monde »[291]. L'idée et le processus de civilisation, même si nous n'en doutions pas, semblent donc être synonymes presque parfaits d'une occidentalisation prenant pour modèle l'Europe, située au sommet de cette gradation définie par Rivas et Escobar.

[287] RIVAS. *Geografía política…*, p. 15 ; ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* p. 7.
[288] *Ibid.*
[289] ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* P. 8 ; RIVAS. *Geografía política…*, p. 16.
[290] « la mayor parte de los pueblos son bárbaros y aun salvajes », ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* p. 130.
[291] « foco de la civilización universal », RIVAS. *Geografía política…*, p. 89 ; « Europa es la parte del mundo mas civilizada », ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* p. 80.

2.2.2. Populations et races

Même si la géographie, étymologiquement, décrit la terre, elle ne peut faire abstraction de la présence humaine, et certaines données fondamentales ne peuvent être mises de côté : l'on a ainsi systématiquement dans les premiers chapitres des manuels, après des notions de cosmographie ou de géographie générale, une présentation de la zone étudiée qui inclut des données statistiques sur la population.

2.2.2.1. Géographies universelles

Dans les géographies universelles, on constate une tendance à la simplification extrême de la diversité socioethnique américaine, centraméricaine ou guatémaltèque, comme chez S. Escobar et V. Rivas, dont nous avons déjà étudié certaines pages.

Dans la *Geografía descriptiva* de Salvador Escobar, on trouve ainsi, après les définitions générales incluant la notion de civilisation vue plus haut, des chapitres consacrés à chacun des cinq continents : arrêtons-nous sur le continent américain. L'auteur adopte la même progression pour chaque chapitre, en énumérant sous forme de listes parfois rébarbatives les composantes de chacune des catégories descriptives choisies : les pays, leurs divisions, les océans et mers, golfes, baies, détroits et canaux, les fleuves, etc. Autant d'éléments qui composent un tableau de la géographie physique du continent évoqué, avant que ne soient abordés les capitales, les populations, villes, ports, productions, industries, commerce, gouvernement, dépendances, religions, et enfin les trois catégories sur lesquelles nous nous attarderons : langues, races et tribus indigènes. Ces dernières, formant une catégorie qu'on ne retrouvera pas pour le continent européen, sont qualifiées d'idolâtres, avant que la question des langues ne donne lieu à une mention du Guatemala. Ainsi, après avoir donné la liste des pays où l'anglais et l'espagnol sont respectivement parlés, S. Escobar explique que les indiens américains ont leurs propres langues ; pour le Guatemala, il cite uniquement le quiché[292].

L'auteur décrit ensuite la situation raciale, en distinguant trois races originelles — la blanche, la noire et l'indigène — dont les mélanges ont donné les métis, mulâtres et zambos. Après ce bref éclaircissement, il regroupe les pays selon la race qui y domine. Pour les indigènes, les pays concernés sont ainsi l'Alaska, le Guatemala, le Venezuela, la Bolivie, le Pérou et l'Équateur. Le géographe ne se voile donc pas la face, et fort de sa démarche scientifique, il admet sans problème que la population guatémaltèque est en majorité indigène, au même titre

[292] ESCOBAR. *Geografía descriptiva,* p. 46-47.

que d'autres États latino-américains. Notons par contre que les quatre autres républiques centraméricaines ainsi que le Mexique sont classés dans la catégorie des pays à majorité métis, mettant en relief la spécificité ethnique du Guatemala au sein de la région centraméricaine[293].

L'auteur aborde finalement le dernier paragraphe du chapitre consacré au continent américain : les tribus indigènes. Pour le Guatemala, qui nous intéresse plus particulièrement, seules trois populations sont citées : les lacandons, les mayas et les quichés[294]. La simplification extrême effectuée par l'auteur est flagrante, puisque le Guatemala compte, aujourd'hui encore, une vingtaine de populations différentes. Le Mexique n'est pas mieux traité, puisque seules une vingtaine d'ethnies sont mentionnées pour un pays qui en compte en réalité une cinquantaine. Quand pour la situation linguistique la formulation de l'auteur laissait clairement entendre qu'il ne choisissait que quelques exemples — tout comme le fait Vicente Rivas lorsqu'il évoque uniquement le quiché comme langue guatémaltèque dans son manuel[295] —, les inexactitudes des données sur le Guatemala laissent perplexe. Peut-être faut-il mettre celles-ci sur le compte d'une méconnaissance générale de la situation ethnographique guatémaltèque, qui s'inscrit dans le cadre global d'une découverte et d'une exploration encore récente de l'ensemble du territoire guatémaltèque. À moins qu'on ne veuille interpréter l'imprécision d'un point de vue idéologique, et la replacer dans une démarche d'uniformisation de la masse indigène dans le regard occidental-*ladino*, sans qu'un autre élément ne puisse justifier l'une ou l'autre de ces approches.

2.2.2.2. Géographies d'Amérique Centrale

Logiquement les géographies qui traitent plus particulièrement de l'Amérique Centrale ont tout le loisir de s'attarder plus longuement sur la question des populations centraméricaines.

On constate tout d'abord que la catégorisation des races varie d'un manuel à l'autre. Dans ses *Lecciones de geografía* publiées en 1878, Darío González consacre sa première grande leçon à une description générale de l'Amérique Centrale qui inclut, entre autres, un paragraphe sur la population[296]. Tout en précisant que les données chiffrées sont encore incertaines, ce qui nous renvoie à l'imprécision des informations de Salvador Escobar, l'auteur propose un tableau de la situation démographique des cinq Etats avant d'aborder la question des races.

[293] ESCOBAR. *Geografía descriptiva*, p. 47-48.
[294] *Ibid.*, p. 48.
[295] RIVAS. *Geografía política…*, p. 86.
[296] GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 89 et ss.

Selon lui, la population centraméricaine est « très hétérogène »[297] : blancs, créoles, métis, indiens aborigènes et noirs s'y mélangent dans des proportions que l'auteur tire des travaux de Squier, fréquemment utilisés par les auteurs de manuels[298]. La population indienne est ainsi la plus présente, avec 15% d'habitants, tandis que les blancs et créoles ne représentent que 4,5% et les métis 40%[299]. Une présence indienne majoritaire que l'auteur ne commentera pas, passant directement à la liste des principales tribus « qui existaient à l'époque de la conquête en Amérique Centrale, et dont existent encore des restes de certaines d'entre elles »[300]. Bien que par ces mots elles soient présentées comme les vestiges d'un passé lointain, les tribus indigènes données en exemple ne font l'objet d'aucun commentaire, témoignant de la neutralité de l'auteur dans sa description scientifique.

La liste de races centraméricaines proposée par Roderico Toledo dans sa *Geografía de Centro-América* ne diffère pas de celle donnée par Darío González : créoles, blancs descendants d'européens, indiens ou aborigènes métis, et quelques noirs, auxquels il ajoute quelques tribus encore sauvages dans certaines zones[301]. Mais en traitant du seul Guatemala, R. Toledo parle alors d'un pays peuplé par les races « aborigène et hispano-américaine », et où sont parlés « l'espagnol et une multitude de dialectes parmi les différentes tribus d'aborigènes »[302] : on trouve ici une vision raciale binaire de la population guatémaltèque, qui, bien qu'elle ne soit pas l'opposition alors en construction *ladino*/indigène, absente des manuels précédents, s'en rapproche grandement en évoquant une race « hispano-américaine ». Cette binarité se redéploie en une triple catégorisation dans la deuxième sous-partie, consacrée à la géographie politique, où l'auteur indique que les indiens sont 720.000, contre 300.000 *ladinos* et 180.000 blancs[303].

On voit comment au sein d'un même manuel les définitions raciales fluctuent, traduisant une conception assez flou de la situation, qui laisse le lecteur lui-même dans une relative

[297] « muy heterogénea », GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 90.
[298] SQUIER, Ephraim George. *The State of Central America. Their Geography, Topography, Climate, Population, Resources, Production, Commerce, Political Organization, Aborigines, etc., etc. Comprising Chapters on Honduras, San Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Guatemala, Belize, the Bay Islands, the Mosquito Shore and the Inter-oceanic Railway*. New York : Harper and Brothers, 1858, 782 p. Cité par Darío González, mais aussi Vicente Rivas et consort.
[299] L'auteur donne ces informations en nombre d'habitants pour mille habitants. GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 90.
[300] « Las principales tribus indígenas que existían á la época de la conquista en la América Central, y de las cuales existen aun restos », *Ibid.*
[301] TOLEDO. *Geografía de Centro-América*, §381, p. 113.
[302] « aborígene é hispano-americana » ; « español y multitud de dialectos entre las diferentes tribus de aborígenes que pueblan el territorio », *Ibid.*, §416 et 417, p. 148.
[303] *Ibid.*, p. 173-174.

incompréhension : dans les chapitres généraux on nous parlait de créoles, de blancs, d'aborigènes, de métis et de noirs, une multitude réduite ensuite aux deux races aborigène et hispano-américaine, pour se redéployer en triade indien-*ladino*-blanc dans ces derniers paragraphes. Dans ces lignes, le concept de *ladino* renvoie sans doute au métis, puisqu'on le distingue du blanc : on voit comment la catégorie même de *ladino*, dont l'évolution a été reconstruite par des historiens tels qu'A. Taracena, est encore en cours d'élaboration selon une progression non linéaire où coexistent parfois le *ladino*-métis et le *ladino*-non-indien. Le manuel apparaît ainsi comme le reflet d'une constitution de l'ethnicité qui est alors en cours, comme le souligne Bienvenido Argueta en étudiant la période des années 1890-1930[304]. Notons d'ailleurs que dans ce manuel, le mot est employé uniquement pour le Guatemala, tandis que pour les autres États on trouvera une composition raciale blancs/métis/aborigènes, excepté pour le Costa Rica, d'où les « tribus primitives » ont soi-disant disparu[305].

L'évolution des critères utilisés pour proposer un reflet fidèle de la composition raciale centraméricaine est patente si l'on compare les informations précédentes aux manuels plus récents de F. L. et de Saravia, publiés en 1893 et en 1896. F. L., dans ses *Lecciones de Geografía de Centro-América,* conçoit ainsi la population centraméricaine comme composée de « blancs d'origine espagnole, d'indiens cultivateurs et de métis ou *ladino*s, qui forment la part la plus active de la population », et de quelques noirs[306]. En plus de poser l'équivalence indien-agriculteur, la catégorisation de l'auteur anonyme inclut donc le « *ladino* » défini comme métis, qui représenterait selon lui 65% de la population centraméricaine contre 25% d'indiens[307]. Mais trois ans plus tard, dans sa *Geografía elemental de Centroamérica*, Saravia proposera une classification d'où le *ladino* est absent. Dans le paragraphe consacré aux races, au sein du premier chapitre de « notions générales »[308], Saravia se contente d'une vision binaire, avec un population « blanche » et une autre « rouge » et leurs mélanges[309]. Ne s'embarrassant pas des détails du métissage, l'auteur choisit ainsi la vision duale sans pour autant reprendre les termes mis en avant par la sociologie contemporaine d'indien/*ladino*. Cette apparente désinvolture n'empêche pas le pédagogue de produire ensuite une liste des principales tribus indigènes du Guatemala et des autres États centraméricains beaucoup plus

[304] ARGUETA HERNÁNDEZ. *Ethnic Constitution.…*, p. 96 et ss.
[305] TOLEDO. *Geografía de Centroamérica.…*, p. 232.
[306] « se compone de blancos de origen español, de indios cultivadores, y de mestizos ó ladinos, que forman la parte más activa de la población », F. L. *Lecciones de geografía.…*, 1893, p. 14.
[307] *Ibid.*, p. 15.
[308] « nociones generales », SARAVIA. *Geografía elemental.…*, Capítulo 1, Lección única, p. 1 et ss.
[309] « la blanca y roja con sus mezclas », *Ibid.*, §9, p. 2.

exacte que les quelques noms proposés par Salvador Escobar et ses confrères, quelques années plus tôt[310].

2.2.3. Des indiens de-ci de-là

Dans ces données générales proposées dans les chapitres introductifs de nos manuels de géographie d'Amérique Centrale, l'élément indien ne peut être nié, mais la composition raciale guatémaltèque est aléatoire avec un binôme indien/*ladino* qui ne s'est pas encore imposé chez les géographes, et l'intérêt pour la description ethnolinguistique et ethnographique y est plus que limité, si l'on observe les listes imprécises et incomplètes des langues et des peuples.

Tous ces manuels s'attardent ensuite sur les cinq États centraméricains et les départements qui les composent : la population indigène n'est alors évoquée que de manière ponctuelle, avec des indiens anonymes qui n'apparaîssent qu'au détour de certaines pages, mais sous les mêmes modalités dans presque tous les manuels, à l'exception des *Lecciones de geografía* de Darío González, où les indiens ne sont pas mentionnés dans les leçons consacrées aux cinq États centraméricains.

Dans le reste des ouvrages à notre disposition, on constate ainsi que les auteurs mentionnent la présence de populations indigènes dans tel ou tel village ou hameau, surtout quand cette population est majoritaire. Dans la *Geografía de Guatemala* de Francisco Gavarrete[311], publiée pour la première fois dans les années 1860 sous le titre *Catecismo de geografía de la República de Guatemala*[312], les pages introductives n'étudient pas la composition raciale du pays comme les ouvrages ultérieurs, mais au sein des paragraphes consacrés aux différents départements guatémaltèques on trouve donc une figure indigène qui apparaît de manière épisodique, comme par exemple dans certains villages du département d'Amatitlán :

[310] *Ibid.*, §10, p. 3.
[311] GAVARRETE, Francisco. *Geografía de Guatemala.* Guatemala : Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1874, 128 p.
[312] GAVARRETE, Francisco. *Catecismo de geografía de la República de Guatemala, para el uso de las escuelas de primeras letras de Guatemala.* Guatemala : Imprenta La Paz, 1860, 100 p.

> Les villages de San Miguel et de Santa Inés Petapa, aux alentours desquels on voit de grandes plantations de café ; Villanueva, beau village entouré d'haciendas, et Palín, grand village d'indiens assez industrieux[313].

Ainsi, Gavarrete, en plus d'indiquer, pour chaque département et chef-lieu, le nombre d'habitants, donne parfois des indications sur la composition ethnique de la population, comme par exemple pour la ville d'Escuintla, qui compte « environ 12.000 habitants, dont les trois quarts sont des indiens »[314], ou celle de Sololá, où l'on dénombre « près de 16.000 [habitants], la majeure partie étant des indiens »[315].

Gavarrete, tout comme son confrère Roderico Toledo, auteur de la *Geografía de Centro-América,* ne commente que rarement cette présence indigène ; et quand il y a commentaire, il est plutôt positif. Pour Sololá, l'auteur rappelle ainsi que le département était le siège de l'ancienne capitale du royaume quiché, Utatlán[316], tandis que Totonicapán est peuplé de descendants « des anciennes familles de la noblesse du Quiché »[317]. A Quetzaltenango, c'est le progrès actuel qu'on souligne, au sujet des productions textiles : « on note dernièrement dans cette branche d'industrie des indiens, qui sont généralement ceux qui s'y consacrent, de grands progrès et de grandes améliorations »[318].

Lorsque l'indien est mentionné, c'est donc pour évoquer sa seule présence, son activité économique — l'indien agriculteur ou artisan —, ou son passé glorieux qui se manifeste par la présence de ruines mentionnées par les divers auteurs de manuels : les anciennes cités d'Utatlán, et de Xelahú devenue Quetzaltenango, ou les majestueuses ruines de Tikal, d'Iximché ou de Quiriguá[319].

On retrouve ces mêmes modalités d'apparition dans les manuels de géographie des années ultérieures, qui portent en général sur les mêmes centres de population. Mais dans la *Geografía de Centroamérica* de S.A.A. Saravia, et dans les *Lecciones de geografía de*

---

[313] « Los pueblos de San Miguel y Santa Inés Petapa, en cuyos alrededores se ven grandes plantaciones de café ; Villanueva, bonita poblacion rodeada de haciendas, y Palin, pueblo grande de indios bastante industriosos », GAVARRETE. *Geografía de Guatemala,* p. 69.
[314] « Como 12.000 habitantes, de los cuales tres cuartas partes son indios », *Ibid.,* p. 73.
[315] « Cerca de 16.000, siendo mucha parte de indios », *Ibid.,* p. 92.
[316] *Ibid.*
[317] « descendientes de las antiguas familias nobles del Quiché », *Ibid.,* p. 89 ; et TOLEDO. *Geografía de Centro-América,* §440, p. 180.
[318] « notándose últimamente en este ramo de industria de los indios, que son los que generalmente se dedican á ella, grandes adelantos y mejoras », *Ibid.,* p. 79.
[319] Voir par exemple GONZÁLEZ. *Compendio de geografía.…,* p. 52, 53, 61.

Centroamérica de l'anonyme F. L., au-delà de la simple mention de la présence indigène, et, tout au plus, de ses productions artisanales, on trouve une plus grande diversité d'évocations.

Tous deux suivent un schéma similaire à celui de F. Gavarrete, élargi à l'aire centraméricaine, sans adopter toutefois la structure du catéchisme : après des leçons générales, chaque pays est étudié de manière globale avant de faire l'objet d'une présentation département par département chez Saravia, cette présentation par département ne concernant que le Guatemala chez F. L.

Dans les chapitres sur les départements guatémaltèques, on retrouve la mention de populations indigènes nombreuses dans certaines villes ou régions, et des commentaires sur les vestiges précolombiens, déjà présents dans d'autres manuels[320]. Il faut ajouter à cela deux autres modalités d'évocation de l'indien : les allusions aux productions des populations indigènes, telles que l'industrie « du tissage de fil pour les vêtements indigènes […] » à Sumpango[321] ; et l'utilisation de toponymes indigènes, tels que la vallée de Panchoy où se trouve Antigua, mot « qui en langue indigène veut dire lagune sèche, car on conserve la tradition selon laquelle ce fut un lac dans des temps immémoriaux »[322]. Dans ces deux cas, si l'indien n'apparaît pas en tant que tel, sa présence est sous-entendue par la fabrication de vêtements lui étant destinés ou par l'utilisation de sa langue pour désigner un lieu.

Au-delà de ces points communs et quelques ajouts, les deux manuels se démarquent de leurs prédécesseurs, pour ajouter à la mention de la présence indienne des commentaires plus ou moins positifs sur celle-ci. Ainsi pour la Baja Verapaz, « les aborigènes exercent certaines industries, ont peu de vices et sont amis du foyer domestique »[323]. La précision, laudative, dépeint des indiens paisibles à cent lieues de l'image parfois colportée d'un indien fainéant et porté sur la boisson. La vision n'est pas aussi idyllique pour le village de Santa Catarina Ixtahuacán, situé dans le département de Sololá, qu'on retrouve décrit, tant dans le manuel de Saravia que dans celui de F. L., comme habité d'indiens pacifiques mais néanmoins agressifs lorsque leur village ou leurs us et coutumes sont menacés[324] :

[320] F. L. *Lecciones de geografía…*, 1893, p. 68.
[321] « como la del tejido de hilo para vestidos de los indígenas », *Ibid.*, p. 48.
[322] « que en lengua indígena quiere decir laguna seca, por conservarse la tradición de que fue un lago en tiempo inmemorial », *Ibid.*, p. 41.
[323] « Los aborígenes ejercen algunas industrias, tienen pocos vicios y son amigos del hogar doméstico », *Ibid.*, p. 57.
[324] F.L. *Lecciones…*, p. 99, et SARAVIA. *Geografía elemental…*, p. 25.

> Ces indigènes, tout comme ceux de Nahualá, ont des coutumes spéciales : ils ne consentent pas qu'aucun *ladino* s'installe sur leur juridiction, et même les secrétaires municipaux et les maîtres d'école sont de leur propre race : ils sont résignés et respectueux des autorités départementales, humbles avec ceux qui les traitent bien ; mais méfiants à l'extrême et très susceptibles, ils sont belliqueux, agressifs et même cruels avec ceux qui les traitent mal. Ils ont la particularité de ne pas tolérer parmi eux l'ébriété, de telle sorte que dans aucun des deux villages il n'y a de ventes d'eau de vie ou de chicha[325].

Chez Saravia et dans ces lignes de F. L., l'indien, attaché à ses coutumes, opposé à la perturbation que représente la présence de *ladinos* dans son village, et aux abus que ces derniers perpètrent, apparaît comme cet être rétrograde et passéiste si souvent dépeint par la presse ou certains discours officiels. Une vision que les quelques lignes du manuel de F. L. nuancent en soulignant le rejet absolu de l'alcool par ces habitants, et leur pacifisme et leur tranquillité lorsqu'on ne s'en prend pas à eux et à leurs coutumes. Ni alcoolique ni barbare, artisan efficace ou sobre travailleur « industrieux » : dans ces deux manuels comme dans les autres, le portrait de l'indien ne correspond jamais totalement à l'image stéréotypée véhiculée par d'autres média, de sorte que l'indien guatémaltèque se démarque des tribus lacandones vivant dans les jungles reculées du Petén, qui sont, elles, systématiquement qualifiées de sauvages, depuis la *Geografía* de Francisco Gavarrete jusqu'à celle de Saravia.

Si le portrait est nuancé, le poids démographique de la population indigène n'en reste pas moins gênant, et si l'évocation de la présence indienne dans tel ou tel village reste discrète, le cas de l'Alta Verapaz, où c'est le département entier qui est majoritairement peuplé d'indiens, témoigne de la relation ambigüe des auteurs à la question indienne. Pour F.L., l'Alta Verapaz se caractérise ainsi :

> Le département a 93.407 habitants, en majeure partie indigènes, qui conservent leur langue, leurs vêtements et leurs coutumes. Il y a cependant, particulièrement à Cobán, une importante colonie d'européens de diverses nationalités, qui s'élargit chaque jour, du fait de l'attractivité qu'offrent la richesse des produits et la fertilité des terrains de cette section privilégiée de la République[326].

[325] « Estos indígenas, lo mismo que los de Nahualá, tienen costumbres especiales : no consienten que se establezca ningún ladino en su jurisdicción, pues hasta los secretarios municipales y los maestros de las escuelas son de su propia raza : son sufridos y respetuosos con las autoridades departamentales, humildes con los que los tratan bien ; pero desconfiados en extremo y muy susceptibles, son belicosos, aguerridos y hasta crueles con los que los tratan mal. Tienen la particularidad de no tolerar entre ellos la embriaguez, de manera que no hay en ninguno de los dos pueblos ventas de aguardiente ni chicha », F.L., *Lecciones de geografía…*, 1893, p. 99.

[326] « Tiene el departamento 93.407 habitantes, en su mayor parte indígenas, que conservan su idioma, sus vestidos y sus costumbres. Hay sin embargo, particularmente en Cobán, una numerosa colonia de europeos de distintas nacionalidades, que cada día se ensancha más, á consecuencia del atractivo que les brinda la riqueza de

L'auteur semble vouloir nuancer l'omniprésence indigène en insistant sur l'implantation d'immigrés européens dans le chef-lieu du département indien ; une démarche curieuse renforcée par une description tout aussi intrigante du chef-lieu lui-même, quelques lignes plus loin :

> Ses habitants primitifs, presque tous indigènes, ne lui ont pas donné un tracé régulier, et n'ont pas construit non plus de bâtiments notables, de sorte que la ville s'étend sur une lieue d'est en ouest, sans mesurer plus de 800 arpents dans sa partie la plus large[327].

F. L. ne s'arrête pas à cette critique de la description de la cité des Verapaces, et mentionne finalement des bâtiments remarquables : « les temples fabriqués par les indigènes il y a plus de deux siècles ne présentent rien de particulier ; mais la maison conventuelle est par contre digne d'être mentionnée »[328]. L'auteur insiste sur l'héritage colonial en même temps qu'il dénigre le passé précolombien : nous sommes bien loin des « antiques et somptueuses ruines du Royaume du Quiché » admirées dans le chapitre sur le département du même nom[329]. Dans cette description mi-figue mi-raisin de la ville de Cobán, où l'on souligne par ailleurs l'existence d'un contingent de population européenne, la dévalorisation des maigres apports indiens pourrait contribuer à la dénégation d'une réalité ethnique trop déplaisante au regard de l'auteur — celle d'un département majoritairement peuplé d'indiens.

Le traitement réservé à Cobán est néanmoins le seul cas de ce genre dans l'ouvrage de F. L., tandis que Saravia applique la même critique à la ville de Quetzaltenango, centre économique doté de beaux bâtiments et d'administrations modernes qui souffre de rues trop étroites, héritage de l'antique Xelajú car les « aborigènes ne prenaient pas soin de la beauté et de la rectitude des rues »[330].

L'indien des manuels de géographie, masse non négligeable dont le pédagogue ne peut faire abstraction dans ses descriptions générales de la réalité centraméricaine, n'apparaît donc au Guatemala que lorsqu'il occupe majoritairement un village, une ville ou même un

---

los productos y la fertilidad de los terrenos de aquella privilegiada sección de la República », F. L. *Lecciones de geografía…*, 1893, p. 61.

[327] « Sus habitantes primitivos, casi todos indígenas, no le dieron un trazo arreglado, ni construyeron edificios notables, de modo que la ciudad se extiende una legua de E. à O., no teniendo en su parte más ancha más de 800 varas », *Ibid.*, p. 62.

[328] « nada de particular presentan los templos fabricados por los indígenas hace más de dos siglos ; pero sí es digna de mención la casa conventual », *Ibid.*, p. 62.

[329] « antiguas y suntuosas ruinas del Reino del Quiché », *Ibid.*, p. 103.

[330] « que como población aborígen no cuidaba de la belleza y rectitud de las calles », SARAVIA. *Geografía elemental…*, p. 28.

département. Présence supposée par l'évocation des langues, des coutumes ou de ruines antiques, ou présence avérée par la description du caractère parfois difficile de certaines communautés, le poids démographique de la population indigène ne se fait jamais sentir au-delà des chapitres introductifs. Et lorsqu'on ne peut nier la présence de communautés indiennes majoritaires, comme F. L. avec les Verapaces, on apporte alors des nuances en évoquant une immigration étrangère rarement décrite dans les manuels en question. Enfin, dans tous ces manuels, si l'on précise parfois que tel ou tel village est peuplé majoritairement d'indigènes, dont on ne donne pas l'ethnie, on ne prend pas le soin d'indiquer par ailleurs que les autres localités sont elles habitées de *ladinos* : « habitants », « résidents » ou autres « occupants » peuplent ainsi un pays et une région sans identité ethnique ouvertement définie, ou tellement bien définie et acceptée qu'il n'est plus besoin de la mentionner.

2.2.4. Images de l'indien

L'autre intérêt majeur du manuel de géographie signé F. L. est qu'il compte énormément d'illustrations, et notamment de nombreux portraits d'indiens dans son édition de 1893, dirigée par Antonio Partegás. Si le manuel scolaire est déjà un reflet de la société dont il est le produit, ou le mirage que cette société voudrait devenir, on est alors en droit de se demander si les illustrations de ce manuel sont elles aussi les images fidèles ou idéalisées d'une population et d'un pays tels qu'ils sont enseignés.

2.2.4.1. L'image dans le manuel de géographie

Dans les manuels de géographie, c'est en toute logique l'image du présent qui prédomine, puisque le manuel lui-même entend donner à voir et à connaître un pays que l'enfant n'a pas encore découvert par lui-même. Si l'on s'attèle donc à l'élaboration d'un relevé des types d'images proposés par les manuels que nous avons étudiés plus haut, on verra dans un premier temps que les manuels de géographie sont sans aucun doute, aux côtés des manuels de lecture, les plus illustrés. On compte ainsi, sur douze manuels de géographie publiés entre 1874 et 1898, six manuels illustrés, avec en moyenne soixante-dix illustrations par ouvrages, tandis que les manuels de lecture, au nombre de douze, comprennent huit manuels illustrés, avec quarante-neuf images par livre en moyenne.

Cependant les types d'illustrations proposés divergent de la géographie à la lecture : bien que les techniques employées soient les mêmes — gravures, cartes géographiques et photogravures —, les sujets représentés sont fort différents. Dans le livre de géographie ce

sont ainsi les vues de paysages urbains ou naturels et les cartes qui prédominent, de manière somme toute logique puisqu'il s'agit de faire voir le pays qu'on décrit.

Tableau 1. Répartition des illustrations dans les manuels de géographie de la fin du XIXe siècle.

	Paysages	**Portraits**	**Cartes**	**Saynètes**	**Total**
Photogravures	111	21		0	132
Gravures	113	39		85	237
Cartes			66	0	66
Total	224	60	66	85	435

Si l'on aborde notre corpus de manuels de géographie illustrés dans sa globalité, on voit dans le tableau ci-dessus que la moitié des illustrations (52%) relève donc des paysages, qu'ils soient naturels ou urbains, tandis que cartes et portraits représentent respectivement 15% et 14% du total des images.

Au sein des portraits, on trouve vingt-trois portraits d'indiens, individuels ou en groupes, femmes ou hommes, soit 38% des personnages illustrés, et 5% du total des images rencontrées dans les manuels de géographie de la fin du XIXe siècle. Dans des manuels dont l'objectif est de décrire un pays, il apparaît logique que les portraits n'abondent pas ; mais on constatera que presque la moitié des personnages représentés sont indiens, avec de grandes différences d'un manuel à l'autre, comme nous allons à présent le voir.

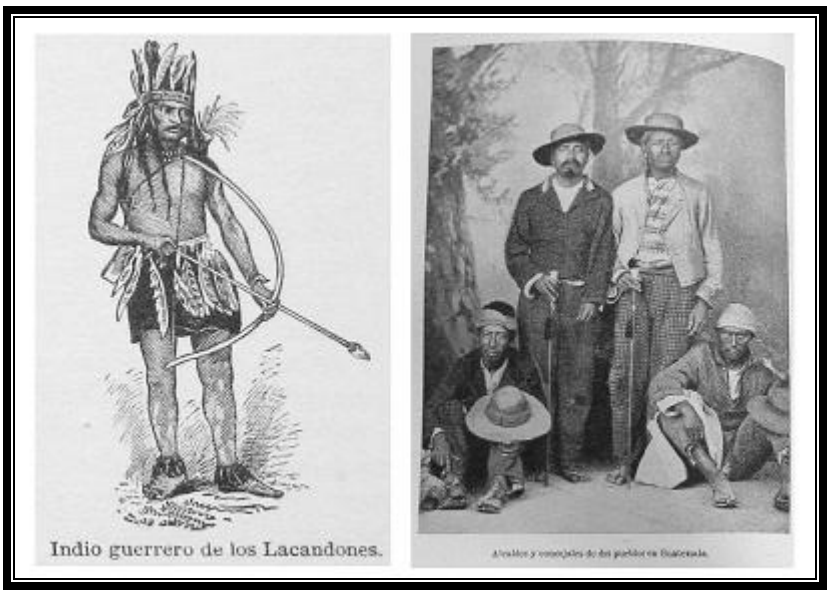
Dans la géographie de Cáceres, où dominent les cartes (au nombre de 35 sur un total de 61 illustrations), on compte seulement 2 portraits, représentant respectivement une « indienne du Salvador » et un « indien du Salvador »[331] (rappelons que le manuel est conçu avant tout pour ce pays). L'indien est aussi présent de manière métonymique, à travers une « tombe d'indiens dans une forêt d'Amérique Centrale », et un « rancho » qu'on devine indigène[332].

Ce sont également deux indigènes qu'on trouve dans la géographie centraméricaine de Saravia, puisque parmi les quatre portraits inclus dans les trente-sept illustrations où prédominent cartes et paysages. L'« indien guerrier des Lacandons » est représenté torse nu, avec son arc en main et arborant une coiffe de plumes, tandis qu'une photographie représente les « maires et conseillers de deux villages au Guatemala », indiens aux visages impassibles

[331] « india del Salvador », « indio del Salvador », CÁCERES. *Geografía de Centro-América*…, p. 49 et 61.
[332] « tumba de indios en una selva de Centroamérica », « un rancho en Centroamérica », CÁCERES. *Geografía de Centro-América*…, p. 27 et 29.

posant pour l'appareil[333]. Aux deux images antagonistes de l'indien guerrier sauvage et des édiles imperturbables, reproduites ci-dessous, s'ajoutent celles de Pedro de Alvarado et de Justo Rufino Barrios, échos de la conquête sanglante et de l'ère libérale civilisée.

Image 1. Guerrier lacandon et édiles (*Geografía elemental,* Saravia).



Évoquons enfin, pour la géographie, deux manuels qui connaissent chacun deux éditions illustrées distinctes. L'édition du *Compendio de geografía de Centroamérica* de Darío González proposée par Goubaud en 1888 comporte ainsi 46 images, parmi lesquelles on trouve seulement 2 portraits contre 16 cartes et 28 paysages. Or ces deux gravures représentent pour l'une trois hommes en costumes traditionnels, « Indigènes de Zunil », et pour l'autre un « Indigène de Mixco »[334]. L'édition proposée quelques années plus tard par Manuel Mejia Bárcenas, mélange des deux premiers manuels de Darío González, est enrichie d'une quantité d'images impressionnante, puisqu'on ne dénombre pas moins de 114 illustrations, dont 46 sont des paysages urbains ou naturels. Les portraits sont donc minoritaires, et sur les 24 figures représentées, seules 3 sont indigènes : un « couple indigène », un « indien du Guatemala », et des « indiennes lavant dans la lagune de Masaya. Nicaragua », sous forme de photogravures[335]. Si le nombre de portraits d'indiens n'a donc pas diminué en quantité absolue, il a considérablement chuté en quantité relative d'une édition à

[333] « Indio guerrero de los lacandones », « alcaldes y concejales de dos pueblos en Guatemala », SARAVIA. *Geografía elemental…*, p. 3 et p. 28.
[334] « indígenas de Zunil », « indígena de Mixco », GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 13 et 21.
[335] « Un matrimonio indígena », « indio de Guatemala », « indias lavando en la laguna de Masaya », GONZÁLEZ. *Geografía de la América Central*, p. 24, 60, et 146.

l'autre, puisque dans cette dernière les deux portraits sont noyés parmi la masse d'images d'Espagnols conquérants ou de politiciens du XIXe siècle.

De plus, si dans les deux cas on représente des indiens contemporains, ceux de l'édition Mejía Bárcenas sont indistinctement considérés comme indigènes guatémaltèques, tandis que l'édition précédente précise la localité dont sont originaires les personnes représentées, laissant entrevoir de possibles spécificités locales. Une différence notable qu'on retrouvera entre l'édition Mejía Bárcenas des *Lecciones de Geografía de Centroamérica* de F. L. de 1896, et celle publiée par Antonio Partegás quelques années auparavant.

Image 2. L'indien dans les *Lecciones de Geografía de Centroamérica* de F.L.



Mejía Bárcenas est en effet l'éditeur d'une quatrième version des *Lecciones de Geografía de Centroamérica* de F. L., une édition dans laquelle le choix et la quantité des illustrations n'a plus rien à voir avec l'édition antérieure proposée par Antonio Partegás. Dans cette dernière, 13 des 80 images proposées sont des portraits ; et, sur ces 13 portraits, 12 sont des gravures représentant des indigènes, hommes ou femmes, de différentes régions du Guatemala indiquées en légende, dont nous proposons ici les « indiens de San Antonio, Agua Caliente »[336]. Le visage indien est donc presque le seul représenté, dans un manuel où les paysages, au nombre de 61, représentent 76% des images insérées au fil du texte.

L'édition du même manuel par M. Mejía Bárcenas en 1896 propose une répartition totalement différente des gravures et photogravures. On constate ainsi l'inflation du nombre d'illustrations, 129 au total, réparties de la manière suivante : 9 cartes, 56 paysages, 15 portraits dont 3 d'indiens, et 49 gravures figurant diverses saynètes où animaux et enfants

[336] F. L. *Lecciones de geografía…*, 1893, p. 41.

interagissent. Les indiens représentés en photogravures sont le même « indien du Guatemala » proposé ici en illustration, qu'on trouvait dans l'édition du manuel de D. González, un couple d'« indiens d'Amérique Centrale », et enfin « une indienne quetzalteca »[337]. En plus de la disparition des figures indiennes de l'édition Partegás, on constate une fois de plus la tendance de l'éditeur à associer l'indien à un pays plutôt qu'à un village ou une région, effaçant la diversité socioethnique du Guatemala pour suggérer que les portraits proposés sont les prototypes des indiens de la région centraméricaine.

Quant au pourquoi de cette diminution du nombre d'images de l'indien dans l'édition Mejía Bárcenas, au profit d'une recrudescence de saynètes enfantines dont le lien avec le texte est parfois plus que ténu et critiqué par les auteurs eux-mêmes[338], il est bon de rappeler qu'aux liens pédagogiques et idéologiques établis entre image et texte, il faut rajouter les difficultés techniques et commerciales qui peuvent se poser aux éditeurs. Même s'il est difficile de résister à une interprétation idéologique, en voyant dans cet effacement du visage indigène d'une édition à l'autre une volonté de ne pas écorner l'image d'un pays moderne que construisent les vues de paysages urbains (universités, nouvelles avenues, chemin de fer,…) qui s'accumulent au fil des pages, il faut avoir en tête ces contraintes matérielles pour expliquer ce changement. Ainsi la réutilisation par Mejía Bárcenas des mêmes illustrations dans plusieurs ouvrages, tels que son « indien du Guatemala » ou certaines des saynètes enfantines, peut laisser penser que la banque d'images dont il dispose est limitée, et ne contient sans doute pas forcément autant de représentations de l'indien que celle utilisée par Partegás.

Par conséquent, à l'heure d'analyser la présence indigène dans les images des manuels de géographie et les autres, il nous faut avoir à l'esprit les relations pédagogiques entre image et texte, telles que les définit par exemple Agustín Escolano Benito qui distingue la fonction ornementale du rôle de complément ou résumé du texte[339], sans oublier les questions fondamentales, parfois laissées de côté par l'historien, des contraintes matérielles de production des ouvrages. Les illustrations, leur nature, leur quantité et leur thème, sont en effet largement dépendantes de l'évolution des techniques et de la disponibilité des images

[337] « indio de Guatemala », « indios de Centroamérica », « india quetzalteca », F. L. *Lecciones de geografía…*, 1896, p. 8, 24 et 113.
[338] Voir les commentaires introductifs de GONZÁLEZ, Darío. *Nuevo curso de geografía de la América Central.* San Salvador : Tipografía La Luz, 1902, p. 4.
[339] ESCOLANO BENITO, Agustín. Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar. In : GUEREÑA, Jean-Louis (éd.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 365-374.

chez telle ou telle maison d'édition. Ces critères, difficiles d'accès, conditionnent l'élaboration d'un manuel qu'on illustre de plus en plus pour en faire un bel objet et un produit commercial digne de la compétition croissante qui sévit sur le marché du livre scolaire[340].

C'est en ayant à l'esprit ces trois composantes — pédagogique, idéologique et technico-commerciale — qu'il faut donc observer les disparités d'un manuel à l'autre soulignées jusqu'ici. Ces indiens anonymes, en costumes traditionnels, tantôt indiscriminés dans une image centraméricaine, tantôt identifiés comme originaire de villages ou de régions spécifiques, ornent des livres de géographie qui proposent ainsi des reflets changeants d'un peuple centraméricain dont les divisions ethniques sont tout aussi flou selon les manuels. Ces visages anonymes se démarquent des héros représentés en quantité bien moindre dans les manuels de lecture.

2.2.4.2. L'image dans le manuel de lecture

En effet, à ces indiens anonymes des temps présents s'ajoutent les héros du passé : néanmoins, ceux-ci comptent pour une infime part de la totalité des illustrations proposées par l'ensemble des manuels de lecture publiés et utilisés entre 1875 et 1898. Signalons que le *Libro de lectura para uso de las escuelas de la República* de Magin Llaven, et l'anonyme *Libro de las escuelas* ne sont d'ailleurs pas illustrés, alors que les autres — huit volumes au total — le sont.

La répartition des types d'images change du tout au tout si l'on garde à l'esprit le tableau proposé pour les manuels de géographie. Pour la lecture, le résultat est le suivant :

Tableau 2. Répartition des illustrations dans les manuels de lecture de la fin du XIXe siècle.

	Paysages	**Portraits**	**Cartes**	**Saynètes**	**Écussons et drapeaux**	**Total**
Photogravures	0	13		0	0	13
Gravures	0	30		284	21	314
Cartes			16	0	0	16
Total	0	43	16	284	21	364

[340] Nous avons traité la question plus en détail dans « Les débuts de l'imagerie scolaire au Guatemala : entre outil didactique et argument de vente », *7e Congrés International du GRIMH. Image et éducation*, 18-20 novembre 2010 (à paraître).

La nature même du livre de lecture influe sur les types d'illustrations qu'on y trouve : abécédaire puis recueil de petits contes et textes moraux, mélange d'aperçus d'événements historiques marquants, et d'hommages à des héros incontournables, le livre de lecture fait la part belle aux scènes enfantines. Logiquement, le paysage disparaît au profit des objets dont la prononciation est étudiée, et des personnages et des images où des enfants, miroirs des jeunes lecteurs, discutent avec leurs parents, jouent entre eux ou avec divers animaux ; ce sont ces illustrations qui composent la quasi-totalité des illustrations des collections de Felipe Mantilla et José María Vela Irisarri.

Si l'on s'en tient à la catégorie des portraits, qui nous intéresse plus particulièrement, on constate qu'elle ne représente que 12% du total des illustrations, contre 78% de saynètes et autres objets. Au sein de cette catégorie, seules deux images de l'indien sont proposées, en regard des deux textes qui leur sont consacrés dans le *Nuevo libro tercero de lectura* écrit par Sóstenes Esponda : Tecún Umán et Lempira. Pour le premier, il s'agit d'une représentation d'une statue du guerrier, et pour le deuxième, l'éditeur insère l'image d'un Lempira prêt au combat, dans la montagne, armé de son arc et coiffé de plumes[341].

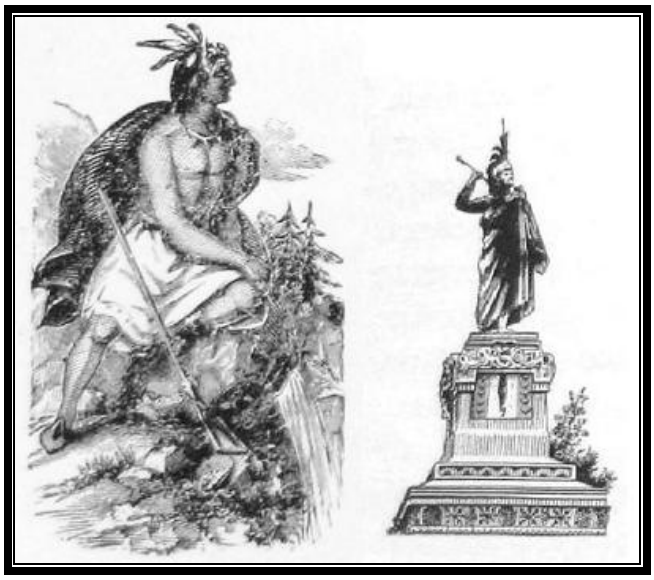
Dans ce même volume, on trouve 11 autres portraits, mais aussi 14 écussons et drapeaux centraméricains et 6 cartes, dans un livre où l'instruction civique est assez présente. La compilation dirigée par Manuel Arzú Saborio, *Nuevo libro 4º de lectura*, comporte quant à elle 43 illustrations au total : 29 portraits, 5 saynètes, 8 cartes et l'écusson national guatémaltèque.

Si seuls deux indiens sont présents, qui est donc représenté dans ces manuels ? On retrouve les héros du passé et hommes politiques du XIXe siècle évoqués dans les textes, avec notamment plusieurs représentations du découvreur Colomb, du conquistador Alvarado, du fédéraliste Francisco Morazán ou du grand réformateur Justo Rufino Barrios. Le quatrième volume de la collection Mejía Bárcenas, qui propose plusieurs listes de dirigeants, accompagne ainsi ses énumérations de portraits de ces personnages du XIXe siècle, insérés dans le texte, provoquant une avalanche de médaillons et profils en noir et blanc, visages d'une histoire faite par des hommes plutôt que par les masses[342]. Aux côtés de ces Espagnols et créoles mis en avant dans des récits plus ou moins élogieux, seuls deux héros indigènes trouvent leur place. Alors que l'indien contemporain apparaît dans les géographies, de

[341] ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 40 et 142.
[342] Voir les textes : Noticia de los Gobernadores, Presidentes habidos en el reino de Guatemala. Et : Gobernantes de Guatemala desde 1821 a 1895. ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 21-33, p. 92-104.

manière inégale selon les manuels, celui du passé est quasi absent des grands noms d'une histoire encore en construction, que nous allons à présent aborder à travers les manuels publiés au Guatemala à la fin du XIXe siècle.

Image 3. Lempira et Tecún-Umán dans *Nuevo libro tercero de lectura* (S. Esponda)



2.3. L'indien d'hier

Comme nous l'avons suggéré précédemment, la géographie emporte la part du lion au sein des programmes, face à une histoire expliquée de manière très concise, où la période précolombienne est abordée, sans être pour autant détaillée.

Pour seconder l'enseignant dans sa tâche, plusieurs manuels sont mis en circulation durant les premières années de la Réforme Libérale. Le premier ouvrage publié est le *Compendio de la Historia de Centro-América* de Miguel G. Saravia[343], adapté des cours que l'auteur donne à l'*Instituto Nacional Central de Varones* : bien que destiné à l'enseignement secondaire, on retrouve le manuel dans de nombreuses écoles primaires du pays dans les années qui suivent[344]. Les trois autres manuels que l'on retrouve tant dans les bibliographies de travaux sur les manuels scolaires que dans les inventaires des écoles guatémaltèques sont ceux du prolifique Agustín Gómez Carrillo, dont nous avons déjà étudié un manuel de morale. Les

[343] SARAVIA, Miguel G. *Compendio de la historia de Centro-América.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1879 (2e éd.), 160 p.

[344] Citons pêle-mêle les inventaires présentés pour les départements de Sololá en 1887, de Guatemala en 1894 et en 1897, d'Amatitlán en 1897 ou de Jalapa en 1898 (AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35022 et 35023). Le manuel continuera d'apparaître dans les inventaires du début du XXe siècle (AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35026).

inventaires sont par contre peu précis, ne mentionnant tout au plus qu'un "manuel d'histoire" de Carrillo : nous aborderons donc les trois publications, ne sachant pas laquelle a été la plus utilisée. Le Guatémaltèque qui est mandaté en 1892 par le gouvernement pour continuer la rédaction de l'histoire d'Amérique Centrale initiée par Milla y Vidaurre et Montúfar[345], publie ainsi en 1883 un *Estudio histórico de la América Central*[346], avant de proposer en 1892 un *Compendio de la Historia de la América Central* édité à Madrid[347], et un an plus tard la troisième édition de ses *Elementos de la Historia de Centro América*[348] dont une édition antérieure avait été achetée par l'État à hauteur de 2.100 exemplaires[349], et qu'on retrouve dans les écoles du Salvador et du Costa Rica[350]. La position officielle de M. Saravia et l'achat des livres de Gómez Carrillo nous incitent à penser qu'ils sont de fidèles reflets de l'idéologie portée par l'élite au pouvoir, que nous allons donc étudier.

Nous laisserons volontairement de côté l'histoire universelle de Valero Pujol, imposant travail en deux volumes[351], et celle de Picatoste[352], pour nous centrer uniquement sur les manuels d'histoire de l'Amérique Centrale, dans le cadre de notre travail portant sur l'élaboration d'une identité nationale dans laquelle l'histoire universelle nous apporterait relativement peu. Nous ajouterons à l'étude de ces manuels d'histoire quelques remarques sur les manuels de géographie de Darío González, puisqu'il y propose un résumé historique, qui fait de ses manuels des échos fidèles des programmes officiels qui combinent les deux matières.

Les quatre livres d'histoire dont nous allons donc traiter proposent un même découpage de l'histoire, identique à celui des programmes officiels. Miguel G. Saravia consacre même sa troisième leçon à la délimitation des périodes dont il va traiter, et qui sont : « l'histoire

[345] Acuerdo de 3 de septiembre de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 202-203.
[346] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Estudio histórico de la América Central.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1883 (2e éd.), 226 p.
[347] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Compendio de historia de la América Central.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía., 1892, 284 p.
[348] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de la historia de Centro América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893 (3e éd.), 143 p.
[349] Acuerdo de 12 de abril de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VII, p. 62.
[350] FUMERO VARGAS, Patricia. Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927. *Nicaraguan Academic Journal*, May 2003, 4:1, p. 69-87.
[351] PUJOL, Valero. *Compendio de la Historia Universal.* Guatemala : Tipografía de El Progreso, 1878-79, 2 vols.
[352] PICATOSTE, Felipe. *Resumen de Historia Universal para uso de las escuelas primarias de la América y con la particular de Guatemala.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía., 1894, 216 p.

ancienne », antérieure à la Conquête, la « domination espagnole », et « l'histoire moderne et contemporaine »[353], à partir de l'indépendance de 1821.

Gómez Carrillo conçoit la périodisation de l'histoire centraméricaine de la même manière, même s'il n'explicite cette conception que dans les préliminaires du livre de 1893[354]. Mais bien que les trois périodes considérées soient les mêmes, l'ordre dans lequel elles seront traitées varie d'un manuel à l'autre, comme nous allons le voir à présent.

2.3.1. période précolombienne

2.3.1.1. La période précolombienne au sein de l'histoire centraméricaine

D'un simple point de vue quantitatif la différence est flagrante : tandis que Miguel G. Saravia consacre 14% de son travail à cette période, on trouve tout au plus dans les œuvres d'Agustín Gómez Carrillo 9% de pages traitant spécifiquement de l'époque antérieure à la Découverte[355]. Il faut néanmoins préciser que, même chez Saravia, la période précolombienne est celle qui occupe le moins d'espace au sein de l'ouvrage. Soulignons par ailleurs que Saravia est le seul à organiser son manuel autour des trois grandes périodes définies plus haut, tandis que ceux d'Agustín Gómez Carrillo proposent un enchaînement de leçons qui ne sont pas démarquées en fonction de ces trois étapes majeures de l'histoire centraméricaine et guatémaltèque. Dans les quelques pages de la géographie de González, la période est traitée de manière très synthétique pour laisser rapidement place à la conquête.

En étudiant les quatre manuels d'histoire, certains points communs se font jour. En premier lieu, le souci des historiens confrontés au problème du manque de sources fiables pour traiter de cette période ancienne. Gómez Carrillo et Saravia soulignent ainsi le peu de documents à leur disposition (le *Popol-Vuh*, le *Memorial* cakchiquel de Tecpán, et quelques titres de propriétés), et la difficulté à démêler la vérité historique des récits fabuleux, les « obscures et parfois fabuleuses narrations » ne permettant donc que des chapitres courts, dont les sources d'information sont croisées avec les récits des premiers explorateurs espagnols[356].

---

[353] « Historia antigua », « « historia de la dominación española », « historia moderna y contemporánea », SARAVIA. *Compendio…*, p. 21, 43, 81.
[354] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, Preliminares, §5, p. 8-9.
[355] 9% dans l'*Estudio Historico…* de 1883, 7% dans les *Elementos…* de 1893 et 3% dans le *Compendio…* de 1892.
[356] « A pesar de ser oscuras y á veces fabulosas las narraciones », SARAVIA. *Compendio…*, p. 9, et GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 17 et ss., et le prologue de GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…* de 1883.

À cette même préoccupation correspond le choix des mêmes sources chez les deux auteurs, et une même manière de présenter prudemment les faits. En effet, on trouve dans chacun des ouvrages une même stratégie narrative de mise à distance de l'information, à travers l'utilisation fréquente de la forme impersonnelle espagnole construite à la troisième personne du singulier précédée du pronom *se* (forme qu'on traduit souvent par *on* en français). Les exemples sont nombreux, et nous n'en citerons donc que quelques-uns, comme ces phrases issues du premier chapitre des *Elementos de la historia de la América Central* de Gómez Carrillo : « On assure [*asegúrase*] qu'ensuite vinrent les Nahoas ou Toltèques, fondateurs de la ville de Tula »[357] ; « on dit [*dícese*] que la capitale des toltèques réussit à atteindre plus de pouvoir et de grandeur […] »[358]. A ce procédé utilisé par les deux historiens, s'ajoute l'utilisation de verbes qui, eux-mêmes, expriment parfois le doute — « on *suppose* que […] », « on lui *attribue* la fondation des villes de Nachan ou Culhuacan », « on *croit* qu'ils vinrent de l'Est […]»[359] — ; quand ce n'est pas tout simplement l'existence même d'une personne qui est soumise à caution, comme c'est le cas pour Valum Votán, puisque selon Saravia, « ceux qui mettent en doute son existence ne manquent pas »[360].

Malgré une démarche partagée quant au choix et à l'utilisation de sources à la fiabilité discutable, on trouve une nette différence de contenus entre les ouvrages de Gómez Carrillo et de Saravia. Le déroulement global de l'histoire de la période précolombienne suit les mêmes grandes étapes : on retrouve toujours ce fabuleux personnage de Valum Votán arrivé d'on ne sait où pour civiliser les populations américaines, avant que les Nahuales et Toltèques ne lui succèdent. Vient ensuite la suprématie des Quichés, et accessoirement des Cakchiquels, avec une rivalité et des luttes entre les divers royaumes occupant l'isthme centraméricain, dont on détaille les principales caractéristiques politiques, administratives, économiques ou culturelles.

Mais alors que tous deux s'accordent à dire que les épisodes légendaires ou fabuleux sont à proscrire, Miguel G. Saravia décide d'inclure à son manuel l'épisode du vol des princesses. Filles du roi Quiché, elles auraient été enlevées par les guerriers Tzutuhils, déclenchant une guerre entre les deux armées. Tandis que Gómez Carrillo, dans le prologue de son manuel de

[357] « Asegúrase que después vinieron los Nahoas ó Tultecas, fundadores de la ciudad de Tula », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 11, §4.
[358] « dícese que la capital de los tultecas llegó á alcanzar más grandeza y poderío », GÓMEZ CARRILLO. *Ibid.*, p. 11, §5.
[359] « Se supone que […] », « A este caudillo se atribuye la fundacion de las ciudades de Nachan ó Culhuacan », « se cree que vinieron del Oriente », SARAVIA. *Compendio…*, p. 24-26.
[360] « no falta quienes pongan en duda la existencia », *Ibid.*, p. 25.

1883, rejette la fiction et la fable, en donnant précisément comme exemple de texte dans lequel « la fable dispute à la réalité », le « supposé vol des princesses de la famille royale du Quiché, qui a donné lieu à la guerre mythologique à laquelle se réfèrent de candides chroniqueurs »[361], Miguel Saravia y consacre deux leçons entières[362]. Bien qu'une note de bas de page précise que les historiens qui font autorité considèrent cette histoire comme une légende, Saravia relate l'épisode en commençant sur ces mots : « l'histoire nous raconte que dans les premiers temps de la Grèce […] »[363]. La mythique guerre de Troie pour les beaux yeux d'Hélène est ainsi posée en miroir du vol des princesses indigènes, pour montrer que les indiens aussi « ont eu une mémorable guerre pour un motif analogue »[364]. La comparaison, faisant écho à une première évocation de la Grèce antique dans l'introduction du manuel, n'est pas anodine, et permet au pédagogue guatémaltèque de mettre en valeur le degré de civilisation des populations précolombiennes, comparées au berceau de la civilisation occidentale qu'est la Grèce.

2.3.1.2. Question de civilisation

Il est tout d'abord intéressant de noter que la légende de Valum-Votán, sciemment définie comme telle, est tout de même racontée chez les deux auteurs, ainsi que par le géographe González, alors que tous se targuent d'éviter les récits fabuleux. Le peuplement de la région aurait ainsi son origine dans l'arrivée sur les côtes centraméricaines de ce personnage mythique, peut-être venu du Groenland ou du détroit de Behring[365]. Dans le *Compendio de la historia de la América Central* de Gómez Carrillo le personnage « a trouvé ce territoire peuplé de gens barbares, qui furent soumis et civilisés par lui et par ceux qui l'accompagnaient »[366]. Dans le manuel de 1883 on retrouve les mêmes verbes, « soumettre » et « civiliser »[367], également utilisés par Miguel G. Saravia pour qui Votán a posé les fondements « d'une nouvelle civilisation en leur enseignant le culte et l'unité de Dieu, l'agriculture […] »[368]. Et si l'on peut douter de son existence, il faut alors supposer que la figure mythique incarne dans la

[361] « la fábula disputa á la realidad », « El supuesto robo de las princesas familia real del Quiché, que dio origen á la mitológica guerra que tan cándidamente refieren algunos cronistas », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 4-5.
[362] Leçons VIII et IX, SARAVIA. *Compendio…*, p. 30-32.
[363] « La historia nos cuenta que en los primeros tiempos de la Grecia », *Ibid.*, p. 31.
[364] « Tambien los indígenas tuvieron una memorable guerra por un motivo análogo », *Ibid.*, p. 31.
[365] Hypothèses évoquées par Saravia.
[366] « que éste encontró ese territorio poblado por gente bárbara, la que fue sometida y civilizada por él y por los que vinieron acompañándole », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 18.
[367] GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 21.
[368] « trajo los gérmenes de una nueva civilizacion enseñando los el culto y la unidad de Dios, la agricultura », SARAVIA. *Compendio…*, p. 25.

conscience collective « la personnification d'une des premières évolutions qu'ont connues les peuples d'Amérique Centrale »[369].

La civilisation, qui à cette époque déjà venait d'ailleurs en la personne de Votán, se développe donc en Amérique Centrale, et les deux auteurs reconnaissent que les populations rencontrées par Colomb avaient atteint « un certain niveau de culture »[370], et montraient « quelques signes de développement »[371] que nos historiens vont décrire alors que le géographe Darío González ne développe pas la question[372].

Dans chacun des ouvrages de Saravia et Gómez Carrillo, on va trouver diverses caractéristiques de cette civilisation, signes d'un plus ou moins grand développement des populations indigènes. Miguel Saravia intitule sa douzième leçon : « Civilisation des indigènes avant la conquête de l'Amérique Centrale »[373], qu'il ouvre sur l'architecture des peuples précolombiens, preuve de leur degré d'avancement. Les domaines traités, qu'on supposera donc signes de civilisation, sont les suivants : agriculture, artisanat et industries diverses telles le textile, la production de cuivre ou de papier, les beaux-arts, le calendrier, le commerce, la religion, et les formes de gouvernement. Le regard porté par l'historien du XIXe siècle est clairement laudatif : les adjectifs utilisés — « belle ville, somptueux palais, grands bâtiments publics »[374] — complètent des énumérations et des descriptions qui mettent en valeur le savoir-faire de ces peuples, qui, par exemple, « travaillaient *admirablement* la glaise » (nous soulignons)[375].

Gómez Carrillo ne consacrera tout un chapitre à la question de la civilisation que dans son *Compendio de la historia de la América Central*[376]. On y retrouve plus ou moins les mêmes caractéristiques de ce qu'il entend par civilisation : la religion, le gouvernement, la justice, l'agriculture, les arts et autres productions, le calendrier, mais aussi le mariage ou la guerre et les superstitions. Ces dernières, ainsi que la religion, sont celles qui suscitent des commentaires plus nuancés. On trouve ainsi dans le *Compendio* une description de la cosmogonie indigène, preuve de l'intérêt de l'historien qui, dans ses trois manuels, livre des

[369] « motivo ó personificacion de una de las primeras evoluciones por que pasaron los pueblos de la América-Central », SARAVIA. *Compendio…*, p. 25.
[370] « GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, cierto grado de cultura », p. 21.
[371] « ofrecía algunos signos de adelanto » *Ibid.*, p. 26.
[372] GONZÁLEZ. *Geografía…*, p. 16.
[373] « Leccion XII. Civilizacion de los indígenas antes de la conquista de Centro-América », SARAVIA. *Compendio…*, p. 37.
[374] « hermosa ciudad, con suntuosos palacios, grandes edificios públicos », *Ibid.*, p. 38.
[375] « trabajaban admirablemente el barro », SARAVIA. *Compendio…*, p. 39.
[376] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, Capítulo II, p. 25 et ss.

explications sur la religion, ses rites, fêtes et sacrifices. Étonnamment, la question des sacrifices humains ne soulève aucune indignation chez l'historien du XIXe siècle, qui garde un ton neutre et descriptif, sans aucune connotation particulière au moment de traiter la question. Il faut dire qu'il annonce dans son introduction sa volonté de rester impartial tout au long de son travail. La seule nuance apportée concerne l'anthropophagie : dans les *Elementos* de 1893, le sacrifice est décrit avec neutralité : on ouvre la poitrine du sacrifié, avant de cuire son corps qui sera mangé par les prêtres anthropophages, alors que dans le *Compendio de la historia de la América Central,* il décrit par contre des sacrifices dans lesquels la dégustation du corps des victimes est qualifiée de « coutume barbare »[377], seule intromission de la personne de l'auteur dans son travail d'historien.

Miguel Saravia est plus sévère, et, lorsqu'il aborde le thème religieux, c'est pour écrire : « avec des cérémonies répugnantes et pleines de superstitions, comme celles du nahualisme […] ils professaient une idolâtrie confuse »[378]. Pour l'historien aux commentaires plus encourageants sur le reste de la société précolombienne, la religion n'est pas à la hauteur du niveau de culture atteint par les indiens d'alors.

On voit donc comment d'un manuel à l'autre, parfois même entre les manuels d'un même auteur, le jugement porté sur la civilisation indigène oscille entre la valorisation d'une culture avancée et la critique de quelques coutumes barbares. Au moment d'évoquer le système pénal indigène, Gómez Carrillo démontre par exemple sa volonté d'aborder de manière neutre les faits, et de les nuancer si besoin : « la sévérité des lois pénales des aborigènes ne doit pas choquer, si on se souvient que celles qu'on employait alors en Europe n'étaient pas très douces »[379]. Finalement, tant chez l'un que chez l'autre, la vision du degré de civilisation atteint par les populations précolombiennes est relative, même si Saravia est peut-être le plus optimiste en la comparant à l'antiquité grecque. Soulignons enfin que si les récits des invasions, guerres et conflits successifs nécessitent la mention des différentes ethnies indigènes, la nation Quiché se démarquant nettement, ces distinctions disparaissent bien vite pour ne plus considérer que la masse indifférenciée des « indiens » ou « indigènes », dont le protagonisme va décroissant au fil de l'avancée de l'histoire centraméricaine.

[377] « bárbara costumbre », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 27.
[378] « Con ceremonias repugnantes y llenas de supersticiones, como las del nagualismo […] profesaban una idolatría confusa », SARAVIA. *Compendio…*, p. 40.
[379] « No debe chocar la severidad de las leyes penales entre los aborígenes, si se recuerda que en la misma Europa no eran muy benignas en aquel tiempo las que allá se empleaban », *Ibid.*, p. 30-31.

2.3.2. Découverte et Conquête

2.3.2.1. Place et définition de la période au sein des manuels

Pour Miguel G. Saravia, la conquête a stoppé le processus de civilisation dans lequel les indiens étaient engagés[380], tandis que chez Gómez Carrillo, « l'invasion européenne » va « retarder le développement naturel » fort relatif de ces populations, pour affecter par conséquent le progrès du pays tout entier[381].

Javier Pérez Siller, dans son travail sur la Découverte dans des manuels scolaires latino-américains plus récents, se livre à une analyse des titres des chapitres et de leur organisation, pour mettre à jour la vision globale proposée par le manuel[382]. L'idée n'est pas inintéressante et révèle effectivement les différences d'approche de chacun de nos auteurs. Ainsi, chez Saravia, le rôle néfaste joué par l'arrivée des Espagnols transparaît dans l'organisation même du manuel, puisque la découverte est ainsi narrée dans le cadre du chapitre « domination espagnole ». L'arrivée de Colomb marque donc le début de la domination, et le terme de « conquête » est ensuite employé à trois reprises dans les titres de leçons (leçons XVI, XVII et XVIII), trouvant dans le mot « pacification » un presque synonyme (leçon XX). Les autres leçons abordent la venue d'Alvarado, le voyage de Cortès au Honduras et celui du même Alvarado au Pérou.

Deux des ouvrages de Gómez Carrillo, comme le souligne Magda Leticia González Sandoval, sont très similaires[383]. Ainsi, l'organisation du volume de 1883 (*Estudio histórico*) est quasi identique au plan suivi dans les *Elementos* réédités en 1893, à ceci près que le titre du premier chapitre est modifié : en 1883, il s'agit de parler des « anciens peuples indigènes de l'Amérique Centrale et [de] la découverte du pays par Christophe Colomb lors de son quatrième voyage », tandis qu'en 1893 on commence par la « Découverte de l'Amérique Centrale par les Espagnols. Culture et mode de vie en général des anciens peuples indigènes de cette partie du Nouveau Monde »[384]. Le deuxième ouvrage fait ainsi débuter l'histoire

[380] SARAVIA. *Compendio…*, p. 42.
[381] « la invasión europea », « retardar su natural desenvolvimiento », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 14.
[382] PÉREZ SILLER, Javier. De l'Amérique indienne à l'Amérique hispanique : Mexique, Guatemala, Nicaragua, Pérou, Bolivie, Chili, Uruguay et Argentine. In : PÉREZ SILLER, Javier (éd.). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg Eckert Institut, 1992, p. 19-45.
[383] GONZÁLEZ SANDOVAL. La presentación de la historia…, p. 44 et ss.
[384] « Los antiguos pueblos indígenas de la América Central y el descubrimiento del país por Cristóbal Colón en su cuarto viaje », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 21 ; « descubrimiento de la América Central por

centraméricaine avec l'arrivée du découvreur, contribuant à la construction d'une histoire focalisée sur les faits et gestes des Espagnols. Mais les chapitres suivants suivent le même déroulement : « conquête et colonisation » de la région, « mémorable voyage d'Hernán Cortès au Honduras, et poursuite de la conquête et colonisation de l'Amérique Centrale », « fondation de villes et narration d'autres événements »[385] survenus au XVIe siècle. Élément intéressant, le terme « conquête » n'est pas utilisé par le même auteur dans les titres des chapitres de son *Compendio* de 1892 : ici c'est la « découverte de la terre centraméricaine », les « expéditions envoyées au Costa Rica, au Nicaragua et au Honduras », puis « l'arrivée d'Olid et Alvarado au Honduras et au Guatemala », avant un « voyage d'Hernán Cortés au Honduras »[386] et autres événements. Explorer, voyager, découvrir : la structure du manuel de 1892 évacue totalement les visées conquérantes et colonialistes des Espagnols arrivés au Nouveau Monde.

Les grandes étapes de la découverte et de la conquête de l'Amérique Centrale sont néanmoins les mêmes dans les quatre manuels d'histoire : l'arrivée de Colomb, bientôt suivi du célèbre conquistador Hernán Cortés et de son représentant au Guatemala Pedro de Alvarado. Celui-ci est le personnage-clé de toute la période, et les chapitres des manuels suivent ses allées et venues entre les différentes régions centraméricaines, pour soumettre telle ou telle population, pour aider ou réprimander les autres Espagnols Cristobal de Olid ou Pedro Dávila, ou pour partir à la rencontre de Cortès au Honduras, ou vers l'Espagne afin d'y défendre son statut d'*Adelantado*. Les *Lecciones de geografía* et autres manuels de Darío González lui accordent tout autant d'importance en relatant succinctement la découverte et les débuts de la conquête, avant d'accorder quatre pages (sur un total de dix pages pour toute l'histoire du pays) aux faits et gestes du conquistador[387].

Les voyages de Colomb sont peu évoqués, et l'on insiste essentiellement sur sa quatrième traversée qui l'amène en Amérique Centrale : il est clair que les auteurs construisent l'histoire de la région et n'ont que faire des voyages antérieurs de l'amiral génois. Quelques

---

los españoles. Cultura y modo de ser en general de los antiguos pueblos indígenas de esta parte del Nuevo Mundo », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 9.

[385] « Conquista y colonización », « Memorable jornada de Hernán Cortés á Honduras y continuación de la conquista y colonización de la América-Central », « Fundación de poblaciones y narración de otros sucesos acaecidos en el resto del siglo XVI », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 29, 39 et 53 ; GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 27 et 35.

[386] « Capítulo III. Descubrimiento de la tierra centroamericana », « Capítulo IV. Expediciones enviadas á Costa Rica, á Nicaragua y á Honduras », « Capítulo V. Venida de Olid y Alvarado a Honduras y Guatemala », « Capítulo VI. Viaje de Hernán Cortés á Honduras y otros acontecimientos », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 25, 41, 47 et 53.

[387] GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 94-103.

informations biographiques, ses négociations avec les Rois Catholiques et son départ suffisent ainsi à dresser le portrait du Découvreur. Un portrait court mais qui n'en reste pas moins très positif : « illustre navigateur génois »[388], « courageux et savant génois, l'immortel Christophe Colomb » est l'auteur de « la grandiose œuvre de la découverte »[389], tandis que chez Darío González il n'est rien moins qu'un « génie extraordinaire »[390]. La figure de Colomb, même si elle fait partie des personnages espagnols présentés sous leur meilleur jour par les deux historiens, au même titre que les personnages secondaires que sont les Rois Catholiques, n'est cependant pas épargnée par les nuances, voire les critiques, exprimées par Saravia et Gómez Carrillo : les souverains qui sortent l'Espagne de la prostration sont aussi les responsables de l'existence de la noire Inquisition, tandis que Colomb les trompe sur le caractère des indiens pour mieux exploiter ces derniers[391]. La critique sera plus dure pour les véritables acteurs de la période de conquête : les conquistadors.

2.3.2.2. Le conquistador, héroïque et cruel

Les conquistadors, protagonistes de cette conquête et des chapitres qui la narrent, font en effet l'objet d'un portrait fort nuancé. Dans les livres qui nous occupent, les principaux chefs guerriers sont de manière générale éclairés d'une lumière flatteuse, par opposition à une soldatesque animée de vils instincts.

Cortés et Alvarado sont ainsi les véritables héros de la Conquête : « l'illustre conquistador espagnol » Hernán Cortés a ainsi engagé une « difficile et glorieuse campagne »[392], et il apparaît au fil des lignes qui lui sont consacrées — la conquête du Mexique, ses ordres à Alvarado et consort, son voyage épique jusqu'au Honduras pour réprimander ses subalternes — comme un aventurier, guerrier victorieux, capable de convertir au catholicisme des centaines d'indiens par la simple persuasion[393]. Mais même ce héros voit son image ternie sous la plume de Miguel G. Saravia, qui explique que malgré son courage et son intrépidité, sa trahison de Velásquez nuit à sa gloire[394].

---

[388] « ilustre navegante genovés Cristóbal Colón », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 41.
[389] « grandiosa obra del descubrimiento », « un animoso y entendido genovés, el inmortal Cristóbal Colón », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 10.
[390] « genio extraordinario », GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 16.
[391] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 38.
[392] « ilustre conquistador español Hernan Cortés », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 47 §1, et « difícil y gloriosa campaña », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 29-30.
[393] Episode relaté dans les trois manuels d'Agustín Gómez Carrillo, à l'occasion du voyage au Honduras de Cortés.
[394] SARAVIA. *Compendio…*, p. 48.

Pedro de Alvarado reçoit le même traitement : conquérant du Guatemala, il occupe une place de choix dans les narrations de Gómez Carrillo, Saravia et González. Après une arrivée prometteuse, le conquistador adoré par les indiens, montrant que son « attitude et ses manières correspondaient au charme de sa personne »[395], voit son image de stratège et de grand guerrier ternie par des reproches : Gómez Carrillo insiste par exemple sur son voyage au Pérou réalisé pour la soif de l'or et soldé par une négociation avec Pizarro avant un retour prématuré en Amérique Centrale[396], tandis que Darío González, dans ses trois ouvrages de géographie, mentionne l'ingratitude du conquistador qui fait emprisonner le roi Atlacatl qui l'accueillait pacifiquement[397].

D'autres conquistadors apparaissent en toile de fond, tels Pedro Arías Dávila ou Cristóbal de Olid. Ce dernier joue clairement le rôle du contre-exemple au sein du groupe de ces chefs de guerre : Gómez Carrillo raconte ainsi comment, désobéissant à Cortés, Olid prend possession du Honduras et y fonde la ville de Triunfo de la Cruz. « La morale et la justice ainsi piétinées par l'ambitieux Cristóbal de Olid »[398], Cortès envoie des hommes dans une véritable expédition punitive contre cet homme rusé qui déjoue le piège tendu. S'ensuit le récit des tensions entre Dávila et Olid qui essaient de se tromper tour à tour, avant que le méchant ne soit finalement tué. Paradoxalement, alors que l'attitude du conquistador est critiquée sans retenue, l'auteur lui consacre un éloge funèbre qui vient nuancer le sombre portrait tracé jusque-là. On voit ainsi toute l'ambigüité des historiens face aux figures des conquistadors, héros et vauriens, comme l'est par exemple le frère d'Alvarado, « homme cruel et d'une insatiable avarice » chargé de gérer la région durant les absences de son frère parti en Espagne puis plus tard au Pérou[399].

Au-delà de ces chefs de guerre nommément identifiés, la troupe est quant à elle dénuée de toute excuse, formant une horde barbare et cruelle. Pour Miguel G. Saravia il ne fait aucun doute que « le désir de s'enrichir a amené en Amérique une multitude d'aventuriers qui, séduits par la rumeur de l'or qu'on y trouvait, tentaient de l'obtenir à tout prix »[400]. L'avarice qui mène Alvarado au Pérou caractérise ainsi l'ensemble des Espagnols débarqués en

[395] « Refiérese tambien, que su trato y sus modales correspondian al atractivo de su persona », *Ibid.*, p. 46.
[396] GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 51.
[397] GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía,* p. 101 ; GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 22 ; GONZÁLEZ. *Geografía…*, p. 27.
[398] « atropelladas así la moral y la justicia por el ambicioso Cristóbal de Olid », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 48.
[399] « hombre cruel y de una avaricia insaciable », SARAVIA. *Compendio…*, p. 57.
[400] « El deseo de enriquecerse trajo á la América multitud de aventureros, que seducidos por la fama del oro que en ella había, trataban de conseguirlo á toda costa », *Ibid.*, p. 46.

Amérique, dont l'immoralité et la cruauté contrastent avec l'initiale bienveillance des premiers indiens rencontrés. A l'accueil pacifique offert par les autochtones succèdent donc la guerre, provoquée par la convoitise des conquérants, et l'auteur justifie la réaction de ceux qui veulent « se libérer de l'esclavage », sans succès. La conclusion de la leçon est sans appel : la première terre visitée par Colomb et les conquérants devient la première à « souffrir des actes inhumains de la part de ceux qui, sans respecter les ordres communiqués par les rois, se sont si mal comporté envers les indiens pacifiques des îles du Golfe du Honduras »[401].

Les *Elementos de la historia de la América Central* d'A. Gómez Carrillo donnent un autre exemple de cette inversion de l'attitude indigène suite aux maltraitances endurées : les indiens accueillent aimablement les Espagnols, leur offrent gîte et couvert, « mais comme les soldats de Castille commirent là des abus lamentables, les habitants des lieux, d'amis devinrent ennemis »[402]. Une idée que Saravia traduit de la sorte : « les soldats espagnols commirent des abus de toute sorte ; de ce fait les habitants du lieu fuirent et préparèrent leur défense »[403]. L'on trouve un récit identique chez Darío González, où « les soldats espagnols commencèrent à piller la ville [de Cuscatlán] et s'adonnèrent à toute sorte d'excès »[404], suscitant la résistance indigène et compliquant par conséquent la conquête du Salvador.

2.3.2.3. Le guerrier indien, noble et courageux

Alors que les Espagnols sont motivés par la richesse et le pouvoir, le combat des indiens est mené au nom d'une cause suprême : la défense de la liberté, de l'indépendance du territoire et des populations. L'insistance d'A. Gómez Carrillo sur les maltraitances qui poussent les indigènes à réagir par les armes permet ainsi d'expliquer la résistance et la bellicosité des populations autochtones. De fait, la description des combats entre Espagnols et armées indiennes va permettre de valoriser le courage des seconds face à la supériorité technique et la brutalité des premiers, de la même manière qu'on l'a vu dans les manuels de lecture. Les auteurs suivent le fil de la chronologie, enchaînant guerres, batailles et luttes sanglantes où l'on voit Pedro de Alvarado prendre la tête d'une « guerre d'extermination contre les

[401] « que sufrió inhumanos actos de quienes, sin respeto á las ordenes comunicadas por los reyes, tan mal se comportaron con los pacíficos indios de las islas del golfo de Honduras », *Ibid.*, p. 39.
[402] « mas como los soldados de Castilla cometiesen allí lastimosos abusos, se tornaron de amigos en enemigos los habitantes del lugar », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos.*…, p. 24.
[403] « los soldados españoles cometieron abusos de toda clase ; por lo que los habitantes del lugar huyeron y se prepararon á la defensa », SARAVIA. *Compendio.*…, p. 34.
[404] « los soldados españoles comenzaron á saquear la ciudad y se entregaron á toda clase de excesos », GONZÁLEZ. *Geografía.*…, p. 27.

Cakchiquels et d'autres tribus insurgées, qui voulaient secouer le joug des européens »[405], « qui s'étaient insurgés contre la domination castillane »[406], au nom de la liberté.

C'est sans nul doute la lutte contre la grande nation quiché et les peuples guatémaltèques qui occupe le plus les deux historiens. Dans le *Compendio* de Saravia, la leçon XVI porte ainsi exclusivement sur la conquête du royaume quiché[407]. Après avoir expliqué la situation du royaume indigène, en lutte contre les Mams et dirigé par Tecún Umán, fils du défunt Kicab-Tanub, Saravia décrit des combats qui sont si acharnés que le fleuve Olintepeque se teinte de sang[408] (une image utilisée également dans les géographies de Darío González[409]).

Saravia conte ensuite une autre bataille qui a lieu près de Totonicapán : dans la lutte, le cheval d'Alvarado est blessé, et le conquistador « traverse de sa lance Tecum-Uman »[410], dont la mort est résumée en ces quelques mots que nous venons de citer. Dans les manuels de géographie de González le récit de la mort du héros quiché évolue au fil des éditions : dans les *Lecciones* de 1888 Tecún meurt sous les coups d'Alvarado, en une phrase, alors que dans la *Geografía* de 1896, c'est la légende toute entière qu'il narre, en remplaçant le quetzal par un aigle : ce dernier, nahual de Tecún, s'en prend violemment à Alvarado. Au moment où celui-ci perce l'oiseau d'une flèche, le guerrier quiché meurt d'un coup de lance espagnole[411]. Ajoutons enfin que chez Gómez Carrillo le héros n'est même pas cité, et que dans les autres manuels son amour de la patrie pour laquelle il meurt n'est pas évoqué. Ces importantes variations d'un manuel à l'autre viennent ainsi confirmer l'impression que la mise en avant du héros quiché et la construction de sa légende sont encore en cours, à travers ces manuels d'histoire et les livres de lecture, et il faudra attendre le XXe siècle pour voir Tecún Umán naître progressivement au statut de héros et entrer au panthéon guatémaltèque[412].

Deux autres grands guerriers indigènes ont les honneurs de récits de leurs prouesses et sacrifices dans les manuels de Gómez Carrillo et de Saravia : Urraca et Lempira. Ce dernier, évoqué dans les quatre manuels en question, est un « valeureux cacique […] résolu à ne pas se

[405] « emprendió una guerra de exterminio contra los cakchiqueles y otras tribus insurrectas, que querían sacudir el yugo de los europeos », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 35.
[406] « guerra de exterminio contra los cakchiqueles y otras tribus, que se habían insurreccionado contra la dominación castellana », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 24.
[407] « Leccion XVI. Conquista del reino del Quiché », SARAVIA. *Compendio…*, p. 49 et ss.
[408] *Ibidem*, p. 49.
[409] GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 99 ; GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 18.
[410] « En ella fue herido el caballo de Alvarado y este atravesó con su lanza á Tecum-Uman », SARAVIA. *Compendio…*, p. 50.
[411] GONZÁLEZ. *Geografía…*, p. 24.
[412] Voir à ce sujet BARILLAS, Edgar. Los héroes y las naciones. Un acercamiento al discurso sobre la nación. *Estudios. Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, abril de 1994, 3a época, p. 7-31.

soumettre à la domination espagnole et à lutter contre les castillans »[413], qui ne sera finalement vaincu que par la traîtrise des Espagnols après une résistance héroïque de six mois, que Saravia évoquera également dans sa leçon XX sur la pacification du Honduras et du Nicaragua[414]. Urraca, cacique des régions aujourd'hui costaricaines, n'est pas présent dans le manuel de Saravia, mais est présenté comme un guerrier à la bravoure indéniable par Gómez Carrillo : « Urraca était très valeureux, et disposé à se défendre, il est parti à la rencontre des Espagnols et les a attaqués » pour emporter la victoire[415]. Le guerrier résiste plusieurs années aux Espagnols, à tel point que l'auteur se permet une longue parenthèse pour évoquer les systèmes de *repartimiento* et *encomienda* et d'autres batailles, avant de revenir au cas du cacique centraméricain. Celui-ci est toujours en guerre contre les Espagnols, mais sentant la défaite proche, il se retire dans les montagnes pour y mourir « sous le poids de la douleur produite par la perte de la liberté de sa patrie »[416].

L'issue est présentée comme inévitable au vu de l'avantage matériel d'Espagnols opposés à des indiens tout aussi valeureux, « animés par l'aspiration naturelle et juste de repousser le joug étranger »[417]. La valeur égale des combattants est donc différenciée par la juste cause qui anime les uns, et la supériorité technique des autres, qui sont ceux qui agissent en barbares. Aucun doute sur ce point, à la lecture de l'épisode de la condamnation des rois quichés, après la victoire d'Alvarado sur Tecún Uman et ses armées : les souverains sont brûlés, un « procédé inhumain, comme beaucoup d'autres utilisés durant la conquête, quand bien même ils seraient jusqu'à un certain point l'effet des rudes coutumes de l'époque »[418]. L'inhumanité des traitements réservés aux indigènes, plusieurs fois condamnés, fait des Espagnols les barbares opposés à des indiens dont on a évoqué dans les chapitres antérieurs le degré de civilisation, et dont on justifie les soulèvements au nom des si nobles causes que sont la liberté et l'indépendance.

---

[413] « resuelto á no someterse al dominio español y á luchar contra los castellanos », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 66, §17.
[414] SARAVIA. *Compendio…*, p. 59.
[415] « Era muy valeroso Urraca, y dispuesto á defenderse, salió al encuentro de los españoles y los atacó », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 42.
[416] « hasta que, sometidos al poder de los españoles los indios en su mayor parte, se retiró á las montañas Urraca, donde al cabo de algún tiempo murió bajo el peso del dolor producido por la pérdida de la libertad de su patria », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 44.
[417] « Animosamente luchaban los hijos de España. Y con igual denuedo luchaban los indios en defensa de sus más caros intereses, y alentados por la natural y justa aspiración de rechazar el yugo extranjero », *Ibid.*, p. 42 et p. 50, §10.
[418] « inhumano procedimiento, como tantos otros de los efectuados en la conquista, por más que hasta cierto punto fueran un efecto de las rudas costumbres de la época », *Ibid.*, p. 50, §11.

Notons qu'il existe toutefois quelques exceptions à la règle, comme le bienveillant capitaine Ortiz envoyé au Honduras[419], et bien sûr Bartolomé de las Casas, ecclésiastique qui va permettre la « conquête pacifique de plusieurs peuples du Guatemala »[420]. « Défenseur des malheureux aborigènes et ennemi des Espagnols », comme tous les Espagnols de cette histoire son auréole est légèrement entachée par le « zèle excessif avec lequel il favorisait les indiens » qui a provoqué maintes tensions[421]. Il est néanmoins systématiquement présent dans les manuels d'histoire, figure apostolique d'une conquête pacifique qui constraste avec la sauvagerie des combats.

Urraca, Lempira et Tecún Umán sont donc les seuls guerriers indiens identifiés dans nos cinq manuels, et ils y sont présentés de manière inégale de l'un à l'autre, bien qu'on loue généralement leur courage, et la cause de la liberté pour laquelle ils se battent. Bien que les populations indiennes aient ainsi le beau rôle, celui du juste qui meurt pour sa cause, ce sont en réalité les Espagnols qui sont les protagonistes de l'histoire, comme le suggèrent les termes utilisés dans les résumés de chapitres qu'on trouve dans nos manuels.

Présents au début de chaque leçon dans le *Compendio* et surtout l'*Estudio histórico* de 1883 de Gómez Carrillo, ces *sumarios* se composent de phrases simples (au sens grammatical du terme), ou de phrases nominales agglutinées en un paragraphe parfois conséquent, pour donner les principaux éléments qui seront développés dans la leçon ou le chapitre. Or ces phrases posent presque toutes en sujet de l'action les conquistadors. Ces paragraphes étant longs et nombreux, nous nous contenterons de citer en partie le résumé du chapitre consacré à la « conquête et colonisation du Guatemala, du Salvador, et autres provinces d'Amérique Centrale »[422] :

> Résumé : Occupation du Mexique par Cortés et envoi d'une expédition au Guatemala et d'une autre au Honduras. Instructions données par Cortés aux chefs expéditionnaires Alvarado et Olid. Soumission de Tehuantepec. Principales monarchies indigènes. Batailles de Tonalá, du fleuve Tilapa, du fleuve Zamala et autres. Occupation d'Utatlán, Iximché et Atitlán. Incendie d'Itzcuintlán. Faits d'armes à Paxaco, Acajutla et Tacuxcalo. Campagne de Cuscatlán. Retour d'Alvarado à la capitale des Cakchiquels et fondation de la première ville de Guatemala. Insurrections des indiens. Renfort qu'Alvarado

[419] *Ibid.*, p. 63, §7.
[420] « conquista pacífica de varios pueblos de Guatemala », *Ibid.*, p. 64, §14.
[421] « defensor de los desgraciados aborígenes y enemigo de los españoles », « excesivo celo con que favorecía á los indios », *Ibid.*, p. 65, §14.
[422] « Conquista y colonización de Guatemala, el Salvador y demás provincias de la América-Central », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 29.

> reçoit du Mexique. Transfert de la ville de Guatemala à Xepau. La ville de San Salvador. Conquête des indiens mams [etc][423].

« Occupation », « instructions », « soumission », c'est l'Espagnol qui mène la danse, dans des résumés où la présence indigène est sous-entendue par l'évocation des villes et batailles aux noms indiens. Seule l'insurrection implique l'action indigène, l'insurrection « des indiens », désignés comme une masse indifférenciée qui sera désormais le seul mode de désignation de la population indienne centraméricaine pourtant diverse.

2.3.3. Période coloniale

2.3.3.1. Une période sans histoire(s)

La période coloniale, qui débute en général pour les historiens par la mort du conquistador Alvarado, bientôt suivi par son épouse la "Sin Ventura" qui périt dans le tremblement de terre et les inondations qui ravagent la capitale guatémaltèque en 1541, est sans nul doute l'époque pour laquelle on constate le plus grand décalage entre la vision véhiculée par les discours officiels et celle construite par les manuels. Et, entre le travail de Miguel G. Saravia et ceux d'Agustín Gómez Carrillo, les divergences sont également d'importance, tandis que le géographe González traite de la période en quelques lignes.

Une même approche de la Colonie est toutefois partagée par les historiens : celle d'une période sans histoire, sans grands événements marquants. Pour s'en convaincre un simple coup d'œil aux sommaires de ces ouvrages suffit : dans l'*Estudio histórico* de 1883 d'Agustín Gómez Carrillo, après la découverte et la conquête surviennent la « fondation de villes et narration d'autres événements survenus durant le reste du XVIe siècle », des « événements dignes d'être remarqués au XVIIe siècle » et enfin la « situation au XVIIIe siècle »[424]. L'auteur aborde ensuite la « période qui court de 1801 à 1821 et la proclamation de l'indépendance », avant de revenir sur l'époque coloniale avec une liste des « présidents de

[423] « Sumario : ocupación de México por Cortés y envío de una expedición á Guatemala y otra á Honduras. Instrucciones dadas por Cortés á los jefes expedicionarios Alvarado y Olid. Sumisión de Tehuantepec. Principales monarquías indíjenas. Batallas de Tonalá, del río Tilapa, del río Zamalá y otras. Ocupación de Utatlán, Iximché y Atitlán. Incendio de Itzcuintlán. Hechos de armas en Paxaco, Acajutla y Tacuxcalco. Campaña de Cuscatlán. Regreso de Alvarado á la capital de los cakchiqueles y fundación de la primera ciudad de Guatemala. Insurrecciones de los indios. Refuerzo que de Méjico recibe Alvarado. Traslación de la ciudad de Guatemala à Xepau. La ciudad de San Salvador. Conquista de los indios mames. […] », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 29.

[424] « Fundación de poblaciones y narración de otros sucesos acaecidos en el resto del siglo XVI », « sucesos dignos de notarse en el siglo XVII », « Situación de las cosas en el siglo XVIII », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 53, 66 et 73.

l'Audience, Gouverneurs du Royaume et Capitaines Généraux » et une autre de « gouverneurs des provinces »[425]. Les *Elementos* de 1893 reprennent presque mot pour mot ces titres, à la seule différence que les événements des XVIIe et XVIIIe siècles sont regroupés en un seul chapitre et que les listes rébarbatives de gouverneurs et autres dirigeants sont supprimées.

Le *Compendio* de 1892, comme nous l'avions signalé précédemment, adopte une structure plus thématique : sept chapitres sont consacrés à la Colonie, en commençant par « l'audience, les pirates, le trafic et autres secteurs » et les « jugements de résidence et justice en matière criminelle »[426]. S'ensuivent des chapitres traitant du « régime administratif et Instruction publique », des « industries, *alcalbalas* et tributs », des « tremblements de terre, bâtiments et autres traits de la physionomie du royaume de Guatemala »[427]. Enfin les « us et coutumes » précèdent le dernier chapitre portant sur l'ère coloniale : « dernières manifestations de la vie coloniale et proclamation de l'Indépendance »[428]. L'absence d'événements marquants, que suggèrent les compositions des manuels de 1883 et 1893, est-elle à l'origine de ce choix de l'historien d'organiser l'étude de cette période non plus chronologiquement mais thématiquement ? Celui-ci évoque une période de paix, où l'administration prédomine sur la politique et explique donc ce choix de rédaction[429]. Quelle que soit la réponse, la période coloniale représente en tous cas entre 20 et 40% de chaque ouvrage, une part non négligeable quand on la compare aux 3 à 9% consacrés à la période précolombienne, pourtant plus étendue dans le temps.

Comme chez Gómez Carrillo, on pourrait marquer la fin de la période de conquête chez Miguel G. Saravia par le récit de la mort de la Sin Ventura (leçon XXIII). Les chapitres qui suivent cette narration sont eux aussi le reflet d'une succession d'événements, miroir d'une histoire relativement terne. On retrouve en effet des listes de gouvernants, avec un « tableau chronologique et statistique des rois d'Espagne et des présidents et capitaines généraux qui gouvernèrent Guatemala durant la domination espagnole », puis des « Présidents et capitaines généraux qu'a eu Guatemala pendant le règne des Bourbons », avec enfin des « événements

[425] « Período corrido de 1801 á 1821 y proclamacion de la Independencia », « Presidentes de la Audiencia, Gobernadores del Reino y capitanes generales », « Gobernadores de las provincias », *ibid.*, p. 83, 93 et 102.
[426] « Capítulo VIII. La audiencia, los piratas, el tráfico y otros ramos », « Capítulo IX. Juicios de residencia y justicia en materia criminal », SARAVIA. *Compendio…*, p. 69 et 84.
[427] « Capítulo X. Régimen administrativo é Instrucción pública », « Capítulo XI. Industrias, alcabalas y tributos », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 93 et 109.
[428] « Capítulo XIII. Usos y costumbres », « Capítulo XIV. Últimas manifestaciones de la vida colonial y proclamación de la Independencia », *Ibid.*, p. 133 et 145.
[429] *Ibid.*, p. 5-6.

notables qui se sont produits en Amérique Centrale après l'année 1542 »[430]. La leçon XXVIII poursuit sur le même thème, tandis que la XXIX aborde la « conquête du Petén et la suite des événements notables qui ont eu lieu durant la domination espagnole », des « événements » dont on poursuit la narration dans la leçon XXX avant de proposer une leçon sur « l'administration de ces pays durant le gouvernement colonial »[431].

Événements notables et autres listes de gouvernants structurent ainsi une histoire dont semblent disparaître les grands héros et les faits d'armes ; de fait, les « événements » qu'on retrouve chez les deux auteurs sont les actions de las Casas, les incursions des pirates anglais menés par Francis Drake, la construction de l'Hôpital de Guatemala, de la forteresse d'Omoa, et les aléas de l'administration coloniale, qui va plus précisément nous intéresser en tant que c'est là que l'indien fait son apparition.

2.3.3.2. Miguel G. Saravia et la condamnation de la Colonie

La première différence notable entre le travail de Miguel G. Saravia et ceux de Gómez Carrillo est l'apparition chez le premier d'une leçon spécifiquement consacrée à la question indigène : « mauvais traitements aux indigènes et personnes qui s'intéressèrent à leur sort »[432]. Saravia débute cette leçon en évoquant Charles Quint, dont le règne a marqué le début de l'amélioration de la situation indigène, grâce au dévouement de Bartolomé de las Casas. Défenseur des indigènes, il est comparé au nord-américain Lincoln, qui a aboli l'esclavage aux États-Unis. Tout en sous-entendant que l'histoire du Guatemala compte des grands personnages aussi valeureux que celle de la grande nation nord-américaine — alors que l'antiquité centraméricaine était comparée à l'antiquité grecque —, Saravia va brosser un portrait des plus négatifs de la colonie espagnole et de ses relations avec les populations indigènes :

> Les conquistadors traitaient cruellement les américains : ils leur exigeaient d'énormes tributs qui, s'ils n'étaient pas satisfaits, laissaient place à de terribles punitions. Dans leurs mines et leurs *fincas* ils tenaient les indigènes en

[430] « Leccion XXIV. Vejacion de los indígenas y personas que se interesaron en su favor », « Leccion XXV. Cuadro cronológico y estadístico de los reyes de España y de los presidentes y capitanes generales que gobernaron á Guatemala, durante la dominacion española », « Leccion XXVI. Presidentes y capitanes generales que tuvo Guatemala durante el reinado de los Borbones », « Leccion XXVII. Sucesos notables que tuvieron lugar en Centro-América despues del año de 1542 », SARAVIA. *Compendio…*, p. 66, 67, 69 et 71.

[431] « Leccion XXVIII. Continuacion de lo anterior », « Leccion XXIX. Conquista del Peten y continuacion de los sucesos notables que tuvieron lugar durante la dominacion española », « Leccion XXX. Continuacion de lo anterior », « Leccion XXXI. Administracion de estos países durante el gobierno colonial », *Ibid.*, p. 74, 76, 78 et 81.

[432] « Leccion XXIV. Vejacion de los indígenas y personas que se intersearon en su favor », *Ibid.*, p. 66.

> esclavage, et les tourmentaient de toute sorte et les marquaient au fer en signe de propriété, et en un mot, ceux-ci étaient traités comme des bêtes plutôt que comme des êtres rationnels. On en arriva à discuter jusqu'en Espagne de leur appartenance ou non à la race humaine […][433].

Avec ces lignes, Saravia souligne une fois de plus la maltraitance des indiens, par l'emploi d'adjectifs et de locutions qui tendent à la création d'une hyperbole — « énorme » « terribles » « de toutes sortes ». Mais ce qui nous semble plus remarquable, c'est de voir que ces populations ne sont plus dénommées « indiennes » mais « américaines », sans que l'on puisse douter de l'équivalence entre les deux termes puisque le paragraphe suivant indique : « le vertueux Las Casas prit en charge la défense des malheureux américains »[434]. Ces « américains » se substituent ainsi aux indiens, pour faire émerger une antithèse Américain/Espagnol, dans laquelle les Espagnols jouent le mauvais rôle.

Tout aussi hyperbolique que l'évocation des mauvais traitements infligés aux indiens, la description emphatique des œuvres de Las Casas, qui présente un homme prêt à tous les sacrifices pour la cause qu'il défend, justifie qu'on en fasse un grand homme de l'histoire guatémaltèque, un « bienfaiteur du genre humain »[435]. Le manuel détaille ainsi ses voyages, ses projets, ses réalisations dans les Verapaces, dans les leçons XXIV et XXVII, où Cerrato, autre bienfaiteur de la cause indigène, est également mentionné[436]. Mais, bien vite, le thème des indiens disparaît au profit d'autres faits, tels que l'organisation de l'audience du Guatemala, les invasions de Drake, ou les mesures économiques imposées par l'Espagne, la création de l'Université et les intellectuels marquants de la même époque, etc., tout ceci étant narré d'un ton on ne peut plus neutre et distant.

Occupons-nous finalement de la leçon XXXI, « administration de ces pays durant le gouvernement colonial », qui annonce la proclamation de l'indépendance, en tant qu'elle souligne plusieurs possibles causes d'un mécontentement centraméricain (l'accès restreint des

[433] « Los conquistadores trataban cruelmente á los americanos : les exijian enormes tributos, que si no eran satisfechos, daban márgen á terribles castigos. En sus minerales y fincas tenian indígenas esclavizados, á quienes atormentaban de toda suerte y se les herraba en señal de propiedad, y en una palabra, eran mas bien tratados como béstias que como seres racionales. En la misma España se llegó á discutir si pertenecian ó no á la raza humana […]»,SARAVIA. *Compendio…*, p. 66-67.
[434] « el virtuoso Las Casas tomó á su cargo al defensa de los infelices americanos », *Ibid.*, p. 66.
[435] « figura en el catálogo de los bienhechores del género humano », *Ibid.*
[436] *Ibid.*, p. 65-66 et p. 71-73.

créoles aux hautes fonctions administratives ou le monopole commercial imposé par la métropole par exemple), causes qui « préparèrent lentement son émancipation politique »[437].

Arrêtons-nous enfin sur ces quelques lignes de cette dernière leçon sur la Colonie :

> Le fanatisme et l'ignorance étaient les principales armes dont se servaient les autorités espagnoles pour maintenir les américains soumis. Trois cents ans d'un tel système ont profondément ancré ces vices, qui ont été de véritables obstacles au progrès des pays d'Amérique Latine[438].

Cette fois-ci sans fards, l'historien rend l'Espagne responsable d'un gouvernement vicié dont les conséquences se font encore sentir dans les pays devenus indépendants. Mais nous aimerions terminer cette analyse du manuel de Saravia en nous attardant sur le terme « américains » : alors qu'au début du travail de l'historien sur la période coloniale, ceux-ci étaient les indiens, dans une relation d'opposition frontale Américains/Espagnols, dominée par ces derniers, à la fin de la période le sémantisme du terme a glissé, pour ne plus désigner les indiens mais les créoles. Ce glissement sémantique ne permettrait-il pas d'inscrire le combat pour l'indépendance dans la lignée de la résistance héroïque des premiers peuples du continent ? Paradoxalement, si la filiation est ainsi suggérée par le jeu des mots, ces peuples héroïques opposés aux barbares conquérants ont été peu à peu évacué de l'histoire du Guatemala, pour n'être plus que des populations indiscriminées, exploitées et quasi absentes d'une période coloniale elle-même marquée par une relative tranquillité.

2.3.3.3. Agustín Gómez Carrillo et la Colonie bienfaitrice

L'effacement de la présence indigène durant la période coloniale est également sensible dans les publications d'Agustín Gómez Carrillo. Mais là où l'on trouve la plus grande divergence entre les deux auteurs, c'est quant à la vision de la période coloniale proposée : tandis que la condamnation de Miguel G. Saravia est sans appel, reflet de la pensée libérale observée dans la presse et les discours, Gómez Carrillo propose un bilan beaucoup plus nuancé, quand il ne penche pas en faveur de l'Espagne colonisatrice. Dans le manuel de 1893, l'auteur pose ainsi en victimes de l'administration coloniale indiens et colons espagnols : subissant les mêmes abus, ils apparaissent dès lors comme possiblement unis face à l'envahisseur[439]. Mais cette

[437] « y tales circunstancias vinieron preparando lentamente su emancipacion política », SARAVIA. *Compendio…*, p. 82-83.
[438] « El fanatismo y la ignorancia eran las principales armas de que se servian las autoridades españolas para mantener sujetos á los americanos. Trescientos años de semejante sistema arraigaron profundamente esos vicios, que han sido verdaderas rémoras para el progreso de los países de la América-latina », *Ibid*.
[439] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 35.

éventuelle unité n'est à aucun autre moment suggérée dans les manuels de Gómez Carrillo, qui prétend plutôt souligner les apports de la Colonie.

Dans l'*Estudio* de 1883 Las Casas et Cerrato sont deux des rares Espagnols défendant la cause indigène : malgré quelques réticences quant au zèle excessif de las Casas, provocateur de fortes tensions, et en des termes un peu moins emphatiques que dans le *Compendio* de Saravia, Gómez Carrillo porte tout de même le personnage au rang des grands hommes ayant œuvré pour le bienfait de l'humanité[440].

Au-delà de ces figures "intouchables", Gómez Carrillo s'attache à peser le pour et le contre et à atténuer la cruauté espagnole dans certaines évocations des conquistadors. Alvarado est ainsi coupable de fautes inexcusables, mais qu'on doit remettre dans le cadre d'une époque où la cruauté et l'avidité étaient monnaie courante : l'auteur entend ainsi juger le plus équitablement possible les agissements « d'un guerrier si valeureux et d'un conquistador si audacieux »[441].

Ce genre de commentaires, qui aboutit à l'atténuation des défauts espagnols, est étendu à la période coloniale dans son ensemble. Dans des pages où l'auteur souligne que les Espagnols ont permis un développement sans pareil de l'agriculture et de l'élevage, avant de critiquer le poids des impôts et la crise économique du XVIIIe siècle qui plonge l'Amérique Centrale dans le marasme, on trouve ainsi dans le même manuel la description d'une période qui finalement n'a pas été si néfaste, même pour les indiens :

> L'occasion semble être arrivée de faire remarquer que si les conquistadors, dans leur majorité, s'étaient montrés durs et même cruels avec les indiens, et si beaucoup de colons, surtout durant les premières années qui suivirent la conquête, ont observé une conduite analogue, en obligeant les malheureux natifs à réaliser des travaux pénibles, les autres Espagnols les traitaient avec douceur et s'efforçaient de les civiliser et de leur enseigner à s'habiller, à construire leurs maisons, à tisser, à fabriquer des chapeaux et du savon, à faire du pain, à cultiver le blé, etc, etc. [442]

L'action espagnole envers les indigènes apparaît dans ces quelques lignes comme nettement bénéfique, à travers la civilisation et la mise au travail d'une population qui, dans le

[440] GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 58-59.
[441] « juzgar la conducta de tan animoso guerrero y audaz conquistador », *Ibid.*, p. 58.
[442] « Parece llegada la ocasión de hacer notar que si los conquistadores, en su mayor parte, se habian mostrado duros y hasta crueles con los indios, y si muchos de los colonos, sobre todo en los primeros años que siguieron á la conquista, observaron una conducta análoga, obligando á los infelices nativos á penosos trabajos, los demas españoles los trataban suavemente y se afanaban en civilizarlos y enseñarles á vestirse, á construir sus casas, tejer, fabricar sombreros y jabón, hacer pan, cultivar el trigo […] ». *Ibid.*, p. 70-71.

Compendio réédité en 1892, sera décrite comme apathique et fainéante à l'occasion d'un chapitre consacré au système fiscal pesant sur les colonies. Dans ce chapitre X intitulé « industries, *alcabalas* et tributs », Gómez Carrillo décrit ainsi un indien peu laborieux et alcoolique, qui, même si sa mise sous tutelle par l'Espagnol a pu exacerber sa timidité excessive ou son apathie, a tout de même progressé grâce aux apports de la Conquête. De fait, c'est la boisson (vice partagé avec la population rurale *ladina*) qui, selon l'auteur, est la cause première d'une chute démographique imputée à tort aux maladies et aux guerres[443].

En face de ces indiens qui « fuient la vie civilisée que les Espagnols s'obstinaient à leur donner »[444], on trouve donc des colons qui font tout leur possible pour amener les indigènes dans le giron de la civilisation. On leur donne accès aux études (l'historien donne quelques exemples de médecins et avocats indiens), on leur enseigne l'agriculture et quelques industries[445], les fonctionnaires reçoivent consigne de les protéger. Et même si dans la pratique les ordres n'ont pas toujours été appliqués, l'historien donne des exemples tirés de documents d'archives pour prouver que les indiens avaient les moyens de se plaindre légalement[446]. Enfin, Las Casas n'est pas le seul religieux à se préoccuper d'eux, et d'autres ont toujours été à leurs côtés, pour leur enseigner l'espagnol, la lecture et l'écriture, tâche accomplie dans des écoles destinées aussi bien aux blancs qu'aux indiens, n'en déplaise aux « adversaires de la vérité historique » qui nient l'existence de tels établissements[447].

Finalement, au fil de ces commentaires épars nuançant l'action espagnole, ou la mettant en valeur, Gómez Carrillo arrive à un bilan relativement positif de la période coloniale traversée par l'Amérique Centrale. Dans le chapitre intitulé « dernières manifestations de la vie coloniale et proclamation de l'Indépendance », il dépeint l'émancipation de l'Amérique espagnole comme le fait d'une « loi providentielle », une « loi naturelle » qui commande la séparation de la « mère Espagne, qui durant longtemps leur a prêté son ombre protectrice, en leur donnant tout ce qu'elle a pu ; autrement dit, la civilisation européenne, qui ensuite a continué de se développer […] »[448]. Sans critiques ni réserves, l'historien guatémaltèque achève donc sa narration de la période coloniale sur une vision positive de la colonisation de l'Amérique, synonyme de civilisation et de développement, une vision qui se démarque

[443] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 117.
[444] « rehuyendo la vida civilizada que los españoles se empeñaban en proporcionarles », *Ibid.*, p. 117.
[445] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, Capítulo X, §19-20.
[446] *Ibid.*, §12-13.
[447] « los adversarios de la verdad histórica », *Ibid.*, p. 104.
[448] « la madre España, que por muy largo tiempo les prestó su sombra protectora, dándoles cuanto darles pudo ; es decir, la civilización europea, que después ha continuado desenvolviéndose », *Ibid.*, p. 148.

nettement de l'accusation de dégénération et dégradation généralement formulée dans les écrits de son époque.

Il en va de même dans l'ouvrage de 1893 dont les textes sont similaires à l'*Estudio* de 1883, à la seule différence qu'est introduit un nouveau paragraphe : « Période écoulée de 1801 jusqu'à la proclamation de l'Indépendance en 1821. Réflexions sur le régime colonial »[449]. Dans ces pages, on retrouve la figure de Cerrato et de quelques autres administrateurs bienveillants envers les indiens, tandis que l'historien reconnaît les abus perpétrés par les Espagnols, et la sévérité des lois coloniales, en nuançant son jugement : toute conquête est douloureuse pour le peuple vaincu, et les lois espagnoles n'étaient pas plus dures en Amérique qu'en Espagne, reflets des mœurs de leur époque. Après avoir évacué ces éventuelles critiques, l'historien guatémaltèque en vient finalement à souligner que l'Espagne a légué de magnifiques bâtiments à ses anciennes colonies, et a tenté de développer une Instruction Publique, même si ce fut sans grand succès. Le bilan est donc somme toute positif.

2.3.4. Période contemporaine et bilan

2.3.4.1. L'effacement de l'indien

Dans une histoire événementielle faite de grands hommes et de grands faits, l'indien disparaît presque totalement de la période contemporaine. Il faut noter que dans son *Compendio histórico* de 1883, Agustín Gómez Carrillo ne s'aventure pas au-delà des premières années de l'indépendance, pour éviter tout risque de partialité envers l'un ou l'autre des camps libéraux et conservateurs qui s'affrontent au long du XIXe siècle. En lieu et place de chapitres traitant de l'Amérique Centrale indépendante, il préfère donc proposer une synthèse thématique sur divers aspects de la vie centraméricaine : commerce et agriculture, législation et tribunaux, instruction publique ou encore les arts et la presse. On y retrouve, au détour de certaines phrases, des allusions aux populations indigènes : concernant l'agriculture, l'historien mentionne une agriculture indigène fort peu avancée, tandis que les questions administratives et judiciaires suscitent l'évocation de la législation précolombienne, signe d'un certain avancement qui souffrait toutefois de « traits d'inhumanité », propres de l'époque moyen-âgeuse également traversée par l'Espagne[450].

[449] « Capítulo VI. Periodo corrido desde 1801 hasta la proclamación del a Independencia en 1821. reflexiones sobre el réjimen colonial », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 58.
[450] « rasgos de inhumanidad », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 165.

Dans ses deux ouvrages suivants, dans lesquels il se risque à proposer une histoire qui rejoint le temps présent, l'indien est tout simplement absent. Chez Saravia il l'est aussi, et la seule figure en partie indienne évoquée est celle du conservateur Rafael Carrera, « d'origine indienne », sans que les traits raciaux du despote obscurantiste ne soient liés aux critiques qu'on pourrait lui faire[451]. Les multiples réformes de Justo Rufino Barrios traitées par l'historien, qui concernent pourtant l'indigène de près, ne suscitent à aucun moment l'apparition de celui-ci comme sujet ou objet du discours. Des masses de guerriers valeureux d'avant 1492 il ne reste donc plus rien : de sujet de l'histoire les indiens sont devenus objets du discours et de la colonie, et disparaissent progressivement d'une histoire collective où ils n'ont plus leur place.

2.3.4.2. Regards croisés

L'histoire de la conquête et de la colonie telle qu'elle est narrée par nos historiens guatémaltèques trouve un écho dans les travaux récents de Javier Pérez Siller et son équipe[452] : ni mission sacrée d'évangélisation, ni rencontre entre des peuples naïfs et des conquérants divinisés, la conquête de l'Amérique Centrale est un enchaînement de batailles, de manipulations et de trahisons, entre indiens et européens, et au sein même du camp espagnol.

Tout comme dans les manuels plus récents étudiés par Pérez Siller, les conquistadors font donc l'objet d'une vision nuancée, paradoxale : tantôt célébrés tantôt critiqués, ils sont le fruit des us et coutumes de leur époque. Point de focalisation du récit à partir de 1492, ils sont les vecteurs d'un regard qui apparaît comme un mélange des quatre regards définis par Toshiaki Kozakai et Javier Pérez Siller[453] : le "regard explorateur", qu'on perçoit dans le *Compendio* de 1892, où les titres font disparaître la colonisation et la conquête au profit des voyages et autres séjours, se mêle ainsi au "regard colonisateur" de domination et de conquête de l'indien, beaucoup plus présent dans les ouvrages étudiés. Et malgré de nombreux points communs entre leurs travaux respectifs, le "regard dénonciateur" est celui qui démarque Saravia de Gómez Carrillo : chez le premier l'œil est ouvertement critique, tandis que le second s'inscrit

[451] SARAVIA. *Compendio…*, p. 116-119.
[452] PÉREZ SILLER, Javier (éd.). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg Eckert Institut, 1992, 320 p.
[453] KOZAKAI, Toshiaki, et PÉREZ SILLER, Javier. Les regards sur l'Autre : esquisse d'atlas des discours scolaires. In : PÉREZ SILLER, Javier (éd.). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg Eckert Institut, 1992, p. 19-45.

dans ce que Kozakai et Pérez Siller nomment "regard ambivalent", entre compréhension de l'indien et justification ou disculpation de la colonisation.

La dénonciation de la colonie par Saravia doit être rattachée à sa mise en valeur d'un monde précolombien comparé à l'antiquité grecque : deux démarches à remettre dans la perspective du métissage des populations, qu'il est le seul à évoquer dans son introduction comme un mélange du meilleur des deux mondes, dont serait issu le peuple contemporain[454], et qui explique qu'on souligne les aspects positifs de l'indien de 1492. Les ouvrages postérieurs de Gómez Carrillo font abstraction d'un éventuel mélange, et l'indien semble y perdre sa place dans une histoire plus euro-centrée, dont on l'exclut progressivement : une exclusion qui reflète son statut sociopolitique d'alors. Une exclusion que l'école transmet donc à travers ses enseignements où l'indien, glorieux héros du passé ou individu anonyme du présent, est une ombre fugace dans des manuels qui sont les miroirs déformés d'un être conçu comme faible et dégénéré, membre d'une société distincte que l'institution éducative civilisera et assimilera, dans les limites de la société pensée et créée par les Réformateurs de 1871.

[454] SARAVIA. *Compendio…*, p. 9-10.

Troisième partie.
Ecole et nation(s). Entre Guatemala et Amérique Centrale.

Nous avons vu jusqu'à présent que malgré un système éducatif conçu comme l'instrument d'une normalisation morale et intellectuelle de la société guatémaltèque, censé jouer son rôle notamment par le biais d'un réseau d'écoles primaires gratuites et obligatoires prévu par la législation mise en place dès 1875, la nation y semble insaisissable. L'amour de la patrie, crédo professé par les programmes et manuels de morale, entre autres valeurs universelles à développer chez les futurs acteurs d'une société orientée vers le progrès, n'implique ainsi pas forcément l'action citoyenne puisque, dans un système à deux vitesses, le Guatémaltèque, surtout s'il est indien, n'est pas destiné à accéder à la fonction élective.

La nation se doit avant tout d'être civilisée : sur les traces des nations-modèles européennes et nord-américaine, l'idée même de ce que doit être la nation a ainsi évolué vers la définition d'une nation cultivée, que le Guatemala n'est pas encore, faute d'un progrès suffisant et d'une masse indienne encore trop problématique. L'accès au statut convoité de nation civilisée ne peut donc s'obtenir que par un progrès accru et par la civilisation de l'indien, justifiée par l'image d'une population indigène en marge du progrès, rétive et oisive, que discours et manuels construisent et transmettent. Au fil des réflexions menées dans le cadre du concours de 1892 et du Congrès Pédagogique de 1893, l'école apparaît comme l'un des acteurs clés de la reconquête civilisatrice, qui devra notamment se traduire par une éducation spécialisée, dont la seule réalisation effective est l'*Instituto Agrícola de Indígenas* aux résultats mitigés et limités par le double objectif véritable d'un tel projet : former un contingent de travailleurs agricoles aptes à favoriser le progrès matériel du pays, et permettre ainsi l'entrée si désirée du Guatemala au concert des nations civilisées.

A la lumière des discours présidentiels et autres paroles d'orateurs qui appellent constamment de leurs vœux cette promotion dans l'échelle des nations, il semble étrange que la nation soit totalement absente des objectifs attribués au système éducatif libéral et plus particulièrement à l'école primaire. Nous allons cependant voir que l'abondant corpus de manuels témoigne au contraire de la création en cours d'une identité nationale : tout en ayant à l'esprit l'hypothèse de Steven Palmer pour qui la construction d'une identité centraméricaine permettrait de noyer le problème indien dans une masse moins indigène[1], nous allons en effet nous attacher à étudier les définitions et caractéristiques de la nation et composantes d'une identité nationale dont la construction est prise en étau entre Guatemala et Amérique Centrale durant le dernier quart du XIXe siècle.

[1] PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900*. New-York : Colombia University, 1990, p. 181-187.

Chapitre 1. Définir la nation

1.1. Quels instruments pour quelle nation ?

1.1.1. Une école nationalisante ?

Si volonté il y a chez les dirigeants libéraux guatémaltèques de former une nation, cette volonté est implicite. Nous avons en effet vu comment les objectifs des diverses lois publiées entre 1875 et 1882 affichent l'objectif de former des « hommes […] dignes d'une société républicaine et libre »[2]. Société, et non nation. Nos réflexions sur la civilisation de l'indien ont d'ailleurs contribué à montrer que la société en question est formée de divers éléments au rôle spécifique — l'ouvrier, le soldat, la femme au foyer, l'agriculteur indien — dans un monde économique et politique orienté vers le progrès matériel à tout prix. Même si celui-ci est vraisemblablement une manière d'atteindre l'échelon supérieur des nations (celui occupé par les nations civilisées européennes ou nord-américaine), et même si l'Instruction Publique doit y contribuer, le mot « nation » est néanmoins presque absent des lois et de la plupart des documents officiels relatifs au système éducatif, puisqu'on ne trouve que deux fois l'idée de nation dans les mots du Ministre adressés à l'Assemblée : en 1886, Manuel Valle conclut son *Mémoire* avec l'espoir de faire du Guatemala « une nation puissante, prospère et heureuse »[3], et en 1893, Manuel Cabral entend faire des indiens des « fils de la nation comme nous »[4]. Une nation qui reste donc à définir et dont la signification exacte n'est jamais précisée.

L'école ne serait donc pas l'instrument de formation de la nation que nombre d'historiens du XXe siècle décrivent dans des travaux portant tant sur l'Europe que sur l'Amérique latine ? Si l'idée est absente des textes officiels, elle n'es toutefois pas totalement inconnue dans le Guatemala de la fin du XIXe siècle. En nous écartant de la stricte sphère éducative, on découvre ainsi que pour les journalistes du *Diario de Centro-América*, le lien entre école et formation de la nation est très clair. Dans un article d'octobre 1884 consacré aux conférences pédagogiques promues par le gouvernement et l'Académie des Maîtres (*Academia de Maestros*), le journal voit ces réunions de formation comme l'occasion de perfectionner non

[2] « formar hombres […] dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 10.
[3] « una nación poderosa, próspera y feliz », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1886, p. 38.
[4] « hijos de la nación como nosotros », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1893, p. 68.

seulement les méthodes et savoirs pédagogiques des enseignants, mais aussi leur capacité à transmettre l'idée de nation, en profitant des conférences pour :

> développer autant que possible les idées relatives à l'amélioration de la nation ; qu'on explique surtout les avantages de l'unité, la convenance de l'union Centraméricaine, les grandes destinées qui en vertu de cela sont réservées aux peuples d'Amérique Centrale, des idées également sur le présent et l'avenir de tout le continent ; ne finalement rien négliger de ce qui contribue à encourager le patriotisme, à ce que l'enfant grâce au maître comprenne et aime certains principes qui sont les gardiens des pays et dont l'ignorance a été jusqu'à il y a peu la cause des amères vicissitudes que nous avons traversées[5].

Un autre article de 1894 du même journal évoque « l'unité de la culture nationale » rendue possible uniquement grâce à l'unification des programmes et méthodes[6], tandis qu'un texte de 1895 se penche sur la question de la formation d'un « esprit national », dont la condition *sine qua non* est encore une fois l'uniformité des méthodes, grâce à l'action régulatrice de l'État[7].

Si l'on met ces réflexions en regard des efforts constants des gouvernements successifs pour uniformiser méthodes et programmes, que nous avons soulignés dans notre première partie, il apparaît donc hasardeux de déduire de l'absence de la question nationale des lois et discours éducatifs officiels que l'école guatémaltèque ne contribue pas à la diffusion d'une identité qui, si elle n'est peut-être pas nationale, est forcément collective. L'uniformisation des programmes d'histoire, de géographie, de morale ou d'instruction civique ne peuvent en effet que contribuer à la formation d'un bagage culturel commun à l'ensemble des individus étant passés sur les bancs d'une école qu'on prétend totale et unique. Or, si la nation civique et politique est avant tout définie par la relation contractuelle entre une population et un État qui la représente et qu'elle respecte, la nation culturelle dite « à l'allemande » repose, elle, sur un terreau culturel commun, une langue, une histoire, des origines conçues comme communes, un folklore, etc. Les deux définitions ne sont pas imperméables et Alain Dieckhoff ou Gil Delannoi ont par exemple insisté sur les possibles alternances ou concomitances entre deux conceptions de la nation bien souvent liées, quand d'autres n'ont pas réinventé le concept de

[5] « ampliar hasta lo posible ideas referentes á la mejora de la nacion ; que se esplique sobre todo las ventajas de la unidad, la conveniencia de la union Centro-Americana, los grandes destinos que en virtud de este hecho les estan reservados á los pueblos de Centro-América, ideas tambien sobre el presente y el porvenir del continente todo ; no descuidar en fin nada de lo que contribuye á fomentar el patriotismo, á que el niño por medio del maestro comprenda y ame ciertos principios que son la salvaguardia de los países y cuya ignorancia hasta hace algunos años ha sido la causa de las amargas vicisitudes que hemos atravesado », Las conferencias pedagójicas. *Diario de Centro-América*, 4 de octubre de 1884, nº1208.

[6] « la unidad de la cultura nacional », Escuelas froebelianas. *Diario de Centro-América*, 15 de enero de 1894, nº3628.

[7] « espíritu nacional », Enseñanza (II). *Diario de Centro-América*, 20 de enero de 1895, nº3917.

nation, comme Benedict Anderson, qui parle quant à lui d'un imaginaire national[8]. Nous entendons donc nous attacher à présent à l'étude de ce bagage culturel commun que constituent l'enseignement de la morale, de l'histoire, de la géographie ou encore de l'instruction civique, en tant que possibles fondements d'une identité nationale qui, si elle n'est pas enseignée encore officiellement, est peut-être tout simplement en construction. Il nous appartient de le montrer et d'en dégager les caractéristiques.

1.1.2. Programmes

Les programmes officiels sont à l'image des lois et discours : la nation n'y apparaît pas clairement, tandis que la morale ou l'instruction civique, comme nous l'avons vu précédemment, cultivent le respect et l'amour d'une patrie souvent laissée à l'état d'abstraction, non ancrée dans une réalité locale clairement définie, à l'exception du manuel d'Agustín Gómez Carrillo qui affiche clairement son désir de voir renaître la patrie centraméricaine[9]. Un ancrage régional que l'on retrouve au sein de divers programmes.

Ainsi, dès la loi de 1875, c'est l'Amérique Centrale qui s'impose comme le cadre des enseignements d'histoire et de géographie prévus par les listes de matières de l'enseignement primaire élémentaire et complémentaire. Ces listes évoluent d'ailleurs peu d'une loi à l'autre : lecture, écriture, grammaire, arithmétique, morale, hygiène, mais aussi géographie, histoire et exercice physique sont ainsi les piliers de l'éducation devant être dispensée à l'ensemble des écoliers.

Au niveau primaire élémentaire, on trouve ainsi dans la *Loi Organique* de 1875 un enseignement de « géographie et d'histoire du pays », tandis que le niveau supérieur sera concerné par « l'histoire et la géographie spécifiques de l'Amérique Centrale »[10]. La *Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 fait disparaître l'histoire-géographie du pays des

[8] DIECKHOFF, Alain. *La nation dans tous ses Etats. Les identités nationales en mouvement.* Paris : Flammarion, 2000, p. 64-70; DELANNOI Gil et TAGUIEFF, Pierre-André (éds.). *Teorías del nacionalismo.* Barcelona : Paidós, 1993, p. 9 et ss. Et ANDERSON, Benedict. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte, 2002, 212 p.

[9] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de moral. Con arreglo al sistema de Mabilleau para uso de las escuelas de Centro-América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1887, 65 p.
Rappelons que nous avons étudié en détail ce manuel dans le cadre du colloque *Entre l'Europe, l'Amérique et l'Afrique : construction, déconstruction et reconstruction des imaginaires de l'identité en Amérique Latine* (Université François-Rabelais de Tours, équipes CIREMIA, GRAAT, Histoire des Représentations) : « Des manuels scolaires et de la construction des imaginaires nationaux : du *Cours de morale* du Français Mabilleau, aux *Elementos de moral* du Guatémaltèque Agustín Gómez Carrillo », novembre 2010.

[10] « geografía é historia del país » ; « geografía é historia especiales de Centroamérica », *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, Decreto n°131 del 2 de enero de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 319-340, art. 26 et 34.

programmes du niveau élémentaire, ne laissant donc que les « rudiments de géographie et d'histoire, en particulier d'Amérique Centrale » au niveau complémentaire[11].

En 1879 l'histoire-géographie fait son retour dans le programme du niveau élémentaire, sous la simple appellation « géographie et histoire », détaillée dans un article ultérieur comme « devant s'intéresser de manière spécifique à celles d'Amérique Centrale »[12]. Le texte comporte par ailleurs un tableau de répartition des enseignements pour chacune des années d'école, qui nous permet de voir que l'histoire et la géographie ne seront enseignées qu'à partir de la deuxième année, et jusqu'au milieu de la deuxième année de niveau complémentaire sous forme de connaissances « déjà acquises sur la géographie et l'histoire [qui] seront élargies ; mais on insistera de manière particulière sur la géographie et l'histoire d'Amérique Centrale »[13].

La *Loi Organique et Réglementaire* de 1882 ne modifie ni la répartition des matières, ni l'attachement spécifique à l'histoire et à la géographie de l'Amérique Centrale[14]. La loi s'accompagne d'un programme détaillé ne concernant que le niveau élémentaire, qui permet toutefois de découvrir dans le détail ce qu'impliquent ces enseignements, et notamment la géographie et l'histoire, traitées de manière simultanée[1516].

La géographie, quantitativement plus présente, prévoit des exercices permettant à l'élève de se situer dans l'espace local de l'école et du village avant de lui faire découvrir l'inconnu du département puis du pays par le biais d'exercices de tracés, d'échelles et de cartographie. Pour l'histoire, le programme propose un bref résumé des points à aborder (la Découverte, les populations indigènes et leur décadence, la Conquête). En seulement cinq lignes, alors que le programme consacre plus d'une page aux deux matières confondues, l'histoire résumée à grands traits laisse donc grand place à la géographie et au monde contemporain, tant en deuxième qu'en troisième année d'école primaire, qui permettra l'approfondissement des

[11] « rudimentos de geografía y de historia, en especial de Centroamérica », *Ley General de Instrucción Pública*, decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94, art. 7.
[12] « debiendo atenderse de un modo especial á las de Centroamérica », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p- 358-413, art. 21.
[13] « se ampliarán los conocimientos ya adquiridos sobre geografía é historia : pero de una manera particular se insistirá sobre la geografía é historia de Centroamérica », *ibid.*, art. 34.
[14] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº288 de 23 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 281-329, art. 13, 22, 34.
[15] *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, 88 p.
[16] *Programa detallado…*, 1882, p. 48-49.

connaissances antérieures, avec l'élargissement des thèmes de géographie physique ou commerciale à l'ensemble de l'Amérique Centrale dont on étudie la carte, avant d'explorer brièvement celles des pays limitrophes que sont le Mexique et la Colombie[17]. L'histoire se mêle alors à la découverte géographique : après un « bref résumé de l'histoire du Moyen-âge et moderne d'Amérique Centrale »[18], où l'on évoque les grands hommes, l'Indépendance puis la révolution de 1871 et ses réformes, il s'agira en effet pour l'enseignant de lier hauts lieux historiques et explorations géographiques, en insistant toujours sur l'Amérique Centrale (« donnant une plus grande amplitude aux explications sur l'Amérique Centrale, et une extension moindre à celles qu'il donne sur les pays du reste de l'Amérique »[19]), le détail des explications étant proportionnel à l'éloignement des régions concernées.

Les programmes officiels de 1893 séparent finalement les deux matières enseignées jusque-là simultanément[20]. Incluses dans "l'éducation intellectuelle" au sein de ce programme présenté sous forme de triptyque, qui comprend éducation morale et physique, géographie et histoire sont enseignées dès l'école maternelle, étant intégrées de la sorte aux matières présentes tout au long du primaire.

Logiquement, les méthodes et les contenus d'enseignement évoluent, et, à l'école maternelle, la géographie est ainsi abordée sous forme de « conversations familières et petits exercices préparatoires » qui doivent éveiller l'esprit d'observation des enfants[21]. Ce n'est qu'au Cours Elémentaire que l'on retrouve un programme similaire à celui de 1882, bien que légèrement plus détaillé. Du connu vers l'inconnu, du local vers le Guatemala pour le Cours Moyen puis l'Amérique Centrale pour le Cours Supérieur qui abordera le reste du monde dans un dernier temps[22].

On trouve ici la mise en place d'une gradation claire, Guatemala – Amérique Centrale – continent et monde, sous-entendue dans les programmes antérieurs qui ne mentionnaient pas le Guatemala mais « le pays », ou la seule Amérique Centrale. Il en va autrement pour

[17] *Programa detallado…*, p. 71-72.
[18] « Breve reseña de la historia media y moderna de Centro-América », *Ibid.*, p. 71.
[19] « dar mayor amplitud á sus explicaciones sobre la América Central, menor extensión á las que dé sobre los países del resto de América », *Ibid.*, p. 72.
[20] *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias*, 9 de agosto de 1893, In : *Recopilación de las leyes de la República de Guatemala,* t. XII, p. 71-73. Et *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893, p. 73-85.
[21] « conversaciones familiares y pequeños ejercicios preparatorios », et « historia nacional », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 78.
[22] « la geografía local, casa, calle, pueblo, municipio, departamento », *Ibid.*

l'histoire, pour laquelle l'ambiguité est entretenue : en effet, dès l'école maternelle, l'enseignant doit susciter de petites conversations et des récits d'anecdotes concernant « l'histoire nationale », tandis que le Cours Elémentaire doit se concentrer sur les personnages et faits importants de cette même « histoire nationale », avant que le Cours Moyen ne laisse place à l'étude de « l'histoire de la patrie », divisée en époque précolombienne, domination espagnole, indépendance et fédération, et histoire contemporaine. Tout comme pour la géographie, le cours supérieur s'intéressera au monde entier, depuis l'Antiquité jusqu'aux grandes découvertes, en plus d'une révision de « l'histoire nationale » et de la période contemporaine[23].

« Histoire nationale » : c'est la première fois que l'expression apparaît dans le corps des textes officiels liés à l'éducation. Néanmoins, le lecteur attentif ne sait à aucun moment ce qu'on entend dans ce programme de 1893 par « nation » ou « patrie » : le Guatemala ? L'Amérique Centrale ?

Le *Reglamento* de 1893 fait ainsi figure d'exception au sein de textes officiels qui mettent en exergue une histoire et une géographie centraméricaines dès 1875, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, puisqu'on retrouve dans les écoles normales et les *institutos* les mêmes précisions du législateur pour encourager un enseignement centré sur l'aire centraméricaine[24].

A cette composition des programmes il faut ajouter la liste des valeurs que l'enseignant est appelé à développer chez ses élèves dans les lois de 1879 et 1882 :

> Les maîtres prendront soin d'inculquer à leurs élèves les idées de liberté, d'égalité, de fraternité, d'ordre, de progrès, d'union centraméricaine, d'amour de la patrie, d'amour du travail et, de manière générale, de toutes les idées qui élèvent le sentiment moral et sont la base d'une société bien organisée[25].

Amour de la patrie et développement de l'idée centraméricaine sont placés côte à côte dans l'énumération des valeurs à développer chez l´écolier : si la nation est absente, la

[23] « historia nacional », « historia patria », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 78.
[24] Voir *Ley Orgánica de segunda enseñanza*, decreto nº135 de 28 de enero de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 348-352, art. 15 ; *Ley General de Instrucción Pública*, 1877, art. 10 et 13 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 107, 114 et 115 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 98, 99, 105 et 108.
[25] « cuidarán los maestros de inculcar en sus alumnos ideas de libertad, igualdad, fraternidad, orden, progreso, union centroamericana, amor á la pátria, amor al trabajo y, en general, todas aquellas ideas que elevan el sentimiento moral y son la base de una sociedad bien organizada », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 11, et *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 11.

juxtaposition des termes suggère, tout autant que les programmes, que le cadre de l'identité collective n'est pas seulement le Guatemala, mais plutôt l'Amérique Centrale toute entière, comme le montre l'analyse des manuels scolaires.

1.1.3. Manuels scolaires

Si ni les lois ni les programmes ne sont plus explicites, il convient de se pencher sur les manuels scolaires pour chercher à comprendre quelle est l'identité nationale qu'on tente alors de définir. Alain Choppin et d'autres ne présentent-ils pas le manuel scolaire comme un produit de consommation, support de connaissances mais aussi vecteur idéologique et culturel[26] ?

1.1.3.1. Politique des manuels

L'Etat fait montre dès 1875 d'une volonté de contrôler et d'uniformiser l'enseignement dispensé dans le système éducatif dont il a la charge, et la question des manuels apparaît régulièrement au sein des préoccupations des législateurs, qui mettent en place une véritable politique officielle du livre scolaire.

Dès la loi de 1875 est prévue l'adoption de manuels ayant fait leurs preuves à l'étranger, après examen des ouvrages[27]. La loi de 1879 précisera que la Direction Générale de l'Instruction Publique donnera sa préférence aux manuels étrangers rédigés en Amérique Centrale[28] : une préférence régionale qui amorce une politique de nationalisation des manuels poursuivie dans les années suivantes. Le ministre fait ainsi état, dans son rapport de 1880, d'achats de livres à l'étranger, mais aussi de l'adoption de manuels écrits par des « enfants du pays », et de commandes passées auprès d'auteurs nationaux[29]. Des contrats sont signés en 1885 et 1886, donnant lieu à la création de manuels par des professeurs exerçant au Guatemala, dans l'idée de sélectionner avec le plus grand soin les ouvrages « qui correspondent au mieux aux idéaux que le Gouvernement a en vue »[30] : on supposera que ces idéaux sont ceux étudiés dans nos chapitres précédents — une instruction morale et pratique pour la démocratie, le progrès, la

[26] Voir entre autres CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992, 223 p., ou ARGIBAY, M., CELORIO G. et CELORIO, J.J. (éds.). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao : Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, 1991, 223 p.
[27] *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, 1875, art. 9.
[28] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 334-4.
[29] « hijos del país », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1880, p. 7.
[30] « los que mejor correspondan á los ideales que el Gobierno lleva en mira », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1886, p. 23.

civilisation. Quelques mois plus tard est créée la commission de sélection chargée d'étudier tout manuel publié au Guatemala ou digne d'être utilisé dans les écoles du pays, sans que ne soit évoquée dans l'accord de création une quelconque « préférence nationale » si l'on peut dire. Néanmoins, le *Mémoire* du Ministère de 1888 réaffirme la volonté de l'institution de donner la priorité aux « œuvres didactiques élaborées par des auteurs nationaux »[31], des auteurs qui jouissent encore en 1896 de la bienveillance du Ministère, décidé à les préférer, en partie pour des raisons économiques, aux productions étrangères[32].

Ces annonces se traduisent effectivement par de nombreux accords d'achats et d'officialisation de manuels à la fin des années 1880, qui concernent des livres de géographie, des manuels d'histoire ou de lecture, mais aussi des livres d'arithmétique ou d'agriculture, sans parler bien sûr du concours de 1886 pour la rédaction d'un manuel d'instruction civique que nous avons étudié dans notre première partie. C'est donc une véritable politique de nationalisation des manuels qui prend forme au fil des ans, afin d'obtenir des livres adaptés aux réalités guatémaltèques et centraméricaines, et aux objectifs du gouvernement.

1.1.3.2. Le produit de l'intelligentsia

C'est pourquoi il nous semble judicieux de ne pas nous limiter, comme le fait Patricia Fumero Vargas dans son article « *Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927* », aux seuls ouvrages écrits sur commande[33]. En effet, l'historienne étudie les *Elementos de historia de Centroamérica* d'Agustín Gómez Carrillo dans son édition de 1927, ainsi que les *Elementos de historia patria* d'Antonio Villacorta publiés en 1922, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir, et deux manuels salvadorien et costaricain. Mais elle-même prétend étudier les ouvrages comme les produits d'une élite intellectuelle qui participe à la création d'un réseau de symboles, d'images et d'idées de la nation qu'elle veut transmettre, une élite composée de bureaucrates, de professeurs ou encore de journalistes. Ainsi, selon P. Fumero Vargas, les constructions nationales ne seraient pas le fruit d'une construction « par en haut », imposée depuis le sommet d'un État moderne aux prétentions hégémoniques, mais le produit d'une construction « négociée » à laquelle participe l'intelligentsia[34]. Pourquoi alors nous limiter aux seuls

[31] « obras didácticas elaboradas por autores nacionales », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, p. 16.
[32] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 7.
[33] FUMERO VARGAS, Patricia. Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927. *Nicaraguan Academic Journal*, May 2003, 4:1, p. 69-87.
[34] « negociated construction of the nation-state and nationhood », *Ibid.,* p. 78.

manuels commandés et ne pas inclure les ouvrages produits par cette même élite, et qui sont achetés et/ou déclarés officiels par le gouvernement guatémaltèque ?

Faut-il ainsi rappeler qu'Agustín Gómez Carrillo est officiellement chargé par le gouvernement de continuer la rédaction de l'histoire d'Amérique Centrale et officie au sein du Ministère, ou que les auteurs de livres de géographie Vicente Rivas et Salvador Escobar sont enseignants à l'*Instituto Nacional Central de Varones*, en plus de diverses fonctions dans les commissions éducatives officielles ? Le médecin salvadorien Darío González, auteur de plusieurs manuels de géographie, enseigne quant à lui à la faculté de médecine, et occupe les fonctions d'inspecteur et directeur général de l'Instruction Publique en 1878, et de médecin des écoles en 1881, tandis que le Mexicain Sóstenes Esponda, auteur de deux des volumes de la collection de manuels de lecture de Manuel Mejía Bárcenas, est membre de la *Sociedad de Amigos del País* et de l'*Academia Central de Maestros* de Guatemala, membre du comité organisateur du Congrès pédagogique de 1893 et directeur de plusieurs établissements dans lesquels il promeut la méthode Pestalozzi. Rafaela del Águila, auteure d'un manuel de morale, apparaît elle aussi dans plusieurs instances éducatives — Congrès pédagogique, *Academia de Maestros* —, à l'image de ses collègues masculins[35].

Au-delà de la stricte sphère éducative, signalons également le cas du Costaricain Roderico Toledo, auteur d'un manuel de géographie déclaré officiel, qui exerce de plus hautes fonctions au sein du régime libéral : émissaire diplomatique en Europe, il est membre de la *Sociedad Económica* mais aussi directeur des établissements de bienfaisance, avant de créer la Police nationale et de diriger les Postes. Antonio González Saravia, à qui l'on doit le *Manual del ciudadano* publié en 1888, est quant à lui tour à tour avocat, sous-secrétaire à la Guerre, magistrat, procureur et vice-président de l'Assemblée Nationale puis président de l'organe judiciaire[36].

Nul doute que ces auteurs dont les manuels reçoivent l'aval de l'institution, puisqu'ils sont tantôt simplement achetés, tantôt déclarés officiels par le Ministère de l'Instruction Publique, peuvent être considérés comme les porte-parole fidèles de l'idéologie dominante portée au pouvoir par les réformateurs libéraux de 1871 qui nous intéresse ici. Si dans les lois et discours officiels éducatifs, la nation ne se fait pas encore sa place, nous allons donc montrer

[35] L'ensemble des informations présentées ici a été collecté au fil des lectures de manuels, de compte-rendus et *Mémoires*, avec l'appui du *Diccionario histórico-biográfico de Guatemala*. Colombia/Guatemala : Imprelibros/Asociación de Amigos del País, 2004, 975 p.
[36] Voir ROJAS LIMA, Flavio. *Diccionario histórico-biográfico de Guatemala.*

qu'il en va différemment pour ces manuels qui laissent transparaître les prémisses d'une construction identitaire collective à vocation nationale, que nous allons précisément tenter de définir en insistant notamment sur la tension déjà entrevue entre Guatemala et Amérique Centrale.

1.2. État, Nation : définitions scolaires

Comme nous l'annoncions en introduction, il est hors de question pour nous de chercher une nation là où elle n'est pas, sous prétexte que les liens entre école et identité nationale sont évidents dans nombre de pays. En suivant les travaux regroupés par Antonio Annino et François-Xavier Guerra, qui insistent sur l'évolution des concepts d'État, de nation ou de patrie au cours des décennies[37], nous entendons donc voir dans un premier temps quelles sont les définitions données à la fin du XIXe siècle guatémaltèque de ces notions qui nous occupent. Autrement dit, avant de nous interroger sur les composantes de l'identité nationale peut-être formée par l'école guatémaltèque, nous allons tout d'abord étudier la conception de l'idée de nation alors en vigueur, une conception qui, nous semble-t-il, est clairement énoncée dans certains manuels.

1.2.1. Etat et nation, synonymies et divergences

1.2.1.1. Etat et Nation synonymes

La géographie, qui prétend décrire le monde contemporain, et l'instruction civique qui fixe les normes du comportement citoyen et explique le fonctionnement de l'État, sont les deux matières où les concepts de nation, d'État, ou encore de peuple ou de patrie ont toute leur place, en tant que les auteurs y font un net effort de définition, comme on a pu le voir auparavant au sujet des questions de race ou de civilisation.

Salvador Escobar et Vicente Rivas proposent tous deux des définitions équivalentes des idées d'Etat et de Nation, inscrites dans des chapitres introductifs où les deux auteurs s'intéressent également aux notions de colonie, de tribu, dans une progression qui, chez Vicente Rivas,

[37] ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier. *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*. México : Fondo Económico de Cultura, 2003, 694 p.

entend clairement définir les différentes échelles de sociabilité, de la famille à la nation, écho de la même gradation que l'on pouvait trouver dans les manuels de morale[38].

Dans les deux manuels on trouve ainsi les notions d'Etat et de Nation proposées comme synonymes, définies avant tout comme une communauté humaine qui obéit à une même entité politique, sur un territoire partagé. Pour Escobar, l'Etat ou la nation est ainsi un « ensemble d'individus qui vivent sur un territoire propre et déterminé ; sujets à une autorité commune et suprême »[39], alors que Vicente Rivas définit ainsi l'Etat :

> Plusieurs tribus associées, quand elles ont acquis une organisation parfaite, donnent naissance à une nation. On appelle État ou Nation un ensemble de familles, qui habitent un territoire propre, obéissent aux mêmes lois et sont sujettes à la même autorité suprême[40].

Chez ces deux auteurs, dont la conception de la civilisation présentait aussi de nombreux points communs, État et Nation sont donc présentés comme des synonymes dont la définition nous renvoie peu ou prou à ce qu'on entend actuellement par nation politique ou civique, et si l'on se replace dans les réflexions d'Anderson ou Herder, on retrouve ainsi les dimensions territoriales et institutionnelles de la nation, la culture étant la grande absente[41]. Avec cependant une différence : nation et État étant équivalents pour nos auteurs, l'équivalence est posée entre la structure de pouvoir et ce qu'on considère aujourd'hui comme l'idée qui la légitime — l'État expression de la nation.

Mais chez aucun des deux auteurs l'idée de nation n'implique une communauté de culture, d'histoire ou de langue ; des caractéristiques qu'on avait paradoxalement trouvées dans les définitions de la patrie données par les manuels de morale, ce qui pourrait nous amener à distinguer deux plans : celui de la nation, communauté humaine régie par l'Etat, et celui de la patrie, communauté culturelle liée par le sentiment et l'attachement à une terre et ses ancêtres.

---

[38] Voir la leçon « nociones generales de geografía política », RIVAS, Vicente. *Curso de geografía política y descriptiva, Destinado a los alumnos de los Institutos y Escuelas Normales.* Guatemala : Tipografía G. Arguedas, 1913 (6e éd.), p. 7-10.

[39] « un conjunto de individuos que viven en un territorio propio y determinado ; sujetos á una autoridad comun y suprema », ESCOBAR, Salvador. *Geografía descriptiva.* Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás/Tipografía de Arenales, 1886 (2e éd.), p. 1.

[40] « 4. — Varias tribus asociadas, cuando han adquirido una organización perfecta, dan origen á una nación. Se llama Estado ó Nación un conjunto de familias, que habitan un territorio propio, obedecen unas mismas leyes y están sujetas á la misma autoridad suprema », RIVAS. *Curso de geografía.…*, p. 7.

[41] Voir ANDERSON, Benedict. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte, 2002, p. 77-93.

1.2.1.2. L'État, corps de la Nation

A l'uniformité théorique de ces manuels de géographie, qui posent l'équivalence entre État et Nation, s'oppose une vision plus nuancée proposée par les manuels d'instruction civique. En effet, même si l'on y retrouve la définition d'une nation qu'on qualifiera de politique ou civique, en tant qu'elle est définie comme une communauté humaine régie par une même institution sur un territoire commun, les relations entre État et Nation ne relèvent plus de la simple synonymie.

Ramón González Saravia, dans son *Catecismo político constitucional* de 1882[42], propose (tout comme ses confrères) des premières pages de définitions et de réflexions sur les questions de Nation, d'État, des trois pouvoirs et de leur organisation. Dans sa première leçon consacrée à la société, le gouvernement et la Constitution, on retrouve la même progression que chez le géographe Vicente Rivas, puisque l'auteur va s'attacher à définir la famille, la tribu puis la nation. Cette dernière serait ainsi formée de plusieurs tribus, dans une conception de la société par regroupements successifs d'individus qui sont à la recherche du bonheur, une recherche favorisée par les lois et la Constitution qui régissent la société et fixent le fonctionnement du pouvoir[43].

Alors que González Saravia n'évoque pas la notion d'Etat, A. G. Saravia, dans son *Manual del ciudadano*, va s'attacher à distinguer clairement société, peuple, nation, et État[44]. Dans une leçon qui elle aussi aborde la question de la sociabilité, caractéristique de l'être humain dont l'autre spécificité est d'être en constant progrès, Saravia définit ainsi la famille, la municipalité et l'État. L'auteur s'empresse de différencier ce dernier de ce qu'on entend par société, peuple et nation, dont il va donner les définitions. Selon lui, la société est ainsi une réunion d'individus, sans organisation, tandis que le peuple, tout aussi désorganisé, se distingue de la société par une unité de race, de langue, de religion, de caractère ou encore de coutumes.

Enfin, « la Nation est la communauté revêtue des formes propres de l'État ; elle possède un territoire, se compose d'un ou plusieurs peuples, a une volonté et exerce une action commune »[45]. La société, le peuple et la nation seraient donc trois formes différentes

[42] GONZÁLEZ SARAVIA, Ramón. *Catecismo político constitucional.* Guatemala, 1882, 134 p.
[43] *Ibid.*, p. 7.
[44] SARAVIA, Antonio G. *Manual del ciudadano.* Guatemala : Tipografía La Unión, c1888, 110 p.
[45] « Nación es la comunidad revestida de las formas propias del Estado ; posée un territorio, se compone de uno ó más pueblos, tiene voluntad y ejerce una acción común », *Ibid.*, p. 6-7.

d'association humaine, les deux premières se distinguant de la troisième par la formalisation et l'institutionnalisation de celle-ci, puisque la nation se caractérise par le contrôle d'un territoire et l'exercice d'une volonté commune, alors que peuple et société ne sont pas « organisés », pour reprendre la terminologie de l'auteur. Ce dernier aborde finalement la question de l'État : « la forme corporelle de la Nation, ou la personne morale et juridique dans laquelle se concentrent les droits de la communauté »[46].

En tant qu'elle peut être composée d'un ou plusieurs peuples (le peuple étant défini par sa communauté de culture), la nation n'est donc pas nation culturelle ; ou alors, elle est multiculturelle. Elle est plutôt considérée encore une fois comme l'échelon suprême de regroupement social jouissant d'une organisation politique : l'État. Celui-ci, expression physique de la nation, n'est donc pas son strict synonyme, bien que dans les lignes suivantes l'auteur précise que les deux termes peuvent éventuellement renvoyer à la communauté humaine concernée, « ensemble de personnes qui vivent en commun, sous un régime légal ; et on qualifie de peuple l'universalité de tous les citoyens »[47]. Mais cette précision n'affecte pas l'idée d'une Nation encore une fois perçue comme communauté humaine, qui commande par le biais d'un gouvernement aux formes diverses (monarchie, aristocratie, démocratie) dont l'idéal est la forme représentative[48]. Celle-ci ne peut d'ailleurs subsister qu'à une condition :

> Pour la rendre applicable il est nécessaire de donner aux peuples l'idée de nationalité ; qu'ils soient disposés à l'accepter ; qu'ils aient la volonté et la capacité de la maintenir et de respecter et remplir les fonctions que le Gouvernement leur impose et que les lois prescrivent[49].

« L'idée de nationalité » : c'est bien la première fois, dans tout le corpus de manuels que nous avons à notre disposition, que la nation est associée à la nationalité, qui peut être entendue ici, sauf erreur de notre part, comme sentiment ou volonté d'appartenance à la Nation et de reconnaissance de l'État qui la personnifie. En d'autres termes, la nation n'est plus seulement un regroupement d'individus sous l'égide d'un même État, mais un rassemblement d'individus qui ne peut perdurer que si ces mêmes individus ont conscience de la nation, et

[46] « la forma corporal de la Nación, ó la persona moral y jurídica en quien se concentran los derechos de la comunidad », SARAVIA. *Manual del ciudadano*, p. 7.
[47] « conjunto de personas que viven en común, bajo un régimen legal ; y se denomina pueblo á la universalidad de todos los ciudadanos », *Ibid.*
[48] *Ibid.*, p. 9.
[49] « Para hacerla aplicable se necesita dar idea de nacionalidad á los pueblos ; que estén dispuestos á aceptarla ; y que tengan voluntad y capacidad para mantenerla y para cumplir y llenar las funciones que el Gobierno les imponga y las leyes prescriban » *Ibid.*, p. 10-11.

désirent y prendre part. En quelque sorte une formulation alternative du « plébiscite de tous les jours » du Français Ernest Renan.

1.2.1.3. Vers un sentiment national

Deux manuels, la *Moral Cívica* de F. Contreras, et le livre de morale publié anonymement en 1881, *Nociones de moral*, ajoutent aux définitions vues plus haut l'idée qu'un attachement sentimental est indispensable à l'existence de l'Etat ou de la nation.

Dans sa *Moral Cívica*, F. Contreras, après la même progression que ses collègues — sociabilité, famille, municipalité — s'intéresse dans sa quatrième leçon aux définitions des termes « Peuple, Nation, État, Patrie, Pays »[50]. A la différence des autres manuels d'instruction civique, Contreras est le seul à s'attarder sur l'idée de patrie, un domaine réservé jusque-là aux seuls manuels de morale.

Insistant sur les différences trop souvent ignorées existant entre ces cinq idées, Contreras affirme que le peuple est lié à un Etat et à un territoire, et qu'il accède au statut de Nation lorsqu'il est indépendant et jouit d'un « territoire propre, avec une force suffisante pour repousser toute tentative contre son indépendance, avec des lois qui garantissent le respect des droits de la personne »[51].

Souveraineté et Nation semblent donc indissociables, tout comme le sont la Nation et l'État :

> Nation et État représentent des idées inséparables. L'État se trouve dans la Nation, comme si celle-ci était sa cause. Le concept de Nation implique nécessairement celui d'État, de souveraineté et de patrie. Il n'y a pas de Nation sans État, ni d'État sans souveraineté[52].

Le lien entre Nation et État est donc indéfectible, ce dernier étant l'émanation et le représentant de la première, comme le suggère l'idée de « cause » utilisée par l'auteur, alors que dans la leçon suivante il posera la synonymie des deux termes lorsqu'on les emploie au sens d'ensemble des citoyens, à la nuance près que l'État renvoie tout de même principalement aux pouvoirs publics.

---

[50] « Lección Cuarta. Pueblo. Nación. Estado. Patria. País », CONTRERAS B., Fernando. *Moral cívica.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1898 (1897), p. 28.

[51] « un territorio propio, con suficiente fuerza para rechazar toda tentativa contra su independencia, con leyes que garantizan el respeto á los derechos de la personalidad », *Ibid.*, p. 23-24.

[52] « Nación y Estado representan ideas inseparables. El Estado se halla dentro de la Nación, como que ésta es la causa de aquél.
El concepto de la Nación entraña necesariamente el del Estado, el de la soberanía y el de la patria. No hay Nación sin Estado, ni Estado sin soberanía », *Ibid.*, p. 24.

La patrie est définie comme l'équivalent de la nation, mais le patriotisme est quant à lui « l'affection qui nous unit à la patrie et se démontre par la pratique des vertus civiques »[53]. Alors que chez Antonio G. Saravia on avait l'apparition de l'idée de nationalité et de la conscience d'appartenir à la nation, ici c'est le sentiment national qui prend forme : en effet, comment ne pas penser que, puisque la patrie est synonyme de nation, le sentiment patriotique est la possible prémisse du sentiment national ? En ce sens, la *Moral Cívica* de Contreras porte bien son nom puisque, comme nous l'avions vu précédemment, les manuels de morale cultivent cet amour de la patrie, quand les programmes et manuels d'instruction civique font plus appel à l'entendement et au respect des devoirs qui y sont liés.

Le manuel de morale publié en 1881 est à ce titre intéressant, puisqu'il mélange lui aussi instruction civique et morale individuelle, en proposant notamment des paragraphes consacrés aux mêmes définitions que les manuels étudiés jusqu'ici, et plus particulièrement un paragraphe intitulé « la société civile ou l'état ». L'Etat, synonyme du terme « nation », est présenté comme le degré ultime de la sociabilité, et défini comme « une société réunie sous l'empire et la protection des lois et du pouvoir d'une autorité chargée de maintenir l'ordre intérieur et extérieur et de protéger ses membres »[54]. Le paragraphe suivant est celui qui retient notre attention : « Un sentiment qui est la base de l'existence d'une Nation est le patriotisme ou l'amour de la patrie, ressenti par chacun de ses membres »[55]. La communauté humaine qu'est l'Etat ne peut donc subsister que par l'attachement patriotique ressenti par ses membres.

Ce livre scolaire et celui de Contreras lient donc tous deux la notion de sentiment à l'idée d'Etat ou de Nation, au sujet desquels sont également évoqués les droits et devoirs entrevus dans les livres de morale (se sacrifier pour la patrie, la défendre par les armes ou les mots,…[56]), ou encore, selon les notes de bas de page du manuel de Contreras :

> Une obligation patriotique spécifique du citoyen guatémaltèque est de maintenir toujours vivace le sentiment de centraméricanisme, signifié non seulement par des phrases plus ou moins bien écrites, mais dans des faits de confraternité positive.
> Le patriotisme c'est préserver toujours intègre la patrie de nos aînés.

[53] « *Patriotismo* es el afecto que nos une á la patria y se demuestra mediante la práctica de las virtudes cívicas », CONTRERAS. *Moral cívica,* p. 45.
[54] « un Estado es una sociedad reunida bajo el imperio y amparo de las leyes y el poder de una autoridad encargada de mantener el órden interior y exterior y de protejer á los asociados », *Nociones de moral,* p. 31-32.
[55] « un sentimiento que es base de la existencia de una Nacion es el patriotismo ó amor á la patria, sentido por cada uno de sus miembros », *Ibid.*
[56] CONTRERAS. *Moral Cívica,* p. 45-46, et *Nociones de moral,* p. 33-34.

> Le patriotisme, c'est reconnaître que la désagrégation de la patrie fut une erreur dont on ne pouvait prévoir les conséquences et un strict devoir d'entrer dans une ère de réparation historique.
> Aujourd'hui notre affection nous unit aux autres peuples de l'isthme. Pourquoi ne pas le confesser ? Mais c'est un manque de loyauté que de nier que notre accord, établi sur des lois et des dispositions pratiques, rendrait ces liens de tendresse fraternelle plus étroits et que les intérêts généraux des cinq États se développeraient mieux, en élargissant leur commerce et en donnant ainsi plus de champ aux industries qui doivent implanter davantage l'amour du travail[57].

La note de bas de page, riche d'enseignements, vient compléter des commentaires épars, comme dans ces mêmes pages les précisions apportées par Contreras sur les liens entre État et Nation : il précise en effet qu'un État ne peut comprendre plusieurs Nations, mais qu'une Nation peut englober plusieurs États « comme cela arrivera d'ici peu, lorsque les peuples se corrigeront et que les égoïsmes se dissiperont, avec la Nation centraméricaine »[58]. Cette incise entre parenthèses est plus que significative, et l'auteur ne s'arrête pas à cette simple allusion à la possible reformation d'une entité centraméricaine, puisqu'il définit ensuite la fédération, « forme sous laquelle se réunissent plusieurs États pour constituer une seule nationalité », qu'il affirme être la forme la plus perfectionnée de gouvernement[59].

Le manuel anonyme de 1881, *Nociones de moral,* est plus explicite, et son auteur conclut :

> La tendance la plus progressiste de la politique nationale est celle qui tend à reconstruire la Fédération centraméricaine. […] L'état actuel de division est un état de faiblesse : nous devons reconstruire la patrie centraméricaine[60].

Cet enthousiasme et cette détermination sont partagés par Agustín Gómez Carrillo, auteur d'un manuel de morale où la patrie est clairement centraméricaine. Dans son introduction et dans certaines de ses leçons, il encourage par exemple l'instituteur à « rappeler à l'élève que

---

[57] « Especial obligación patriótica del ciudadano guatemalteco es mantener siempre lozano el sentimiento de centroamericanismo, significado no sólo en frases más o menos bien escritas, sino en hechos de positiva confraternidad.
Patriotismo es tener siempre íntegra la patria de nuestros mayores.
Patriotismo es reconocer que la disgregación de la patria fue un error cuyas consecuencias no pudieron prejuzgarse, y deber estricto de entrar en una era de reparación histórica.
Hoy nuestros afectos nos unen á los demás pueblos del istmo. ¿Porqué dejar de confesarlo?
Pero es falta de lealtad negar que nuestro acuerdo, establecido en leyes y disposiciones prácticas, estrecharía más los lazos de cariño fraternal y se desarrollarían mejor los intereses generales de los cinco Estados, ensanchandose su comercio y dando campo así á las industrias que han de arraigar más el amor al trabajo », CONTRERAS. *Moral cívica,* p. 46.

[58] « (como sucederá no muy tarde —cuando rectifiquen los pueblos y los egoismos vayan disipándose — en la Nación centroamericana) », *Ibid.*, p. 24.

[59] « La forma en que se reúnen varios Estados para constituir una sola nacionalidad », *Ibid.*

[60] « La tendencia mas progresista de la política nacional es la que tiende á reconstruir la Federacion centro-americana. […] El actual estado de division es estado de debilidad : debemos reconstruir la patria centro-americana », *Nociones de moral,* p. 51.

tous les enfants d'Amérique Centrale sont frères […] et doivent se considérer comme les membres d'une même nationalité et même d'une même famille »[61].

Tant les commentaires épars de Contreras, que la conclusion tranchante des *Nociones de moral*, ou les appels de Gómez Carrillo en faveur d'un sentiment de fraternité à fomenter, renvoient au même vœu : celui de la reformation d'une nation ou patrie centraméricaine, qu'on retrouve dans les autres manuels d'instruction civique.

1.2.2. De la Nation et de ses habitants, entre Guatemala et Amérique Centrale

Gloses de la constitution, les manuels d'instruction civique abordent forcément la question nationale guatémaltèque pour commenter le Titre Premier de la Constitution de 1879, « De la Nation et de ses habitants ». La charte fondamentale établit dans son article premier que le Guatemala est une Nation libre, souveraine et indépendante : trois caractéristiques de la Nation qu'on retrouve dans les définitions générales de nos manuels. Mais dès l'article 2, il est précisé qu'elle

> maintiendra et cultivera avec les autres républiques d'Amérique Centrale des relations intimes familiales et réciproques. Et pourvu qu'on propose la nationalité Centraméricaine de manière stable, juste, populaire et convenable, la République du Guatemala sera prête à s'y réincorporer[62].

La tension entre Amérique Centrale et Guatemala est ainsi patente dans le texte même de la Constitution de 1879, reconduit en 1887, et les auteurs de manuels d'instruction civique se font fort de justifier cette double appartenance.

Ainsi, Ramón González Saravia aborde le Titre Premier dans sa cinquième leçon et, après avoir paraphrasé l'article 2 lié à la possible reconstruction fédérale, il justifie ensuite celle-ci dans un développement qui souligne les avantages du système fédéral tant d'un point de vue économique que politique. Le plaidoyer en faveur de la fédération se fait ensuite plus

[61] « recuerde al alumno el maestro que son hermanos todos los hijos de Centro-América […] y en la América Central deben considerarse como miembros de una misma nacionalidad y aún de una común familia », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos de moral…*, p. xii.

[62] « Mantendrá y cultivará con las demás repúblicas de Centro América, íntimas relaciones de familia y reciprocidad. Y siempre que se proponga la nacionalidad Centro-Americana de una manera estable, justa, popular y conveniente, la República de Guatemala estará pronta a reincorporarse en ella », *Ley Constitutiva de la República de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente en 11 de diciembre de 1879* [en ligne, référence du 16 juin 2011], Biblioteca Jurídica de la UNAM : http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2210/14.pdf.

explicite, délaissant les arguments politiques pour souligner l'unité naturelle et culturelle de la région et les avantages fiscaux et économiques liés à la fédération :

> Il est fort logique et cohérent que les républiques d'Amérique Centrale forment une seule nation puisque ni la situation géographique, ni la langue, ni les traditions, ni les coutumes ne s'opposent à la réalisation d'une si belle pensée, car il s'agit de peuples qui s'unissent y compris dans leurs gloires et malheurs. L'union c'est la paix perpétuelle, la rente abondante, l'administration à moindre coût, le crédit consolidé, l'industrie florissante, le commerce libre, les contributions réduites, l'immigration réalisée, le progrès fécond, le pays respecté et l'honneur sauf[63].

Si la culture ou la langue ne s'opposent pas à l'union, est-ce qu'elles la favorisent ? On ne peut nier l'unité culturelle d'une région qui, jusqu'aux années 1830, formait une même entité politique, et ce depuis les débuts de l'époque coloniale. À la formation d'une fédération centraméricaine répondrait ainsi une identité non seulement politique mais aussi culturelle, justifiée entre autres par une histoire commune.

Selon l'auteur, seul reste à s'accorder sur la manière d'accomplir ce projet : évoquant Garibaldi et son passage en force, il semble préférer les solutions dites « indirectes », telles que le développement des communications, les traités entre États, « l'éducation sociale et politique » et, plus important pour nous, « l'instruction publique », avant de conclure que la fin justifie les moyens[64].

L'institution éducative est donc placée par González Saravia au premier rang des moyens pacifiques d'obtenir la réunion des cinq États centraméricains. De fait, dans un jeu de mise abîme, le manuel lui-même, outil scolaire, contribue à l'effort éducatif décrit ici pour favoriser la reformation de la fédération et mettre fin à l'absurdité « sociale, politique, économique, historique et géographique » de la séparation que « la loi inéluctable du progrès » viendra bientôt corriger[65].

Ce *Catecismo político-constitucional* est sans aucun doute le plus centraméricaniste des trois manuels d'instruction civique, tandis que le plus mesuré est celui de Saravia. Dans son

[63] « Por consecuencia, es muy lógico y congruente que las repúblicas de la América Central formen una sola nación, ya que ni la situación geográfica, ni el idioma, ni las tradiciones, ni las costumbres, se oponen á la realización de tan bello pensamiento, por tratarse de pueblos que se unifican hasta en sus glorias é infortunios. La unión es la paz perpétua, la renta pingüe, la administración barata, el crédito consolidado, la industria floreciente, el comercio libre, las contribuciones reducidas, la inmigración llegada, el progreso fecundo, el país respetado y el honor límpio », GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo..*, p. 25-26.

[64] « la instrucción pública, la educación social y política », *Ibid.*, p. 26.

[65] « un absurdo social, político, económico, histórico y geográfico », « la ineludible ley del progreso », GONZÁLEZ SARAVIA. *Catecismo…*, p. 26-27.

Manual del ciudadano, celui-ci aborde en effet lui aussi le Titre I, mais commente la question centraméricaine de manière plus modérée, sans doute car il est publié peu après l'échec de la réunification tentée par Justo Rufino Barrios en 1885. Ainsi, même s'il paraphrase et cite les deux premiers articles de la Constitution de 1879, il ne défend pas à tout crin l'idée d'une refondation de la fédération, et n'explique l'article deux qu'en rappelant que l'Amérique Centrale formait autrefois une seule entité politique, « une seule nationalité » victime de circonstances malheureuses[66]. Pour l'auteur, l'union fait la force sur le plan international, et les cinq États gagneraient en visibilité si la fédération se reformait sur les bases justes énoncées dans l'article 2. Mais ici s'arrête l'évocation d'une éventuelle fédération, tandis que l'ancienne nationalité semble avoir laissé place à ce que l'auteur qualifie de « nationalité naissante » : le Guatemala[67]. En attendant que la nation centraméricaine se reforme, le manuel, en tant qu'il étudie la Constitution guatémaltèque, traite donc de cette nation-ci, de son organisation et de son gouvernement[68].

Etat et nation apparaissent donc comme des concepts qui varient peu durant ces dernières années du XIXe siècle, avec des conceptions qui font écho à celles maniées par les indépendantistes de 1821, en posant la synonymie des deux termes renvoyant à la communauté humaine réunie sous forme contractuelle pour prendre la forme d'un État et d'un territoire[69]. Le flou et la polysémie des concepts ne sont cependant pas absents, puisqu'on a vu que les manuels d'instruction civique faisaient tantôt de l'État le corps de la Nation (Antonio G. Saravia), ou sa conséquence (F. Contreras), alors qu'émerge timidement l'idée d'un sentiment national, sur les traces d'une idée de la patrie plus volontiers liée à une idée d'appartenance culturelle et sentimentale. Cette appartenance est par contre quasi-absente des livres scolaires qui définissent la nation : tout juste la détecte-t-on par induction, lorsque Saravia dans son *Catecismo* précise que la culture, la langue ou l'histoire ne s'opposent pas à la reformation de la fédération centraméricaine. Nous allons voir que les autres matières ne sont pas aussi timides dans leur affirmation d'une communauté culturelle centraméricaine.

[66] « una nacionalidad », SARAVIA. *Manual del ciudadano,* p. 21.
[67] « nuestra naciente nacionalidad », *Ibid.,* p. 20.
[68] *Ibid.,* p. 86.
[69] DARDÓN FLORES, Ricardo Danilo. Ilustración y discurso político : la formación de la nación guatemalteca y su carácter excluyente, 1808-1821. *Estudios,* 2004, p. 5-51.

Chapitre 2. Vers la formation d'une communauté culturelle et nationale

La nation définie par nos manuels de géographie et d'instruction civique est donc, de manière générale, une communauté humaine partageant un même territoire, sous l'égide d'un État dont elle est souvent synonyme, sans que l'identité culturelle partagée ne soit élément de définition. Qu'en est-il des autres matières, et notamment du bagage culturel commun sous-tendu par des programmes officiels étendus à l'ensemble des écoles du pays ?

2.1. Connaître et aimer son pays

La géographie entend décrire le pays tel qu'il est, ou tel qu'il devrait être[70]. Mais quel est le pays en question ? Arturo Taracena Arriola et David Díaz Arias voient dans la publication de la *Geografía de Guatemala* de Francisco Gavarrete le premier indice d'une construction nationale guatémaltèque[71]. Mais ce serait oublier que le livre, publié pour la première fois durant l'ère conservatrice, est bien vite suivi dans les années 1870 par des manuels qui, lorsqu'ils ne traitent pas de géographie universelle ou descriptive, se consacrent essentiellement à l'Amérique Centrale, comme en témoignent leurs titres : dès 1874, le premier manuel officiel de géographie est celui de Roderico Toledo, *Geografía de Centroamérica*[72]. Darío González, dont les *Lecciones de Geografía* de 1878 proposent un titre "neutre", publie en 1886 un *Compendio de geografía de Centro-América* et en 1896 une *Geografía de la América Central*[73]. José María Cáceres, dont l'ouvrage est avant tout destiné

[70] Une partie des réflexions développées dans les paragraphes qui suivent sur les manuels de géographie, a été présentées dans MENDONÇA, Emilie. Espejos y reflejos de Guatemala : Manuales de geografía a finales del siglo XIX. *Boletín AFEHC*, junio de 2009, n°41 [en ligne, référence du 15/06/2011]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2201.

[71] TARACENA ARRIOLA, Arturo. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944.* Antigua de Guatemala : CIRMA, 2002, p. 80-82, et DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367.

[72] TOLEDO, Roderico. *Geografía de Centro-América.* Guatemala, 1874, 271 p.

[73] GONZÁLEZ, Darío. *Compendio de geografía de Centro América, seguido de nociones de cosmografía por el dr. Darío González, para uso de los colegios y escuelas primarias*. Nueva York : Appleton y Cía./San Salvador, Guatemala : Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1888 (6e éd.), 190 p. ; *Geografía de la América Central.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company, c1896, 194 p.

au Salvador, rédige une *Geografía de Centroamérica*, tout comme Saravia en 1896[74]. Quant à l'anonyme F. L., son manuel est intitulé *Lecciones de geografía de Centroamérica*[75]. Il faudra finalement attendre 1899 pour voir de nouveau publiée une géographie du Guatemala, sous la plume de Salvador Escobar, également auteur d'une *Geografía descriptiva* en 1886 et d'une *Geografía de Centroamérica* en 1904[76]. Autant d'indices d'une identité construite par ces manuels qui serait avant tout centraméricaine.

2.1.1. Le manuel de géographie, travail scientifique

2.1.1.1. Des savoirs mis à jour

Qu'elle concerne l'Amérique Centrale, le Guatemala ou même le monde entier, la géographie est, dans tous les cas, une description contemporaine de la région concernée, et, en ce sens, « la géographie change plus fréquemment que n'importe quelle autre science, d'où la nécessité d'acquérir de nouveaux livres, tous les ans ou tous les deux ans si possible »[77].

Salvador Escobar, dans cette phrase extraite du prologue de sa *Geografía descriptiva*, évoque une question qui ne concerne pas seulement la géographie centraméricaine, et qui occupe les introductions et prologues de la plupart des manuels qui nous occupent : l'actualisation des données, pour proposer un manuel aux informations fiables. Allant plus loin que Vicente Rivas qui, dans son prologue daté de 1895, souligne son effort pour procurer au lecteur des données exactes dans tous les domaines[78], Escobar va également allier souci d'exactitude et pédagogie, puisqu'il déplore l'utilisation de manuels peu adaptés à l'exercice pédagogique, souvent anciens, ou importés de l'étranger. De ce fait, les informations qu'ils proposent sont donc dépassées, ou erronées du fait de la méconnaissance des réalités américaines par les

[74] CÁCERES, José María. *Geografía de Centro-América escrita en compendio bajo un plan adecuado para la enseñanza de los niños en los colegios y en las escuelas de instrucción primaria, precedida de las nociones preliminares más necesarias.* Paris : Librería de Garnier Hermanos, 1880, 72 p.; SARAVIA, S.A.A. *Geografía elemental de Centroamérica, para uso de las escuelas*. Nueva York : D. Appleton y Compañía (2e éd.), 1896, 92 p.

[75] F. L. *Lecciones de geografía de Centroamérica. Precedidas por nociones de geografía universal*. Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás, 1893 (3e éd.), 170 p. Et 6e édition par Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 144 p.

[76] ESCOBAR, Salvador. *Geografía de Guatemala. Libro destinado a servir de Texto en las Escuelas y Colegios de la República.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 56 p. Egalement du même auteur : *Geografía descriptiva.* Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás (Tipografía de Arenales), 1886 (2e éd.), 156 p., et *Geografía de Centroamérica, formada para servir de texto en las escuelas y colegios de Centro-América. Con datos geográficos y estadísticos hasta el presente año.* Guatemala : Tipografía de Arturo Síguere y Cía., 1904, 35 p.

[77] « La Geografía cambia con mas frecuencia que cualquiera otra ciencia ; y de ahí la necesidad de adquirir libros nuevos, cada uno ó dos años si es posible », ESCOBAR. *Geografía descriptiva*, p. II.

[78] RIVAS, Vicente. *Curso de geografía política y descriptiva, Destinado a los alumnos de los Institutos y Escuelas Normales*. Guatemala : Tipografía G. Arguedas, 1913 (6e éd.), p. 2-6.

auteurs[79]. On verra là une attaque à peine dissimulée contre deux ouvrages omniprésents dans les écoles d'alors : les manuels de géographie de Smith et Veitelle, ouvrages élémentaires publiés dès le milieu du XIXe siècle en anglais, puis rapidement traduits en espagnol[80], qu'on retrouve à profusion dans les inventaires de matériel scolaire réalisés à la fin du XIXe siècle[81].

Les auteurs centraméricains chercheront tous à combler ces manques, en proposant des manuels produits par des Centraméricains, avec des données actualisées. Francisco Gavarrete souligne ainsi dans la troisième édition de sa *Geografía de Guatemala* que celle-ci a été « soigneusement révisée, corrigée et considérablement augmentée avec des données importantes qui contribuent à donner une connaissance plus exacte du pays d'un point de vue scientifique »[82], tandis que Roderico Toledo ou José María Cáceres, conscients des problèmes de fiabilité des ouvrages étrangers, espèrent pouvoir faire découvrir convenablement aux enfants centraméricains leur propre territoire, qu'ils méconnaissent bien souvent[83].

2.1.1.2. Savoir scientifique et savoir scolaire

Connaître le pays et le faire connaître aux habitants : en ce sens, la tâche de l'administration et celle des écoles et des manuels qui y sont utilisés vont de pair, puisqu'il faut lier le travail d'actualisation revendiqué par les pédagogues à un contexte d'exploration du Guatemala et de l'Amérique Centrale encore en cours à la fin du XIXe siècle. On trouve ainsi dans les compilations législatives et les *Mémoires* du Secrétariat à l'Instruction Publique la mention de missions scientifiques telles que celles de José Carlos Manó sur l'étude minéralogique de la république guatémaltèque, autorisée en décembre 1882 par le gouvernement, ou la formation d'explorations archéologiques dans les années 1890[84]. L'Allemand Carlos Sapper participe lui aussi à l'étude du pays à travers des études topographiques et géologiques, dont il donne plusieurs comptes-rendus, dont *Sobre Geografía Física. La población y la producción de la República de Guatemala*[85]. Il cite d'ailleurs dans cet ouvrage d'autres scientifiques européens

[79] ESCOBAR. *Geografía descriptiva*, p. I-V.
[80] SMITH, A. *Primer libro de geografía de Smith : o geografía elemental dispuesta para los niños.* Paris : Garnier, 1876, 160 p. Et VEITELLE, I. *Novísima geografía elemental, segun el sistema de Cornell, para uso de las escuelas de primeras letras.* Nueva York : Appleton, 1878, 73 p.
[81] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35022, 35023 et 35024.
[82] « cuidadosamente revisada, corregida y considerablemente aumentada con datos importantes, que contribuyen á dar un conocimiento mas exacto del pais bajo todos puntos de vista científicos », GAVARRETE. *Geografía de Guatemala*, p. 3.
[83] TOLEDO. *Geografía de Centro-América*, p. I-X, et CÁCERES. *Geografía de Centro-América*, p. 5-6.
[84] Voir Acuerdo de 23 de octubre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1895, p. 100 et ss. pour les missions archéologiques.
[85] SAPPER, Carlos. *Sobre Geografía Física. La población y la producción de la República de Guatemala.* Guatemala : Tipografía Nacional (Biblioteca de El Progreso Nacional), 1897, 88 p.

travaillant sur l'aire centraméricaine : J. Von Seebach, pour les volcans d'Amérique Centrale, et A. Bergeat sur les roches éruptives[86].

Aux scientifiques étrangers s'ajoutent les projets guatémaltèques, et c'est dans la même logique de connaissance et reconnaissance du pays et de ses caractéristiques qu'il faut inscrire la création en 1879 de la section de statistiques. Celle-ci tentera son premier recensement général de population en 1880, avec plus ou moins de succès, avant une deuxième tentative plus fructueuse en 1893[87]. Cette réalisation et quelques autres démontrent qu'avant de donner à connaître le pays par l'école, il faut d'abord le connaître soi-même, et le travail statistique s'insère ainsi dans un travail d'autodéfinition et d'auto-connaissance de l'État et de la nation, décrit pour le cas français par Hervé le Bras à qui nous empruntons ces deux expressions[88]. La mise à jour et l'actualisation des données par les pédagogues reposent ainsi sur un travail de reconnaissance du pays mené à la fois par l'Etat guatémaltèque et par des scientifiques européens, par simple goût du savoir, ou dans une perspective d'exploitation économique du territoire.

Au-delà des pages introductives, le phrasé des écrivains et l'organisation de leurs ouvrages reflètent en outre la rigueur annoncée. L´énumération et la description sont ainsi les deux formes prépondérantes du texte de géographie : phrases simples et listes interminables se déroulent au fil des pages dans l'idée de ne rien oublier, des statistiques de population ou de budget jusqu'aux nombreux animaux, plantes et bois précieux qu'on trouve en Amérique Centrale. Puisque par définition l'énumération est une liste de noms, sans verbe, elle tend par essence même à la neutralité, et vient ainsi renforcer la tonalité sérieuse et scientifique de ces ouvrages. De fait, n'avons-nous pas déjà dit que décrire, énumérer, classer, sont autant de caractéristiques de la pensée savante qui se déploie au long du XIXe siècle ?

Quand le pédagogue-géographe n'énumère pas, il propose des descriptions enrichies au fil des éditions. C'est ainsi le cas de Francisco Gavarrete dont la *Geografía de Guatemala* prend la forme d'un catéchisme : aux questions qu'il pose, les réponses apportées sont détaillées à chaque fois avec les informations les plus précises possibles. Les lacs du Guatemala ? Les sept plus importants sont non seulement nommés, mais l'auteur nous donne latitude, longitude,

[86] *Ibid.*, p. 3-5. Selon Sapper les travaux concernés sont publiés en 1892 et 1894.
[87] ARIAS DE BLOIS, Jorge. Historia Censual de Guatemala. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Economía de Guatemala, 1750-1940: antología de lecturas y materiales*, Guatemala, USAC, 1980, p. 171-186
[88] LE BRAS, Hervé. La statistique générale de la France. In : NORA, Pierre. *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard (Quarto), 1997, vol. 1, p. 1353-1382.

superficie, profondeur ou encore navigabilité, avec des détails plus nombreux dans l'édition de 1874 que dans le travail publié en 1860, faisant coïncider précision scientifique et mise à jour des données[89].

2.1.1.3. Rectifications du savoir et promotion du territoire

Appliquant les principes posés dans leurs premières pages, les auteurs, tous centraméricains, non seulement produisent des ouvrages scientifiques, mais entendent par là même corriger les erreurs colportées par les manuels occidentaux, et rendre ainsi justice à leur terre.

Roderico Toledo affirme dans son introduction que « ces pays sont très peu connus tant d'un point de vue physique que social et politique, et les œuvres de géographie qui en traitent, en général, disent peu de choses vraies et d'intérêt qui méritent d'être mentionnées »[90]. L'auteur combat ainsi préjugés et erreurs dans le corps de son texte, comme par exemple lorsqu'il explique qu'« on a écrit que le Guatemala et toute l'Amérique Centrale, était peuplée d'animaux féroces, dangereux et vénéneux […] », avant de démentir cette idée colportée par les étrangers[91].

Les manuels de géographie produits par des auteurs nationaux contribuent ainsi au rétablissement d'une image fidèle de l'Amérique Centrale, déformée par des occidentaux qui n'ont parfois pas fait l'effort d'explorer par eux-mêmes ces régions. Le livre entend ainsi non seulement être une source d'informations fiables et récentes pour le maître et ses élèves, mais il prétend aussi rectifier le regard étranger, et faire connaître l'Amérique Centrale sous son jour véritable non seulement aux écoliers, mais également aux possibles visiteurs. A cet égard, c'est sans nul doute le manuel de Darío González qui démontre le mieux cette double volonté : dans les *Lecciones de Geografía* de 1878 on trouve un prologue sous forme d'articles tirés du journal *El Pensamiento* :

> L'auteur n'omet rien de ce qui peut instruire la jeunesse des écoles ; il tient compte du besoin de faire connaître à l'étranger nos sources de richesse, notre admirable situation pour le commerce sur les deux mers et les espoirs souriants

[89] GAVARRETE. *Geografía de Guatemala,* p. 47 et ss.
[90] « Estos países son muy poco conocidos tanto en lo físico, como en lo social y político, y las obras geográficas que de ellos tratan, por lo comun, apenas dicen algo de verdad y de interes que merezca mencionarse », TOLEDO, *Geografía de Centro-América,* p. ix.
[91] « Se creia y se ha escrito que Guatemala y toda la América central, estaba poblada de animales feroces, dañinos y venenosos », *Ibid.,* p. 128-129.

> d'un avenir heureux qui découlent des multiples cultures auxquelles se prêtent nos terres fertiles[92].

Si c'est la voix du journaliste — en l'occurrence ici Agustín Gómez Carrillo, qui décidément est partout — qui considère le manuel comme un instrument de promotion du pays à l'étranger, l'auteur lui-même, dans l'édition proposée par Manuel Mejía Bárcenas en 1896, revient sur cette fonction du manuel en précisant que la troisième édition a été élaborée « toujours dans l'idée que le pays soit connu à l'étranger pour sa topographie, ses richesses naturelles et autres conditions favorables à l'immigration »[93]. Ce n'est qu'ensuite que l'auteur évoque le besoin d'un manuel de géographie, déplorant comme ses contemporains l'ignorance des jeunes Centraméricains quant à leur propre région[94].

Mais le désir de faire connaître ces « conditions favorables » sur lesquelles Darío González prétend insister, ou de rectifier la vision inexacte d'un territoire méconnu aux yeux de l'éventuel visiteur, ne peut-il pas donner lieu non seulement à une description, mais aussi à une promotion du territoire aux yeux de futurs immigrants, aux dépens de la neutralité scientifique revendiquée par les auteurs ?

2.1.2. Le manuel de géographie, travail patriotique

Travail scientifique et pédagogique, la tâche de faire connaître le territoire à ses habitants relève en réalité déjà de la formation d'un sentiment commun d'appartenance à une même patrie, dont on parcourt par la pensée les moindres recoins. Même si les manuels n'abordent pas la sphère locale de l'écolier et ne suivent donc pas la progression que les programmes prévoient, puisque ces derniers recommandent d'aller depuis l'univers connu du village jusqu'à l'espace encore inconnu du pays tout entier, ils permettent la constitution d'une connaissance détaillée de l'Amérique Centrale. En effet, après des chapitres ou leçons de définitions générales, et bien souvent quelques paragraphes de présentation globale de la région, les ouvrages de géographie de l'Amérique Centrale proposent ensuite une étude de chacun des cinq États centraméricains — Guatemala, Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa

[92] « Nada omite de lo que en el particular pueda instruir á la juventud de las escuelas ; tiene en cuenta la necesidad de hacer conocer al extranjero nuestras fuentes de riqueza, nuestra admirable posicion para el comercio por ambos mares y las risueñas esperanzas que para un feliz porvenir se derivan de los múltiples cultivos á que se prestan nuestras feraces tierras », GONZÁLEZ, Darío. *Lecciones de geografía.* San Salvador : Imprenta Nacional, 1878, p. 9.
[93] « siempre en la idea de que el país sea conocido en el extranjero, por su topografía, riquezas naturales y demás condiciones favorables á la inmigración », GONZÁLEZ. *Geografía de la América Central*, p. v.
[94] *Ibid.*

Rica —, où les divers aspects de la science géographique sont abordés : superficie, relief, orographie, population, organisation politique, situation économique.

Le manuel de géographie renvoie ainsi à ce que Marcel Roncayolo appelle « le paysage du savant » : selon l'historien-géographe, la connaissance scientifique du territoire, qui vise également l'exploitation de ses ressources, et dont le manuel est le fruit, est le préalable indispensable à l'enseignement du paysage national par l'école aux élèves, habitants de ce territoire et éventuels futurs citoyens de l'État qui l'administre[95]. En ce sens, le simple travail de description et de recension des réalités physiques et politiques de la région centraméricaine dans les manuels qui nous occupent, miroirs du monde environnant l'écolier, relève de la formation d'une conscience collective, ou plutôt d'une prise de conscience de l'appartenance à un territoire et à un État qui s'étendent au-delà du village.

Mais les auteurs de manuels de géographie, désireux de faire connaître aux écoliers la patrie à laquelle ils appartiennent, sont également désireux de la faire aimer : en cela, leurs écrits oscillent parfois entre l'exigence du travail scientifique et le désir d'exaltation du territoire. On constate ainsi que le ton neutre du scientifique ou l'énumération laborieuse laissent place de temps à autre à des tonalités plus personnelles, quasi lyriques, plus ou moins marquées d'un ouvrage à l'autre.

Vicente Rivas se laisse ainsi aller à l'éloge de cette terre merveilleuse qu'est le continent américain :

> La nature semble s'être plu à déployer sur le sol américain une grandeur et une vigueur extraordinaires. On trouve là en effet la chaîne de montagnes la plus longue ; des volcans parmi les plus élevés et les plus terribles ; les cours d'eau les plus longs et les plus puissants ; les plus belles cascades ; les plus vastes bassins d'eau douce connus ; les forêts les plus luxuriantes et des plaines immenses toujours couvertes d'une exubérante végétation[96].

La nature américaine est sans conteste inscrite dans le registre du hors-norme et de l'extraordinaire, avec des reliefs et des végétations relevant du gigantisme et de l'extrême, que traduisent non seulement les champs lexicaux, mais aussi les superlatifs accumulés. Si l'hyperbole n'y est pas aussi marquée, on retrouve tout de même dans les *Lecciones de*

[95] RONCAYOLO, Marcel. Le paysage du savant. In : NORA. *Les lieux de mémoire*, vol. 1, p. 997-1034.

[96] « La naturaleza parece haberse complacido en ostentar en el americano suelo una grandeza y vigor extraordinarios. Ahí se encuentran, en efecto, la más prolongada cadena de montañas ; volcanes de los más elevados y temibles ; las corrientes de agua más extensas y caudalosas ; las más bellas cataratas ; los más vastos depósitos de agua dulce conocidos; los más frondosos bosques é inmensas pampas cubiertas siempre en exuberante verdura », RIVAS. *Geografía política…*, p. 22, §6.

geografía de Darío González une description laudative du continent américain, où le jeu des adjectifs vient dessiner un continent où les montagnes sont « gigantesques », les déserts « immenses », les cascades « stupéfiantes » ou la végétation « vigoureuse et exubérante » : un continent où reliefs et ressources sont variés et spectaculaires[97].

Fort logiquement l'Amérique Centrale est elle aussi caractérisée par une nature que Roderico Toledo, José María Cáceres ou F. L. vont avoir tendance à célébrer. Ce dernier est sans doute le plus modéré, en tant qu'il se contente de présenter, à la faveur de listes et de descriptions, une nature légèrement idyllique où la nourriture abonde, les bois sont précieux et la faune diverse[98].

Toledo et Cáceres font preuve d'une plus grande exaltation. Dans sa *Geografía de Centro-América*, Roderico Toledo reprend ainsi au sujet de l'Amérique Centrale les mêmes catégories qui lui ont permis de décrire les autres continents dans les chapitres antérieurs : position, limites, superficie, liste des golfes, baies ou autres îles et péninsules, etc., avant quelques informations portant sur la géographie humaine et politique. Un adverbe ou un adjectif viennent parfois rompre la monotonie et la neutralité de la position scientifique dans laquelle se place l'auteur, pour évoquer la beauté ou l'exubérance d'un paysage. Mais pour ce chapitre consacré à l'Amérique Centrale, il insère surtout un tout nouveau paragraphe intitulé « aspect général », dans lequel il ne s'agit plus de décrire mais d'exprimer un point de vue totalement subjectif, qui va mettre en valeur les spécificités de la nature centraméricaine :

> Il y a peu de pays qui présentent un aspect aussi agréable que l'Amérique Centrale. Ses innombrables sources de richesse encore non exploitées restent, à quelques exceptions près, presque dans le même état primitif que la Nature a donné à cette terre privilégiée. En effet elle a dessiné avec les plus vives couleurs, le paysage matériel le plus harmonieux et séducteur qui puisse se présenter à l'imagination de l'homme. De sombres forêts, des landes immenses, des montagnes élevées couvertes d'une verdure profonde, une multitude de beaux fleuves et torrents, qui forment de gracieuses cascades et des lacs pittoresques, de gigantesques précipices, de profondes cavernes et de vastes grottes ; et tout cet ensemble de beautés naturelles est en harmonie avec le chant joyeux de mille oiseaux aux plumes brillantes, avec les cris d'une foule de fauves aux aguets dans leurs abris, avec la grande variété d'autres animaux qui habitent les forêts et les montagnes, font de ce territoire, avec la

[97] « inmensas soledades y áridos desiertos », «cordilleras gigantescas », « estupendas cataratas », « vegetacion vigorosa y exuberante », GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 71-72.
[98] F. L. *Lecciones…*, 1893, p. 10.

> diversité de ses riches produits animaux, végétaux et minéraux, un pays enchanteur[99].

Le « paysage séducteur » que Toledo commente ainsi semble l'avoir séduit lui-même, et dans un long paragraphe qui ne donne aucune donnée géographique précise, à la différence du reste des chapitres du manuel, l'auteur propose une appréciation subjective de ce qui apparaît à travers ses mots comme un véritable paradis terrestre, avant de reprendre le fil de ses énumérations et descriptions.

José María Cáceres ne fait pas non plus dans la demi-mesure lorsque, dans son livre-catéchisme, il répond à la question nº196 :

> Quel aspect présente la nature en Amérique Centrale ?
> Le plus beau du monde : une fertilité étonnante de ses champs ; la végétation représentant une grande variété de climats ; ses chaînes de montagnes ; ses collines ; ses innombrables fleuves et lacs ; ses vallées pittoresques ; ses hautes plaines et plateaux ; ses nombreux volcans ; ses bois et forêts, etc., etc. ; tout cela dans un ensemble si merveilleux qu'il semble être le pays le plus favorisé par le Créateur[100].

Tout comme Roderico Toledo, José María Cáceres abandonne ainsi le temps d'un paragraphe son ton neutre, qu'il reprendra dès la question suivante pour décrire les différents climats d'Amérique Centrale, afin de présenter aux yeux du lecteur une terre pour le moins paradisiaque, puisqu'elle ferait l'objet de la préférence divine. Cet éloge trouvera quelques échos dans le corps des chapitres consacrés aux divers départements dans ces divers manuels, et l'on retrouvera ainsi systématiquement un commentaire élogieux du majestueux lac Atitlán (département de Sololá, Guatemala), ou des principaux et imposants volcans centraméricains.

---

[99] « Pocos paises hay que presenten un aspecto mas agradable que la América Central. Sus innumerables fuentes de riqueza no esplotadas aun, permanecen, con algunas escepciones, casi en el mismo estado primitivo que la Naturaleza dio á este suelo privilegiado. En efecto ella ha dibujado con los mas vivos colores, el paisage material mas armonioso y seductor que presentarse pueda ante la imaginacion del hombre. Bosques sombrios, inmensas malezas, elevadas serranías cubiertas de terno verdor, multitud de hermosos rios y torrentes, que forman graciosas cataratas y pintorescos lagos, gigantescos precipicios, hondas cavernas y espaciosas grutas ; y todo este conjunto de bellezas naturales armonizado con el alegre canto de mil pájaros de brillantes plumas, con los bramidos de multitud de fieras que acechan en sus guaridas, y la gran variedad de otros animales que habitan las selvas y montañas, hacen de este territorio, junto con la diversidad de sus ricos productos animales, vejetales y minerales, un pais encantador », TOLEDO. *Geografía de Centro-América*, p. 111.

[100] « Qué aspecto tiene la naturaleza en Centro-América? El más bello del mundo : asombrosa fertilidad de sus campos; la vegetacion representando una gran variedad de climas ; sus cadenas de montañas ; sus colinas ; sus innumerables rios y lagos ; sus valles pintorescos ; sus altiplanicies y mesetas ; sus muchos volcanes ; selvas y sus bosques, etc., etc.; todo eso en un conjunto tan maravilloso, que parece ser el país más favorecido por el Creador », CÁCERES. *Geografía de Centro-América*, p. 30.

2.1.3. Entre nature abondante et villes modernes

Si l'isthme centraméricain se caractérise donc avant toute chose par une nature exubérante, abondante et variée, que les superlatifs et autres hyperboles mettent en valeur, l'espace urbain n'est pas non plus délaissé.

2.1.3.1. Modernité et progrès

Voyons par exemple les commentaires de S. A. A. Saravia au sujet du département de Guatemala, et plus précisément de la capitale guatémaltèque : selon lui, il s'agit d' « une des plus belles du Continent Occidental, avec des rues tirées au cordeau et de bons bâtiments »[101]. Parcs, places et promenades agrémentent une ville où l'on trouve un hippodrome et son avenue bordée de villas, et où l'on parcourt la magnifique avenue de la Réforme et son arc de triomphe[102]. L'image de la capitale donnée dès 1874 par Roderico Toledo n'est pas très différente, même si l'Avenue de la Réforme ou l'hippodrome n'ont bien sûr pas encore vu le jour : bien construite, pratique, d'aspect agréable, la capitale vue par Toledo est un bijou d'architecture[103], que l'on retrouve aussi sous la plume de Darío González.

Ce dernier propose en effet des descriptions élogieuses de plusieurs villes charmantes et modernes dans ses divers manuels. L'ancienne capitale, Antigua, est ainsi l'une des « plus pittoresques, fertiles et salubres qui soient connues »[104], au milieu d'une vallée fertile qui attire nombre d'étrangers la considérant comme « la plus belle ville de toute l'Amérique espagnole, après Mexico »[105].

L'œil admiratif de González se porte aussi sur la capitale, et il est intéressant de voir comment évolue sa description au fil des éditions. Le livre publié en 1888 par l'éditeur Emilio Goubaud, comparé minutieusement à l'édition des *Lecciones de Geografía* de 1878, laisse en effet transparaître plusieurs différences, résultats de dix ans de gouvernement libéral. On retrouve les rues pavées et droites, de belles maisons et quelques beaux bâtiments évoqués par les autres auteurs, avec plusieurs ajouts dans l'édition de 1888 : la liste des bâtiments notables

[101] « una de las más hermosas del Continente Occidental, con calles tiradas á cordel y buenos edificios », SARAVIA. *Geografía elemental de Centroamérica,* p. 18.
[102] *Ibid.*, p. 19.
[103] TOLEDO. *Geografía de Centro-América,* p. 177.
[104] « una de las mas pintorescas, fértiles y salubres que se conocen », GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía,* p. 18-19.
[105] « la ciudad más bella de toda la América española, despues de Méjico », *Ibid.*, p. 19.

s'allonge, pour inclure notamment plus d'établissements éducatifs (*Instituto* et facultés), et des établissements bancaires[106]. En plus de ces énumérations plus fournies, l'auteur ajoute :

> Aujourd'hui la ville de Guatemala a été notablement embellie et élargie : on a construit de nouveaux bâtiments publics et de nombreuses maisons particulières ; dans les rues on a planté des arbres et les rues principales sont traversées par des tramways. La Place d'Armes est aujourd'hui un beau jardin, et on trouve complètement installé l'éclairage électrique d'Edison et Brush, d'excellents systèmes qui ont donné les meilleurs résultats dans la république voisine des États-Unis du Nord[107].

On voit ici comment la nature même du manuel de géographie, reflet du monde contemporain de sa rédaction, entraîne des rééditions qui logiquement transcrivent les changements survenus d'un ouvrage à l'autre. Pour la capitale, l'électricité ou le tramway sont ainsi les indices de la politique de modernisation menée par des gouvernements qui embellissent la capitale, mais il est néanmoins rare que le géographe-pédagogue se transforme en chantre des régimes libéraux, et le souci de neutralité pousse même parfois l'auteur à des descriptions peu encourageantes. Darío González, dans ses *Lecciones de geografía* de 1878, évoque ainsi la situation catastrophique de l'Instruction Publique au Honduras, à l'image d'un pays encore dans une mauvaise passe, en raison des troubles politiques récurrents que connaît le pays[108].

La présentation sans fard de la situation hondurienne par González contraste avec un regard assez flatteur de la part de Roderico Toledo sur le Guatemala libéral, même si la vision laudative ne semble se frayer un chemin que très épisodiquement au milieu de descriptions qui restent globalement fidèles à la réalité : l'auteur sous-entend par exemple que le régime conservateur est responsable de la stagnation de l'industrie et d'un service militaire injuste, des erreurs corrigées par le nouveau régime auquel on doit notamment une Instruction Publique dont les progrès sont prouvés par les statistiques insérées par Toledo, ou encore des réseaux de communication jusque-là rachitiques[109]. Ce ne sont là que quelques-unes des « nombreuses améliorations que l'Administration actuelle a mené à bien »[110].

---

[106] GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 56-59.
[107] « hoy la ciudad de Guatemala ha sido notablemente embellecida y ensanchada : se han construido nuevos edificios públicos y numerosas casas particulares ; en las calles se han plantado árboles y las principales están cruzadas por tranvías. La Plaza de Armas ahora es un hermoso jardín, y ya se halla completamente instalado el alumbrado eléctrico de Edison y de Brush, excelentes sistemas que han dado los mejores resultados en la vecina república de los Estados Unidos del Norte », *Ibid.*, p. 59.
[108] GONZÁLEZ. *Lecciones de geografía*, p. 212.
[109] TOLEDO. *Geografía de Centro-América,* p. 157, et p. 166-169.
[110] *Ibid.,* p. 171-172.

La mise en valeur consciente des apports de la Réforme, ou la simple mention des améliorations survenues entre deux éditions d'un même manuel, s'ajoutent aux commentaires sur les bâtiments récents ou anciens qui embellissent des villes pour participer à la mise en valeur de l'urbanité, synonyme de la modernité du pays que les auteurs mettent en exergue.

2.1.3.2. Images de l'urbanité

La dynamique est en effet la même dans la plupart de ces manuels, et les *Lecciones de geografía de Centroamérica* de F. L., n'échappent pas à la règle, puisque l'auteur y décrit lui aussi la capitale guatémaltèque comme « la plus belle et populeuse d'Amérique Centrale »[111]. Au-delà des beaux bâtiments et grandes avenues que les autres auteurs mentionnent, F. L. dépeint la ville de Guatemala comme une véritable capitale financière et commerciale :

> Comme centre d'affaires commerciales les capitalistes les plus puissants et les agriculteurs les plus importants y affluent depuis tous les villages de la République et d'autres d'Amérique Centrale pour y réaliser leurs transactions. Dans la ville résident les artistes, artisans et industriels les plus habiles, et on y trouve aussi les meilleurs établissements d'instruction publique, de commerce et de banque. La capitale compte un grand nombre de bâtiments somptueux[112].

Poumon économique du pays, voire de la région, la ville de Guatemala fait ainsi l'objet d'une vision positive qui semble déteindre sur les autres chefs-lieux de la république, puisque l'auteur met systématiquement l'accent sur les bâtiments et parcs dignes d'intérêt, les institutions notables ou les prouesses techniques comme les lignes de chemin de fer ou de télégraphe, au Guatemala comme dans les pays voisins.

Le train, le commerce florissant ou l'agriculture toujours en plein développement, tout comme l'éducation ou les arts, sont ainsi les éléments constitutifs d'une modernité qui transparaît dans les rues pavées, les parcs ou les statues et avenues de la capitale et de la deuxième ville du pays, Quetzaltenango, résultat d'une politique d'embellissement (parfois critiquée par ses contemporains), menée par les présidents Manuel Lisandro Barrillas et surtout José María Reina Barrios.

---

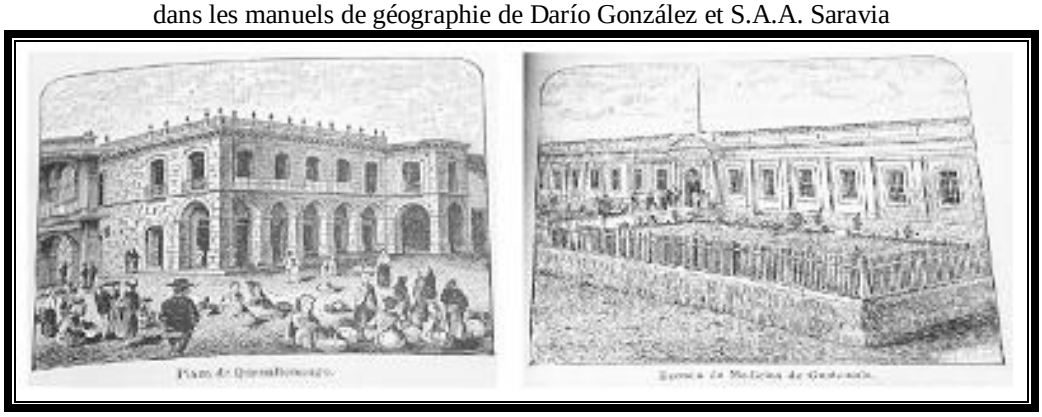
[111] « la ciudad más bella y populosa de la América Central », F. L. *Lecciones de geografía…*, 1893, p. 27.

[112] « Como centro de los negocios comerciales afluyen de todos los pueblos de la República y de las otras de Centro-América los capitalistas más fuertes y los agricultores más importantes a verificar sus transacciones. En la ciudad residen los más hábiles artistas, industriales y artesanos, y en ella se encuentran también los mejores establecimientos de instrucción pública, de comercio y banca. Tiene la capital un gran número de edificios suntuosos », *Ibid.*

Cet embellissement est celui que les manuels donnent à voir puisque ce sont ces villes à la mode occidentale qui sont représentées par les illustrations du manuel de F. L. et, plus globalement, par les manuels de géographie illustrés que sont les ouvrages de José María Cáceres, Darío González, et S. A. A. Saravia. Si l'on se souvient du tableau proposé en page 244 sur la répartition des types d'illustrations dans ces manuels, on se rappelle alors que les paysages, fort logiquement, étaient majoritaires, avec plus de 51% du total des illustrations, cartes, photogravures et gravures confondues.

Au sein de cette catégorie, nous avons choisi de distinguer trois ensembles : les paysages urbains (façades de bâtiments, vues sur les villes, avenues, parcs,…), les paysages totalement naturels (lacs, cascades, vallées,…) et les marques de la présence et de l'industrie humaines dans la nature : ports, propriétés agricoles et fabriques de sucre ou autres, ainsi que les ruines précolombiennes. Selon cette typologie, on arrive à une répartition qui fait sans conteste la part belle à la présence humaine, puisque 59% des illustrations proposées dans les manuels de géographie illustrés sont des paysages urbains, et 20% des paysages naturels marqués de l'empreinte de l'homme. Seul 21% des paysages représentés, que ce soit sous forme de gravures ou de photogravures, correspondent à des milieux totalement naturels. Soulignons que ces pourcentages reflètent fidèlement la répartition des images dans chaque manuel, sans que l'un d'eux ne se distingue des autres ou ne présente des caractéristiques spécifiques comme cela a pu être le cas pour la représentation des visages indigènes vus auparavant : dans tous, c'est le paysage urbain qui domine de manière plus ou moins écrasante.

Image 4. Images de Quetzaltenango et Guatemala
dans les manuels de géographie de Darío González et S.A.A. Saravia



Pour les chapitres concernant le Guatemala, ce sont ainsi les villes de Guatemala, de Quetzaltenango et d'Antigua qui sont systématiquement représentées dans chaque manuel illustré, sous forme de vues générales et de détails de divers bâtiments — cathédrale, théâtre Colomb, *Instituto Nacional* ou facultés et université, hôpitaux, prisons, églises diverses ou

ruines d'Antigua,… — ou d'images des places et avenues. Nous proposons ici une vue de la place de Quetzaltenango qu'on trouve à la fois dans la *Geografía elemental de Centro-América* de Saravia, et dans le *Compendio de Geografía de Centro-América* de González, dont nous avons également tiré la gravure représentant la faculté de médecine de la capitale[113].

Les capitales des autres États sont elles aussi montrées, et même si c'est dans une moindre proportion, on retrouve aussi leurs principaux bâtiments tels que les palais nationaux, cathédrales ou principales églises et institutions publiques. Dans ce que nous avons considéré comme la catégorie des paysages naturels marqués par l'homme on pourra trouver les ports — la Unión au Salvador, Amalapa au Honduras, Corinto au Nicaragua ou San José et Ocos au Guatemala —, mais aussi les gares de province ou les ouvriers au travail dans les plantations de café. La nature se décline quant à elle dans la représentation des principaux volcans, lacs, baies, golfes ou plantes typiques de la région. Il est frappant de voir que seules les principales villes de chaque pays sont représentées, et que le monde rural, pourtant majoritaire, est totalement absent des images proposées : nulle apparition de villages de campagne, de hameaux aux chemins de terre battue ou de maisons aux toits de feuilles de palme.

En définitive, même quand il n'y a pas claire volonté de présenter l'Amérique Centrale sous son meilleur jour, le travail même du géographe mettant à jour sa description du pays, l'amène si ce n'est à souligner, du moins à mentionner les évolutions (positives) observées autour de lui, qui participent de la construction de l'image d'un pays lancé sur la voie du progrès. Le regard amoureux porté dans certains paragraphes sur la nature centraméricaine luxuriante cohabite ainsi avec le travail de description, parfois subjectif, des constructions humaines et plus particulièrement du monde urbain que les illustrations proposent également aux yeux de l'écolier. L'absence du monde rural habité dans ces illustrations, et de descriptions détaillées de cet univers qui dans le texte est juste composé de villages où les hommes sont tout au plus industrieux, travailleurs, indiens ou simples «habitants », fait du manuel proposé aux enfants un miroir biaisé qui contribue à la fabrication du mirage d'une région moderne dont la beauté des villes répond à l'enchantement de la nature, sans que le monde des champs ne soit présent. En ce sens, le manuel oscille entre son rôle de description neutre destinée à faire connaître, et de construction subjective destinée à ébaucher le mirage d'un pays presque fantasmé, tel qu'on veut le faire aimer.

[113] GONZÁLEZ. *Compendio…*, p. 43 et 64 ; SARAVIA. *Geografía elemental…*, p. 29.

2.1.4. Une Amérique Centrale fragmentée

Le cadre de cette réalité biaisée est bien celui de l'Amérique Centrale, à l'exception bien sûr de l'ouvrage plus ancien de Francisco Gavarrete consacré au seul Guatemala. Cependant, à la différence des manuels d'instruction civique vus précédemment, et des manuels de lecture ou d'histoire que nous aborderons par la suite, les manuels de géographie ne font pas montre d'un centraméricanisme évident, et l'on constate en outre que leur pays de publication influe directement sur l'importance consacrée à chacun des cinq États.

2.1.4.1. Implications commerciales dans l'étude de la région

En effet, la composition de chacun des manuels est variable : chez Roderico Toledo, José María Cáceres, Darío González et F. L. on trouve ainsi, après des définitions générales, des leçons ou paragraphes spécialement consacrés à l'Amérique Centrale dans son ensemble, avant que ne soient étudiés chacun des cinq États. Seul S. A. A. Saravia passe directement des notions générales aux États centraméricains, étudiés par tous dans le même ordre : Guatemala, Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica. Le Belize et la région nicaraguayenne de la Mosquitia sont parfois rajoutés, la progression semblant être géographique, du nord au sud de l'isthme.

Au-delà de ces similitudes, le traitement de la géographie centraméricaine diffère selon que le manuel est publié dans l'un ou l'autre des Etats, comme en témoigne la répartition du nombre de pages consacré à chacun d'eux. Roderico Toledo, dont l'ouvrage est adopté comme manuel officiel par le gouvernement guatémaltèque, consacre ainsi 24% de son ouvrage au Guatemala, tandis que les quatre autres États représentent 5% chacun. On retrouve cette même disproportion pour tous les ouvrages publiés au Guatemala, puisque la *Geografía de Centro-América* de Saravia consacre 38% du volume à ce pays, contre 11 à 15% à chacun des autres États. Le lien entre pays de publication et répartition des chapitres est flagrant si l'on se penche sur les diverses œuvres de Darío González : la première, *Lecciones de geografía*, est publiée en 1878 au Salvador et consacre 28% du livre à ce pays, contre 5 à 9% pour chacun des autres États, tandis que le deuxième ouvrage publié en 1888 par un éditeur guatémaltèque consacre cette fois-ci 23% de ses pages au Guatemala, contre moitié moins pour les autres Etats avec 10 à 13% des pages[114]. De même, le manuel de José María Cáceres, destiné en

[114] GONZÁLEZ, Darío. *Compendio de geografía de Centro América, seguido de nociones de cosmografía por el dr. Darío González, para uso de los colegios y escuelas primarias.* Nueva York : Appleton y Cía./San Salvador, Guatemala : Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1888 (6e éd.), 190 p.

priorité au Salvador, même si on le retrouve dans les écoles guatémaltèques et nicaraguayennes, consacre logiquement 20% du volume audit pays contre 6 à 8% pour chacun des quatre autre Etats concernés.

Le manuel, qui reste un produit commercial, est donc conçu en fonction du pays où il sera publié : destiné aux écoles guatémaltèques il accordera une plus grande importance à la géographie du Guatemala, quitte, comme chez F. L., à détailler département par département le pays quand les autres États centraméricains ne feront l'objet que de descriptions générales, et à fournir plus d'illustrations que pour les quatre pays voisins. Les paragraphes généraux sur l'Amérique Centrale, où s'expriment l'admiration et l'exaltation du territoire et de ses richesses, font ainsi contrepoint à un déséquilibre lié aux objectifs commerciaux et sans doute aux attentes des gouvernements quant à la connaissance de leurs territoires respectifs.

2.1.4.2. Un centraméricanisme discret

La géographie, toute centraméricaine qu'elle soit, est donc aussi « nationale » ou « locale », au sens où elle est destinée à un pays en particulier, et est conçue de manière fragmentée, en étudiant la région État par État et non de manière globale. En outre, on peut souligner que la plupart des auteurs n'appellent pas à reformer la fédération. Ainsi, hormis la mention d'une « patrie centraméricaine » par Vicente Rivas[115], seul Saravia, en étudiant le gouvernement guatémaltèque, glisse un commentaire pro-centraméricain, après un bref rappel des aléas de l'indépendance :

> Bien que des efforts aient été faits et soient en cours pour parvenir à l'union des cinq Républiques, on n'a pas réussi à ce qu'elles constituent de nouveau [une fédération], et en attendant elles restent séparées, sans la force que leur procurerait l'union de leurs éléments abondants. Le rêve du patriotisme est d'atteindre cet idéal[116].

C'est bien là le seul plaidoyer en faveur de la fédération que l'on peut relever dans ce corpus de manuels de géographie, qui s'attachent à remplir la mission fixée par les programmes officiels : inscrire l'enfant dans une réalité spatiale qui dépasse le cadre connu du village, pour s'étendre jusqu'au département, au pays, et à l'aire centraméricaine.

---

[115] « patria Centro-América », RIVAS. *Geografía descriptiva*, p. 6.

[116] « Aunque se han hecho y se hacen esfuerzos por llegar á la unión de las cinco Repúblicas, no se ha logrado que vuelvan á constituirse nuevamente, y mientras tanto permanecen separadas, sin la fuerza que les daría la unión de sus abundantes elementos. El sueño del patriotismo es llegar á ese ideal », SARAVIA. *Geografía de Centro-América*, p. 14.

Les livres n'en exaltent pas moins un territoire aux richesses prometteuses, qu'on propose au regard des écoliers qui l'habitent, et aux yeux des possibles migrants, éventuels acteurs d'un progrès garanti par cette nature prolifique. Qu'il soit pour l'écolier ou pour l'étranger, le manuel de géographie semble ainsi assumer une double fonction, en voulant non seulement instruire et faire connaître, mais aussi promouvoir et faire aimer une terre trop injustement méconnue. Les manuels d'histoire et de lecture se chargeront de susciter plus vigoureusement amour de la patrie centraméricaine et désir de réunification.

2.2. L'élaboration d'un caractère et d'une culture nationale

Si la géographie décrit, fait connaître et par moments tente de faire admirer et apprécier un territoire qu'on pourra éventuellement considérer comme national, malgré l'absence d'appel patriotique à la reformation de la fédération, ou de mise en exergue d'un pays comme nation, la lecture ou l'histoire jouent des rôles bien différents dans la conformation de ce que l'on pourra qualifier d'identité collective ou nationale. Ainsi, le livre de lecture : sous la plume de son auteur ou de ceux qu'il aura choisis pour former une compilation, semble s'ébaucher un creuset d'où devrait jaillir une culture clairement présentée par les auteurs en question comme nationale.

2.2.1. La ferme volonté de créer une identité nationale

En effet, l'étude des introductions et autres préfaces des livres de lecture utilisés dans le Guatemala libéral ne laisse aucune place au doute, et si l'on peut placer la géographie du côté de la science et du savoir positif, la lecture semble s'inscrire plus clairement dans le domaine du subjectif, de l'affectif et de l'idéologique. L'étude du paratexte est à ce titre éclairante, puisque la préface qui est censée inciter à lire le livre mais aussi « programmer » la lecture selon les horizons d'attente fixés par l'auteur, révèle ouvertement les intentions nationalisantes du manuel et de son auteur[117].

En 1882, Magin Llaven publie son *Libro de lectura para el uso de las escuelas de la República*[118], destiné aux élèves maîtrisant déjà les rudiments de la lecture, puisqu'il s'adresse

[117] JOUVE, Vincent. *Poétique du roman*. Paris : Armand Colin, 1997, p. 16-18.
[118] LLAVEN, Magin. *Libro de lectura para el uso de las escuelas de la República.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1882, 237 p.

aux « classes de lecture de niveau moyen et supérieur »[119]. Dans son prologue, l'auteur se fait l'écho de la pensée alors dominante, puisqu'il considère qu'éducation rime avec civilisation, mais aussi avec préparation à la vie « pratique » : à ce titre, l'école doit non seulement enseigner géographie ou grammaire, mais aussi morale, politique, agriculture ou beaux arts ; autant de thématiques qu'il inclut dans sa compilation de lectures variées. L'objectif : donner des notions issues de plusieurs domaines aux écoliers, qui retranscrivent « l'atmosphère intellectuelle », grâce à des textes de « littérature nationale »[120] ; une nation qui, comme on le verra plus loin, semble être la nation centraméricaine.

En 1884 est publiée la collection de José María Vela Irisarri, officialisée par le gouvernement. L'édition de 1939 du *Silabario ecléctico* propose en prologue de ce premier ouvrage un article extrait de la revue ministérielle *El Monitor Escolar* contemporain de la première édition, dans lequel le journaliste estime que le premier livre « a une saveur régionale », tandis que le second permet de découvrir « l'esprit du peuple pour lequel il a été écrit »[121]. Le "régionalisme" des trois volumes est néanmoins fort relatif puisque le *Libro primero* relève uniquement du domaine moral, sans qu'il y ait ancrage dans une quelconque réalité locale, tandis que le second, selon les mots mêmes de l'auteur, porte sur diverses sciences (physique, géologie, politique, etc.), qui ne feront intervenir le contexte national qu'en évoquant le chemin de fer du nord initié par les réformateurs de 1871[122]. Finalement, puisque nous avions parlé pour cette collection de livres "a-historiques" en tant que la question indienne et les sujets d'histoire en sont absents, on pourrait également parler de livres "a-nationaux" en tant qu'ils ne prêchent ni pour l'une ni pour l'autre des constructions nationales ¬ Guatemala et Amérique Centrale. Il en va d'ailleurs de même pour l'anonyme *Libro de las escuelas* publié en 1885[123] : syllabaire et abécédaire, sans paratexte, l'ouvrage finit par proposer de courts textes en prose, sur les arts et métiers ou quelques valeurs morales et leçons de choses sur les métaux, les fleurs, etc., où seul un quatrain sur l'amour de la patrie, qu'on retrouvera dans le *Nuevo libro segundo de lectura* de Sóstenes Esponda[124], cherche à éveiller un sentiment

[119] « las clases de Lectura media y superior », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. I.
[120] « atmósfera intelectual » ; « literatura nacional », *Ibid.*, p. II.
[121] « tiene sabor regional » ; « espíritu del pueblo para el cual fue escrito », VELA IRISARRI, José María. *Silabario ecléctico.* Guatemala : Tipografía Nacional, p. 5.
[122] VELA IRISARRI, José María. *Serie de libros de lectura. Libro primero. Con grabados por los artistas guatemaltecos Mateo Ayala y Daniel Roche.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1884, p. 94.
[123] *El Libro de las escuelas, Curso de lectura gradual para las escuelas de la República.* Guatemala : Tipografía de Pedro Arenales, 1885, 72 p.
[124] ESPONDA, Sóstenes. *Nuevo libro segundo de lectura para uso de las escuelas de Centro-América.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, p. 85.

patriotique attaché à une terre indéterminée. Ce manuel reste donc pour ainsi dire dans la même sphère "a-nationale" que l'ouvrage de Vela Irisarri.

Ce n'est finalement qu'une dizaine d'années après la publication du manuel de Llaven que l'on retrouve le manuel de lecture comme instrument de la construction d'une culture nationale explicitement revendiquée, avec la collection dirigée par Manuel Mejía Bárcenas. Chacun des quatre volumes qui la composent, bien que rédigés par des auteurs différents ¬ rappelons que Mejía Bárcenas est l'auteur du premier, Sóstenes Esponda des deuxième et troisième et Manuel Arzú Saborio du dernier — propose une préface où le centraméricanisme des auteurs est fièrement proclamé.

Le livre premier, rédigé par l'éditeur en personne, propose ainsi une préface où les premières lignes sont claires :

> Avec ce livre premier de lecture commence la publication des manuels que je me propose d'éditer pour les écoles d'Amérique Centrale. Tous ces livres seront écrits par des auteurs centraméricains, et leurs sujets, autant que le permettra la nature du livre, seront centraméricains aussi.
> Il est nécessaire que l'enfant commence à l'école à connaître son propre pays, avant tout autre ; qu'il connaisse sa géographie, son histoire et les grands hommes qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à sa grandeur et à son progrès intellectuel, moral, et matériel[125].

L'éditeur met en lumière le lien entre le choix d'auteurs nationaux et la production de livres adaptés aux réalités locales et régionales, que l'on pouvait déceler dans la politique de gestion des manuels scolaires menée par le Ministère de l'Instruction Publique. La production de manuels par des auteurs centraméricains, sur des sujets centraméricains, doit ainsi permettre la formation chez l'écolier de ce qu'on pourrait considérer comme une conscience et une connaissance nationales constituées par la géographie, l'histoire et ses grands hommes, et ce d'autant plus que, quelques lignes plus loin, l'auteur et éditeur parle clairement de « nationaliser les manuels scolaires d'Amérique Centrale »[126].

[125] « Con este libro Iº de lectura comienza la publicación de los textos que me propongo editar para las escuelas de la América Central. Todos estos libros serán escritos por autores centro-americanos, y sus asuntos, en tanto que la índole del libro lo permita, centro-americano también. Es necesario que el niño comience en la escuela á conocer su propio país, antes que ningún otro ; que conozca su geografía, su historia y á aquellos hombres principales, que de alguna manera han contribuido á su engrandecimiento y á su mejoramiento intelectual, moral y material », MEJÍA BÁRCENAS, Manuel. *Nuevo Libro Primero de Lectura para uso de las escuelas de la América-Central*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, p. III.
[126] « nacionalizar los libros de texto Centro-América », MEJÍA BÁRCENAS. *Nuevo libro primero.…*, p. iv.

Il est utile de préciser que Mejía Bárcenas ne se réfère pas ici uniquement à la collection de quatre livres de lecture dont nous traitons ici. Ainsi, cette connaissance du territoire qu'il inscrit au nombre des domaines capables de fomenter un attachement national se déclinera essentiellement à travers la publication de manuels de géographie d'Amérique Centrale, et l'on trouvera effectivement une édition des travaux de Darío González dans la collection Mejía Bárcenas[127].

Au vu des premières phrases concernant l'écolier, on peut ainsi supposer que le projet de nationalisation des manuels entend aboutir à terme à une nationalisation des esprits. Une idée déclinée en d'autres termes dans les écrits de Sóstenes Esponda et de Manuel Arzú Saborio. Ainsi, dans la préface du *Libro segundo de lectura*, l'auteur mexicain regrette le manque de bons manuels de lecture et déplore le mélange des genres qui caractérise parfois certaines compilations : à l'inquiétude nationale de l'éditeur se substituent alors les préoccupations pratiques du pédagogue. Le dernier paragraphe du texte liminaire traduit cependant la même volonté de recourir à des auteurs nationaux pour compléter ses propres textes, et donner ainsi une « saveur nationale » aux poésies et autres proses qui pourront contribuer à former les goûts littéraires des écoliers[128].

Dans le *Libro tercero de lectura,* Esponda rejoint Manuel Mejía Bárcenas en prétendant former un manuel adapté aux réalités nationales pour participer à la formation de ce qu'il nomme « esprit national »[129]. Là encore, le choix des auteurs et des sujets apparaît intimement lié à la nationalisation du manuel. Ainsi, Sóstenes Esponda regrette qu'on utilise des manuels étrangers, ou des livres dans lesquels les thèmes abordés relèvent de pays lointains ou de personnages inconnus pour l'écolier centraméricain, tandis que rien n'y évoque l'Amérique Centrale. Le bilan est formel : « nous manquons totalement de livres qui donnent à l'enseignement en Amérique Centrale l'esprit national qui doit caractériser l'éducation du peuple dans tout pays »[130]. Or le livre de lecture est décrit comme l'un des plus importants, puisqu'il est le premier à être placé entre les mains de l'enfant, et par là même le premier « qui amène à la conscience du peuple les idées et principes qui doivent normer son jugement

[127] GONZÁLEZ, Darío. *Geografía de la América Central.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company, c1896, 194 p.
[128] « sabor nacional », ESPONDA. *Nuevo libro segundo…*, p. IV.
[129] « espíritu nacional », ESPONDA, Sóstenes. *Nuevo libro tercero de lectura para uso de las escuelas de Centro-América.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, p. III.
[130] « Carecemos por completo de libros que den a la enseñanza en Centro-América el espíritu nacional que debe caracterizar la educación del pueblo en todo país », ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. III.

au sujet des mille et un concepts différents de la vie civilisée »[131]. « Normer » le jugement : il s'agit bien de normalisation et homogénéisation des esprits par l'école, telle que pouvait le laisser supposer l'insistance soutenue du Ministère pour le respect et l'uniformisation des méthodes et programmes étudiée dans notre première partie. S. Esponda entend modestement pallier ce manque de manuel adapté et prouver que de grands textes ont été produits en Amérique Centrale, avant de conclure avec un résumé de ses objectifs :

> Ce qu'on ne connaît pas, on ne l'aime pas ; c'est une loi de la nature ; et si nous souhaitons que le peuple centraméricain aime et vénère sa patrie, commençons par la lui faire connaître. Mon travail principal dans le présent ouvrage a été celui de compilateur, en réunissant dans un petit volume un peu de toutes les nombreuses et belles choses qui ont été écrites en Amérique Centrale[132].

Le manuel de lecture, au même titre que celui d'histoire ou de géographie, est donc bien conçu comme l'outil nécessaire à la formation d'un sentiment d'appartenance à la patrie, définie ici comme patrie centraméricaine : connaître le territoire et l'histoire seront ainsi les préalables indispensables à la formation d'un sentiment national, expression de la reconnaissance d'une identité nationale qu'il nous restera à détailler en analysant la composition de ces mêmes manuels.

Avant d'aborder ce point, attardons-nous enfin sur le quatrième volume de cette collection, rédigé par Manuel Arzú Saborio, dont la réflexion est moins développée mais relève du même objectif : former la patrie dans les esprits[133]. En effet, l'auteur espère proposer un texte simple qui puisse donner aux enfants de bonnes bases morales et de bonnes habitudes de travail, à l'âge où leur esprit est encore malléable et apte à mémoriser facilement toutes sortes de connaissances à travers des lectures et exercices plaisants. C'est l'occasion selon lui « d'inculquer [aux écoliers] les idées de la patrie et de ses gloires »[134]. Arzú Saborio précise sa pensée dans les lignes qui suivent :

> C'est de telles pensées dont nous nous sommes inspiré en formant un livre qui puisse servir de manuel de lecture et inculquer en même temps aux élèves l'affection pour la terre natale ; c'est pourquoi nous avons choisi des travaux

[131] « El libro de lectura es seguramente el primer libro que lleva á la conciencia del pueblo las ideas y principios que han de normar su criterio sobre los mil y un conceptos diferentes de la vida civilizada », *Ibid.*
[132] « Lo que no se conoce, no se ama ; es una ley de la naturaleza ; y si deseamos que el pueblo Centro-Americano ame y venere á su patria, comencemos por hacer que la conozca. Mi labor principal en el presente libro ha sido de compilador, reuniendo en un pequeño volumen algo de lo mucho y muy bueno que en Centro-América se ha escrito », *Ibid.*, p. IV.
[133] ARZÚ SABORIO, Manuel. *Nuevo libro cuarto de lectura para uso de las escuelas de Centro-América*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 287 p.
[134] « Para inculcarles las ideas de la patria y de sus glorias », ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. III.

> des écrivains les plus distingués d'Amérique Centrale, et avons fait connaître dans de petites biographies que nous insérons, plusieurs autres hommes éminents de la patrie ; tout en essayant que les auteurs des pages de cette œuvre soit aussi des nationaux[135].

Ce dernier exemple vient confirmer que le livre de lecture n'est pas conçu comme simple outil pédagogique, et joue clairement un rôle idéologique en tant qu'il doit susciter chez l´écolier l'amour de la patrie, tout comme le font les manuels de morale, à la différence que ces manuels de lecture ancrent de manière beaucoup plus évidente cet amour patriotique dans un territoire précis : l'Amérique Centrale. La collection Mejía Bárcenas va en ce sens beaucoup plus loin que Magin Llaven dans le prologue de son livre de lecture de 1882, puisque si ce dernier prétend faire connaître une littérature nationale, chez les trois auteurs publiés par Mejía Bárcenas cette littérature nationale doit non seulement être découverte et étudiée, mais doit en outre participer à la formation d'un sentiment d'appartenance à une nation et une patrie clairement conçues comme centraméricaines.

2.2.2. Paysages et réalités exaltés

Les manuels de lecture contribueraient donc sciemment à la formation d'un « esprit national » et d'un amour de la patrie centraméricaine. Il nous reste à voir dans quelle mesure les textes qu'ils proposent constituent effectivement les éléments d'une construction identitaire. Celle-ci, selon Anne-Marie Thiesse, consisterait « à déterminer le patrimoine de chaque nation et à en diffuser le culte »[136] : un objectif semblable à celui énoncé par nos auteurs, qui entendent définir et transmettre un patrimoine, un territoire, une littérature. Retrouve-t-on néanmoins au fil des pages les éléments du « kit national » que l'historienne française définit dans sa *Création des identités nationales* ? Les paysages sont-ils par exemple paysages typiques et haut-lieux reconnaissables entre tous ?

2.2.2.1. Paysages magnifiques et politiques : l'Amérique Centrale de Magin Llaven

Le paysage n'est pas absent des livres de lecture, mais les objectifs et la nature distincte des manuels de géographie et de lecture entraîne un traitement différent des territoires dans ces

[135] « En tales pensamientos nos hemos inspirado al formar un libro que pueda servir de texto de lectura inculcando al mismo tiempo en los alumnos, afición á la tierra natal ; para lo cual hemos elejido trabajos de los más distinguidos literatos de Centro-América, y dado á conocer en las pequeñas biografías que insertamos, á muchos otros de los hombres prominentes de la patria; procurando que los autores de las páginas de esta obra, también sean nacionales. », *Ibid.*

[136] THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris : Seuil, 1999, p. 12.

deux types d'ouvrages : quand le premier s'attache à les décrire scientifiquement, avec les nuances que l'on a vues, le deuxième aura tendance à les exalter et à les habiter d'une voix poétique ou narrative de manière plus ou moins prégnante.

Dans le manuel de Magin Llaven, le premier texte proposé s'intitule sobrement : « *Centro-América* ». Divisé en cinq paragraphes numérotés, le texte progresse depuis le regard observateur posé sur la nature, jusqu'à une vision glorifiée d'une Amérique Centrale à refonder.

Le paragraphe I débute ainsi par la définition d'une Amérique Centrale « patrie d'hommes illustres »[137] : localisation, superficie ou nombre d'habitants sont détaillés, de la même manière qu'on aurait pu les trouver dans une géographie. Le deuxième paragraphe continue cette description en s'attardant sur les avantages physiques du territoire, atouts commerciaux pour un éventuel commerce transocéanique. Aux avantages naturels succèdent des éléments d'informations sur le Guatemala, le Nicaragua et le Costa Rica, avec une insistance particulière sur la construction des lignes de chemin de fer dans chacun de ces États, afin de montrer que « l'Amérique Centrale sera donc avec le temps le point de transit obligatoire pour le commerce et le lieu où se donneront rendez-vous la civilisation et le progrès »[138]. Les mots de Bolívar, qui selon l'auteur considérait l'isthme comme le « pont de l'univers », viennent ainsi confirmer l'avenir glorieux qui attend une terre pleine de promesses[139].

La mise en avant de la modernisation et des atouts pour une ouverture au commerce international, plus insistante que dans les géographies étudiées plus haut, précède un troisième paragraphe où ce sont les richesses naturelles qui sont mises en exergue, la région étant favorisée par « la main prodigue de la nature »[140]. Pour mettre en valeur la nature luxuriante déjà vue dans les livres de géographie, le texte est ainsi construit par une suite de phrases qui débutent toutes par l'adverbe « ici » (*aquí*), et la structure anaphorique met ainsi en valeur la spécificité du territoire centraméricain, en tant qu'on pourrait opposer à cet *ici* un *ailleurs* qui ne possède pas toutes les richesses évoquées.

> Ici les montagnes andines s'élèvent majestueuses et fécondes […]
> Ici l'eau bouillonne dans des courants de vie partout et une végétation des plus magnifiques tapisse les vallées et habille les montagnes.

[137] LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 1.
[138] « Centro-América, pues, será con el tiempo el tránsito obligado del comercio y el lugar á donde se den cita la civilización y el progreso », *Ibid.*, p. 3.
[139] « puente del Universo », *Ibid.*
[140] « por la mano pródiga de la naturaleza », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 3.

> Ici les cieux sont splendides […][141].

L'exaltation de paysages idylliques et productifs, qui ravissent les yeux tout autant qu'ils sont des promesses d'enrichissement, laisse brutalement place à deux derniers paragraphes où l'auteur délaisse la légèreté et l'optimisme pour la lamentation et l'exhortation. Le paragraphe IV débute ainsi par les mots « par malheur le génie du mal a brisé la belle patrie centraméricaine »[142]. Sous les coups de l'obscurantisme et d'esprits rétrogrades, la patrie centraméricaine aurait ainsi été victime de ce qui apparaît sous la plume de l'auteur comme une absurdité – idée déjà présente dans le catéchisme d'instruction civique de Saravia – puisque selon lui la nature elle-même fait de l'Amérique Centrale un tout, que les hommes ont désagrégé :

> Et ici où la Nature s'est plu à tracer la carte d'une grande nation, florissante et puissante ; cette nation n'existe pas, car quelques pervers qui se faisaient appeler ses fils l'ont brisée. De ce qui était un peuple ils ont fait cinq petits peuples : le Guatemala, le Salvador, le Honduras, le Nicaragua et le Costa Rica ; et ce fractionnement de la patrie empêche sa prospérité et sa grandeur[143].

La nation centraméricaine relève donc d'une logique géographique et naturelle : les richesses des territoires et les potentialités du relief en font virtuellement une grande puissance économique, et par là même politique, une puissance que la désagrégation de la fédération rend pour l'heure impossible.

Le cinquième et dernier paragraphe du texte explique l'erreur que constitue cette séparation des cinq États, qualifiés péjorativement de « républiquettes » (*republiquitas*) privées de la respectabilité que leur apporterait la fédération et de la force que procurerait l'union. Morazán et bien d'autres ont payé de leur vie l'effort pour reconstruire « la Patrie centraméricaine », et ils sont posés en exemple aux jeunes lecteurs, appelés eux aussi à lutter corps et âme pour la refondation de la fédération, sous le commandement de Justo Rufino Barrios : jamais nommé, c'est bien de lui qu'on parle, ce caudillo, « homme au génie entreprenant, libéral et

[141] « Aquí las montañas andinas se elevan magestuosas y fecundas […]
Aquí el agua bulle en corrientes de vida por todas partes y una vejetación lujosísima tapiza las llanuras y viste las montañas.
Aquí los cielos son expléndidos », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 3.
[142] « Por desgracia el génio del mal ha desgarrado la hermosa patria centro-americana », *Ibid.*
[143] « Y aquí donde la Naturaleza se complació en trazar el mapa de una nación grande, floreciente y poderosa ; esa nación no existe, porque la desgarraron algunos perversos que se llamaban sus hijos. De lo que era un pueblo hicieron cinco pequeños pueblos : Guatemala, el Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica ; y este fraccionamiento de la patria impide su prosperidad y su grandeza », *Ibid.*, p. 3-4.

enthousiasmé par les idéaux du progrès » qui rendra palpable l'idéal centraméricain[144]. Les écoliers sont ainsi exhortés à reprendre le flambeau : « Les enfants, quand vous serez des hommes, si la République d'Amérique Centrale n'existe pas encore, ne vous ménagez pas pour la fonder », au prix de tous les sacrifices, y compris la mort, car « mieux vaut mourir que vivre sans Patrie ! »[145].

Hors de la patrie centraméricaine il n'est donc point de salut, l'auteur sous-entendant donc que la patrie guatémaltèque est tout simplement inconcevable. Et, de fait, il emploie uniquement le terme de "république" pour se référer aux cinq États séparés, signifiant ainsi que seule l'Amérique Centrale est digne d'être considérée comme patrie. Au lyrisme admiratif des premiers paysages succède donc un appel au sacrifice ultime, adressé à des écoliers dont on ébranle les sentiments par une exhortation vigoureuse. La conclusion se veut rassurante, mais n'en est pas moins solennelle, puisque pour M. Llaven le temps de la réunification approche, et la civilisation ne peut qu'entraîner l'avènement de cette nation « sérieuse, grande, puissante », malgré des ennemis qu'on « condamnera à la malédiction éternelle de l'histoire »[146].

Dans ces quelques pages qui sont les premières du manuel de lecture qu'il propose, la fonction idéologique du livre de lecture ne peut être plus claire, en tant que les enfants, après qu'on leur ait montré les atouts de leur territoire réunifié, sont explicitement appelés à devenir les futurs combattants d'une union indispensable à la prospérité de l'Amérique Centrale.

2.2.2.2. Les paysages géographiques de Sóstenes Esponda

On retrouve dans le *Libro tercero de lectura* conçu par Sóstenes Esponda un texte également intitulé « *Centro-América* »[147] : en comparaison du texte étudié antérieurement, celui-ci apparaît comme totalement dépassionné. Illustré d'une carte d'Amérique Centrale et d'un portrait du conquistador Alvarado, qui apparaît donc comme personnage emblématique de la région, il s'ouvre en effet sur l'étymologie du mot « Guatemala », avant d'évoquer en quelques lignes l'histoire de l'isthme, depuis la soumission de la région par Alvarado et ses hommes jusqu'à la dissolution de la fédération. Nulle évocation ici d'une éventuelle refondation, ni d'appel à la lutte pour l'union. L'auteur clôt sobrement le résumé historique

[144] « un hombre de génio emprendedor, liberal y entusiasta por los ideales del progreso », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 4
[145] « ¡Mas vale morir que vivir sin Patria! », *Ibid.*, p. 4-5.
[146] « condenándolos á la maldicion eterna de la historia », *Ibid.*
[147] Centroamérica. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 18-20.

pour donner quelques informations géographiques — superficie, population ou latitude et longitude —, dans une présentation dépolitisée de la réalité centraméricaine, qui intervient au sein du manuel après la présentation des drapeaux et écussons des cinq États et avant un texte intitulé « *Amor á la patria* »[148], où nous verrons plus loin que cette neutralité n'est plus de rigueur.

Il est intéressant de constater que dans le même volume d'Esponda sont également proposées des présentations de chacun des cinq États, sur le même principe d'une description empreinte de neutralité. A divers moment du manuel, qui alterne entre poésies, fables, proses historiques ou morales, on trouve ainsi un texte sur le Salvador, puis un autre sur le Guatemala, un troisième sur le Costa Rica, avant que le Honduras puis enfin le Nicaragua ne soient évoqués. Pour chacun, l'illustration correspondante est une carte qui fait écho au contenu des textes, principalement géographique (latitude, longitude, superficie, démographie, relief…). Bien que signés par des auteurs différents, les cinq textes proposent tous des données géographiques brutes, et une mise en valeur plus ou moins marquées des richesses naturelles et des paysages forcément magnifiques : le Costa Rica est un éden, le Nicaragua un « des pays les plus beaux d'Amérique Centrale », le Guatemala, comparé aux majestueuses montagnes suisses ou aux gigantesques fleuves d'Amazonie, soutient sans rougir la comparaison, tandis que le Honduras est promis à un avenir radieux de par « sa position géographique enviable » au carrefour de deux océans[149].

Comme dans les manuels vus plus haut, les extraits sélectionnés par Esponda évoluent ainsi entre description et mise en valeur de territoires favorisés par la nature comme peu d'autres. Deux de ces descriptions se démarquent cependant : tout d'abord le texte de Vicente Rivas, auteur de manuels de géographie, qui signe la présentation du Guatemala. Dans une conclusion où il met de nouveau en valeur la richesse naturelle du pays, l'auteur va faire le lien entre ces potentialités naturelles et la reformation de la fédération :

> Il est souhaitable que l'extraordinaire position géographique qu'occupe ce pays, les bienfaits de son climat, l'exceptionnelle fertilité de ses terres et le caractère hospitalier de ses habitants attirent vers ce sol privilégié un nombre considérable d'honnêtes immigrants travailleurs, et qu'alors, une fois le Guatemala uni aux autres États centraméricains, auxquels des liens si forts le

[148] Amor à la patria. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.*.., p. 20-22.
[149] Costa-Rica. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.*.., p. 65-68 ; « uno de los países más bellos de la América Central », La República de Nicaragua, p. 103 ; La república de Guatemala, p. 38-39 ; « su envidiable posición geográfica », República de Honduras, p. 46-48.

> relient, et desquels il n'aurait jamais dû se séparer, constituent une des nations les plus riches et puissantes d'Amérique[150].

L'union des cinq États, dans l'esprit du pédagogue et géographe guatémaltèque, devrait donc faire leur force, au vu des richesses naturelles du Guatemala et de sa probable capacité à attirer des migrants pouvant contribuer à la prospérité du pays. La nation, si on la veut puissante et riche, ne peut encore une fois qu'être la nation centraméricaine, qui apparaît ici, de manière quelque peu paradoxale, au terme d'un texte qui met en valeur le seul Guatemala.

L'autre texte que nous aimerions mentionner est celui sur le Honduras, où l'on retrouve la même exaltation de la nature, qui permettra, une fois l'agitation politique erradiquée, le progrès et la prospérité du pays. Mais, contrairement à l'ouvrage de Rivas, l'espoir n'est pas lié ici à l'Amérique Centrale, puisque le mot "patrie" est employé non pas au sujet de l'Amérique Centrale, mais bien pour le seul Honduras, tandis que l'auteur définit également un « peuple hondurien », dont il donne les principales caractéristiques (intelligent, patriote, attaché à l'instruction)[151]. Aux vœux de refondation centraméricaine répond donc l'émergence timide de caractères nationaux au hasard de certains textes comme ceux-ci, reflets des ambigüités de la construction nationale débutante.

2.2.2.3. Paysages poétiques personnels

La description des beautés naturelles d'Amérique Centrale cohabite donc au sein des mêmes ouvrages avec celle des cinq États qui composent la région, sans que cela ne débouche systématiquement sur un appel à la reformation de la fédération dissolue en 1839. Il en va de même pour la voix poétique, tant dans le livre de Magin Llaven que dans ceux de Sóstenes Esponda ou de Manuel Arzú Saborio, qui partagent d'ailleurs certains poèmes.

Tel est le cas du poème « *A los Cuchumatanes* », de Juan Diéguez, qu'on retrouve dans le livre de Llaven et dans le *Libro cuarto de lectura* d'Arzú Saborio[152]. Les neuf strophes de Diéguez rappellent d'autres compositions inscrites au sommaire de nos manuels : « *Sobre los Andes hondureños* » de F. Galindo, et « *A Quetzaltenango* », de Ventura Saravia,

[150] « Es de esperarse que la inmejorable posición geográfica que este país ocupa, la benignidad de su clima, la excepcional feracidad de sus terrenos y el carácter hospitalario de sus habitantes atraigan á este privilegiado suelo un considerable número de inmigrantes honrados y laboriosos, y que entonces, unida Guatemala á los otros Estados centro-americanos, con quienes tan poderosos vínculos la ligan, y de los que nunca debió haberse separado, constituyan una de las naciones más ricas y poderosas de la América », La república de Guatemala. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 39-40.
[151] « pueblo hondureño », República de Honduras. *Ibid.*, p. 48-49.
[152] DIÉGUEZ, Juan. A los Cuchumatanes. In : LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 169-171; In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 71-72.

respectivement insérés dans le *Nuevo libro tercero de lectura* et le *Nuevo libro cuarto de lectura*[153].

Dans ces trois poèmes on retrouve en effet une voix poétique contemplant un paysage majestueux — les Andes guatémaltèques que sont les Cuchumatanes, les montagnes honduriennes, ou la ville de Quetzaltenango —, moins pour décrire celui-ci que pour méditer, le paysage servant de révélateur aux émotions exprimées par le Moi poétique. Les paysages montagneux (puisque Quetzaltenango, entourée de sommets, donne également lieu à l'observation et l'exaltation de ces derniers), sont la chambre d'écho d'émotions personnelles, et il faut sans doute entendre le terme « patrie » utilisé dans chacune de ces compositions, comme la terre natale de poètes qui n'entendent pas ici verser dans la politique ; la seule allusion y ayant trait est d'ailleurs le vœu de liberté et de progrès exprimé par Ventura Saravia contemplant la deuxième ville du pays, Quetzaltenango.

2.2.2.4. Odes poétiques aux pays centraméricains

Hormis ces trois régions précises, ce sont les pays tout entiers qui sont l'objet des vers compilés par Llaven, Esponda et Arzú Saborio. Chez le premier on retrouve ainsi un poème intitulé « *A Guatemala* », signé par Antonio Batres Jáuregui que nous avions déjà évoqué comme auteur de *Los indios. Su historia y su civilización*[154]. Dans la compilation d'Esponda on trouve « *A la República del Salvador* », de Manuel Valle, poème également reproduit dans l'ouvrage de Manuel Arzú Saborio, qui inclut « *A Honduras* », de Guillermo Hall, « *A Guatemala* », de Rafael Landívar, et « *A Nicaragua* » de Juan Fermín de Aycinena[155].

Ces poèmes ont pour point commun l'évocation de paysages qui, toujours, suscitent émotions et ravissement de la voix poétique face aux merveilles de sa terre natale, de manière plus ou moins abondante d'un poème à l'autre. Mais, à la différence des chaînes de montagnes qui faisaient l'objet des poèmes évoqués dans le paragraphe antérieur, le paysage n'est pas le seul thème de ces textes en vers. Ainsi, le Honduras, sous la plume de Guillermo Hall, apparaît comme un pays entré dans l'ère du progrès[156]. Patrie de grands guerriers tels Morazán,

[153] GALINDO, F. A los Andes hondureños. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 51-52 ; SARAVIA, Ventura. A Quetzaltenango. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 80.
[154] BATRES JÁUREGUI, Antonio. A Guatemala. In : LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 214-215.
[155] VALLE, Manuel. A la República del Salvador. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 69-72, et ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 135-137. HALL, Guillermo. A Honduras. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 145-146. LANDÍVAR, Rafael. A Guatemala, *Ibid.*, p. 112-113. AYCINENA, Juan Fermín. A Nicaragua. *Ibid*, p. 166-171.
[156] A Honduras. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 145-146.

Lempira, Herrera ou Cabañas qui se sont battus pour la liberté, le pays est habité d'un « noble peuple » qui voit un nouveau jour se lever grâce au libéralisme[157]. Les trois dernières strophes de ce poème qui en compte sept évoquent finalement l'Amérique Centrale : la cinquième strophe décrit ainsi le pays comme « la Patrie du futur »[158], avant que la strophe suivante n'insiste sur l'aire centraméricaine. Les autres États, qualifiés d'États-frères, sont les admirateurs bienveillants des progrès honduriens, avant que les derniers vers ne formulent des vœux de progrès, de paix et de richesse, liés au maintien de la fraternité qui unit le pays au reste de l'Amérique Centrale, sans que l'union ne soit pour autant clairement sollicitée par un Moi poétique, qui chante au contraire la nation hondurienne.

Aux paysages se mêlent donc l'histoire, le progrès, le lien centraméricain, mais pas l'union, qui est par contre le point d'orgue de la composition de Manuel Valle, « *A la República del Salvador* » : dans les douze strophes que compte le poème, Valle chante la beauté de sa terre et l'amour de son pays, entré dans l'ère du progrès. Mais dans ses apostrophes à une terre tutoyée, l'ambigüité est en réalité de mise. En effet, si le poète évoque sa patrie et la liberté et la paix récemment retrouvées, le progrès en vue ou les paysages divers et magnifiques, il ne prononce à aucun moment le nom « Salvador », tandis que la dernière strophe se conclut sur l'évocation de l'union centraméricaine, mise en relief par une typographie distincte — en l'occurrence l'utilisation de l'italique et des majuscules pour ce vers « *¡LA UNIÓN CENTRO-AMERICANA !* »[159].

La structure de « *A Nicaragua* » est similaire, et l'on peut séparer le poème en deux grands mouvements : dans le premier, le poète évoque à demi-mots, sans jamais citer le nom du flibustier William Walker, le combat du Nicaragua contre l'envahisseur nord-américain et la lutte pour la liberté des citoyens nicaraguayens, qui s'engagent par la suite dans un nouveau mouvement de progrès avec le projet de canal. L'évocation de l'entraide et de la fierté des républiques-sœurs est alors l'occasion d'évoquer l'union centraméricaine, sur laquelle porte le deuxième mouvement de ce long poème. Pour l'auteur, les liens d'amour et d'amitié qui ont été autrefois détruits devraient bientôt permettre la renaissance de l'union centraméricaine. Tandis que le Nicaragua n'est ni patrie ni nation dans ce texte, c'est d'ailleurs l'Amérique Centrale qui est qualifiée de "patrie" à maintes reprises, et qui mérite le sacrifice ultime :

> ¡Oh Patria, oh Centro-América, mi vida,

[157] « Noble pueblo », *Ibid.*, p. 145.
[158] « Honduras es la Patria del futuro », *Ibid.*, p. 146.
[159] VALLE. A la República del Salvador. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 137.

Si por suerte, mi vida algo valiera,
En aras de tu amor yo la ofreciera
Por verte grande, poderosa, unida ![160]

Néanmoins, donner sa vie ne signifie pas obtenir l'union par la force. Un quatrain, qui contraste avec les longues strophes qui l'entourent, vient critiquer sans le nommer le Guatémaltèque Justo Rufino Barrios et sa tentative de forcer sur le champ de bataille les quatre républiques sœurs :

¡Unión forzada es para un pueblo afrenta!
La libre voluntad, cual fino acero,
Si mano dura doblegarla intenta,
Rota en pedazos saltará primero!

L'auteur oppose l'échec de Barrios de 1885 aux succès des nord-américains Jefferson, Franklin ou Washington dont les noms sont cités en exemple et associés à la notion de héros. La famille-patrie centraméricaine, dont la métaphore est filée au long de ces strophes, doit ainsi renaître grande, puissante et unie : trois qualificatifs que l'on retrouve dans les derniers vers du poème, où l'union prêchée durant plusieurs strophes doit mener à une renaissance de l'Amérique Centrale à la vie internationale :

Centro-América hermosa,
Se ostentará ante el mundo que la admira,
Cual la sueñan las trovas de mi lira,
Grande, próspera, libre y venturosa

Evoquer le Salvador ou le Nicaragua, c'est donc inévitablement, pour les poètes, évoquer le rêve d'une nation réunifiée. Bien évidemment les poèmes spécifiquement consacrés à l'Amérique Centrale en son entier vont dans le même sens.

2.2.2.5. Odes poétiques à l'Amérique Centrale

Dans le *Libro tercero de lectura* on trouve deux poèmes intitulés « *A Centro-América* » : le premier de F. González Campos[161], le second d'Eduardo Hall[162]. Dans le premier, vingt quatrains évoquent tour à tour la nature, l'histoire centraméricaine marquée par l'indépendance et les guerres fratricides, puis le retour à « l'amour de la patrie » qui pourrait permettre une réunion centraméricaine, au principe que « l'union fait la force » (« *la unión*

[160] *Ibid.*, p. 170. Comme pour la partie précédente, nous avons choisi de laisser les vers en espagnol, par peur de proposer une traduction qui ne rendrait pas le rythme et les rimes de l'original.
[161] GONZÁLEZ CAMPOS, F. A Centro-América. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 43-44.
[162] HALL, Eduardo. A Centro-América. *Ibid.*, p. 134.

será tu fuerza »)[163]. Après avoir assumé seul l'énonciation, le poète s'adresse ensuite à l'Amérique Centrale qu'il prend à parti, pour opposer la tyrannie à l'union fraternelle des centraméricains, membres d'un même peuple. Et si l'union fait la force, celle-ci semble se traduire par l'exploitation des richesses naturelles qu'on a vues si souvent mises en valeurs dans les proses et poèmes des manuels de lecture ou dans les livres de géographie, qui doit en finir avec l'héritage colonial et permettre l'arrivée d'un nouveau jour.

Le sonnet proposé par Eduardo Hall reprend cette image de l'aube d'une nouvelle ère. Liberté, patrie et lumière irradient un poème qui s'ouvre sur une exclamation sans équivoque, qui fait de l'Amérique Centrale une fois encore le cadre du sentiment patriotique : « *¡Centro-América !¡Patria idolatrada !* »[164]. La métaphore de la lumière — « l'épée brillante » des indépendantistes précède la liberté « éblouissante » et le « soleil radieux » qu'elle signifie — débouche ainsi sur la « belle aurore » qui illumine les cinq volcans dont l'évocation renvoie à l'écusson centraméricain où figurent ces cinq sommets[165], synonyme de réunification d'une patrie fragmentée, qui reste néanmoins le référent du sentiment patriotique dans les nombreux textes vus jusqu'ici.

2.2.2.6. Un paysage, des paysages

La nature est donc louée dans plusieurs poèmes pour sa diversité, sa richesse, et ses potentialités économiques. La variété des paysages rend ainsi difficile l'identification d'un « paysage typique » au sens où l'entend Anne-Marie Thiesse, qui donne en exemple le fjord norvégien ou les montagnes suisses[166]. Peut-être les montagnes sont-elles justement celles qui pourraient à la rigueur être qualifiées de "typiques" : les grandioses Cuchumatanes sont présentes dans deux poèmes, tandis que le Honduras est lui aussi caractérisé par sa chaîne andine. Des montagnes auxquelles il faudrait ajouter les cinq volcans parfois évoqués, emblèmes nationaux choisis au début du XIXe siècle pour orner le blason centraméricain, preuve de l'importance de la géographie dans la définition de l'unité politique régionale. On pourrait aussi considérer la diversité naturelle mise en exergue par Llaven, Esponda, ou le poète Landívar dès le XVIIIe siècle, comme un paysage typique, ou plutôt comme le trait spécifique des paysages centraméricains.

Il est difficile de trancher au vu de la diversité des textes eux-mêmes, tantôt centrés sur une

[163] « el amor de la patria », « la unión será tu fuerza », GONZÁLEZ CAMPOS. A Centro-América, p. 43-44.
[164] HALL. A Centro-América. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.*…, p. 134.
[165] « fulgente espada », « La bella libertad, deslumbradora », « El sol radiante », « bella aurora », *Ibid.*
[166] THIESSE. *La Création des identités nationales.*…, p. 185-190.

région, un pays, ou l'Amérique Centrale toute entière, une diversité possible reflet d'une construction nationale hésitante, qui penche néanmoins en faveur de l'Amérique Centrale. Nous avons vu comment, même lorsque le poème ou la prose évoquent un pays spécifique, ils tendent à déboucher quasi inévitablement sur l'appel à la reformation d'une fédération dissolue, seule à même de procurer force et prospérité à la région. Les termes de "patrie" ou de "nation" sont ainsi soigneusement choisis, pour évoquer soit un pays particulier (le Honduras), soit, plus généralement, pour se référer uniquement à l'Amérique Centrale. Le cadre centraméricain, au-delà de l'exaltation des paysages, s'affiche en effet clairement comme le référent d'une construction nationale que reflète le *Nuevo libro tercero de lectura* de Sóstenes Esponda, véritable instruction civique dans ses premières pages.

2.2.3. Lecture et instruction civique

L'avantage du manuel de lecture est qu'il permet le mélange des genres, et on y retrouve ainsi tantôt des textes tirant vers la géographie, tantôt vers la littérature, tantôt vers l'instruction civique, comme c'est le cas dans le *Nuevo libro tercero de lectura* conçu par Sóstenes Esponda. Les premiers textes du volume sont en effet révélateurs : « *banderas* », « *escudos de armas* » puis le texte « *Centro-América* » que nous avons étudié plus haut ouvrent ainsi le manuel, avant que « *Amor á la Patria* » ne clôture une série qui relève clairement de la formation du futur citoyen, ou pour le moins du patriote[167].

Les deux premiers textes proposent ainsi des définitions du drapeau et de l'écusson, avant de narrer l'histoire des emblèmes centraméricains et de décrire un par un ceux de chacun des cinq États étudiés. L'écolier découvre les différents types de drapeaux et leur histoire ; mais il saisit surtout toute l'importance du drapeau national, symbole qui mérite des honneurs particuliers. En ce sens, le travail d'Esponda correspond au kit de formation nationale décrit par Anne-Marie Thiesse, qui intègre les symboles et les emblèmes officiels, tels le drapeau ou l'hymne, dans la liste des éléments fondateurs des identités nationales. Mais de quelle nation ? L'auteur évoque le drapeau imposé par la monarchie espagnole, remplacé rapidement par l'emblème du voisin mexicain annexionniste, avant la naissance du drapeau centraméricain aux cinq volcans, qui laisse place à cinq emblèmes décrits un par un et proposés en illustrations. Le dernier paragraphe ne laisse cependant aucun doute quant à la nation qu'il faudrait voir flotter en haut du mât, puisqu'Esponda conclut :

[167] ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 9, 13, 18 et 20.

> Quand en Amérique Centrale nous verrons flamboyer un seul drapeau, celui-ci sera le symbole glorieux du progrès et du concert paternel de ces cinq morceaux qui furent la forme sous laquelle, durant longtemps, cette patrie digne de tout notre amour a vécu fractionnée[168] .

Le texte portant sur les écussons répond à la même démarche : définition, histoire et description. A la seule différence que la conclusion n'appelle pas à la reformation de la fédération[169].

Nulle raison cependant de douter du centraméricanisme de l'auteur et des écrits qu'il propose, puisqu'après le texte suivant « *Centro-América* », dont nous avions souligné la "neutralité politique", le quatrième texte de ce volume s'intitule « *Amor a la patria* »[170]. Et cet « amour de la patrie » est sans conteste porté vers l'Amérique Centrale puisque la première phrase, à l'origine d'une longue définition de la patrie qui mêle exhortations aux écoliers et déclarations enflammées, est : « Pourquoi j'aime l'Amérique Centrale ? »[171]. Aussitôt une deuxième question s'impose, adressée aux lecteurs : « Cent mille réponses ne vous viennent pas immédiatement à l'esprit ? »[172]. Et l'auteur d'exprimer les raisons de son amour pour la patrie centraméricaine, terre natale et terre des ancêtres, selon une définition qui nous est maintenant coutumière. Sóstenes Esponda ne se prive pas de répéter les mots « Amérique Centrale » dans chaque proposition, créant une litanie que le vocatif adressé aux enfants vient rompre : « Oh ! Vous mes enfants vous ne pouvez encore sentir dans toute son intensité cette grande affection ! »[173]. S'ensuit une série de lignes au futur simple, où le verbe « vous sentirez » débute chaque phrase pour constituer une sorte de credo convaincu où Esponda explique comment tous défendront leur patrie avec armes ou mots, et exulteront d'une « joie divine » lors de la victoire contre la menace étrangère, quel qu'en soit le prix[174]. Un tiers du texte est ainsi consacré à la guerre, aux parents encourageant leurs enfants à aller au combat, aux mutilés de retour du champ de bataille, au drapeau malmené mais sauvegardé.

Le contrepoint à cette déclaration d'amour à la patrie centraméricaine est le texte « *En los grandes días de la patria* », qu'on retrouve dans le même volume, séparé cependant de cette

---

[168] « Cuando en Centro-América veamos flamear un solo pabellón, éste será el símbolo glorioso del engrandecimiento y paternal concierto de los cinco girones, en que por largo tiempo ha vivido fraccionada esta patria tan digna de todo nuestro amor », ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 13.
[169] *Ibid.*, p. 18.
[170] *Ibid.*, p. 20-21.
[171] « Que por qué quiero á Centro-América ? », *Ibid.*, p. 20.
[172] « No se os ocurren en seguida cien mil respuestas ? », *Ibid.*, p. 20.
[173] « Oh! ¡Vosotros niños míos no podéis sentir aún, en toda su intensidad, este grande afecto! », *Ibid.*
[174] « alegría divina », *Ibid.*, p. 20-21.

première série axée sur les notions civiques par plusieurs textes aux thèmes divers[175]. Entre deux textes traitant du Honduras, les « grands jours de la patrie » s'ouvrent sur la phrase suivante :

> Dans les grands jours de la patrie, saluez-la de cette manière : Guatemala, ma patrie, noble et chère terre où mon père et ma mère sont nés ; où j'espère vivre et mourir ; pour toi combien de courageux ont succombé sur les champs de bataille ; pour toi combien sont montés à l'échafaud […] »[176].

Si la définition de la patrie est la même que celle du texte que nous venons d'étudier — terre de naissance, terre des ancêtres, digne du combat en son nom — le cadre de référence n'est clairement plus le même, puisque le Guatemala prend la place de l'Amérique Centrale, dans un texte destiné à être récité par l'enfant lors des jours de fête nationale. Celui-ci doit ainsi énoncer son amour pour la patrie guatémaltèque, en commençant avec ces mots :

> Moi, encore enfant, je ne te comprends pas encore et je ne te connais pas entièrement ; mais je te vénère et je t'aime de toute mon âme, et je suis fier d'être né sur ton sol et de m'appeler ton fils. J'aime tes belles villes, tes lacs splendides, tes volcans superbes et tes montagnes gigantesques ; j'aime tes mémoires immortelles ; ta gloire et ta beauté. Je t'aime, patrie sacrée, et je te jure que j'aimerai toujours tous tes enfants comme des frères ; que j'honorerai toujours dans mon cœur tes hommes illustres ; que je serai un citoyen actif et honnête […][177].

La déclaration d'amour, serment d'allégeance à la patrie, se poursuit sur plusieurs lignes encore, et l'on retrouve dans ce paragraphe les paysages entrevus dans les manuels de géographie et quelques textes de lecture (villes, lacs, volcans et montagnes extraordinaires), ainsi que la métaphore associant patrie et famille, ou encore le sacrifice suprême au nom de celle-ci, mêlé à la métaphore religieuse.

Ce texte consacré à la patrie guatémaltèque est signé par Esponda lui-même… tout comme ceux vus plus hauts, sur les drapeaux, les écussons et l'Amérique Centrale : l'auteur n'hésite donc pas à alterner textes neutres, vœux de reformation centraméricaine et éloge de la patrie guatémaltèque. Et le reste de la compilation, où l'on retrouve textes moraux, fables

[175] En los grandes días de la patria. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.*…, p. 49-50.
[176] *Ibid.*
[177] « Yo, niño aún, todavía no te comprendo y no te conozco por completo ; pero te venero y te amo con toda mi alma, y estoy orgulloso de haber nacido en tu suelo y de llamarme hijo tuyo. Amo tus bellas ciudades, tus lagos espléndidos, tus soberbios volcanes y tus montañas gigantescas ; amo tus memorias inmortales ; tu gloria y tu belleza. Te amo, sagrada patria, y te juro que querré siempre a todos tus hijos como hermanos ; que honraré siempre en mi corazón á tus hombres ilustres ; que seré ciudadano activo y honrado […] », En los grandes días de la patria. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero.*…, p. 49-50.

animalières ou personnages enfantins, récits historiques et poésies diverses, témoigne de la même ambigüité, comme nous l'avons vu en étudiant des poèmes tels que « *A la República del Salvador* » ou « *Sobre los Andes hondureños* », qui tantôt louent un pays-nation, tantôt évoquent un État qui ne trouvera sa rédemption que dans la nation centraméricaine.

La coexistence des deux types de pensée au sein d'un même volume, et sous la plume d'un même auteur, semble dire que les notions d'attachement à la patrie guatémaltèque et d'amour de la nation centraméricaine coexistent. La deuxième prenant tout de même le pas sur la première, qui n'est évoquée que dans ces « grands jours de la patrie ».

2.2.4. Physionomie(s) nationale(s)

Si nos auteurs se présentent donc comme les défenseurs et artisans d'une reconstruction de la nation centraméricaine, tant dans leurs paratextes que dans certains des textes de leurs manuels, ils sont toutefois inscrits dans un paradoxe, et prisonniers de la tension entre des États existants et une nation centraméricaine rêvée. Cette double appartenance transparaît par exemple dans l'émergence de « types nationaux », de personnages typiques ou de cultures propres qui ne sont plus centraméricaines mais bien guatémaltèques.

2.2.4.1. Personnages-types

Sóstenes Esponda, toujours dans le troisième volume de la collection Mejía Bárcenas dans laquelle nous avons trouvé les textes sur les drapeaux, l'amour de la patrie ou l'Amérique Centrale, propose ainsi des extraits de l'œuvre de José Milla y Vidaurre, publiée en son temps sous forme de feuilleton dans la presse, sous le pseudonyme de Salomé Jil, auteur-narrateur[178]. Le sous-titre « tableau de mœurs » indique clairement la nature d'un texte dans lequel l'auteur, également historien, entend comprendre et décrire le *chapín*, le Guatémaltèque. Mot couramment utilisé pour désigner familièrement les habitants du Guatemala (tout comme *tico* désigne par exemple le Costaricain), « chapín » devient le patronyme du héros de Milla, qui devient par là-même le « type national », identifié comme tel par l'intellectuel Ramón Rosa, auteur d'une biographie de l'auteur insérée dans la même compilation conçue par Esponda[179].

[178] « El Chapín », ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 156-168, et « El Guanaco », *Ibid.*, p. 193-202.
[179] « nuestro tipo nacional, *Juan Chapín* », ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 94.

Ce n'est pas Juan Chapín qu'on retrouve dans le passage choisi par Esponda, mais Cándido Tapalcate, rencontré par le narrateur avant son départ pour l'Europe. L'anecdote permet à Milla de dépeindre le Guatémaltèque par excellence qu'incarne le personnage : hospitalier, serviable, pieux, intelligent, courageux, apathique, casanier et routinier, peu ponctuel, avec une fâcheuse tendance à l'affabulation et à se mêler de ce qui ne le regarde pas[180]. La description faite au présent de vérité générale insiste en outre sur l'amour de la patrie, une patrie souvent résumée à la seule ville capitale et ses plats locaux et autres coutumes. Le récit du voyage en Europe de l'ami Cándido Tapalcate prête à rire pour qui connaît le Guatemala, avec un style savoureux et drôle qui fait apparaître le Guatémaltèque ou *chapín*, en la personne de Tapalcate, sous un jour peu flatteur, mais objet d'un regard attendri.

Pendant du Guatémaltèque, le « Guanaco », défini comme le provincial ou l'étranger, fait l'objet d'un autre tableau de mœurs inséré dans le même livre de lecture[181]. Dès les premières lignes, le narrateur laisse deviner un certain mépris envers le *guanaco*, qui va se caractériser essentiellement par une différence de coutumes et de bonnes manières. Pour Salomé Jil la civilisation aurait ainsi rendu les *chapines* plus tolérants et les *guanacos* moins localistes, les premiers, bien élevés, et les seconds, semi-sauvages, dans des villages « qui sont encore dans une situation quasi primitive »[182]. A travers une anecdote dans laquelle le *guanaco* est incarné par un villageois hondurien que l'auteur rencontre à deux reprises, Milla y Vidaurre décrit un individu fainéant qui vit sur un grand pied, « un être pernicieux pour la société », que le destin punit finalement en l'obligeant à regagner son village pour échapper aux dettes[183]. La civilisation n'est donc pas forcément synonyme d'amélioration si elle est futile, et le fossé entre *chapín* et *guanaco* persiste donc, à l'avantage du premier, type national finalement mis en exergue.

2.2.4.2. « Physionomie nationale »

Dans le volume de Llaven, on trouve deux textes centrés non pas sur un personnage-type, mais sur un portrait du pays tout entier. En effet, l'auteur propose, au sein de sa compilation *Libro de lectura para el uso de las escuelas de la República*, deux textes écrits de sa main : la

[180] ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 158. Notons qu'on retrouve dans le *Libro de lectura* de Magin Llaven José Milla et ses tableaux de mœurs, sous la forme d'une évocation du « martes de carnaval en la plaza de toros », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 194-200.
[181] ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 193-202.
[182] « muchísimos pueblos pequeños que permanecen en una situación cuán primitiva », ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 195.
[183] « un ser pernicioso á la sociedad », *Ibid.*, p. 202.

« *fisonomía política y moral de Guatemala* », et la « *fisonomía literaria de Guatemala* »[184]. Dans ces « physionomies », qu'elles soient politico-morale ou littéraire, il s'agit de dessiner les contours de « la personnalité d'un peuple »[185].

Dans le premier texte, la physionomie politique est en réalité entendue comme la description des progrès réalisés par les réformateurs arrivés au pouvoir en 1871 : après un long paragraphe où l'auteur dépeint la sombre époque conservatrice, Justo Rufino Barrios et Miguel García Granados apparaissent comme de véritables sauveurs, à qui l'on doit la transformation radicale de la physionomie que l'auteur entend décrire dans ces pages. Grâce à eux, budget, éducation, laïcisation ou encore progrès matériels comme le télégraphe ou le chemin de fer, sont le résultat du renversement de l'aristocratie par le peuple. Le bouleversement apporté par 1871 permet ainsi que « l'esprit public commence à renaître », et que le « peuple guatémaltèque » entre dans une nouvelle ère, celle du progrès[186]. La vision des réformes libérales est donc plus que laudative, avec une Constitution parmi les plus « avancées de l'Amérique espagnole »[187], une presse libre, une armée moralisée et disciplinée, etc., tout ceci grâce au caudillo à qui on rend hommage, Justo Rufino Barrios. S'ensuit sur plus d'une page une longue liste de noms, ceux des collaborateurs de l'illustre gouvernant. Quelques adjectifs ou phrases viennent préciser le rôle de chacun, avant que l'auteur ne propose une conclusion centraméricaniste :

> On doit dont espérer que les idées de réforme prennent profondément racine, que les institutions libres consacrées par la Loi constitutionnelle se consolident et se perpétuent, et que le Guatemala contribue puissamment, grâce aux hautes aspirations de son patriotisme, à réaliser le bel idéal de tous les hommes de cœur et de valeur : L'UNION DE LA PATRIE CENTRAMÉRICAINE ! (*typographie d'origine*)[188].

Dans un texte qui prétend dresser le portrait du Guatemala, l'ambivalence est donc de nouveau de mise avec cette conclusion en l'honneur d'une union centraméricaine qui ne surprend pas outre mesure, puisque l'auteur ne cache pas son admiration pour le président Justo Rufino Barrios, dont il met en avant les diverses réformes et la bataille pour la fédération.

---

[184] LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 164-168 et p. 204-208.
[185] « La personalidad de un pueblo », *Ibid.*, p. 204.
[186] « el espíritu público empieza a renacer », « el pueblo guatemalteco », *Ibid.*, p. 165-166.
[187] « una de las mas avanzadas de la América española », *Ibid.*
[188] « Debe pues esperarse, que las ideas de reforma echen hondas raíces, que las libérrimas instituciones consagradas en la Ley Constitutiva se consoliden y perpetúen, y que Guatemala contribuya poderosamente, por las levantadas aspiraciones de su patriotismo, á realizar el bello ideal de todos los hombres de corazón y de valer : ¡LA UNIDAD DE LA PATRIA CENTRO-AMERICANA! », *Ibid.*, p. 168.

On ne retrouve pas cet appel à l'union dans la « physionomie littéraire du Guatemala » proposée quelques pages plus loin. Pour l'auteur, la personnalité d'un peuple naîtrait de l'influence conjuguée de la nature, des coutumes et de l'histoire, une personnalité qui s'exprimerait donc par la littérature. Les pays latinoaméricains, de langue commune, seraient selon lui en plein travail de création de leurs domaines littéraires particuliers.

Selon Llaven, le Guatemala serait, par chance, l'État d'Amérique Centrale qui a compté le plus de grands écrivains et de poètes, sans doute grâce à la présence de l'Université et à une démographie importante. Tout comme l'auteur avait proposé une liste des réformateurs entourant Barrios, il propose ici une liste des grands auteurs qui s'étend sur deux pages, avec quelques lignes de commentaire pour chacun d'eux, pour préciser qui est poète ou prosateur, ou le genre auquel il s'adonne. On retrouve bien sûr dans cette liste la plupart des auteurs dont les textes sont insérés dans ce manuel, mais aussi dans les *Nuevo libro segundo, tercero* et *cuarto* de la collection Mejía Bárcenas.

Le livre de lecture joue donc pleinement ici son rôle de reflet d'une identité si ce n'est nationale, du moins culturelle et littéraire, définie à grands traits par Magin Llaven et son énumération. L'exclamation finale ne concerne plus l'union centraméricaine, mais est une adresse aux jeunes lecteurs, que l'auteur exhorte à connaître et célébrer « les gloires littéraires, qui sont des gloires de la patrie »[189]. On pourrait voir là la création progressive d'un panthéon national, qu'il soit littéraire, comme ici, ou historique et politique, comme le laissent à penser les éloges faites aux réformateurs dans le texte de « physionomie politique ».

2.2.5. Le manuel de lecture, miroir libéral de la nation ?

La mise en valeur du travail des réformateurs de 1871 dans le manuel de Llaven, et plus précisément dans ce texte de « physionomie politique du Guatemala » nous semble témoigner du travail mené par les dirigeants libéraux et les cercles intellectuels qui les entourent pour former leur propre légende. Le piédestal sur lequel sont placés les réformateurs de 1871 et quelques autres figures de l'histoire centraméricaine est en effet commun au manuel de Llaven et à ceux de la collection Mejía Bárcenas, dans lesquels on retrouve textes historiques, biographies ou éloges poétiques, et illustrations attenantes.

[189] « glorias literarias, que son glorias de la patria », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 208.

2.2.5.1. Morceaux d'histoire

Ainsi, chez Magin Llaven, sur un total de trente-cinq textes compilés, quatorze sont des documents historiques ou des biographies de personnages célèbres. Les informations biographiques données par l'auteur complètent parfois les documents historiques, comme c'est le cas pour la démission de Justo Rufino Barrios et la biographie qui en est proposée[190]. L'organisation du livre, dans lequel on a déjà signalé plusieurs lignes ou paragraphes d'éloges du dirigeant guatémaltèque au hasard d'autres textes, présente clairement Barrios comme héritier du fédéraliste hondurien Francisco Morazán : le testament de ce dernier précède en effet la biographie du premier[191], et dans cette biographie l'héritage est clairement revendiqué. L'époque conservatrice, dont la figure centrale est Rafael Carrera, est ouvertement qualifiée d'obscurantiste, réactionnaire et barbare. La régénération s'avérera donc difficile mais heureusement Justo Rufino Barrios est là :

> réformateur audacieux qui en s'agrippant aux éléments mortifères accumulés par le gouvernement des trente ans, les a transformés en éléments de vie, a transformé la société en détruisant et en construisant, en abattant et en édifiant, il a éduqué une jeunesse vigoureuse et a lancé le Guatemala sur les ailes de la vapeur et de l'électricité sur les chemins de la civilisation et du progrès[192].

La biographie se transforme ici en panégyrique, et se poursuit par le récit de la vie du héros libéral, depuis sa naissance jusqu'à sa prise de conscience politique et son combat débuté aux côtés des frères Cruz. La figure de Miguel García Granados est rapidement évoquée pour laisser la place centrale à Barrios, présenté comme le véritable héros de la Réforme. En dépit de la vérité historique, l'homme apparaît comme peu intéressé par le pouvoir, artisan majeur des réformes menées dans tous les domaines qui sont évoqués par Llaven et déjà évoquées dans la « physionomie politique du Guatemala ». Tout concourt à dépeindre la vie et les actes d'un homme à la « mission providentielle », systématiquement mis en avant et finalement comparé au nord-américain Washington[193].

---

[190] Renuncia del Señor Jeneral J. Rufino Barrios à la Presidencia de la República, LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 13-27 ; Contestación de la Asamblea Nacional Legislativa, *Ibid.*, p. 28-37, et Biografía del ciudadano Justo Rufino Barrios, presidente constitucional de la República de Guatemala, *Ibid.*, p. 218-237.
[191] Testamento del General Francisco Morazán, *Ibid.*, p. 216-217.
[192] « un reformador audáz que agarrándose á los elementos de muerte acumulados por el gobierno de los treinta años, los convirtió en elementos de vida, transformó la sociedad destruyendo y edificando, abatiendo y ensalzando, educó una juventud vigorosa y lanzó á Guatemala en alas del vapor y de la electricidad por los caminos de la civilización y del progreso », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 219.
[193] « misión providencial », *Ibid.*, p 232.

Le regard de l'auteur n'est pas moins flatteur lorsqu'il s'agit de parler de José Francisco Barrundia, acteur de l'indépendance, partisan de l'union et président de la fédération centraméricaine, dont on trouve une courte biographie, ainsi que trois de ses textes[194]. La biographie elle-même ne permet d'ailleurs nullement de s'informer en détail de la vie et de l'œuvre du Guatémaltèque, puisqu'il s'agit d'un enchaînement de qualités et autres vertus plus développées les unes que les autres chez un homme présenté tour à tour comme républicain libéral et patriote, politicien honnête, courageux et intelligent, écrivain prolifique et brillant, acteur de la civilisation et du progrès. Sénateur puis président de la fédération centraméricaine, il apparaît comme « un des plus beaux espoirs de la patrie, un de ses plus infatigables ouvriers, un de ses plus formidables athlètes ; on peut dire qu'en lui se sont incarnées les hautes aspirations de la république Centraméricaine aujourd'hui en morceaux »[195].

En d'autres termes, et pour reprendre les derniers mots du texte qui lui y est consacré, José Francisco Barrundia est « une des gloires les plus précieuses du peuple centraméricain et un des apôtres éclairés de la démocratie et du progrès dans le monde »[196]. Pour témoigner de la plume adroite du politicien, trois textes : un éloge de l'enthousiasme, un message à la République française et son discours du 15 septembre au Salvador, plaidant pour une Amérique Centrale reconstituée[197].

Si l'on ajoute à ces textes sur Barrios et Barrundia, les discours de Lorenzo Montúfar et de Ramón A. Salázar, le manuel de lecture de Magin Llaven apparaît décidément comme une œuvre pro-centraméricaine, mais aussi comme l'outil de construction d'un véritable panthéon libéral, tant par les thèmes traités que par la personnalité des auteurs choisis[198].

Ainsi, Ramón Salázar, dans un discours aux ministres dont la date ne nous est pas donnée, retrace l'histoire centraméricaine : la sombre période de la colonie, marquée par la domination espagnole, l'exclusion des indigènes et l'exploitation du pays, laissent place à une

[194] « José Francisco Barrundia », « Felicitación á la República Francesa », « Entusiasmo », « Discurso de José Francisco Barrundia », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 87, 89, 93 et 103.
[195] « una de las mas bellas y lisonjeras esperanzas de la patria, uno de sus mas infatigables obreros, uno de sus mas formidables atletas; pudiendo decirse que se personificaron en él las aspiraciones elevadas de la hoy despedazada república de Centro-América », *Ibid.*, p. 88.
[196] « una de las glorias mas valiosas del pueblo centro-americano y uno de los apóstoles esclarecidos de la democracia y del progreso en el mundo », *Ibid.*
[197] Voir références exactes citées plus haut.
[198] « Discurso del Dr. Lorenzo Montúfar », « Discurso de Ramón A. Salázar », «La Voz de la Naturaleza », *Ibid.*, p. 133, 142 et 181.

indépendance acquise par des patriotes, avant que le fractionnement ne vienne compromettre l'avenir de la région[199]. Après la période conservatrice arrive enfin la Réforme :

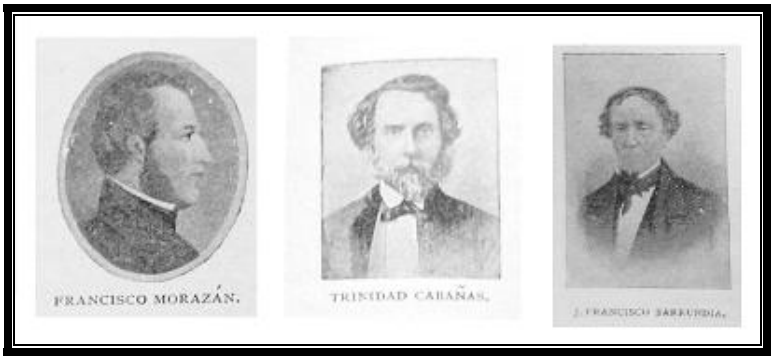
> une masse de héros du peuple, [qui vient] ramasser dans la poussière les armes avec lesquelles nos parents avaient lutté pour l'indépendance, et inscrire fièrement dans l'histoire l'épopée de 1871, qui, si elle est grande par ses glorieux faits d'armes, l'est encore plus par ses conséquences politiques, religieuses et sociales, car elle a fait descendre dans les consciences la liberté, car elle a dominé la théocratie, en faisant tomber à terre ce legs fatal que fut notre consomption ; car elle a relevé les fronts abattus, jusqu'au trône de la loi, pour y imprimer le sceau sacré de l'égalité ; car elle a procédé au désamortissement de la propriété, qui en mains mortes était stérile comme le fruit d'une malédiction ; car elle a annihilé l'ancien régime en restituant au pays son honneur ; lavée des tâches de ses anciennes erreurs ; car elle a détruit l'exécrable Guatemala du concordat, des exceptions et privilèges, pour la transformer en Guatemala des Codes qui ont fait bouger la société depuis ses fondations, en donnant à la famille et à la propriété de nouvelles bases constitutionnelles, et enfin, car au milieu de ces travaux titanesques, qui ont été menés dans le court laps de temps de dix ans, a surgi un nouveau pays qui a pour symbole le progrès, pour couronne le droit, et pour devise de son drapeau : Démocratie et Liberté[200].

Comment nier l'exaltation des réformateurs de 1871 dans ces lignes, et dans les autres textes vus plus haut ? Les acteurs de la Réforme occupent d'ailleurs la plus grande place, puisque sur quatorze textes ayant trait à des épisodes historiques ou des personnages célèbres, seul « *La Esperanza* », consacré au voyage de Christophe Colomb, ne concerne pas le XIXe siècle et ses défenseurs du centraméricanisme et du progrès[201]. Le manuel semble par voie de conséquence proposer un panthéon national qu'on pourra dire panthéon libéral, offrant aux élites d'alors un miroir flatteur et sélectif, qui ne met en valeur que les indépendantistes et centraméricanistes des années 1820 et les réformateurs emmenés par un héroïque Justo Rufino Barrios, laissant dans l'ombre la colonie ou la période conservatrice, à l'image des

[199] « Discurso de Ramón A. Salázar », *Ibid.*, p. 142-159.
[200] « una masa de héroes del pueblo, recojer del polvo las armas con que nuestros padres habían luchado en la independencia, y erguidos escribir en la historia de la epopeya de 1871, que si es grande por sus gloriosas acciones de armas, lo es mas por sus consecuencias políticas, religiosas y sociales, porque ha hecho descender á las conciencias la libertad, porque ha dominado la teocracia, haciendo rodar por tierra ese legado fatal que fue nuestra carcoma ; porque ha levantado las frentes abatidas, hasta el solio de la ley, para imprimir en ellas el sello sagrado del a igualdad ; porque ha desamortizado la propiedad, que en manos muertas era estéril como fruto de maldición; porque ha aniquilado el antiguo régimen restituyendo al país su honra ; purificada de las manchas de sus antiguos errores ; porque ha destruido la execrable Guatemala del Concordato, de los fueros y privilejios, para cambiarla por la Guatemala de los Códigos que han removido á la sociedad por sus cimientos, dando á la familia y á la propiedad nuevas bases constitutivas, y en fin, porque de en medio de esas obras titánicas, que se han llevado á cabo en el corto espacio de diez años, ha surjido un nuevo país que tiene por símbolo el progreso, por corona el derecho, y por lema de su bandera : Democracia y Libertad », LLAVEN. *Libro de lectura…*, p. 158-159.
[201] *Ibid.*, p. 101-102.

illustrations proposées qui comptent elles aussi une majorité écrasante de visages du XIXe siècle.

Image 5. Morazán, Cabañas et Barrundia dans *Nuevo libro cuarto de lectura*, de M. Arzú Saborio.



2.2.5.2. Evénements marquants

Dans la collection Mejía Bárcenas, ce sont les biographies et les récits d´événements marquants qui prennent le pas sur les extraits de documents authentiques, et la place prépondérante de Barrios est moins marquée dans ces ouvrages publiés plus de dix ans après le travail de M. Llaven.

Dans le *Libro tercero de lectura* conçu par Esponda on trouve en effet une plus grande variété de personnages, qui sont tout de même en majorité des acteurs de l'histoire du XIXe siècle. Le combat des Nicaraguayens et de toute l'Amérique Centrale contre les flibustiers emmenés par William Walker suscite ainsi quatre textes : l'évocation de la Bataille de San Jacinto, celui des flibustiers au Nicaragua, l'éloge du général Estrada et celle du soldat costaricain, devenu héros national, Juan Santamaría[202].

Le récit de la bataille ménage le suspens et agrémente d'un lyrisme patriotique une narration où le jeu des adjectifs et du rythme mettent en valeur le colonel Dolores Estrada, face à des mercenaires américains disqualifiés par la narration, avec une opposition entre des « militaires courageux, mais usurpateurs », et des « compatriotes, dépourvus de tout et presque de jeunes recrues, mais enfants de la patrie et disposés à mourir pour elle », qui n'est pas sans rappeler les combats inégaux entre conquistadors et indigènes évoqués dans le même manuel, au sujet des exploits de Lempira et Tecun Uman[203]. Walker et ses hommes sont ainsi perçus et

[202] La Batalla de San Jacinto ; Al General Estrada ; Juan Santamaria ; Los Filibusteros en Nicaragua. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero...*, p. 25, 26, 132 et 174.
[203] « Por una parte militares valientes, pero usurpadores ; por la otra paisanos, de todo desprovistos y casi reclutas, pero hijos de la patria y dispuestos a morir por ella », *Ibid.*, p. 25.

montrés comme de véritables envahisseurs, « yankees » mis en déroute par Estrada et son armée, qui sauvent la patrie. Le militaire nicaraguayen se transforme en héros de la patrie dans le poème qui lui est consacré dans les pages suivantes[204]. Un autre poème fera honneur à un autre combattant, dont l'existence est aujourd'hui mise en doute par les historiens : Juan Santamaría, soldat costaricain sacrifié sur l'autel de la patrie et bien vite érigé en héros national, emblème du soldat anonyme mourant pour sa terre[205]. Signalons enfin, toujours sur l'invasion nord-américaine, « *Los Filibusteros en Nicaragua* », qui propose une narration de l'arrivée du flibustier Walker et de ses hommes et de la prise du pouvoir par ceux-ci, déclenchant la "guerre nationale" dans laquelle toute l'Amérique Centrale s'est impliquée mais qui, étonnamment, ne prête à aucun commentaire pro-centraméricain[206].

L'époque de la découverte et de la colonie est présente avec les textes sur les deux guerriers précolombiens, mais aussi avec deux récits sur Las Casas et Christophe Colomb[207]. On trouve aussi un poème et un texte dédiés à Alvarado[208], tandis que la période libérale apparaît seulement avec « *La instrucción pública en Costa-Rica* »[209].

Le monde littéraire occupe en réalité plus de place qu'une réforme libérale délaissée par le compilateur, avec des hommages aux poètes Ruben Darío et Juan Diéguez, dont certaines œuvres sont reproduites, et à José Milla y Vidaurre, auteur des tableaux de mœurs que nous avons étudiés précédemment et érigé au rang de « gloire de la patrie » dans le texte que lui consacre Ramón Rosa[210]. Patrie et Nation sont des termes qui reviennent fréquemment au long de cette courte biographie : Milla y Vidaurre « dignifie le nom de la nation », « honore sa patrie », est une « gloire de la patrie », et fait partie des « noms d'importance nationale »[211]. L'hommage de la nation est moins marqué pour les deux poètes Diéguez et Darío, à qui la patrie rend tout de même hommage[212].

Soulignons enfin que, même quand les sujets des textes ne concernent que peu l'époque contemporaine de la rédaction du manuel, les noms des auteurs choisis par Sóstenes Esponda

[204] Al General Estrada. ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 26.
[205] Juan Santamaría. *Ibid.*, p. 132. Pour la mise en doute de l'existence du personnage, voir entre autres PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 156-161.
[206] Los Filibusteros en Nicaragua. ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 174-176.
[207] Fray Bartolomé de Las Casas ; La Esperanza. *Ibid.*, p. 78-80 et p. 33-34.
[208] Don Pedro de Alvarado ; et A don Pedro de Alvarado. In : ESPONDA. *Nuevo libro tercero…*, p. 219-221, et p. 222.
[209] La Instrucción Pública en Costa-Rica. *Ibid.*, p. 118-120.
[210] « gloria de la patria », *Ibid.*, p. 96.
[211] « nombres de importancia nacional », « dignificar el nombre de su nación », « mucha honra para su patria », *Ibid.*, p. 91 et 96.
[212] MENCOS, Agustín. A Juan Diéguez. *Ibid.*, p. 183, et Ruben Darío, p. 152.

démontrent que le livre est le pur produit de son temps, conformément à la volonté affichée de proposer un manuel fruit de littérateurs nationaux. On retrouve ainsi, parmi les auteurs, les politiciens et intellectuels Ramón Rosa ou Manuel Valle, les pédagogues Rafaela del Águila, Vicenta Laparra de la Cerda et Salvador Escobar, Antonio Batres Jáuregui, et les plus anciens José Francisco Barrundia ou Rafael García Goyena, fabuliste du début du siècle.

2.2.5.3. Personnages exemplaires

Le quatrième et dernier volume de la collection de livres de lecture de Manuel Mejía Bárcenas, conçu par Manuel Arzú Saborio, recouvre un panel encore plus large de personnages historiques : en plus des deux listes de dirigeants proposées par l'auteur[213], le XVIIIe siècle est évoqué à travers des textes sur Antonio J. de Irisarri et J. Venancio López et Larreynaga, tandis que la période de l'indépendance et de la fédération est présente à travers les écrits sur José T. Reyes, Francisco Morazán, J. Francisco Barrundia et le Hondurien Trinidad Cabañas. Ce dernier fait le lien avec l'époque libérale, qu'on retrouve également à travers les personnages de Ramón Rosa, Rafael Mora, Marco Aurelio Soto, Manuel Cabral, ou encore le général José María Reina Barrios, président à l'époque de la publication, tandis que la période conservatrice apparaît brièvement par l'entremise du Guatémaltèque Alejandro Marure et du Nicaraguayen Rafael Campo, dont les positions politiques ne sont pas au centre des textes qui leur sont consacrés.

Ce sont en effet les valeurs morales ou les actes héroïques qui sont mis en avant par les auteurs de ces courtes biographies, dont certaines sont écrites spécialement pour le manuel d'Arzú Saborio, qui déclarait en introduction vouloir évoquer les grands hommes de la patrie. La biographie du religieux hondurien José T. Reyes se transforme ainsi en hagiographie sous la plume de Martínez López, qui vante les multiples qualités et actions du clerc à l'époque de l'indépendance, tout en glissant au passage un paragraphe pro-centraméricain qui critique les « luttes honteuses et fratricides » qui ont secoué l'isthme dans les années 1820[214]. Ce premier texte consacré à un personnage historique dont la mémoire « doit vivre dans le cœur de tout centraméricain » [215] contribue certainement à la construction d'un panthéon national au fronton duquel figurent des modèles de vertu et de patriotisme. Le personnage historique exemplaire est en effet une figure qui revient à plusieurs reprises : Alejandro Marure est ainsi

[213] Noticia de los Gobernadores, Presidentes etc habidos en el reino de Guatemala, et Gobernantes de Guatemala desde 1821 a 1895. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 21-33, et p. 92-104.
[214] « luchas vergonzosas y fratricidas », MARTÍNEZ LÓPEZ, E. José T. Reyes. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 36-42.
[215] « que debe vivir en el corazón de todo centro-americano », *Ibid.*, p. 43.

présenté comme un bienfaiteur de la patrie posé en exemple[216], tandis que Marco Aurelio Soto donne l'occasion à l'auteur J. A. López de rappeler que le livre de lecture doit non seulement perfectionner l'art de la lecture, mais aussi donner « des exemples dignes d'être imités », trouvés non à l'étranger mais aussi et surtout en Amérique Centrale[217]. Le manuel doit ainsi faire connaître et admirer des hommes qui permettent de « donner forme et caractère aux nouvelles générations »[218]. Pour Máximo Soto Hall, auteur d'un texte sur José Francisco Barrundia, il s'agit de faire connaître aux enfants des personnages qui pourraient paraître inaccessibles, afin qu'ils servent « de modèle à la jeunesse, admiratrice enthousiaste de tous ceux qui avec leur propre gloire ont également fait la gloire de la patrie »[219].

Si les autres textes consacrés à des personnages historiques n'affichent pas aussi clairement leur ambition — présenter les héros d'une histoire exemplaire — on peut néanmoins, à la lumière des citations précédentes et des introductions auxquelles elles font écho, supposer que les biographies proposées relèvent du même objectif. Et ce d'autant plus que ces personnages sont systématiquement présentés sous un jour positif : l'homme d'Etat costaricain Juan Rafael Mora est un martyr de la cause libérale et centraméricaine[220], tandis que Ramón Rosa et Rafael Campo reçoivent des hommages mesurés qui soulignent leur rôle dans l'histoire de la région[221]. Trinidad Cabañas est quant à lui honoré en tant que dernier héros d'une première épopée fédérale évoquée également dans un texte sur Francisco Morazán[222]. Soulignons que tous ont les honneurs d'un portrait, gravure ou photogravure, en regard des textes les concernant.

Près de la moitié des textes consacrés à des personnages historiques, ou écrits par des personnages historiques (discours et autres) dans les manuels de lecture qui nous occupent, sont donc consacrés à l'époque libérale, tandis qu'un peu moins d'un tiers concernent l'indépendance et la fédération. Les périodes antérieures sont sous-représentées, dessinant le portrait global d'un pays libéral et contemporain de l'époque d'écriture des manuels. Personnages et auteurs des textes qui leur sont consacrés sont eux-mêmes des libéraux, qui semblent donc construire leur propre mythe à travers les textes proposés aux consciences

[216] LAINFIESTA, Francisco. Alejandro Marure. In : ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 109-111.
[217] « ejemplos dignos de ser imitados », LÓPEZ, J.A. Datos biográficos del Dr. Marco A. Soto. *Ibid.*, p. 190-194.
[218] « dar forma y carácter á las nuevas generaciones », *Ibid.*, p. 191.
[219] « Sirva, pues, de modelo a la juventud, entusiasta admiradora de todos aquellos que con su propia gloria han dado también gloria á la patria », *Ibid.*, p. 210.
[220] CALVO, Joaquín B. Rafael Mora. *Ibid.*, p. 81-86.
[221] BATRES JÁUREGUI, Antonio. El Dr. Ramón Rosa. *Ibid.*, p. 114 et ss. GALINDO, E. Dn Rafael Campo. *Ibid.*, p. 138 et ss.
[222] GRIMALDI, Antonio. Trinidad Cabañas. *Ibid.*, p. 269-275, et Francisco Morazán. *Ibid.*, p. 147-154.

enfantines. En témoignent les lignes consacrées au président Reina Barrios dans la liste des gouvernants incluse dans le manuel d'Arzú Saborio, où le président guatémaltèque est loué pour ses multiples actions de progrès et de civilisation[223].

Le panthéon national en cours de construction, dont le manuel est l'artisan comme l'explique Christian Almavi dans ses travaux sur l'enseignement de l'histoire de France[224], est donc un panthéon contemporain, reflet d'une histoire immédiate dont l'écolier peut encore observer les traces. Le souvenir est donc à peine formé qu'il est enseigné, reflet d'une politique globale d'autocélébration menée par les libéraux de la fin du XIXe siècle qui se manifeste notamment par la construction de statues en hommage à García Granados et à Barrios, et par la célébration officielle annuelle de la révolution de 1871. En ce sens, le manuel de lecture apparaît non seulement comme l'outil d'une homogénéisation culturelle, de transmission et de formation d'une identité commune qui s'avère être essentiellement centraméricaine, mais aussi comme le miroir d'une élite libérale qui entend forger son propre mythe et se perpétuer ainsi au pouvoir, tant par le biais du manuel de lecture que par l'élaboration d'une histoire nationale.

[223] ARZÚ SABORIO. *Nuevo libro cuarto…*, p. 76-79.
[224] AMALVI, Christian. *Les héros de l'histoire de France. Comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux Français*. Paris : Privat, 2001, 135 p.

Chapitre 3. Histoire(s) nationale(s)

3.1. Elaboration d'une Histoire nationale, histoire fédérale

3.1.1. Histoire officielle et histoire enseignée

3.1.1.1. L'élaboration de l'histoire officielle

Anne-Marie Thiesse, étudiant diverses constructions nationales européennes, aboutit à l'élaboration d'une « check-list » des différents éléments participant de ces édifications culturelles et identitaires[225]. Dans celle-ci on retrouve, entre autres éléments, l'identification de grands ancêtres communs et l'écriture d'une histoire nationale partagée. Or les projets amorcés par l'élite libérale de 1871 témoignent clairement de la volonté de l'élite guatémaltèque d'élaborer une histoire nationale centraméricaine.

José Milla y Vidaurre, dans un premier temps parti à l'étranger après l'accession au pouvoir des libéraux, regagne son pays pour y être chargé de rédiger l'histoire de la période coloniale, sous le titre *Historia de Centro-América*[226]. L'intellectuel et homme politique Lorenzo Montúfar produit quant à lui une *Reseña histórica de Centro-América.* Un compte-rendu de sept volumes dans lequel le séparatisme est associé à une régression ; ce qui n'empêche pas l'auteur de traiter séparément de chacun des cinq États[227], une preuve supplémentaire du paradoxe dans lequel sont pris les intellectuels guatémaltèques, désireux d'union mais témoins d'une dissociation insurmontable des cinq Républiques de l'isthme. Agustín Gómez Carrillo prend la relève de Milla y Vidaurre, puisqu'il est officiellement mandaté par le gouvernement pour poursuivre la rédaction de l'*Histoire de l'Amérique Centrale* inachevée par ce dernier[228].

Tout comme les manuels de géographie entendent proposer un portrait le plus contemporain possible de la région, tout comme les manuels de lecture tendent à la construction d'un panthéon libéral issu d'une histoire récente, les manuels d'histoire centraméricaine

[225] THIESSE. *La création des identités nationales,* p. 14 et 220.
[226] La commande passée en 1876 est mentionnée dans l'accord d'impression du second tome, Acuerdo de 21 de marzo de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 211.
[227] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 145-148.
[228] Acuerdo de 3 de septiembre de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 202-203.

s'inscrivent dans une démarche contemporaine de construction de l'histoire nationale, et sont en lien direct avec le présent libéral. Le lien entre élaboration de l'histoire officielle et conception de manuels est d'autant plus évident qu'on retrouve derrière trois d'entre eux l'historien désigné par l'État pour la rédaction d'une partie de l'histoire officielle : Agustín Gómez Carrillo.

3.1.1.2. Une histoire centraméricaine

À l'image de l'histoire officielle en cours de rédaction, c'est aussi une histoire de l'Amérique Centrale que l'on retrouve dans les écoles : programmes et manuels se consacrent ainsi spécifiquement à l'espace centraméricain. Le manuel d'histoire en lui-même, et donc son auteur, témoignent-ils cependant d'un sentiment centraméricaniste, d'une volonté de susciter chez l'écolier un sentiment d'appartenance à la nation centraméricaine ?

Tout comme pour les manuels de lecture, l'étude des préfaces et prologues est riche d'enseignements. Ainsi, tant Miguel Saravia qu'Agustín Gómez Carrillo usent des phrases introductives de leurs manuels pour préciser leur conception de l'histoire et de son enseignement. En plus du souci déontologique vu précédemment, ces textes liminaires leurs permettent d'aborder leur conception de l'enseignement de l'histoire.

Pour Saravia, son *Compendio de la Historia de Centro-América* publié en 1879 doit ainsi participer à la formation de bons citoyens[229]. Dans son introduction, il précise par ailleurs sa conception de l'histoire en elle-même : toutes les nations ont eu une histoire, et l'intérêt des individus pour l'histoire de leur patrie est donc tout naturel puisque celle-ci « met en relief les influences du climat, de la zone, des antécédents et autres conséquences particulières de la nation, sur le cours et le dénouement des événements »[230]. L'histoire est donc le produit d'influences conjuguées qui permet aussi, selon le même auteur, de mieux comprendre le présent et d'éviter de retomber dans des erreurs similaires à celles commises dans le passé. Cette idée qu'on apprend de l'histoire est également présente dans l'*Estudio histórico* de Gómez Carrillo, pour qui « l'histoire est la nourrice et l'institutrice des générations qui entrent

[229] SARAVIA, Miguel G. *Compendio de la historia de Centro-América.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1879 (2e éd.), 160 p.
[230] « ella pone de relieve las influencias del clima, de la zona, de los antecedentes y demas circunstancias peculiares de la nacion, en el curso y desenlace de los acontecimientos », *Ibid.*, p. 7.

dans le cours de l'action »[231]. Notons que pour les deux auteurs il s'agit bien de proposer une « histoire de la patrie », et dans son *Compendio de la historia de la América Central* de 1892, Agustín Gómez Carrillo va plus loin, en expliquant que l'enseignement de l'histoire permet « d'élever l'âme et d'étendre à la patrie les sentiments de tendresse qu'on professe à la famille »[232]. Le manuel n'est donc pas seulement riche d'enseignements, il l'est aussi de sentiments, puisqu'il fomente l'amour de la patrie, famille élargie, dernier échelon de sociabilité que l'on avait trouvé dans les manuels de morale.

Cette patrie, sans équivoque, est l'Amérique Centrale. Au-delà des titres eux-mêmes, Gómez Carrillo ne laisse aucun doute à ce sujet, et dans l'*Estudio histórico* de 1883 son prologue s'adresse clairement aux écoliers centraméricains. Mais le manuel n'est semble-t-il pas seulement consacré à la région et adressé à ses habitants : il est clairement centraméricaniste, puisque l'étude de l'histoire de l'Amérique Centrale doit faire en sorte que les habitants

> qui vivent dans les réalités du présent, conservent dans leur cœur le culte béni du passé et attribuent un certain prix aux travaux qui visent à faire le compte-rendu, ne serait-ce que de manière très synthétique, des faits survenus sur notre territoire[233].

Il s'agit donc bien, en proposant l'étude de l'Amérique Centrale, non seulement de la faire connaître mais aussi de la faire aimer ; l'auteur précise sa pensée dans les pages suivantes :

> On ne pourra nier que dans ces pages est érigé un autel perpétuel au patriotisme honnête, et que la bonne foi resplendit dans toutes et chacune des parties de la narration […].
> Une fois ce livre diffusé dans les écoles et lycées, il sera sans nul doute un instrument d'unité en enseignant aux nouvelles générations centraméricaines à se contempler comme unies par leur origine, par leurs intérêts, leur destin et leur avenir. Espérons que nous ayons contribué à rendre plus palpable aux enfants des divers États la solidarité qui les lie, pour qu'ils se voient toujours comme les membres d'une famille commune, et que la reconstitution politique de la patrie, quand elle sera enfin menée a bien, repose sur une base solide, le

[231] « La historia es la nodriza y la institutriz de las generaciones que entran en la carrera de la acción », GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Estudio histórico de la América Central*. Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1883 (2e éd.), p. 4.
[232] « y como ésta contribuye á elevar el alma y extender á la patria los sentimientos del cariño que á la familia se profesa », GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Compendio de historia de la América Central.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía., 1892, p. 8.
[233] « viviendo en las realidades del presente, conserven en su corazón el culto bendito del pasado y atribuyan algun precio á las tareas que se dirijen á reseñar, siquiera sea en muy breve sintesis, los hechos ocurridos en nuestro territorio », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 1.

> nouvel édifice national étant illuminé par les rayons vifs de l'astre béni de la liberté et du bonheur[234].

Le manuel apparaît clairement, aux yeux de l'auteur lui-même, comme un outil non seulement pédagogique, mais aussi et surtout idéologique, par lequel l'union centraméricaine sera favorisée et réalisée. Les *Elementos* de 1883, publiés deux ans avant la bataille de Chalchuapa qui verra mourir Justo Rufino Barrios au nom de la fédération qu'il veut reconstruire par la force, est de loin la plus clairement centraméricaniste des trois œuvres historiques de Gómez Carrillo.

Dans le *Compendio* de 1892, l'auteur se contente en effet de souligner l'importance, pour les habitants d'un pays, de connaître l'histoire de celui-ci et les faits « survenus sur le territoire que leur nationalité embrasse, car il est naturel pour l'homme de vouloir s'informer de l'origine et du développement du corps social auquel il appartient »[235]. Malgré des ardeurs apaisées, cette nation dont on relate l'histoire reste toujours l'Amérique Centrale, comme le soulignent les premières lignes des leçons préliminaires. Bien que le manuel soit publié dans un premier temps au Honduras, avant d'être enrichi pour pouvoir être utilisé dans toute l'Amérique Centrale, Gómez Carrillo précise en effet que l'histoire du Honduras n'est en aucun cas histoire « générale ». Il s'agit d'une histoire « particulière »,

> car même si le Honduras est un corps politique indépendant, avec ses propres lois et son propre gouvernement, il ne veut ni ne doit se défaire de sa qualité de membre de la famille centraméricaine, et les liens de fraternité le lient au Guatemala, au Salvador, au Nicaragua et au Costa Rica ; avec ceux-ci il a formé une nation et avec ceux-ci il viendra un jour se fondre sous un gouvernement commun[236].

---

[234] « No se nos negará que en ellas se erige un altar perpétuo al patriotismo honrado, y que la buena fé resplandece en todas y en cada una de las partes de la narración […]. Propagado en las escuelas y liceos este libro, será infaliblemente un instrumento de unidad al enseñar á las nuevas generaciones centro-americanas á contemplarse unas por su oríjen, por sus intereses, su destino y porvenir. ¡Ojalá que hayamos contribuido á hacer mas palpable á los hijos de los varios Estados la solidaridad que los enlaza, para que se vean siempre como miembros de una familia común, y que la reconstitución política de la patria, cuando al fin se efectúe, descanse en base sólida, iluminado el nuevo edificio nacional por los vivos rayos del astro bendito de la libertad y de la dicha! », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 8.

[235] « los realizados en el territorio que su nacionalidad abraza, porque es muy natural en el hombre el empeño de informarse del origen y desarrollo del cuerpo social á que pertenece », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 3.

[236] « Al tratarse de la historia de Honduras, por ejemplo, no puede calificarse ésta de general, sino de particular, porque aunque Honduras sea un cuerpo político independiente, con sus leyes propias y su gobierno propio, no quiere ni debe despojarse de su calidad de miembro de la familia centroamericana, y lo ligan los vínculos de fraternidad con Guatemala, el Salvador, Nicaragua y Costa-Rica ; con éstos ha formado una nación y con ellos volverá alguna vez á fundirse bajo un común gobierno », *Ibid.*, p. 10-11.

En d'autres termes, il n'est d'histoire nationale ou d'histoire de la patrie hors du cadre centraméricain, et les républiques qui intégrèrent un jour l'ancienne fédération ne sont considérées que comme les éléments incomplets d'un tout à reconstruire.

L'unité centraméricaine transparaît dans les quatre manuels que nous étudions par l'harmonie naturelle des territoires en question : on retrouve en effet la même mise en valeur des richesses du sol centraméricain que dans les manuels de géographie étudiés précédemment, preuve de la communauté de pensée sous-jacente à la réalisation de l'ensemble de ces ouvrages. L'évocation est rapide chez Miguel Saravia[237], alors que Gómez Carrillo consacre plusieurs paragraphes de ses *Elementos…* à la description d'une nature prolifique et exubérante, qui fait de l'Amérique Centrale une terre unique et exceptionnelle, à même d'attirer les étrangers[238]. À l'exaltation d'un territoire présenté comme hors du commun, s'ajoute l'utilisation de la première personne du pluriel, un « *nosotros* » qui permet d'inclure le lecteur et l'auteur dans une communauté imaginée inscrite sur le territoire décrit. Et dans ce manuel dont nous avions déjà cité deux longs paragraphes pro-fédération, la description d'une nature si prolifique débouche de nouveau sur l'appel à l'union, une union naturelle en tant que la position géographique entre les deux océans et la richesse de la nature devraient garantir l'accomplissement de la « mission providentielle » d'une région où devraient régner paix et prospérité[239]. Dans les deux manuels ultérieurs, la nature sera également mise en exergue[240], sans que ne surgisse le plaidoyer pour une refondation de la fédération par les cinq États, comme si l'échec de 1885 avait calmé les ardeurs centraméricanistes du pourtant convaincu Gómez Carrillo. Comment est alors narrée l'histoire collective ?

3.1.2. Récit d'une histoire de la nation : héritages et oublis

Identifier et se revendiquer d'ancêtres communs : tant Anne-Marie Thiesse que Benedict Anderson ou Ernest Gellner placent la création et la transmission d'une culture et d'une histoire collectives au premier rang des éléments constitutifs des identités nationales. Dans le cas guatémaltèque, la difficulté consiste bien sûr pour les élites libérales à définir ces ancêtres dont on pourra revendiquer l'héritage : la période coloniale est marquée par le sceau de la domination et de l'oppression espagnoles dont on veut se détacher, tandis que la période

[237] SARAVIA. *Compendio…*, p. 16-18.
[238] GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de la historia de Centro América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893 (3e éd.), p. 9.
[239] « misión providencial », *Ibid.*, p. 13.
[240] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 14.

précolombienne est portée par des indiens qui n'ont plus rien de commun avec ceux de la fin du XIXe siècle qu'on veut civiliser.

Nous ne reviendrons pas ici en détail sur la question des peuples précolombiens, étudiée de manière approfondie dans la partie 2 (*Chacun son école. Civiliser l'indien*), où nous avons montré comment les grands combattants Tecún, Urraca et Lempira, laissent place à des masses passives et amorphes, qui disparaissent du champ historique, et à qui l'on reproche précisément à la fin du XIXe siècle de se maintenir à l'écart de la marche de l'histoire. Face à eux, les conquistadors sont présentés de manière trouble : valeureux combattants, soldats barbares et assoiffés d'or, leur supériorité technique et leur immoralité s'opposent à la noble cause des peuples autochtones — la défense de la patrie et du territoire national. Et c'est précisément cette défense de la "nation" qui nous intéresse ici.

Conformément à la méthodologie annoncée en introduction, nous avons effectué un relevé exhaustif des occurrences des termes "nation" et "patrie" et de leurs dérivés (national, nationalité, patriote, patriotique,…) dans les manuels de notre corpus. Et le résultat est plus que révélateur en ce qui concerne les manuels d'histoire de Miguel Saravia et d'Agustín Gómez Carrillo. Chez le premier on trouve ainsi cinq occurrences du champ lexical de la patrie, et sept de celui de la nation. Et il est remarquable qu'au-delà de l'introduction évoquée plus haut, ces champs lexicaux n'apparaissent que pour deux périodes et territoires : pour désigner la période précolombienne et ses nations indiennes, et la période fédérale et l'Amérique Centrale conçue comme patrie. Le toltèque Huitzitón est ainsi désigné comme « père de la patrie »[241], le Popol-Vuh est le « livre national des quichés »[242], des quichés dont on évoque par ailleurs les guerres pour « étendre le territoire de la nation »[243]. Ce n'est ensuite qu'à l'évocation de l'indépendance et de l'époque fédérale que les termes "patrie" ou "nation" réapparaissent : l'annexion au Mexique fait « disparaître la nationalité centraméricaine »[244], tandis que Francisco Morazán tente de préserver la région sous forme « d'une seule nation »[245], alors que plusieurs années plus tard l'invasion des flibustiers déclenchera la résistance des républiques unies par « des liens de nationalité »[246].

[241] « el padre de la patria », SARAVIA. *Compendio…*, p. 2.
[242] « libro nacional de los quichés », *Ibid.*, p. 19.
[243] « extención los límites de la nación », *Ibid.*, p. 29.
[244] « hacía desaparecer la nacionalidad centroamericana », *Ibid.*, p. 90.
[245] « como una sola nación », *Ibid.*, p. 121.
[246] « Vínculos de nacionalidad », *Ibid*, p. 127.

On retrouve la même utilisation des deux champs lexicaux dans les manuels d'Agustín Gómez Carrillo : la nation est forcément indigène du temps de l'avant-conquête[247], ou « édifice national » et « infortunée patrie » centraméricaine au XIXe siècle[248], et l'Espagne, à quelques reprises, est désignée comme la mère-patrie.

Dans les *Elementos* et le *Compendio* qui s'allongent pour rejoindre le présent de la rédaction, les Républiques indépendantes méritent le titre de "patrie" ou "nation". Mais l'utilisation des termes pour se référer aux cinq Etats séparés est limitée à quelques occurrences dans le volume de 1892 : Manuel Pérez, dirigeant nicaraguayen, est « intelligent et patriote », alors que le Hondurien Trinidad Cabañas est « ami de sa patrie »[249]. Le chapitre XIX, consacré à la guerre contre les flibustiers de William Walker, permet d'évoquer l'intervention des Costaricains, « leurs triomphes et leur retour dans leur patrie »[250], tandis que la patrie nicaraguayenne souffre des conséquences d'un fractionnement politique entre libéraux et conservateurs. Dans les *Elementos* de 1893, ce sont les mêmes pays qui cette fois-ci sont qualifiés de nation : le Costa Rica est une « petite nation »[251] et le Nicaragua agit depuis 1844 en « nation indépendante » à l'avenir radieux puisque la « nationalité » nicaraguayenne jouit d'un sol fertile et d'une position idéale pour les transports[252]. Mais si le Nicaragua devient nation indépendante, c'est dans l'espoir de revoir un jour « la reconstitution de la patrie centraméricaine »[253].

La patrie dont on prétend narrer l'histoire est donc toujours bien l'Amérique Centrale, née de « l'amour de la patrie » qu'éprouvent les indépendantistes de 1811-1821[254], des patriotes mis au premier plan d'une histoire récente où ils défendent « l'autonomie nationale » puis la reconstruction et la renaissance de la « patrie commune » et de « l'unité nationale » qui donne son titre au chapitre XXI du *Compendio* de 1892[255]. Aussi les termes "patrie" et "nation" et leurs dérivés concernent-ils dans l'ensemble des manuels, dans plus de la moitié des cas, l'entité centraméricaine et ses défenseurs, pour moins d'un tiers d'occurrences se référant à

[247] Par exemple : « nación quiché », « naciones indígenas », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 22 et 26.
[248] « nueva nación », « joven nación », *Ibid.*, p. 18, et « nuestra desventurada patria », *Ibid.*, p. 8.
[249] « inteligente y patriota » ; « amigo de su patria », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 214 et 221.
[250] « Los costarricenses en Nicaragua, sus triunfos y regreso á su patria », *Ibid.*, p. 225.
[251] « pequeña nación costarricense », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 113.
[252] « ejerciendo actos de nación independiente », « nacionalidad », *Ibid.*, p. 112 et 117.
[253] « reconstitución de la patria centro-americana », *Ibid.*, p. 112.
[254] GÓMEZ CARRILLO. *Compendio*.., p. 139.
[255] « Pasos dados a favor del restablecimiento de la unidad nacional », *Ibid.*, p. 151 et 277.

l'époque précolombienne, et une proportion insignifiante de termes liés à l'Espagne, à la colonie ou aux cinq Républiques indépendantes.

Il n'est selon nous pas anodin que le lexique de la patrie et de la nation soit réservé en priorité à l'Amérique Centrale, et en second lieu aux peuples précolombiens, puisque le relevé lexical vient confirmer l'impression que nous avions exprimée antérieurement : la mise en relief du combat pour l'indépendance de la patrie et le sacrifice au nom de celle-ci permettent à l'historien de tracer un parallèle entre la résistance valeureuse des guerriers quichés et autres peuples indiens, et la lutte des créoles du XIXe siècle contre la domination espagnole, au nom des valeur qu'ils partagent, amour et défense de la nation et du territoire de la patrie.

Aucun des deux historiens ne définit au préalable ce qu'il entend par "nation" ou "patrie" : un habile oubli qui leur permet de jouer sur ces mots, faisant fi de l'évolution sémantique des deux termes pour rapprocher les réalités précolombiennes des valeurs contemporaines de l'écriture des manuels, et graver ainsi dans l'imaginaire collectif l'idée d'une nation inscrite dans l'histoire, aux prémisses antédiluviennes en la personne des peuples présents à l'arrivée de Colomb. Notons que si l'idée de nation et de patriotisme est inscrite dans l'histoire centraméricaine depuis toujours, il ne s'agit pas pour autant de revendiquer un héritage culturel ou racial, comme nous l'avons montré dans nos analyses des manuels d'histoire.

3.1.3. Le 15 septembre 1821 : naissance de la nation ?

Patriotisme et défense des libertés forment donc le lien qui unit les premiers habitants de l'Amérique Centrale aux patriotes du début du XIXe siècle luttant pour leur indépendance. Mais, à la différence des martyrs indigènes du XVIe siècle, cette lutte est bien plus intellectuelle et verbale que physique, puisque la spécificité de l'indépendance du royaume du Guatemala, obtenue en 1821, est qu'elle s'accomplit dans le calme d'un bureau et non sur les champs de bataille[256].

3.1.3.1. Une indépendance inévitable

Même si Agustín Gómez Carrillo et Miguel G. Saravia précisent dans leurs introductions respectives qu'ils n'entendent pas prendre parti ou juger, mais seulement raconter, ils ne

[256] Les réflexions sur l'indépendance dans les manuels scolaires utilisés au Guatemala, ont en partie été présentées dans l'article MENDONÇA, Emilie. Construire la mémoire collective de l'Indépendance : les manuels d'histoire au Guatemala à la fin du XIXe siècle. *Les Cahiers ALHIM. Regards sur deux siècles d'indépendance : significations du Bicentenaire en Amérique Latine,* 2010, nº19, p. 47-64.

s'abstiennent pas de chercher à expliquer les faits, et notamment les raisons d'une indépendance pacifique.

La structure des ouvrages témoigne de l'importance du 15 septembre 1821, date de naissance et fondement d'une nouvelle période, puisque dans le *Compendio* de Saravia c'est la dernière partie du manuel, consacrée à l'histoire moderne et contemporaine, qui débute avec la leçon consacrée aux « causes de l'indépendance »[257]. Dans ses manuels constitués de leçons, sans grande répartition par période historique, Gómez Carrillo propose un récit de l'indépendance réparti entre plusieurs chapitres, en l'occurrence la « période écoulée de 1801 à 1821 et la proclamation de l'indépendance », et la « période qui débute avec la proclamation de l'indépendance et s'étend jusqu'à nos jours » dans le manuel de 1883[258]. Entre les deux leçons s'intercale le récapitulatif des gouverneurs et capitaines généraux, tandis que dans les *Elementos* de 1893 cet intermède disparaît, et un nouveau chapitre est ajouté : « événements qui suivirent l'Indépendance ; annexion au Mexique, et campagne qui termina avec l'occupation de la ville de Guatemala par les forces du Général Morazán en 1829 »[259]. L'impression d'une indépendance comme phase de transition prédomine donc sur l'idée du début d'une nouvelle ère qu'on trouve chez Saravia.

Cette petite différence s'efface face aux nombreux points communs des récits proposés par les deux auteurs, et notamment des causes invoquées pour expliquer et justifier le processus indépendantiste, que Magda Leticia González Sandoval a déjà commenté dans son travail sur les manuels scolaires guatémaltèques[260]. Tant chez Gómez Carrillo que chez Saravia on retrouve ainsi des créoles mécontents face à des Espagnols privilégiés dans l'accession aux fonctions administratives, au sein d'un système proche de l'agonie pour Gómez Carrillo, qui voit en la personne du vieillard Domás à la tête du royaume le symbole d'une fin proche. Pour nos deux auteurs l'accession à l'indépendance est finalement l'accomplissement d'une loi de la nature qui veut que les enfants arrivés à maturité délaissent leurs parents, en l'occurrence leur « mère-patrie » espagnole. Cette maturité tant politique qu'intellectuelle est notamment le fruit des influences conjuguées de la révolution française et de l'indépendance nord-

[257] « causas de la independencia », SARAVIA. *Compendio…*, p. 81.
[258] « Período corrido de 1801 à 1821 y proclamacion de la Independencia », « Período que principia con la proclamación de la Independencia y se extiende hasta la actualidad », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 83-92 et p. 116-144.
[259] « Sucesos que siguieron á la Independencia : anexión á Méjico, y campaña que terminó con la ocupación de la ciudad de Guatemala por las fuerzas del General Morazán en 1829 », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 70.
[260] GONZÁLEZ SANDOVAL. La presentación de la historia…, p. 44-51.

américaine de la fin du XIXe siècle, héritières des Lumières ayant peu à peu éclairé les consciences latino-américaines et fait germer « le goût pour la liberté et le gouvernement propre »[261]. Cette influence extérieure se fait pressante lorsqu'éclatent les mouvements d'Hidalgo et Morelos au Mexique, et les révolutions sud-américaines. Les effets conjugués des idées indépendantistes apportées par les révolutions europeénne et nord-américaine et des mouvements voisins contre la couronne espagnole rendent ainsi l'indépendance inéluctable : « Il n'était pas possible d'opposer des digues au torrent des sentiments et des idées », car « l'heure de changements radicaux et profonds avait sonné »[262].

Pour Miguel G. Saravia, l'Amérique Centrale, certes gagnée par les idées des Lumières, est surtout encerclée par les colonies et leurs héros Hidalgo, Morelos ou Bolívar, luttant pour l'indépendance, et se voit quasi contrainte de suivre ce mouvement général : « l'Amérique Centrale, située au milieu de ces pays, ne pouvait rester étrangère au mouvement général d'insurrection »[263]. Gómez Carrillo lui aussi insiste sur l'effet domino entraîné depuis le Mexique et ses « héros légendaires de la grandiose épopée hispano-américaine »[264], qui provoquera l'organisation de la réunion de fonctionnaires et corporations le 15 septembre 1821.

3.1.3.2. Une indépendance pacifique, un mouvement populaire ?

Ce faisceau de causes mène donc de manière inévitable à l'indépendance : mais celle-ci présente la spécificité unique à l'échelle du continent de s'être réalisée sans une goutte de sang versée. Point de bataille ou de faits d'armes à honorer, de sorte que chez Miguel G. Saravia seules deux pages sont consacrées à l'indépendance en elle-même : l'historien y évoque le rôle des intellectuels Pedro Molina et José Cecilio del Valle, du capitaine général Gabino Gainza, avant de présenter succinctement la réunion tenue le 15 septembre 1821. Lors de la rencontre, chacun exprime son opinion, Del Valle s'oppose à une indépendance immédiate, avant d'être mis en minorité, car « le peuple qui assistait à un acte si important, demanda à grands cris l'Indépendance, et celle-ci fut proclamée le 15 Septembre

[261] « la afición á la libertad y al gobierno propio », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 85 et *Elementos…*, p. 59.
[262] « no era dado oponer diques al torrente de los sentimientos é ideas » ; « había sonado la hora de cámbios radicales y profundos », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*., p. 86.
[263] « Centro-América, situada en medio de aquellos paises, no pudo permanecer agena al movimiento general de insurreccion », SARAVIA. *Compendio…*, p. 85.
[264] « héroes legendarios de la grandiosa epopeya hispano-americana », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 88-90.

1821 »[265]. Le peuple serait-il donc à l'origine de l'indépendance centraméricaine ? Omettant les débats qui précèdent la décision prise par le petit cercle réuni dans la capitale guatémaltèque, Saravia laisse en effet entendre que ce sont les masses rassemblées autour du bâtiment qui obtiennent gain de cause.

Dans les manuels d'Agustín Gómez Carrillo, le peuple tient également une place déterminante, puisque si l'auteur fait mention des débats contradictoires et du vote à la majorité pour l'indépendance, la « foule immense, attirée par la nouvelle, demande [l'indépendance] à grands cris »[266]. Le peuple, passé du rang d'acteur à celui de spectateur, est présent quelques pages plus loin :

> La grande majorité de cette capitale populeuse, sans distinction de classes sociales, s'est emplie de joie à la perspective de bonheur sans limite qu'on croyait trouver dans un événement si transcendantal ; et il en alla de même, plus ou moins, dans les autres localités du territoire d'Amérique Centrale[267].

« Sans distinction de classes sociales » : le peuple tout entier serait donc en faveur de l'indépendance dont il se réjouit. C'est cette même population unie en dépit des différences sociales qui s'unit autour de l'événement dans les *Elementos* de 1893 où Gómez Carrillo indique que l'« on parlait dans tous les cercles sociaux de secouer la tutelle espagnole » ; « dans toutes les classes sociales on notait l'enthousiasme pour l'indépendance »[268]. Après cette précision, Gómez Carrillo mentionne tout de même les quelques hommes qui ont participé à la signature de la déclaration d'indépendance qui, rappelons-le, a été le fait d'oligarques représentant les différents pouvoirs et corps de métiers de la ville et de la capitainerie, individus aux intérêts divergents, mus pour certains par une soif de pouvoir qui irait de pair avec la séparation de la Couronne espagnole, et pour d'autres par la peur d'un mouvement populaire qui les déborderait. Quant aux individus massés au dehors, selon l'historien Jorge Luján Muñoz, ils auraient été sciemment attirés par les fanfares et feux

[265] « pero el pueblo que asistia á tan importante acto, pidió á voces la *Independencia*, y ésta fue proclamada el 15 de Setiembre de 1821 », SARAVIA. *Compendio…*, p. 88.
[266] « un gentío inmenso, atraído por la novedad, pidiese [la independencia] á gritos », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 91.
[267] « la gran mayoría de aquella populosa capital, sin distincion de clases sociales, se llenó de júbilo ante la perspectiva de felicidad sin límites que se creía encontrar en tan trascendental suceso ; y lo mismo, mas ó menos, ocurrió en las otras poblaciones del territorio de Centro-América », *Ibid.*, p. 117.
[268] « hablábase en todos los círculos sociales de sacudir la tutela española », « en todas las clases sociales se advertía el entusiasmo por la Independencia », GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 59 et 64.

d'artifices, les classes moyennes et basses n'ayant joué un rôle que fort épisodique et dénué de conscience politique dans la lutte pour l'émancipation[269].

Les récits proposés par Saravia et Agustín Gómez Carrillo font ainsi écho à la volonté initiale des politiciens de 1821 de donner l'impression d'associer le peuple à un événement fort élitiste, en insistant sur la mobilisation d'une population toute entière acquise aux idées de l'émancipation. En l'absence de combats rassembleurs, de luttes sanglantes où la patrie s'unit toute entière face à l'oppresseur, nos deux auteurs tentent de présenter la déclaration du 15 septembre comme une victoire populaire, et de renverser le manque créé par cette indépendance pacifique en en faisant la spécificité centraméricaine : « on doit toujours applaudir le fait qu'elle n'ait pas été conquise par le sang comme dans les autres pays d'Amérique »[270]. Le « devoir » de tout bon patriote est donc d'honorer ce jour du 15 septembre : la formule injonctive et impersonnelle, sans doute adressée au jeune lecteur, est l'ultime tentative d'associer le peuple de 1821 et celui de la fin de siècle à la réunion d'officine ayant débouché sur l'indépendance, qu'on transforme par l'art du récit en véritable mouvement populaire où mixité sociale et liesse dominent.

3.1.3.3. Une indépendance éphémère

L'année 1821 est présentée par Saravia et Gómez Carrillo comme le fait du peuple tout autant que de ses représentants, fruit d'une évolution des consciences et de rouages politiques grippés. A l'opposé, l'annexion au Mexique dirigé par Iturbide apparaît comme imposée de l'extérieur, la vérité historique étant de nouveau légèrement distordue. Miguel G. Saravia passe ainsi sous silence la consultation des différentes provinces centraméricaines qui mènera à l'annexion, tandis qu'Agustín Gómez Carrillo considère que « sans faire cas du vote des peuples qui rejetaient l'idée de former avec le Mexique une seule nationalité, on déclara que les provinces de l'ancien royaume du Guatemala étaient désormais assujetties à l'empire d'Iturbide »[271].

La formule impersonnelle « on déclara » (« *declárose* ») insiste sur l'imposition d'une annexion non désirée, insinuant ainsi dans l'esprit des écoliers l'idée d'une erreur de l'histoire

[269] LUJÁN MUÑOZ, Jorge. Hacia la emancipación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia General de Guatemala*. Guatemala : Sociedad de Amigos del país, 1995, vol. 3, p. 431-444.
[270] « debe siempre aplaudirse que no haya sido conquistado con sangre como en los demás países de América », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 66.
[271] « sin atender al voto de los pueblos que rechazaban la idea de formar con México una sola nacionalidad, declárose que las varias provincias del antiguo reino de Guatemala quedaban sujetas al imperio de Iturbide », *Ibid.*, p. 123.

dont la victime est le peuple centraméricain. Les divers aléas de l'annexion sont narrés succinctement avant que les auteurs n'insistent finalement sur la courte durée de cette parenthèse imposée, qui débouche heureusement sur la réunion du premier Congrès Centraméricain de 1823.

3.1.4. Si la fédération était contée

3.1.4.1. Une narration aussi confuse que l'histoire ?

Les événements qui suivent la réunion de la première assemblée constituante centraméricaine en 1824 sont nombreux et confus : des tensions entre dirigeants s'ajoutent aux luttes armées entre États, et bientôt les oppositions entre libéraux et conservateurs, centralistes et fédéralistes, secouent la région toute entière.

Miguel G. Saravia propose un découpage chronologique clair de son « histoire moderne et contemporaine », et après avoir distingué indépendance et annexion mexicaine, il traite du premier gouvernement centraméricain, des nouveaux dirigeants, puis des événements de 1828 et enfin des triomphes de Morazán et de ses faits d'armes avant de se centrer plus spécifiquement sur le Guatemala et son gouvernement Gálvez, renversé par Carrera et le camp conservateur[272]. La chute de Gálvez précède celle de Morazán, et à leurs noms cités en titres de leçons s'ajoutent ceux de Carrera, de Barrundia, et bien plus tard de Justo Rufino Barrios, personnages ainsi mis en avant au sein d'une histoire et d'un récit mouvementés, marqués notamment par l'arrivée des flibustiers au Nicaragua en 1856 ou la guerre de 1863 entre le Salvador et le Guatemala.

Chez Gómez Carrillo, le traitement de la période fédérale et de la ségrégation des cinq républiques diffère d'un manuel à l'autre : dans le premier, publié en 1883, l'auteur fait presque l'impasse, en arrêtant la leçon « période qui débute avec la proclamation de l'Indépendance et s'étend jusqu'à aujourd'hui »[273] à la dissolution de la fédération, pour se permettre une prolepse jusqu'à l'invasion des flibustiers de Walker en 1856. Dans le *Compendio* de 1892, il rejoint Saravia en séparant clairement l'annexion mexicaine et la période fédérale en deux chapitres distincts. S'ensuit la « séparation des États révolutionnaires », puis une leçon spécifiquement consacrée à l'arrivée des flibustiers au

[272] Leçons incluses dans la partie « historia moderna y contemporánea », SARAVIA. *Compendio…*, p. 81 et ss.
[273] « Período que principia con la proclamación de la Independencia y se extiende hasta la actualidad », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 116 et ss.

Nicaragua (chapitre XIX), avant que les deux derniers chapitres ne soient consacrés aux « changements politiques » puis aux « pas faits en faveur du rétablissement de l'unité nationale »[274]. Enfin dans les *Elementos* de 1893, dans un même chapitre, Gómez Carrillo narre l'annexion au Mexique puis la fédération jusqu'en 1829, avant que les chapitres ultérieurs ne suivent le cours des événements qui bousculent les différents États centraméricains, jusqu'à la dissolution de la fédération puis la mort de Morazán qui marque le début de l'ère des républiques indépendantes.

À cette histoire confuse répondent des narrations qui ne le sont pas moins : comment rendre compte des batailles, des conflits de personnes ou d'États, des tensions nées des égos et ambitions personnelles et des jalousies provinciales ? Les luttes s'enchaînent, de manière plus ou moins détaillée, et le narrateur lui-même peine parfois à organiser son récit de manière chronologique et limpide. En témoignent les quelques retours en arrière et autres prolepses dans les récits de Gómez Carrillo, où le fil de la narration devient tortueux. Dans le chapitre XVII du *Compendio* de 1892, il décrit ainsi les mouvements de troupes d'Arce et Milla de manière neutre, puis porte son regard sur le Costa Rica et le Nicaragua avant de revenir aux combats et à la figure de Morazán, avant d'écrire : « Il faut revenir maintenant en arrière pour dire que […] »[275], et décrire une autre des batailles qui se multiplient sur presque tout le territoire centraméricain.

On retrouve d'autres exemples de cette narration devant faire face à la simultanéité de plusieurs événements dans l'*Estudio histórico* de 1883. Dans la leçon sur l'indépendance, l'auteur use d'abord de la prolepse en tant que simple artifice narratif, pour suggérer que la Constitution de 1824 dont il décrit la naissance n'aura pas longue vie. Pour expliquer les désordres et combats qui suivirent, Gómez Carrillo précise : « il convient à présent de revenir en arrière pour introduire quelques brèves explications et détails » qui expliquent ces premières luttes internes[276]. Cette fois-ci, il s'agit pour l'auteur de tenter d'expliquer les événements ; mais l'éclaircissement est court, et ainsi justifié : « des causes qui, comme on l'a déjà dit, seraient longues à énumérer et dont l'analyse n'entre pas dans le plan de cette œuvre,

[274] « Capítulo XVIII. Separación de los Estados revolucionarios », « Capítulo XIX. Los filibusteros en Nicaragua », « Capítulo XX. Cambios políticos », « Capítulo XXI. Pasos dados a favor del restablecimiento de la unidad nacional », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 204, 225, 261 et 277.
[275] « Hay que retroceder ahora para decir que […]», *Ibid.*, p. 183.
[276] « conviene ahora retroceder para dar cabida á algunas breves explicaciones y detalles […] », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 131.

provoquèrent de terribles discordes et firent perdre confiance en l'avenir de la patrie, principalement dans les années écoulées de 1826 à 1829 »[277].

Notons que l'historien a l'explication pour le moins sélective, puisque quelques pages plus haut nous avons évoqué les éléments de compréhension du processus d'indépendance de 1821 qu'il propose. S'agirait-il par cette politique narrative fluctuante d'expliquer et justifier les faits glorieux et de passer sous silence les événements honteux au sein de la destinée de l'Amérique Centrale ? On pourrait en effet percevoir la confusion du récit comme une manière de refléter et rendre sensible la confusion de la période elle-même, période par ailleurs condamnée par l'historien comme erreur monumentale.

3.1.4.2. Le soulèvement d'Arriza et les vrais patriotes

Au cœur de ces longs chapitres certains événements sont toutefois remarquables par les réactions et les commentaires qu'ils suscitent chez nos historiens. Ceux-ci, lorsqu'ils dépeignent les différents conflits qui agitent l'Amérique Centrale, font en effet preuve d'une remarquable neutralité, fidèles aux intentions annoncées dans leurs prologues et introductions respectives, ne prenant parti ni pour un camp ni pour l'autre, et ne mettant que rarement en valeur des personnages historiques. Ainsi Gómez Carrillo, dont le centraméricanisme est pourtant affiché tant dans son manuel de morale que dans les introductions de ses manuels d'histoire, ne présente pas Morazán ou Barrundia comme les grands héros que dépeignent les manuels de lecture, et se contente d'une ligne à peine pour souligner les qualités de l'un ou de l'autre avant de reprendre le fil de la narration.

Certains faits laissent cependant poindre formation civique et centraméricanisme, tant chez Miguel G. Saravia que chez Agustín Gómez Carrillo, comme l'annexion mexicaine et le soulèvement du militaire Rafael Arriza Torres contre la fédération, en 1823. En effet, le récit de l'annexion et du soulèvement permettent à nos deux auteurs de définir ce qu'ils entendent par patriotisme : le patriote, dans le *Compendio de la historia de Centro-América* de Saravia, est clairement celui qui s'oppose à l'annexion et qui par la suite combat le soulèvement d'Arriza[278]. Dans la mesure où l'indépendance a été acquise sans verser une goutte de sang, on peut d'ailleurs se demander si la mise en valeur des patriotes qui sacrifient leur vie pour

[277] « causas que, como ya se dijo, sería largo enumerar y cuyo análisis no entra en el plan de esta obra, originaron discordias terribles é hicieron desconfiar del porvenir de la patria, principalmente en los años corridos desde 1826 hasta 1829 », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 131.
[278] SARAVIA. *Compendio…*, p. 91-97.

contrer Arriza ne vient pas compenser le pacifisme d'une indépendance sans lutte, puisque Córdova et Prado apparaissent comme les premiers héros de l'histoire indépendante :

> Dans cette glorieuse défense périrent héroïquement les citoyens Andrés Córdova et Miguel Prado : tous deux ont exprimé dans leurs derniers moments les sentiments d'un patriotisme le plus pur, et leur noble ardeur ne s'est éteinte qu'avec leur vie[279].

Si l'histoire fait les héros, c'est l'historien qui les érige au rang de modèles exemplaires par le biais de l'art de l'écriture. Gómez Carrillo insiste ainsi lui aussi sur ces deux personnages sacrifiant leur vie pour la patrie, exemple pour les jeunes lecteurs qui sont exhortés au même héroïsme par leurs manuels de morale[280]. La neutralité des auteurs face aux faits qu'ils content est ainsi relative, et l'annexion au Mexique apparaît par exemple clairement comme le déclencheur de luttes qualifiées de fratricides, filant la métaphore de la famille qu'est la patrie centraméricaine et condamnant par là même des conflits contre-nature.

3.1.4.3. Les flibustiers au Nicaragua

Cette famille, après sa dissolution, se retrouve réunie pour lutter face à l'envahisseur commun incarné par le flibustier nord-américain William Walker, dont l'intervention est sollicitée par les libéraux basés à León, qui bien vite s'en mordent les doigts en découvrant l'ambition présidentielle du mercenaire[281]. Miguel G. Saravia consacre une leçon entière à la « guerre des flibustiers au Nicaragua »[282], leçon qui débute ainsi :

> Nous allons parler d'une lutte qui, bien que souvenir triste et funeste dans les fastes de l'Amérique Centrale, a démontré que les liens de nationalité, loin de s'être éteints dans les cinq Républiques, réapparaissent vigoureusement lorsqu'il s'agit de combattre un ennemi commun[283].

Une vision du conflit contre l'étranger envahisseur que l'on retrouve de manière variable dans les manuels d'Agustín Gómez Carrillo, et qui n'est pas sans rappeler la lutte contre le dominateur espagnol arrivé en 1492, ou chassé en 1821. En effet, le manuel *Elementos de la*

---

[279] « Perecieron heróicamente en esta gloriosa defensa, los ciudadanos Andrés Córdova y Miguel Prado ; ambos espresaron en sus últimos instantes los sentimientos del mas puro patriotismo, y su noble ardor no se estinguió sino con la vida », SARAVIA. *Compendio…*, p. 96.
[280] GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 127.
[281] Voir entre autres WOODWARD, Ralph Lee Jr. *Central America. A Nation Divided*. New York : Oxford University Press, 1985 (2e éd.), p. 120-148.
[282] « Leccion XLVIII. Guerra de los filibusteros en Nicaragua », SARAVIA. *Compendio…*, p. 127.
[283] « Vamos á hablar de una lucha que, aunque funesta y de triste recordacion en los fastos de Centro-América, demostró que los vínculos de nacionalidad, lejos de haberse estinguido en las cinco Repúblicas, reaparecen vigorosos, cuando se trata de combatir á un enemigo comun », *Ibid.*, p. 127-128.

Historia de Centro-América offre le texte le plus sobre et le moins marqué par le centraméricanisme, où la lutte du Nicaragua et de ses alliés ne suscitent aucune référence à la nation alors dissolue[284]. Tel n'est pas le cas dans le *Compendio* du même Gómez Carrillo, où un chapitre entier est consacré aux flibustiers[285]. L'historien s'y attache à expliquer la raison de l'appel de certains Nicaraguayens aux mercenaires, porteurs d'une mentalité différente et d'aspirations à faire « de l'Amérique Centrale le patrimoine d'une poignée d'étrangers qui prétendaient implanter ici l'esclavage » tout comme dans le Sud des Etats-Unis[286]. Le grand méchant flibustier représente donc une menace pour la liberté de l'Amérique Centrale toute entière, qui s'organise au nom d'une « cause commune », et le récit proposé par l'historien prétend servir de leçon sur les méfaits de l'ambition[287]; une leçon « qui ne sera pas perdue » pour des lecteurs impliqués dans les enseignements de l'histoire par l'utilisation répétée de la première personne du pluriel par Gómez Carrillo, qui prétend par exemple que cette « image de la patrie, brocardée par l'audacieux envahisseur […] *nous* mènera vers un meilleur chemin »[288] (nous soulignons).

L'histoire, sans nul doute, et comme le prétendait l'auteur dans l'introduction de l'*Estudio histórico*, est donc donneuse de leçons, tant pour ses acteurs que sont alors les Nicaraguayens et leurs contemporains, que pour la communauté des lecteurs impliquée dans un "nous" abondamment utilisé dans ce manuel de 1883, dans des paragraphes où les événements en appellent précisément au centraméricanisme.

3.1.4.4. Centraméricanisme

Miguel G. Saravia et Gómez Carrillo posent le même diagnostic quant à l'échec de la fédération : tous deux soulignent l'adoption d'une constitution inadaptée, calquée de la charte fondamentale nord-américaine sur un pays mal préparé[289] — idée qui contraste avec la présentation d'une indépendance arrivée à point nommé dans des territoires mûrs pour se séparer de la mère-patrie. Mais cet échec n'est pas définitif.

[284] GÓMEZ CARRILLO. *Elementos…*, p. 113-120.
[285] « Capítulo XIX. Los filibusteros en Nicaragua », GÓMEZ CARRILLO. *Compendio…*, p. 225-251.
[286] « convertir á Centro América en patrimonio de un puñado de extranjeros que pretendían implantar aquí la esclavitud, como legado que nos enviaran los Estados del Sur de la gran República anglosajona », *Ibid.*, p. 226.
[287] *Ibid.*
[288] « Pero la lección no se perderá. La imagen de la patria, escarnecida por el audaz invasor […] nos llevará por mejor camino », *Ibid.*, p. 280.
[289] SARAVIA. *Compendio…*, p. 99 ; GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 101.

Chez Miguel G. Saravia, l'histoire contemporaine qui suit la dissolution de la fédération se concentre presque exclusivement sur le Guatemala, comme si, une fois la fédération dissolue, l'histoire centraméricaine devenait histoire guatémaltèque. Néanmoins l'avant-dernière leçon, « situation du Salvador, du Honduras, du Nicaragua et du Costa Rica »[290], se clôt sur un paragraphe qui exprime les espoirs de l'auteur :

> Si les cinq républiques sœurs continuent en faveur de la paix en oubliant leurs anciennes haines et en se consacrant au développement de leurs innombrables sources de richesse, dans une époque proche, les liens d'union étant déjà renforcés, l'Amérique Centrale parviendra à réaliser les destins heureux qui l'attendent[291].

Le livre, si l'on fait abstraction de la liste de dirigeants qui constitue la dernière leçon, se ferme donc sur le vœu d'une réunion de l'Amérique Centrale, sur la base d'une prospérité économique évidente au vu des multiples richesses naturelles que manuels d'histoire et de géographie mettent souvent en exergue, afin d'accomplir un destin digne de la région.

Gómez Carrillo use lui aussi de conclusions centraméricanistes, qui s'ajoutent à des paragraphes clairement pro-union, qui contrastent avec la vision plus modérée de Saravia. Dans l'*Estudio histórico*, Gómez Carrillo choisit de ne pas aborder la période des républiques indépendantes, sous prétexte de garder ses distances avec un passé trop proche et polémique. Seul le conflit des flibustiers sort donc du cadre chronologique arrêté en 1839 par l'auteur, de sorte que le manuel d'histoire d'Amérique Centrale ne traite bien que de la région comme une unité non seulement géographique, mais aussi politique et historique.

Dans sa leçon intitulée « période qui débute avec la proclamation de l'Indépendance et s'étend jusqu'à aujourd'hui »[292], Gómez Carrillo s'arrête donc en 1839 et navigue entre faits historiques et encouragements au sentiment centraméricain. Dès les premières pages il écrit ainsi :

> L'Amérique Centrale, unie et compacte, régie par des institutions républicaines, fondée sur les principes démocratiques sains ; voilà le rêve doré des bons citoyens, des amis de l'ordre et de la justice, de ceux qui voulaient pour la nouvelle nation un avenir charmant ; telle était l'ambition légitime de

[290] « Leccion LIV. Situacion del Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica », SARAVIA. *Compendio…*, p. 146.
[291] « Si las cinco repúblicas hermanas continúan á favor de la paz olvidando sus antiguos odios y consagradas a fomentar sus innumerables fuentes de riqueza, en época no remota, ya robustecidos los vínculos de union, llegará Centro-América á realizar los venturosos destinos que se le aguardan », *Ibid.*, p. 152.
[292] « Período que principia con la proclamación de la Independencia y se extiende hasta la actualidad », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 116 et ss.

> ceux qui aspiraient à ce que règne parmi les centraméricains la fraternité et que celle-ci se traduise en institutions fécondes et en lois sages[293].

L'adverbe présentatif « voilà » (traduction du « *he ahí* » espagnol), et des phrases affirmatives à l'indicatif, semblent dessiner non pas seulement le portrait de l'Amérique voulue pour les patriotes de 1821, mais aussi celle que devraient souhaiter les jeunes lecteurs. Bien que l'appel à l'amour patriotique ne soit pas explicite, le jeu des adjectifs dans les lignes suivantes permet néanmoins au rédacteur de laisser transpirer ses émotions et opinions quant à la dissolution de la fédération : la région serait ainsi passée « de la *malheureuse* annexion mexicaine au *faible* fédéralisme, et du fédéralisme au *douloureux* fractionnement actuel »[294] (nous soulignons). Ajouté à la métaphore et aux champs lexicaux antagonistes des ténèbres et de la lumière dans les lignes qui suivent, puis à l'utilisation d'un "nous" qui permet finalement d'inclure le lecteur dans une communauté imaginée, Gómez Carrillo joue ainsi des outils textuels pour délaisser les faits historiques au profit d'une réflexion sur l'échec et l'avenir de la fédération, laissant poindre le centraméricanisme qu'il professe. La situation contre-nature d'une Amérique Centrale divisée est ainsi forcément vouée à se résorber grâce au « sentiment de la fraternité commune » qui débouchera sur la réunion des cinq républiques[295]. Pour l'historien guatémaltèque, l'état de division entraîne de plus un manque de respect sur le terrain des relations internationales de la part des autres puissances[296] — où l'on retrouve donc l'importance du regard extérieur sur une nation désagrégée. Au bilan amer succède cependant l'espoir, et l'historien écrit :

> Mais on ne cesse d'écouter déjà avec sympathie la voix du devoir, qui nous appelle à une conduite plus judicieuse et à des comportements plus censés ; par intervalles on perçoit déjà aussi le doux et harmonieux écho du patriotisme, qui rappelle aux enfants d'Amérique Centrale les liens sacrés qui finalement doivent les unir sous un drapeau béni et une même loi ; et même si certains affirment que l'union est un problème d'ordre uniquement moral, un idéal qui se résiste à prendre corps et qui ne se matérialise pas dans notre organisation politique et civile, on constate heureusement le contraire quand se produisent

[293] « La América Central, unida y compacta, regida por instituciones republicanas, cimentada en los sanos principios democráticos ; he ahí el dorado ensueño de los buenos ciudadanos, de los amigos del orden y de la justicia, de los que apetecian para la nueva nación un porvenir lisongero ; tal era la ambicion legítima de los que aspiraban á que entre los centro-americanos reinase la fraternidad y que ésta se tradujese en instituciones fecundas y en leyes sabias », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 118.
[294] « pasar de la desgraciada anexión mexicana al débil federalismo, y del federalismo al doloroso fraccionamiento actual », *Ibid.*
[295] « el sentimiento de la fraternidad común », *Ibid.*
[296] *Ibid.*, p. 139-140.

> des événements qui menacent l'intégrité ou l'honneur d'un État par des dangers venus de l'extérieur[297].

Le champ du religieux s'adjoint aux lois naturelles pour réfuter le pessimisme de certains quant à la possibilité de refonder l'unité politique régionale : à ce titre, c'est bien l'invasion de Walker qui sert de preuve qu'un futur meilleur est possible, en démontrant la survivance de la fraternité et de la solidarité centraméricaines. La brève allusion à l'arrivée des flibustiers sert ainsi de transition, dans une réflexion qui de nouveau insiste sur la réunion logique et naturelle des cinq États, et c'est l'optimisme qui s'impose au vu des diverses conventions signées[298]. L'appel final au civisme, élément de civilisation, amène finalement le lecteur à conclure que l'union de la fédération serait tout simplement signe de progrès et de civilisation, dans l'optique d'une prospérité et d'un développement accrus déjà mentionnés dans les manuels de géographie[299].

Les deux ouvrages ultérieurs de Gómez Carrillo sont publiés après la mort de Justo Rufino Barrios dans sa guerre pour une union centraméricaine sous l'égide du Guatemala. Cela n'empêche pas l'auteur de continuer à accorder une place de choix à la question centraméricaine dans son *Compendio* de 1892, avec le chapitre « démarches faites en faveur du rétablissement de l'unité nationale »[300]. Dans les dernières pages de son manuel, Gómez Carrillo revient ainsi sur l'histoire toute entière de l'Amérique Centrale indépendante, en abordant la Constitution de 1824, la Convention de Chinandega de 1842, la Diète de Nacaomé de 1847 et les divers traités signés entre les cinq États ou certains d'entre eux au cours du XIXe siècle : malgré de nombreux échecs, ces tentatives sont source d'espoir car elles témoignent des « tendances vers l'unité [qui] animent plus ou moins ces peuples ; l'idée de la fusion, loin de s'évanouir, gagne toujours du terrain »[301].

Que dire du projet avorté de Barrios ? La mort du dirigeant guatémaltèque sur le champ de bataille, sans susciter d'éloge, est au contraire la preuve que la réunion de l'unité

[297] « Empero, no deja de escucharse ya con simpatía la voz del deber, que nos llama á mas juiciosa conducta y á mas sensatos procederes; ya por intervalos se percibe tambien el eco dulce y armonioso del patriotismo, que recuerda á los hijos de Centro-América los vínculos santos que al fin han de agruparlos bajo una bandera bendecida y bajo una sola ley; y aunque algunos afirmen que la unión es un problema de un órden enteramente moral, un ideal que se resiste á tomar cuerpo y que no encuentra sanción en nuestra organización política y civil, se advierte por fortuna lo contrario cuando ocurren sucesos que amenazan la integridad ó la honra de algun Estado por peligros que vienen de fuera », GÓMEZ CARRILLO. *Estudio histórico…*, p. 140.
[298] *Ibid.*, p. 142.
[299] *Ibid.*, p. 143.
[300] « Capítulo XXI. Pasos dados a favor del restablecimiento de la unidad nacional », GÓMEZ CARILLO. *Compendio…*, p. 277.
[301] « Sin embargo, las tendencias hacia la unidad animan más ó menos á estos pueblos ; la idea de la fusión, lejos de desvanecerse, gana siempre terreno », GÓMEZ CARRILLO. *Ibid.*, p. 278.

centraméricaine ne peut se faire par la force, « entre la fumée de la poudre et le bruit du canon »[302]. Les essais ultérieurs menés par Barillas puis Reina Barrios en tiennent compte, et Gómez Carrillo conclue donc :

> En résumé, on doit dire que, plus l'amitié et l'harmonie entre ces peuples gagneront du terrain, et plus leurs sentiments et intérêts se confondront et s'identifieront sous la protection de la paix et du bon sens, plus les aspirations du patriotisme se transformeront en une réalité charmante dans le sens de la transfiguration désirée. A cela peuvent contribuer les voies ferrées qui seront construites sur le territoire centraméricain, puisqu'en favorisant ainsi le contact des peuples avec les autres, les réserves qui existent aujourd'hui s'évanouiront, les liens de tendresse se renforceront, et en dernier lieu le sentiment de fraternité viendra servir de base ferme à l'union désirée si légitimement. Si on avait employé pour les chemins de fer au moins une partie des ressources qui ont été consumées en guerres criminelles, le calme, la concorde et le progrès seraient les résultats de comportements aussi patriotiques[303].

Ce résumé, dernières lignes du manuel, confirme le rejet d'une union par la force et plaide pour le développement de moyens physiques permettant communication et échange, et de sentiments d'attachement mutuels. Des sentiments qui, à n'en pas douter, doivent être suscités en partie par l'école primaire et les manuels qu'on y utilise, les lignes de Gómez Carrillo et de Saravia relevant en partie de la construction de ce « rapport affectif au passé » que tout livre d'histoire doit fomenter, si l'on en croit les travaux de Pierre Ansart[304].

3.1.5. Histoire nationale, libérale, centraméricaine

3.1.5.1. Après la fédération : Gálvez et Carrera

L'*Estudio histórico* de Gómez Carrillo ne traite pas de la période post-fédérale, et n'a donc pas à s'emmêler dans les récits des destins des cinq républiques devenues indépendantes. Tel n'est pas le cas chez Saravia, dont le récit rejoint le présent. Mais un présent qui, s'il se termine sur le vœu de refondation de l'union, est un présent presque essentiellement

[302] « entre el humo de la pólvora y el estruendo del cañón », *Ibid.*, p. 283.
[303] « En resumen, debe decirse que, mientras más terreno ganen la amistad y la armonía entre estos pueblos, y mientras más se confundan é identifiquen sus sentimientos é intereses al amparo de la paz y del buen juicio, más fácilmente se convertirán en realidad lisonjera las aspiraciones del patriotismo en el sentido de la transfiguración ambicionada. A ello pueden contribuir las vías férreas que en territorio centroamericano se construyan, porque favoreciéndose así el contacto de unos pueblos con otros, se desvanecerán las prevenciones que hoy existen, se robustecerán los lazos del cariño, y en último término vendrá el sentimiento de la fraternidad á servir de firme base á la unión tan legítimamente deseada. Si en ferrocarriles se hubiera empleado una parte al menos de los recursos que en criminales guerras se han consumido, el sosiego, la concordia y el adelanto serían los resultados de procederes tan patrióticos », *Ibid.*, p. 284.
[304] ANSART, Pierre. Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé. In : MONIOT, Henri (dir.). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne-Francfort-Nancy-New York : Peter Lang, 1994, p. 57-76.

guatémaltèque. Le manuel étudie ainsi le régime Carrera, les tentatives fédérales menées par le Guatémaltèque José Francisco Barrundia, l'invasion flibustière du Nicaragua puis l'évolution politique du Guatemala des années 1850 jusqu'au libéralisme des années 1870, qui occupe cinq leçons. Sans tomber dans le panégyrique, l'auteur met en valeur certains personnages, et en présente d'autres sous de sombres traits, comme pour définir subtilement les bons et méchants d'une histoire exemplaire.

Les leçons XLIV et XLV abordent ainsi le gouvernement du libéral Mariano Gálvez, président de la république du Guatemala durant les dernières années de la fédération[305], alors que la leçon XLVI se concentre sur « l'administration de Carrera »[306] : dans les deux cas, les noms des deux protagonistes sont utilisés dans les titres mêmes des leçons correspondantes, les mettant en exergue au sein de l'index du manuel, comme les personnages marquants du Guatemala indépendant. Gálvez est présenté comme un progressiste convaincu dont la politique vise à faire évoluer le pays tout entier (une vision qui sera la même dans les manuels de Gómez Carrillo). Après lui vient Rafael Carrera, pendant négatif du dirigeant éclairé, dont le gouvernement est synonyme de véritable retour en arrière :

> Depuis l'année 40, Carrera sous l'influence des conservateurs et du clergé, a été l'arbitre des destins du Guatemala. Son administration s'est distinguée par le même système qui était employé à l'époque de la Colonie pour maintenir les peuples soumis : et ainsi le fanatisme religieux et l'ignorance étaient ses principales armes, unies à un militarisme effréné. La proscription a été utilisée plus d'une fois contre des individus caractérisés par leurs opinions libérales et progressistes ; et les couvents de moines, institutions contraires à l'esprit du siècle, se sont lentement multipliés[307].

Comparée à une période coloniale rejetée par l'indépendance, l'ère Carrera est donc clairement négative, d'autant plus que le dirigeant ami des conservateurs est responsable d'une indépendance de la République guatémaltèque conçue comme un « funeste exemple » donné aux autres États, qui eux aussi se proclament indépendants dans la décennie 1840, condamnant l'Amérique Centrale à ne plus jamais former « une seule nation »[308].

---

[305] SARAVIA. *Compendio…*, p. 113-118.
[306] *Ibid.*, p. 122 et ss.
[307] « Desde el año de 40, Carrera bajo el influjo de los conservadores y del clero, fue árbitro de los destinos de Guatemala. Su administracion se distinguió por el mismo sistema que se empleaba en tiempo de la Colonia para mantener sujetos á los pueblos : y así el fanatismo religioso y la ignorancia eran sus principales armas, unidas á un militarismo desenfrenado. La proscripcion se empleó mas de una vez contra individuos caracterizados por sus opiniones liberales y progresistas ; y los conventos de frailes, institucion contraria al espíritu del siglo, se multiplicaban paulatinamente », SARAVIA. *Compendio…*, p. 122-123.
[308] « funesto ejemplo », « una sola nación », *Ibid.*, p. 123.

3.1.5.2. Personnages marquants

Au titre des hommes mis en avant par les titres de leçons et leurs contenus, on retrouve également José Francisco Barrundia et le général Justo Rufino Barrios. Le premier, président de la fédération et défenseur d'une union qu'il tente de reformer, est au coeur de la leçon XLVII, « événements des années 1851 à 1853. On tente de rétablir la fédération. José Francisco Barrundia »[309] : Barrundia doit « servir de modèle et d'enseignement à la jeunesse qui s'éduque aujourd'hui »[310], en vertu de son patriotisme et de ses qualités multiples énumérées par l'historien.

Soulignons enfin le personnage de Justo Rufino Barrios, militaire glorieux de la campagne de 1871 dans laquelle il se singularise par son « énergie et [son] courage extraordinaires »[311], avant de devenir le leader d'un gouvernement « éminemment progressiste »[312] dont l'auteur énumère les actions, notamment dans le champ de l'éducation.

Le manuel de Saravia, publié en 1874, ne peut encore évoquer la mort de Justo Rufino Barrios et sa politique guerrière de réunification. Gómez Carrillo, dont deux des manuels sont édités après la mort du caudillo guatémaltèque, évoque l'événement sans pour autant transformer le président en martyr, dans la logique d'une condamnation de l'union par la force énoncée dans la leçon suivante. La mort au nom de la patrie n'est donc digne d'éloge que quand le combat n'implique pas la soumission forcée des autres États centraméricains, mais qu'elle a lieu pour défendre la patrie toute entière face à l'envahisseur étranger en 1856, ou au putschiste conservateur Arriza en 1823.

Notons que dans ses trois manuels, fidèle à sa volonté de ne pas prendre parti et d'éviter les critiques, Gómez Carrillo se garde bien de mettre trop en lumière l'un ou l'autre des acteurs de l'histoire de la fédération puis des cinq républiques, et s'attache à naviguer d'un pays à l'autre pour évoquer essentiellement leurs dirigeants et les grands traits de leurs politiques, ainsi que les quelques conflits survenus entre États. Chaque gouvernant centraméricain, ne serait-ce que par un adjectif ou une phrase, est donc qualifié de libéral, de progressiste ou de conservateur, quand on n'énumère pas ses réalisations positives ou ses éventuels défauts, sans que cela n'entraîne jamais ni éloge franc ni condamnation des dirigeants unionistes et/ou

[309] « Leccion XLVII. Sucesos de los años de 1851 à 1853. Se intenta restablecer la federacion. Don José Francisco Barrundia », SARAVIA. *Compendio…*, p. 124.
[310] « que sirva de modelo y enseñanza á la juventud que hoy se educa », *Ibid.*, p. 126.
[311] « una energía y un valor extraordinarios », *Ibid.*, p. 142.
[312] « eminentemente progresista », *Ibid.*, p. 148.

progressites et conservateurs Morazán, Gálvez, Gallegos, Rivera Paz et Carrera. Tout juste peut-on déceler une appréciation positive des régimes libéraux, sans pour autant que le manuel ne se transforme en hommage flamboyant aux dirigeants de 1871 et à leurs contemporains : la loi du progrès chère à l'auteur est simplement prouvée par les avancées faites dans chacune des cinq républiques centraméricaines.

3.1.5.3. Le « rapport affectif au passé »

Pour Pierre Ansart, le manuel, au-delà de la transmission des connaissances, s'attache d'une part à « émouvoir politiquement l'enfant » en établissant plusieurs types de relations au passé qui suscitent pulsions positives ou négatives, construction identitaire et identification d'idéaux communs, et d'autre part, à construire un territoire et son histoire, en transformant l'espace étudié en espace national dans lequel évoluent bons et méchants dans le décor de la narration tissée par l'auteur. Le livre scolaire conformerait ainsi identités et idéaux communs[313].

Il est intéressant de constater que le travail sur les manuels français mené par Ansart trouve son pendant dans les manuels d'histoire que nous venons d'étudier. On retrouve les mêmes stratagèmes identifiés par l'historien, qui souligne les associations valorisantes ou dévalorisantes de personnages ou autres événements (ici : la résistance héroïque des indigènes aux Espagnols, ou celle de toute l'Amérique Centrale face aux flibustiers), l'effacement de la diversité ethnique, qui se manifeste par la disparition de la masse indigène du cours de l'histoire narrée par nos ouvrages, ou encore l'utilisation du "nous" pour favoriser le sentiment d'appartenance et d'adhésion aux éléments évoqués. De même, alors que le séparatisme fait l'objet de ce qu'Ansart appelle la culpabilisation, c'est la fédération et sa refondation qui sont idéalisées, pour amener l'élève vers ce que le chercheur français nomme une « conformité de valeurs »[314]. Des valeurs qui sont clairement celles du centraméricanisme, défendu avec vigueur par Gómez Carrillo dans son *Compendio* et son *Estudio histórico*, et dans une moindre mesure par ses *Elementos* et par le livre de Saravia.

Mais l'attachement suscité par le manuel d'histoire, attachement au passé selon P. Ansart, ne serait-il pas plutôt un attachement au futur, au sens où l'on regrette un passé et destin avortés, dans un avenir qu'on rêve fédéral ? La conclusion centraméricaniste de trois de nos quatre manuels ne témoigne-t-elle pas en effet de la volonté de faire croire en une fédération à venir,

[313] ANSART. Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé, p. 57-58.
[314] ANSART. Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé, p. 67.

synonyme de prospérité, de progrès, et de respect international ? À ce titre le manuel apparaît comme l'écho contemporain des politiques alors menées par l'État guatémaltèque.

3.2. Le manuel, caisse de résonnance de la politique libérale

3.2.1. La nation des discours

Agustín Gómez Carrillo, Miguel G. Saravia, mais aussi Magin Llaven, Sóstenes Esponda, Manuel Arzú Saborio ou Manuel Mejía Bárcenas, pédagogues et acteurs du régime libéral de 1871, plaident clairement en faveur d'une refondation de la fédération centraméricaine. En en construisant l'histoire éclatée ou l'unité géographique faite de richesses et beautés multiples, en mettant sur un piédestal les grands héros d'une histoire exemplaire à travers des manuels de lecture qui participent également de la construction d'un imaginaire commun, une grande partie des livres scolaires s'inscrivent dans une démarche explicite de construction d'un patrimoine culturel centraméricain. Gómez Carrillo, qui souhaite une union pacifique, fondée sur les sentiments partagés et la conscience commune, exprime alors ce que d'autres manuels sous-entendent : le livre scolaire entend participer à la future réunion centraméricaine, en développant chez ses futurs acteurs l'attachement nécessaire à une refondation menée d'un commun accord, et non par les armes. En ce sens, ces manuels se font la caisse de résonnance immédiate des politiques alors menées par le régime libéral guatémaltèque.

3.2.1.1. Le projet d'union

En effet, le centraméricanisme des gouvernements de la Réforme Libérale n'est plus à démontrer, puisqu'en première place on trouve Justo Rufino Barrios qui en 1885 perd la vie durant la bataille de Chalchuapa, en voulant recréer l'unité politique dissolue. Dans les messages présidentiels adressés à l'Assemblée au début de chaque session parlementaire, et ce dès les premières années de la Réforme, le Guatemala est ainsi constamment perçu comme appartenant à un ensemble plus grand : l'Amérique Centrale. Les paragraphes consacrés aux Affaires Étrangères présentent parfois à minima les autres pays centraméricains comme des « républiques sœurs », et d'autres fois évoquent le projet d'union, essentiellement à partir de 1883. Dans ses messages Barrios prétend « reconstruire la nationalité centraméricaine », une

entreprise qui pour les députés est la « conséquence naturelle du même esprit de progrès et de fraternité » qui guide la politique des réformateurs[315].

Après l'échec cuisant du projet de Barrios, on observe une mise entre parenthèse de l'idéal centraméricain, qui réapparaît dans les discours de Manuel Lisandro Barillas à partir de 1888, année où il évoque « la future unité de la patrie, qui est l'idéal du patriotisme centraméricain »[316]. Sans qu'un projet concret soit évoqué, le patriotisme centraméricain hante donc les Affaires Étrangères guatémaltèques durant tous les gouvernements libéraux de la fin du XIXe siècle, avec une nouvelle parenthèse de 1892 à 1895, période durant laquelle José María Reina Barrios ne fait qu'évoquer des liens fraternels, avant de revenir aux idées de « reconstruction de l'ancienne Patrie » dans les années suivantes[317].

D'autres discours officiels témoignent du centraméricanisme de la politique gouvernementale : le monument érigé en l'honneur de Justo Rufino Barrios suscite ainsi un texte de Ramón A. Salázar, où l'unité nationale centraméricaine est bien évidemment invoquée dans l'hommage au réunificateur tombé au combat, avec l'idée d'une supériorité évidente du pays sur ses voisins et frères[318], tandis que Montúfar défend devant les députés l'octroi de la citoyenneté guatémaltèque à tout ressortissant centraméricain qui en ferait la demande[319]. Ces textes et bien d'autres sont autant de témoignages du centraméricanisme ambiant dans les sphères dirigeantes, patent dans les discours du 15 septembre, fête nationale à la signification ambigüe.

---

[315] « reconstruir la nacionalidad centroamericana, es una consecuencia natural del mismo espíritu de adelanto i fraternidad que ha guiado vuestros pasos en el Gobierno de esta República », *Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirige a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del cuarto año del primer período constitucional, el día 1º de marzo de 1883,* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1883.

[316] « futura unidad de la patria, que es el ideal del patriotismo centroamericano », *Mensaje presentado á la Asamblea Nacional Legislativa, por el ciudadano Manuel L. Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1888,* publié dans *El Guatemalteco, Diario oficial de la República de Guatemala en la América Central*, nº 28, 2 de marzo de 1888, p. 1-2.

[317] « reconstrucción de la antigua Patria », *Mensaje del presidente de la republica de Guatemala á la asamblea nacional legislativa en 1897*, publié dans *Diario de Centro-América*, nº 4541-4547, 3-10 de marzo de 1897.

[318] SALAZAR, Ramón A. *Discurso pronunciado en el cementerio general de Guatemala el día dos de abril de 1888, por Ramón A. Salazar, con motivo del tercer aniversario de la muerte del Señor General D. J. Rufino Barrios*. Guatemala, 1888, 7 p.

[319] MONTÚFAR, Lorenzo. Discurso pronunciado en la sesión de la Asamblea Constituyente de Guatemala, el 22 de noviembre de 1879 sobre el artículo 6 del proyecto de Constitución. In : MONTÚFAR, Lorenzo. *Discursos del doctor Lorenzo Montúfar.* Guatemala : Talleres Sánchez & De Guise, 1923, p. 27-35.

Xavier Cuenin souligne judicieusement le fait que le 15 septembre est la date anniversaire de l'indépendance ; mais de l'indépendance centraméricaine[320]. Nul ne penserait en effet à célébrer le jour de 1847 où Carrera proclama l'indépendance définitive de la république guatémaltèque désormais souveraine. Le 15 septembre est ainsi fête nationale dans chacun des cinq États centraméricains, mais la célébration varie au fil des ans et selon les pays, témoin de l'ambigüité de l'événement fondateur, et de la récupération que les dirigeants en proposent afin de mener une « nationalisation de la fête d'indépendance »[321].

Selon l'historien français, qui analyse l'ensemble des discours de fête nationale des cinq Etats centraméricains, cette indépendance de salon pose en effet problème aux dirigeants du XIXe siècle, qui tentent de compenser l'absence du peuple dans cette lutte intellectuelle en présentant le mouvement comme global, inscrit dans une dynamique universelle de liberté et de démocratie initiée par les Lumières, et prolongée par les révolutions française et nord-américaine, et en adoptant les héros voisins tels Bolívar, Hidalgo ou Morelos, pour combler le manque de héros centraméricains. C'est la dynamique que l'on a retrouvée dans nos manuels qui tentent de présenter le 15 septembre comme le fait du peuple, et qui proposent un faisceau de causes mondiales à l'événement régional.

Nos propres lectures nous ont également permis de voir comment les discours officiels du 15 septembre tantôt élargissent le champ des honneurs à la période fédérale toute entière, tantôt se concentrent sur le thème du progrès et des avancées accomplies grâce à Justo Rufino Barrios et ses successeurs, s'appropriant ainsi la célébration selon les besoins politiques du moment et les intérêts propres du pays, avec un centraméricanisme plus ou moins marqué, mais toujours présent.

3.2.1.2. La réalité du fractionnement

Les pensées du président sur les Affaires Étrangères et d'autres discours rendent ainsi compte d'un centraméricanisme parfois diffus, parfois martelé, mais qui toujours cohabite avec la conception progressive d'une patrie et d'une nation guatémaltèques. Les messages présidentiels à l'Assemblée font en effet coexister dans de mêmes textes les vœux de réunion centraméricaine, et les louanges à un président qui gouverne en faveur du « renforcement du

[320] CUENIN, Xavier. *La difícil apropiación de una independencia sin violencia. Papel e imágenes de Centroamérica en los discursos de 15 de septiembre (1821-1885).* Diffusé sur le site internet de l'Université San Carlos, le texte n'est désormais plus en ligne.
[321] CUENIN. Independencia sin violencia…, p. 11.

système démocratique et de la prospérité de la patrie »[322], « satisfait quand il contemple le panorama flatteur que présente à ses yeux la situation apaisée de la République »[323]. A la patrie rêvée et projetée s'adjoint la patrie réelle, le Guatemala, cadre de la République que dirigent le président et l'Assemblée, et à laquelle ils se réfèrent donc au moment d'évoquer les travaux menés par les gouvernements successifs.

3.2.2. Pourquoi l'union ?

Nous ne referons pas ici un travail d'analyse des textes officiels et journalistiques déjà mené par Steven Palmer, David Díaz Arias ou encore Xavier Cuenin, car tel n'est pas l'objet de notre étude. Il nous importe cependant d'en évoquer les conclusions, afin de discerner les possibles raisons et motivations d'une volonté de réunification et de communion culturelle, si présente dans les manuels de lecture ou d'histoire, sur un territoire dont la richesse est mise en valeur, entre autres, par les livres de géographie.

Pour Steven Palmer qui, dans son travail *A Liberal Discipline. Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica*, s'intéresse précisément à l'importance de l'idéal centraméricain dans le Guatemala de la fin du XIXe siècle, les motivations sont multiples et se font jour à travers une historiographie, un journalisme et une politique clairement orientés vers l'idéal centraméricain. Il s'agit tout d'abord de la simultanéité de la Réforme Libérale avec des exemples étrangers couronnés de succès : le *Risorgimiento* italien sous l'action de Garibaldi, la fin de la guerre de Sécession américaine, dont les Guatémaltèques sont les observateurs attentifs à tel point que Barrios rencontre le général Grant en 1882, ou l'union de l'Allemagne grâce à Bismarck, à laquelle les Guatémaltèques sont sensibles du fait de la forte présence germanique parmi le contingent d'immigrés européens, et de par la parenté qu'ils perçoivent entre la domination de l'Allemagne sur la Prusse, et celle du Guatemala sur l'Amérique Centrale[324].

Autant d'exemples cités notamment par Montúfar au moment de défendre une nationalité centraméricaine inscrite dans le texte constitutionnel : pour le député, l'Amérique Centrale est dans une situation similaire, et forme à n'en pas douter une nationalité, puisque tant la situation géographique que la communauté de langue, d'histoire et de traditions peuvent

[322] « afianzamiento del sistema democrático y á la prosperidad de la patria », *Mensaje presentado á la Asamblea…*, 1888, p. 1-2.
[323] « El patriotismo sincero se siente satisfecho cuando contempla el panorama alhagador que presenta ante su vista la situación bonancible de la República », *Mensaje del Presidente…*, 1895.
[324] PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 140-170.

constituer les fondements d'une unité presque naturelle tant les destins des cinq républiques ont été et sont encore liés[325].

L'union répond en outre à la loi naturelle du progrès, qui régit les politiques et les esprits de cette fin de XIXe siècle[326]. La notion de progrès, pilier de la politique libérale guatémaltèque menée à partir de 1871, est ainsi liée non seulement aux avancées matérielles et intellectuelles, mais aussi à l'évolution de l'idée et de la réalité nationale guatémaltèque et centraméricaine, la nation étant l'étape à venir dans une évolution positive. De ce fait, la nation ne peut être que centraméricaine : pour Palmer, qui analyse les paroles des orateurs du 15 septembre, la réunification apparaît en effet comme l'accomplissement d'un destin « métahistorique », comme un projet cohérent et légitime censé mettre fin à « l'abomination envers l'histoire » qu'a constitué la dissolution de la fédération causée par les conservateurs[327].

Nous aimerions ajouter aux analyses de Steven Palmer un dernier élément que les centraméricanistes avancent pour justifier la refondation de l'unité historique de l'Amérique Centrale, et qui n'est pas sans relation avec l'idée de progrès : la notion de seuil de viabilité de la nation. Le *Mémoire* présenté par Justo Rufino Barrios à l'Assemblée en septembre 1876 est à ce titre éloquent : à l'article des relations extérieures, le caudillo libéral évoque, comme à son habitude, la fraternité qui règne entre les cinq républiques centraméricaines, à l'origine de diverses conventions commerciales et autres tentatives institutionnelles, qui selon lui sont les bases saines d'une union nationale à venir[328]. Son gouvernement entend ainsi donner constamment aux États voisins des preuves de ses bonnes intentions, pour stimuler ses confrères et permettre ainsi que

> L'on travaille avec sincérité à l'œuvre grande et féconde de la réorganisation de l'Amérique Centrale, unique manière de permettre le développement des

[325] MONTÚFAR, Lorenzo. Discurso pronunciado en la sesión del 24 de noviembre de 1879, en la Asamblea constituyente, en apoyo del artículo 6º del proyecto de constitución. In : MONTÚFAR. *Discursos…*, p. 37-42.
[326] Voir l'étude générale d'HOBSBAWM, Eric. *Nations et nationalismes depuis 1780. Programme, mythe, réalité*. Paris : Gallimard, 1992, p. 70-80.
[327] « abomination against history », PALMER. *A Liberal Discipline…*, p. 526.
[328] Memoria de los actos del gobierno con que el presidente de la república, jeneral J. Rufino Barrios, dá cuenta á la Asamblea Nacional, instalada el 11 de setiembre de 1876. In : *Mensaje y memoria que el presidente de la República de Guatemala, General don J. Rufino Barrios dirije á la Asamblea Nacional Constituyente instalada en 11 de setiembre de 1876*. Guatemala : imprenta El Progreso, 61 p.

> éléments de richesse et de prospérité de notre sol et d'acquérir à l'extérieur les respects et les considérations que méritent les États forts et unis[329].

Le dirigeant libéral, qui sera à l'origine d'une campagne militaire pour atteindre cet objectif, affirme donc clairement que le Guatemala ne peut subsister en tant que simple république, et que seule l'unité régionale est viable, tant économiquement que diplomatiquement.

En ce sens, la politique de Barrios est la démonstration parfaite du « principe de seuil » évoqué par Hobsbawm sur la base des travaux de List et Hamilton, un principe qui imprègne la pensée nationale des XIXe et XXe siècles et qui veut que la nation puisse s'appuyer sur une population et un territoire aux ressources naturelles suffisamment importantes pour permettre l'existence même de la nationalité que l'État prétend fonder[330].

Les successeurs de Barrios s'inscrivent dans la même pensée : les députés de 1889 pensent par exemple que les cinq Etats « doivent s'unir en une seule Nation respectable »[331]. La respectabilité face aux autres nations de ce fameux « concert des nations civilisées » qui obnubile les dirigeants guatémaltèques, et la prospérité fondée sur des potentialités naturelles indéniables, sont ainsi deux raisons fondamentales à l'origine du désir d'union de l'Amérique Centrale au sein de la pensée libérale de la fin du XIXe siècle.

L'espace géographique de l'isthme, cadre d'une histoire partagée depuis la formation du Royaume de Guatemala par le colon espagnol jusqu'à la dissolution malheureuse de 1839, est donc forcément celui de la nation, seule solution possible aux ambitions internationales, politiques et économiques de cinq États lancés sur la route du progrès, mais séparés par les aléas de l'histoire.

3.2.3. Construire la nation ?

3.2.3.1. L'union centraméricaine par l'école

Le lien entre les travaux de Palmer, l'analyse des discours, et notre étude des manuels scolaires semble évident, puisque nous avons montré dans ce chapitre comment ces manuels,

---

[329] « y se trabaje con sinceridad en la obra grande y fecunda de la reorganizacion de Centro-América, única forma por la cual podrán desarrollarse los elementos de riqueza y prosperidad de nuestro suelo y adquirir en el exterior los respetos y consideraciones que se merecen los Estados fuertes y unidos », Memoria de los actos del gobierno con que el presidente de la república..., 1876, p. 2.

[330] HOBSBAWM. *Nations et nationalismes…*, p. 53-89.

[331] « han de unirse en una sola y respetable Nación », *Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional Legislativa al Mensaje del Presidente de la República General Manuel L. Barillas*, publié dans *El Guatemalteco*, 30 de marzo de 1889, nº 48, p. 2-4.

et notamment les ouvrages d'histoire d'Agustín Gómez Carrillo, mais aussi certains des textes compilés dans les livres de lecture, ou les livres d'instruction civique, coïncident avec cette vision d'un fractionnement contre-nature, et d'une loi du progrès ou loi naturelle qui mènera tôt ou tard à la refondation de l'Amérique Centrale.

Les manuels, quelle que soit la matière dont ils traitent, apparaissent donc comme de véritables caisses de résonnance immédiate des politiques libérales contemporaines de leur publication. Reflet de ce qui se fait, ils sont aussi les outils de ce qui reste à faire et est encore en projet. En l'occurrence, ils sont l'instrument de la refondation de l'union centraméricaine qui passerait, selon les auteurs eux-mêmes, par une communauté de culture et de volonté, favorisée et encouragée par l'école et ses enseignements.

C'est dans cette optique qu'il faut replacer la tenue d'un Congrès Pédagogique Centraméricain en 1893 : le discours de Sóstenes Esponda, prononcé devant l'Académie des Maîtres de Guatemala à cette occasion, fait ainsi des maîtres les substituts des soldats, qui ont échoué dans la refondation de l'Amérique Centrale par la force[332]. Les autres discours qui seront prononcés face aux congressistes par les représentants des divers pays affirmeront tous le rôle essentiel de l'école dans la reformation possible de la fédération, thème du deuxième point soumis à la réflexion des pédagogues : « Est-il opportun et possible d'unifier l'enseignement en Amérique Centrale ? Quels seraient les moyens pratiques pour y parvenir ? »[333]. La question est à peine débattue, et la réponse unanime. De fait, il faut noter qu'avant même que des projets soient formulés pour favoriser cette unification éducative (organisation de congrès annuels, projet de convention et de lois communes…)[334], les autres thèmes soumis à débat abordent d'ores et déjà l'éducation centraméricaine comme un tout, puisqu'il est question de l'internat en Amérique Centrale, de l'organisation des écoles primaires centraméricaines, etc.

3.2.3.2. Atermoiements de la construction identitaire

Alors que la structure de l'ouvrage d'Anne-Marie Thiesse tend à présenter la massification de la culture nationale, qui passe entre autres par l'école, comme une étape ultérieure à l'élaboration de cette même culture, l'étude des discours et manuels scolaires montre que les

[332] *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 5-6.
[333] « si es conveniente y posible la unificación de la enseñanza en Centro-América, ¿cuáles serán los medios prácticos para llevarla á cabo? », *Ibid.*, p. 287.
[334] *Ibid.*

deux processus sont en réalités simultanés, les manuels traduisant et reflétant l'élaboration difficile d'une identité encore floue.

Les livres étudiés renvoient en effet aux paradoxes et ambigüités d'un projet bicéphale, pris entre Guatemala et Amérique Centrale. Si l'on retrouve bien certains des éléments constitutifs du « kit » proposé par A-M. Thiesse, ceux-ci ne conforment pas pour autant une identité collective clairement définie. On a ainsi vu comment, au sein du même ouvrage, on pouvait trouver la définition de types nationaux guatémaltèques, et l'évocation de l'union centraméricaine, comme chez Llaven, ou l'exaltation de la patrie centraméricaine et le serment et déclaration d'amour à la patrie guatémaltèque, comme dans le manuel de lecture de Sóstenes Esponda, ou encore l'explication du fonctionnement de l'Etat-nation guatémaltèque associé aux vœux de reformation de l'union dans les manuels d'instruction civique.

A la diversité géographique des paysages qui semble caractériser la région, répond la tentative de fonder une unité historique. Ainsi, si l'on suit la liste de Thiesse, on retrouve en plus de la définition de paysages typiques et de la détermination d'une mentalité spécifique, l'élaboration d'une histoire qui permet d'établir une continuité entre la nation d'aujourd'hui et les grands ancêtres d'autrefois, dans le cadre d'un territoire commun construit au fil des siècles. Ce territoire est sans nul doute l'Amérique Centrale, comme en témoignent l'histoire officielle en cours d'élaboration, et les manuels scolaires. Ces derniers participent d'ailleurs ouvertement à la volonté de reformer la fédération centraméricaine dissolue, mais aussi à l'élaboration d'un panthéon qui n'est plus seulement national, comme l'évoque Christian Amalvi pour l'histoire de France[335], mais presque uniquement libéral, de par la mise en valeur des libérateurs et libéraux du XIXe siècle (dans les ouvrages de lecture notamment). On assiste alors à la construction du mythe libéral par ses propres acteurs, le livre s'érigeant en miroir flatteur et déformant de l'époque qui le voit naître. La politique statuaire de l'époque confirme d'ailleurs que les héros nationaux mis en exergue à l'école sont bien ceux représentés sur la place publique, puisque les statues alors érigées sont bien celles de Justo Rufino Barrios et de Miguel García Granados, mais aussi du découvreur Colomb et du bienfaiteur Las Casas, dessinant les contours d'un hommage au libéralisme encore présent, et d'un tribut à un passé à tendance universel, symbolisé par ces hérauts de la civilisation et de l'humanité, décrits en ces termes dans les manuels d'histoire ou de lecture.

[335] AMALVI. *Les héros…*, p. 10-13, p. 34 et ss.

En attendant la réunification, l'Etat guatémaltèque se dote d'autres éléments du « kit national », avec un drapeau en 1871, et un hymne national en 1897, alors que programmes et manuels enseignent aux écoliers à vouloir la fédération, dans une ambivalence entre Guatemala présent et fédération à venir, qui est omniprésente dans le bagage culturel transmis aux élèves.

L'Etat-nation guatémaltèque semble donc s'édifier timidement sur des bases instables et contradictoires. Pour reprendre la typologie proposée par Edelberto Torres Rivas, on peut en effet voir que certains critères sont remplis pour que le Guatemala soit considéré comme Etat national : il y a bien séparation entre Eglise et Etat, délimitation du territoire avec la résolution des conflits avec le Mexique, institutionnalisation de l'armée et publication d'une constitution en 1879 qui donne une légitimité juridique à l'Etat guatémaltèque[336]. Mais la dernière caractéristique énoncée par l'historien, l'hégémonie idéologique de l'Etat, entre en totale contradiction avec le reste de ces éléments, puisque c'est un Etat guatémaltèque qui s'élabore sur la base des éléments cités, alors que l'hégémonie culturelle, si l'on suppose qu'elle est synonyme d'identité nationale, s'oriente vers une identité centraméricaine.

Il convient de rappeler que tous les manuels que nous avons étudiés, tous utilisés dans les salles de classe, ne sont pas tous les chantres d'un centraméricanisme convaincu : certains ouvrages de morale traitent d'une science universelle, détachée de toute réalité politique locale, tandis que d'autres livres, tels que le manuel de géographie de Gavarrete (publié, certes, pendant la période conservatrice), ne sont pas partisans. Quant aux manuels officiels choisis par le Ministère, ils reflètent les hésitations d'alors : l'historien Gómez Carrillo, centraméricaniste convaincu, et le géographe Toledo, plus nuancé, côtoient les manuels de lecture de Felipe Mantilla et de José María Vela Irisarri, dont nous avions souligné la neutralité absolue en termes de politique et d'identité nationale.

En ce sens, le choix de certains manuels officiels qu'on pourra dire idéologiquement "neutres", puisqu'ils ne s'attachent ni à l'histoire ni à la nation, reflète la politique éducative gouvernementale : la législation, hormis la mention du centraméricanisme au sein d'une liste de vertus à développer, omet la question nationale, alors même que l'existence même de programmes officiels conduit forcément à l'élaboration d'une culture commune.

[336] TORRES RIVAS, Edelberto. *Problemas en la formación del Estado nacional en Centroamérica*. San José Costa Rica : Instituto Centroamericano de Administración Pública, 1983, p. 21-25.

S'agit-il d'éviter de choisir trop explicitement entre identité guatémaltèque et identité centraméricaine ? Ou la construction d'une nation ne fait-elle tout simplement pas partie des priorités gouvernementales ? S'il fait apparemment abstraction d'une quelconque volonté affichée de fomenter une nation dans les textes de loi, l'Etat semble en effet concentrer ses efforts sur le progrès et la civilisation, maîtres-mots des politiques menées depuis 1871. S'il y a hégémonie idéologique à la fin du XIXe siècle guatémaltèque, c'est celle de l'idéologie du progrès, dont découle d'ailleurs en partie la volonté de fédération centraméricaine, en tant que celle-ci permettrait un progrès économique accru, usant à plein des richesses naturelles de l'isthme. Il faudra attendre le début du XXe siècle pour que le projet de construire la nation émerge véritablement dans l'esprit et les écrits des dirigeants guatémaltèques.

Quatrième partie
L’école, temple de la nation.

Le changement de siècle entraîne bien des mutations pour le Guatemala et l'Amérique Centrale toute entière : l'arrivée de Manuel Estrada Cabrera au pouvoir en 1898, après l'assassinat de José María Reina Barrios, va signifier le début d'une période politiquement marquée par l'autoritarisme et la dictature, et économiquement caractérisée par l'intrusion croissante des capitaux nord-américains sur le sol national. Estrada Cabrera, *El Señor Presidente* du prix Nobel de littérature Miguel Ángel Asturias, doit en outre faire face à de multiples difficultés tout au long de ses vingt-deux années au pouvoir : la crise économique, les tensions internationales avec la première guerre mondiale et ses conséquences sur les exportations, mais aussi des vagues de séismes en 1902, 1913 et 1917-1918, lourds de conséquences humaines, économiques, politiques et sociales pour l'ensemble du pays.

Les années 1898 et 1899, qui coïncident avec ce changement de gouvernement, sont surtout, pour nous qui entendons aborder l'histoire de la nation depuis la fenêtre de l'école, un tournant éducatif : en 1898 les écoles du pays sont fermées, et l'année suivante sont publiés de nouveaux programmes et de nouveaux manuels d'histoire et de géographie qui ne concernent plus l'Amérique Centrale, mais le seul Guatemala. Ces trois publications pourraient être les symptômes d'une évolution de la pensée éducative et nationale, qui fait du Guatemala le nouveau cadre de la nation à construire par l'école. Pour mener à bien cette tâche, l'institution scolaire ne se contente d'ailleurs plus des programmes, des manuels et des enseignements traditionnels, et à travers diverses innovations, dont la plus marquante est l'institution des Fêtes de Minerve, se met en place un véritable culte laïc, bien vite devenu culte national, comme nous allons à présent le démontrer.

Chapitre 1. L'école libérale exacerbée

1.1. Evolutions et continuités

1.1.1. 1898 : pause ou rupture ?

1.1.1.1. Changement de président, changement de style de gouvernement

L'année 1898 marque un net tournant dans l'histoire du Guatemala libéral pour certains historiens. Il suffit ainsi de feuilleter les volumes de la *Historia General de Guatemala,* dirigée par Jorge Luján Muñoz, pour constater que l'arrivée au pouvoir de Manuel Estrada Cabrera, juriste devenu ministre puis président en 1898, marque la rupture entre un quatrième volume consacré au Guatemala indépendant et le cinquième qui débute avec Estrada Cabrera et se clôt sur les prémisses de la révolution de 1944[1], comme si le libéralisme du XIXe prenait un virage au tournant du siècle. Notons que le même auteur distingue cependant dans un autre ouvrage le libéralisme initial de Barrios et García Granados de celui de ses « héritiers », regroupant alors sous cette catégorie aussi bien Barillas (1885-1892), Reina Barrios (1892-1898), qu'Estrada Cabrera qui nous occupe à présent[2].

Il faut dire que le mode de gouvernement d'Estrada Cabrera se démarque de celui de ses prédécesseurs : si l'historiographie récente a écorné le mythe libéral pour montrer que dès l'époque de Justo Rufino Barrios c'est bel et bien une dictature libérale qui se met en place, et non un système démocratique que l'on vante pourtant alors auprès des intellectuels et des masses, Estrada Cabrera, lui, intensifie les pratiques dictatoriales. Les rares travaux qui lui sont consacrés, notamment celui de Catherine Rendon, démontrent en effet que le nouveau dirigeant, élu en 1898 après avoir assuré l'intérim suite à l'assassinat de son prédécesseur Reina Barrios, s'appuie sur des mécanismes de répression et d'espionnage du peuple, transformant le pays en une véritable « prison ouverte »[3]. La politique économique alors menée, dans un contexte de crise internationale, est également marquée par d'importantes transformations, avec l'arrivée de capitaux nord-américains, dont l'exemple emblématique est

[1] LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia General de Guatemala.* Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 4-5.
[2] LUJÁN MUÑOZ, Jorge. *Breve historia contemporánea de Guatemala*. México : FCE, 1998, 523 p.
[3] RENDON, Catherine. *Manuel Estrada Cabrera : Guatemalan President, 1898-1920*. Thèse de doctorat University of Oxford, 1988, p. 136 et ss.

la compagnie bananière United Fruit Company, qui font craindre à certains une deuxième colonisation, cette fois-ci par le biais d'investissements et d'import-export avec le géant continental[4].

1.1.1.2. La fermeture puis réouverture des écoles

Carlos González Orellana, dont l'ouvrage est une référence indispensable lorsque l'on traite de près ou de loin d'histoire de l'éducation guatémaltèque, distingue lui aussi la Réforme Libérale de 1871 des « quatre premières décennies » du siècle suivant, comme si l'entrée dans le XXe siècle marquait non seulement un changement de style d'exercice du pouvoir et de politique économique, mais aussi un bouleversement éducatif[5].

Il faut bien reconnaître que les chronologies globales, telles que celle proposée par Gabriela Ossenbach dans son article « *Génesis histórica de los sistemas educativos* », tendent à confirmer un tel découpage. L'historienne de l'UNED madrilène met ainsi en lumière une première phase de consolidation des Etats, qui va de pair avec la création de systèmes éducatifs à la charge de ces derniers, et une deuxième phase caractérisée par le « réformisme social, les populismes et l'éducation des masses », qui débute avec le XXe siècle, et s'étend jusqu'à la deuxième guerre mondiale qui marque l'entrée dans une phase de planification accrue[6].

Dans le cas du Guatemala, la tentation de considérer l'arrivée au pouvoir du futur « bienfaiteur de l'éducation » comme une coupure d'envergure dans le fil de l'histoire en cours est d'autant plus grande qu'elle coïncide avec un événement de rupture marquant : la fermeture de toutes les écoles à la fin de l'année 1898. José María Reina Barrios, alors président, se livre en effet à un tour de passe-passe qu'Estrada Cabrera déjouera. Le décret nº546 du 9 décembre 1897 prévoit un changement de calendrier scolaire pour l'année suivante : l'année scolaire, au lieu de débuter le 1er février, ne commencera que le 1er mai, le changement impliquant également une redistribution des vacances scolaires[7]. Au prétexte de raisons hygiéniques, selon lesquelles le nouveau calendrier rendrait plus propice l'apprentissage des écoliers en dehors des mois chauds de mars et avril, le président ordonne

[4] RENDON. *Manuel Estrada Cabrera.…*, p. 46-101.
[5] « cuatro primeras décadas de nuestro siglo », GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. México : Amic, 1996 (6e ed.), p. 261.
[6] « reformismo social, populismos y educación de masas », OSSENBACH SAUTER, Gabriela. Génesis histórica de los sistemas educativos. *Cuadernos de la OEI*, 2001, nº 3, p. 13-60.
[7] Decreto nº546 de 9 de diciembre de 1897. In : *Recopilación de las leyes.…*, t. XVI, p. 623.

donc la fermeture de l'ensemble des établissements scolaires, ainsi que la suspension des contrats des enseignants par un accord du même jour, pour des motifs semble-t-il économiques[8].

Les historiens ne se sont pas encore mis d'accord sur la question, puisque si Josefina Antón Milla évoque elle aussi des problèmes financiers à l'origine d'une fermeture camouflée sous un prétexte pédagogique[9], Mardoqueo García Asturias, dans son ouvrage sur l'histoire des écoles normales guatémaltèques, parle lui d'une « tromperie » et considère comme sincères les raisons avancées par Reina Barrios pour justifier non pas une fermeture mais une simple modification du rythme scolaire[10]. La première hypothèse, au vu de la suspension des contrats enseignants, semble de loin la plus réaliste, d'autant plus que le nouveau ministre nommé par Estrada Cabrera commente quelques mois plus tard les difficultés pour rouvrir les établissements, faute de professeurs ayant cherché ailleurs de quoi vivre, et en raison de problèmes économiques persistants[11].

Quelle que soit la véritable raison de cette fermeture des écoles, leur réouverture sur décision de Manuel Estrada Cabrera dès son arrivée au pouvoir lui permet de se poser dès le début de son premier mandat comme le protecteur de l'éducation ; une image qu'il va cultiver et faire jouer en sa faveur tout au long de ses quatre mandats successifs à la tête du Guatemala. Par un décret du 11 février 1898, le nouveau gouvernement rouvre donc les écoles, instrument d'une Instruction Publique toujours conçue comme la « base des institutions libres et de la grandeur des nations »[12], et qui va se trouver être au centre des politiques et propagandes du nouveau dirigeant, apparu de ce fait comme homme providentiel pour le devenir de l'Instruction et du pays. Et nous entendons montrer que ces politiques, parfois considérées comme un bouleversement, ne sont qu'une exacerbation de l'école libérale jusque-là en place, dans la continuité des idées qui régissaient jusque-là le système scolaire : progrès, morale et civilisation.

[8] Acuerdo de 9 de diciembre de 1897. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVI, p. 624.
[9] ANTILLÓN MILLA, Josefina. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (dir.). *Historia general de Guatemala*. Guatemala : Sociedad de Amigos del País, 1993, vol. 5, p. 559-560.
[10] GARCÍA ASTURIAS, Mardoqueo. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala : Serviprensa centroamericana, 1988, p. 56-58.
[11] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1899, p. 3-4.
[12] « base de las instituciones libres y del engrandecimiento de las naciones », Decreto nº573 de 11 de febrero de 1898. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVI, p. 659.

1.1.2. L'arlésienne de la réforme

1.1.2.1. Une école aux objectifs constants

Pour Carlos González Orellana, qui dresse un sombre tableau de l'ère Estrada Cabrera, l'année 1898 marque le début d'une époque de « stagnation du processus révolutionnaire libéral »[13]. Si nous n'entendons pas faire ici l'histoire d'une période encore peu étudiée, il nous semble cependant que le jugement de l'historien guatémaltèque, pour la sphère éducative, est catégorique et biaisé, comme nous l'avions montré lors d'un précédent travail, où nous avions souligné les oublis malencontreux ou insistances injustifiées de la part de l'auteur sur les méfaits du gouvernement Cabrera et les avantages de l'époque Barrios, éléments sur lesquels nous reviendrons de manière plus approfondie dans certains paragraphes des chapitres à venir[14].

On peut d'ores et déjà faire remarquer que la vision de l'Instruction Publique proposée dans les divers messages et discours officiels reste fondée sur les mêmes idées essentielles : en 1899, le président s'adresse ainsi à l'Assemblée en rappelant que l'institution est la base du progrès à venir, en 1900, il souligne qu'elle est le fondement de la liberté, et que pour que celle-ci ne reste pas lettre morte l'instruction doit se propager jusqu'au « bourg le plus humble ; et jusqu'au hameau le plus reculé », une expression souvent croisée dans les discours officiels et *Mémoires* ministériels de la fin du XIXe siècle[15]. L'Instruction Publique est ainsi toujours conçue comme l'outil d'un fonctionnement démocratique pérenne, comme le rappelle le dirigeant dans son message de 1907 où l'on retrouve deux autres notions étudiées au sujet des années antérieures : la « régénération du peuple », et le travail de civilisation mené par l'école[16].

La morale n'a pas non plus disparu des priorités, puisqu'on la retrouve tant dans les messages à l'Assemblée, comme par exemple celui de 1902 où Estrada Cabrera exprime son « désir

[13] « estancamiento del proceso revolucionario liberal », GONZÁLEZ ORELLANA. *Historia de la educación…*, p. 261.
[14] MENDONÇA, Emilie. El Historiador y el Censor : breves apuntes sobre la historiografía de Guatemala. Communication présentée au Séminaire *Théories et pratiques de la censure,* CIREMIA, Tours, 13 novembre 2009.
[15] « hasta la aldea más humilde ; y hasta el más remoto caserío », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la ASamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. iii.
[16] Voir Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVIII, p. iii-viii ; Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1907. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXVI, p. i.

d'élever le niveau moral des nouvelles générations », que dans les *Mémoires* des ministres successifs, tels celui de 1904 signé par J. Antonio Mandujano :

> Convaincu que l'instruction est presque stérile voire parfois funeste, si elle n'est pas accompagnée des bonnes habitudes de celui qui la possède, car ce dernier peut se servir d'elle à des fins perverses, au lieu de l'employer correctement, pour son bien et celui de ses semblables, ce Bureau n'a pas omis les recommandations conçues pour que l'apprentissage de la morale se fasse de manière à la fois théorique et pratique[17].

La morale tient donc toujours une place importante au sein d'une conception de l'éducation placée sous l'angle de la pratique et de la recherche du progrès, fondé sur le chemin de fer et l'Instruction Publique[18]. Cette politique du progrès née dans les années 1870 est donc toujours d'actualité, tout comme la pédagogie fondée sur la pratique et l'enseignement dit « objectif ». La circulaire aux *jefes políticos* datée du 15 juin 1900 témoigne ainsi de la continuité de la pensée pédagogique, puisque le ministre Mandujano y insiste sur l'enseignement pratique de la morale, indispensable à la bonne éducation des écoliers, dans un texte où il annonce une réforme à venir permettant d'adapter et adopter au Guatemala les « méthodes scientifiques adoptées dans les peuples qui sont sur ce sujet à l'avant-garde de la civilisation »[19].

1.1.2.2. Le besoin de réforme jamais comblé ?

Si cette circulaire de 1900 fait allusion à une réforme projetée par le gouvernement, il faut avouer qu'il est bien difficile de trouver ladite réforme, véritable arlésienne du monde éducatif durant les mandats successifs d'Estrada Cabrera.

En effet, dès mars 1898, Estrada Cabrera dresse le constat suivant :

> Nos lois d'instruction souffrent de graves défauts ; le fonctionnement des établissements éducatifs rencontre de nombreuses difficultés, et bien qu'elles ne puissent être résolues immédiatement, le Gouvernement doit s'appliquer à ne pas perdre ce que nous avons gagné dans ce domaine, et à ce que tout cela

[17] « Convencido de que la instrucción es casi estéril y aun funesta á veces, si no va acompañada de las buenas costumbres en quien las posee, porque de ella puede éste servirse para dañados fines, en lugar de emplearla rectamente, en su propio provecho y en bien de sus semejantes, no ha omitido este Despacho las recomendaciones calculadas para que el aprendizaje de la moral se haga por modo teórico y práctico á la vez », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 4.

[18] Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1911. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXX, p. viii-xxiii. Et Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones el 1º de marzo de 1919. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVIII, p. xiv.

[19] « los métodos científicos adoptados en los pueblos que en esta materia van á la vanguardia de la civilización », Circular de 15 de junio de 1900, In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 41.

> soit corrigé et résolu, afin qu'on puisse compter sur des centres éducatifs qui remplissent les besoins du pays et soient conformes aux progrès du siècle[20].

Un programme, *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*, est bel et bien publié dès 1899[21]. La brochure de 93 pages propose un texte complet où, après des indications générales données aux maîtres pour l'enseignement de chaque matière, le contenu de celles-ci est détaillé, année par année et semestre par semestre, jusqu'à la dernière année du niveau complémentaire qui laisse supposer que la répartition en trois niveaux — Cours Elémentaire/Cours Moyen/cours supérieur — prévue par le *Reglamento pedagógico* de 1893 n'a jamais pris racine. Plus détaillé que les textes de 1893 ou de 1882, le vademecum ne suppose en revanche aucune modification du système scolaire, et plus précisément du fonctionnement de l'enseignement primaire. En d'autres termes, il ne constitue pas une réforme telle qu'annoncée par le nouveau dirigeant.

Le projet de réforme est d'ailleurs évoqué chaque année par Estrada Cabrera ou son ministre, sans que sa mise en œuvre ne se profile. Au-delà des effets d'annonce, le Ministère s'attèle effectivement à la tâche puisque le 8 octobre 1900 est organisé un « concours pédagogique pour faire quelques réformes à la Loi d'Instruction Publique ». Le court texte énonce les objectifs d'une telle entreprise, et, au-delà, du système éducatif en son entier, à travers

> des réformes qui permettent de former des citoyens aptes physiquement, moralement et intellectuellement, dans des conditions telles qu'ils puissent tirer le plus grand profit pratique de l'éducation dans la lutte pour l'existence et l'accomplissement de leur destin au sein de la société[22].

On retrouve ici la triade mise en place par les programmes de 1893 qui distinguait trois pans dans l'enseignement primaire : la morale, l'intellect, le physique, et la formation du citoyen dont nous avions souligné les ambiguïtés. Dans les lignes qui suivent, ce n'est cependant pas la citoyenneté qui prime, mais bien l'aptitude à faire face aux nouveaux défis qu'amène le siècle et qui exigent « une préparation adéquate et en résonnance avec les progrès des

[20] « nuestras leyes de instrucción adolecen de graves defectos; muchas dificultades se encuentran en la marcha de los planteles de educación, que si de pronto no es posible remediar, ha de empeñarse el Gobierno en que no se pierda lo que hemos ganado á este respecto, y en que todo esto se corrija y se subsane, á fin de que pueda contarse con centros de enseñanza que llenen las necesidades del país y se conformen con los progresos del siglo », Mensaje dirigido a la Asamblea Nacional Legislativa por el Primer Designado en ejercicio de la presidencia de la República, al abrirse las sesiones del XIX año constitucional. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVII, p. vi.

[21] SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 93 p.

[22] « reformas que conduzcan á formar ciudadanos aptos física, moral é intelectualmente, en condiciones tales que puedan sacar de la educación las mayores ventajas prácticas en la lucha por la existencia y en el cumplimiento de su destino en la sociedad », Acuerdo de 8 de octubre de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 115.

méthodes d'enseignement initiés dans les nations qui sont à l'avant-garde de la civilisation »[23]. L'œil toujours rivé sur ces pays enviés et pris en modèle, le gouvernement guatémaltèque entend donc fournir une éducation pratique et utile, avec de nouveaux programmes qui tardent à venir, puisque nous n'avons pas trouvé trace des résultats de ce concours, pourtant prévus pour la même année.

En 1907, une nouvelle tentative est amorcée, avec cette fois-ci non plus un concours, mais la formation de commissions nommées par le Ministère pour élaborer et étudier un projet de réforme de la loi en vigueur, qui est toujours celle de 1882[24]. Les membres sont nommés le 11 mars, et la commission intègre des ingénieurs et des docteurs, parmi lesquels Felipe Estrada Paniagua et Máximo Soto Hall, deux personnages acquis à Estrada Cabrera, chantres de son gouvernement et acteurs du monde éducatif d'alors, comme nous le verrons plus loin[25].

La réforme réapparaît dans le *Mémoire* de 1909, où le ministre annonce un projet fin prêt, qui met en place une pédagogie adaptée aux progrès d'alors, et qui scinde l'école primaire en deux catégories[26] — mais ledit projet n'apparaît nulle part —, puis dans la presse, en 1912, 1915 et 1919, dans des articles du *Diario de Centro-América* qui commentent divers projets présentés au Ministère jusqu'en 1916[27].

Il est certes fait mention de nouveaux programmes dans un accord du 1er décembre 1914, selon lequel ceux-ci entreraient en vigueur dès la rentrée suivante[28]. Or il n'existe nulle trace d'un quelconque programme publié en 1914 ou 1915, ce qui laisse à penser qu'il s'agit peut-être ici des programmes édités en 1899 par le Ministère. Auquel cas l'application du texte aurait tardé plus de quinze ans…

Le désir de réforme globale tarde donc à se concrétiser pleinement, puisqu'il faut attendre 1918 et 1919 pour voir publiés de nouveaux programmes. En 1918, c'est un programme

[23] « una preparación adecuada y en consonancia con los progresos que en los métodos de enseñanza se han iniciado en las naciones que van á la vanguardia de la civilización », Acuerdo de 8 de octubre de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 115.
[24] Acuerdo de 8 de marzo de 1907. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXV, p. 220.
[25] Acuerdo de 11 de marzo de 1907. *Ibidem*, p. 222.
[26] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1909, p. 16.
[27] Acotaciones al proyecto de reformas de la ley de instrucción pública. *Diario de Centro-América*, de mayo de 1912, nº8879 ; De instrucción pública. Dictamen de la comisión nombrada para estudiar las reformas propuestas a la ley del ramo. *Diario de Centro-América*, 5 de mayo de 1915, nº9767 ; La reforma de la ley de instrucción pública. Dictamen de una comisión. *Diario de Centro-América*, 11 de junio de 1919, nº10885.
[28] « en las escuelas elementales y complementarias de la República, el Programa detallado que para dichos establecimientos ha formulado la Secretaría del ramo », Acuerdo de 1º de diciembre de 1914. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIII, p. 267.

d'instruction civique intitulé « programme d'instruction morale et civique pour l'enseignement élémentaire et complémentaire » qui est publié dans la revue ministérielle *El Educador Guatemalteco*[29], avant qu'en 1919 ne soient édités les *Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional*, qui succèdent à ceux publiés en 1899[30]. Ces « nouveaux plans d'études » ne proposent que les listes des matières censées être enseignées dans chacun des établissements scolaires et leurs divers niveaux, mais ils ouvrent une nouvelle phase dans l'organisation de l'enseignement primaire, puisque celui-ci apparaît divisé entre écoles urbaines et rurales, avec un programme allégé pour ces dernières. Cette réorganisation, que les projets évoqués de-ci de-là au fil des années antérieures envisageaient parfois, marque le début d'une nouvelle conception de l'enseignement primaire, que nous étudierons dans notre cinquième et dernière partie.

1.1.3. Nouveaux établissements

Le discours sur l'Instruction Publique s'inscrit donc dans le prolongement de la pensée libérale de la fin du XIXe siècle, et les principes de progrès, de civilisation ou de moralisation sont toujours les mots-clés d'une parole éducative qui imprègne les programmes gouvernementaux. Même si certains historiens et commentateurs considèrent cette place prégnante de l'éducation dans le discours officiel comme un simple affichage qui n'est pas suivi de politique réelle — comme tendrait à le prouver l'arlésienne de la réforme éducative qui tarde vingt ans à prendre corps sous forme d'un texte fort sommaire —, on constate tout de même des évolutions, qui ne sont certes pas synonymes de changements en profondeur. En plus de la publication de programmes complets en 1899, sur lesquels nous reviendrons par la suite, l'ère Estrada Cabrera est ainsi marquée par l'apparition de nouveaux établissements qui modifient légèrement la structure du système éducatif.

1.1.3.1. *Kindergarten*

Le *Reglamento pedagógico* de 1893 prévoyait un niveau d'enseignement pour la petite enfance (*infantil*), dont la mise en application est encore une fois sujette à caution, puisque ni les rapports, ni les statistiques ne témoignent d'une telle organisation, et la décision du gouvernement Estrada Cabrera de (re)créer le *kindergarten* ou jardin d'enfants en 1902 laisse

[29] « Programa de instrucción moral y cívica para la enseñanza elemental y complementaria », *El Educador Guatemalteco*, 15 de septiembre de 1918, año I, nº1, p. 8-11.
[30] *Enseñanza nacional. Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional, mandados poner en vigor durante la sabia administración del señor doctor Don Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la república y gran protector de la instrucción en Guatemala.* Guatemala : Imprenta Minerva, 1919, 98 p.

à penser que le Ministère fait abstraction de ce programme de 1893 pour poursuivre sur la voie des premières années de la Réforme libérale.

Rappelons en effet que les jardins d'enfants ont été créés pour la première fois en 1875, avec le décret nº133 qui instaurait au sein du *Colegio Nacional de Niñas* une section spécifique inspirée des modèles allemand et nord-américain et fondée sur la méthode Fröbel[31]. La *Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 vient confirmer ce premier essai, en précisant dans son article 39 qu'au nombre des établissements scolaires on compte ces écoles maternelles inspirées des pratiques nord-américaines et des « nations les plus civilisées d'Europe »[32]. Intégré à l'*Instituto Central de Señoritas* qui mentionne la section dans ses rapports d'activité[33], l'établissement fait finalement l'objet de créations successives puisqu'un accord du 20 décembre 1886 vient de nouveau déclarer sa création, pour l'intégrer cette fois-ci à l'une des écoles primaires de la capitale, dans l'idée que les familles pauvres pourront y laisser leurs enfants aux bons soins des éducateurs, pour pouvoir travailler et gagner leur pain quotidien[34]. Notons que la section existant au sein de l'*Instituto* pour jeunes filles continue de fonctionner, comme en témoignent les rapports inclus dans les *Mémoires* du Ministère.

L'existence de cette école maternelle dans la capitale ne semble pas être synonyme de fonctionnement idoine si l'on en croit l'accord de janvier 1902 finalement publié par le Ministère. En effet, il s'agit pour le gouvernement de pallier une organisation antérieure fort déficiente de ces établissements, et de les remplacer par un *Kindergarten* national, destiné à accueillir les enfants âgés de 4 à 7 ans. Toujours destinée avant tout aux enfants de familles pauvres devant travailler et laisser leurs enfants en garde, cette nouvelle entité doit ainsi regrouper les sections de jardin d'enfants existant déjà, et s'assurer que la méthode Fröbel est réellement appliquée[35]. Selon Eri Lamar Espinoza de Córdova, auteur de l'un des rares ouvrages consacrés à l'éducation sous Estrada Cabrera, la création du jardin d'enfants en 1902 est également un moyen pour le gouvernement d'affirmer son contrôle sur ce niveau

[31] Decreto nº133 de 20 de enero de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p. 344-346, art. 9.
[32] « en las naciones más civilizadas de Europa », *Ley General de Instrucción Pública,* decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94, art. 39.
[33] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1884, p. 15; Memoria presentada al señor ministro de instrucción pública por la directora del Instituto y escuela normal central de señoritas referente al año de 1889. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1890, s.p.
[34] Acuerdo de 20 de diciembre de 1886. In : *Recopilación de las leyes…*, t. V, p. 292, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1887, p. 18.
[35] Acuerdo de 21 de enero de 1902. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XX, p. 281-282.

d'enseignement jusque-là fort développé dans le secteur privé[36], comme en témoigne la liste d'établissements gérés par des particuliers proposée par l'Inspecteur de l'enseignement privé fin 1900, où l'on dénombre cinq classes de maternelle[37]. En 1903 est fondé un second établissement, cette fois-ci de nouveau intégré à l'*Instituto* pour jeunes filles de la capitale, avant que d'autres sections ne voient le jour au sein de l'*Instituto* pour jeunes filles de Quetzaltenango et de l'Ecole Normale Centrale de Professeurs, comme le montrent les rapports annuels desdits établissements intégrés aux *Mémoires* des années 1910[38].

1.1.3.2. L'Ecole Normale et son *Instituto* pour indigènes

Première création (ou recréation) d'établissement de l'époque Estrada Cabrera, le *Kindergarten* apparaît finalement comme la régulation d'entités déjà existantes à la fin du XIXe siècle – montrant une fois de plus la continuité entre les premiers gouvernements libéraux et la nouvelle équipe dirigeante.

Il en va de même pour ce qui était jusque-là l'*Instituto Agrícola de Indígenas* : selon le ministre Mandujano, l'établissement créé sous Reina Barrios, porteur d'espoirs civilisateurs, ne remplirait pas ses objectifs. Il apparaît alors nécessaire de modifier la structure « pour que la race indigène se civilise »[39]. Faisant écho à certaines propositions de *jefes políticos* que nous avions étudiées plus haut, le Ministère entend donc modifier l'orientation initiale de l'*Instituto agrícola* pour former non plus des agriculteurs, mais des professeurs qui maîtrisent les langues indigènes et soient aptes à enseigner dans les écoles du pays tout entier. C'est donc une Ecole Normale centrale et *Instituto* d'indigènes qui voit le jour par un accord du 22 février 1898, avec la fusion de l'*Instituto agrícola* et de l'Ecole Normale Centrale pour garçons[40].

La portée réelle de cet établissement est néanmoins limitée, et relativement insaisissable pour l'historien, si l'on en croit les travaux de Mardoqueo García Asturias et les divers *Mémoires* publiés par le Ministère au cours de cette période. García Asturias précise ainsi que pour les années 1910 « on perd alors toute information sur les sujets éducatifs du pays et il n'y a nulle part d'informations qui puissent donner des indications […] sur le cours qu'aurait suivi

[36] ESPINOZA DE CORDOVA, Eri Lamar. *Características de la educación durante el gobierno del licenciado Manuel Estrada Cabrera, 1898-1920.* Guatemala : Universidad Rafael Landívar, 1983, p. 1-3.
[37] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1900, p. 22-31.
[38] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 203 et 135.
[39] « para que la raza indígena se civilice », Acuerdo de 22 de febrero de 1898. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVI, p. 715.
[40] *Ibid.*

l'Ecole Normale »[41]. Quant aux *Mémoires* ministériels et rapports de l'établissement, ils laissent penser que l'enseignement pour indigènes est rapidement évincé par l'enseignement secondaire traditionnel. En effet, alors que les rapports de l'*Instituto agrícola* des années 1890 insistaient sur le travail de civilisation des indigènes, et sur la capacité de ces derniers à s'instruire et à progresser, la mention de la présence d'élèves indiens au sein de cette nouvelle entité disparaît tout à fait. Les autorités ne sont d'ailleurs pas dupes, puisque dès 1900 le rapport des examens de fin d'année établi par les jurés stipule que

> Ledit *Instituto* annexe d'indigènes existe seulement de nom, comme le ministre le sait bien, car les élèves issus de l'établissement antérieur ainsi nommé font partie des écoles complémentaires et normale, selon l'état d'avancement de chacun[42].

Le *Mémoire* de 1903, relatif aux travaux de l'année 1902, mentionne encore la présence d'élèves indigènes dans l'établissement, en vantant d'ailleurs leurs mérites[43]. Mais le rapport ministériel de 1904, dans les quelques lignes qu'il propose sur les activités de l'Ecole, ne mentionne à aucun moment la présence d'enfants indigènes[44]. Il en va de même pour les *Mémoires* suivants – 1908, 1909, 1912, 1913 et 1914 – où, si l'établissement est évoqué, l'ethnie de ses élèves n'est à aucun moment précisée[45]. Quant aux *Mémoires* de 1905, 1906 et 1907, ils ne mentionnent pas l'établissement, qui disparaît des rapports ministériels après 1914.

La disparition progressive de l'établissement des rapports officiels semble refléter la préoccupation décroissante du gouvernement pour le « problème de l'indien ». Les populations indigènes disparaissent d'ailleurs des rapports écrits de la main du ministre, pour être remplacées par des « masses populaires » et anonymes. En outre, ces mêmes *Mémoires* incluent la plupart du temps les rapports départementaux envoyés par les *jefes políticos* du pays. Bien qu'on puisse et qu'on doive considérer avec précaution ces sources d'informations, en tant que la présidence de Manuel Estrada Cabrera est caractérisée tant par les historiens

[41] « se pierde entonces toda información en los asuntos educacionales del país y no hay en ninguna parte datos que puedan orientar, a quien hace este recuento, sobre la marcha que siguiera la Escuela Normal », GARCÍA ASTURIAS. *100 años de normalismo,* p. 60.
[42] « El llamado Instituto anexo de indígenas solo existe de nombre, como bien lo sabe el señor Ministro, pues los alumnos que quedan del primitivo plantel de ese nombre forman parte de las escuelas Complementaria Normal, según el estado de adelanto de cada uno », Informe relativo à los exámenes de fin de curso de la Escuela Normal Central de Profesores e Instituto de Indígenas. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 71.
[43] Informe de las comisiones que presenciaron los exámenes de fin de curso en los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y facultativa. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 85-87.
[44] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1904, p. 11.
[45] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1908, p. 51; 1909, p. 135 ; 1912, p. 8 ; 1913, p. 169 ; 1914, p. 135.

que par les observateurs de l'époque comme une ère du soupçon et de la servilité — une opposition ou une critique du gouvernant et de ses actions pouvant valoir disgrâce —, la disparition de l'indien y est elle aussi patente[46]. Ainsi, en 1903, seul le département de Totonicapán semble rencontrer des soucis avec l'éducation des indigènes, en raison de la barrière linguistique et de la réticence à la civilisation[47], tandis qu'en 1904 seuls l'Alta Verapaz et Sololá mentionnent des obstacles similaires[48].

1.1.3.3. L'Université Nationale Estrada Cabrera

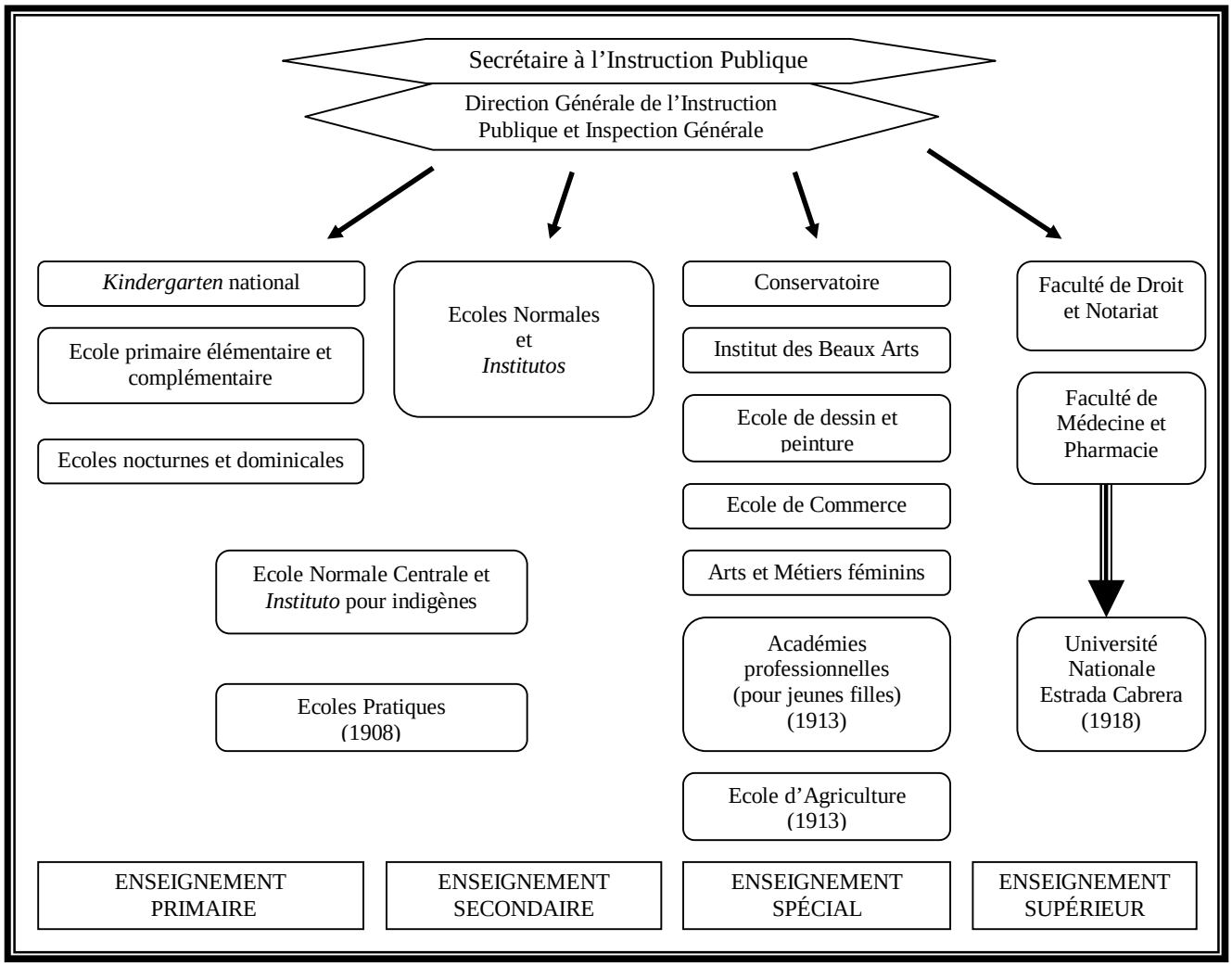
A la mort lente de l´éducation pour indigènes, on peut opposer la création d'un tout nouvel établissement d'envergure : l'Université Nationale Estrada Cabrera. Le gouvernement, dès les premières années, réaffirme la mainmise de l'Etat sur les Facultés existant alors : gestion économique et nominations reviennent au Ministère, exemple parmi d'autres du contrôle direct sur la vie culturelle et politique qu'entend exercer le nouveau dirigeant[49]. Soumises aux décisions du pouvoir central concernant les modifications de programmes et l'introduction de la formation militaire dans les cursus universitaires, les Facultés sont appelées en 1918 à disparaître pour laisser place à une Université destinée à fomenter la formation professionnelle, le savoir scientifique et les progrès éducatifs[50]. Le décret nº 989 de 1918 annonce ainsi la création de cette Université nommée Estrada Cabrera en l'honneur du "bienfaiteur de l'éducation"[51]. Les séismes de 1917 et 1918, suivis par le début des troubles qui finiront par faire tomber Estrada Cabrera, compromettent néanmoins le fonctionnement régulier des facultés qu'elle intègre — droit, pharmacie, médecine, mathématiques, philosophie, agronomie[52].

Enfin, un autre nouveau type d'établissement sera également créé par Estrada Cabrera : les « écoles pratiques », inscrites dans la démarche toujours en vigueur de poursuite du progrès général.

---

[46] Pour le caractère policier de la période Estrada Cabrera, on pourra voir RENDON. *Manuel Estrada Cabrera.…*, p. 129-217. Les mémoires et travaux de Francisco Lainfiesta ou Rafael Arévalo Martínez témoignent quant à eux de cette situation : LAINFIESTA, Francisco. *Mis memorias.* Guatemala : Serviprensa Centroamericana, 1980, 638 p. ARÉVALO MARTÍNEZ, Rafael. *Ecce Pericles.* San José : Educa, 1971 (2e éd.), vol. 1, 402 p.
[47] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1903, p. 58.
[48] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 41 et 48.
[49] CAZALI ÁVILA, Augusto. *Historia de la Universidad San Carlos de Guatemala, época republicana 1821-1994*. Guatemala : Universitaria, 2001, p. 204-214.
[50] CAZALI ÁVILA. *Historia de la Universidad...*, p. 204-214.
[51] Decreto nº989 de 2 de mayo de 1918. In : *Recopilación de las leyes.…*, t. XXXVI, p. 14.
[52] CAZALÍ ÁVILA. *Historia de la Universidad.…*, p. 204-214.

Figure 2. Le système éducatif sous le gouvernement Estrada Cabrera



1.2. Le progrès par l'école : préparer la "lutte pour la vie"

1.2.1. L'importance du travail manuel

Si la civilisation, bien que toujours présente dans les messages présidentiels à l'Assemblée et leurs réponses, s'efface quelque peu du champ d'action éducatif, c'est car une autre priorité prend le dessus : former les futurs travailleurs.

Nous avions déjà souligné comment, à la fin du XIXe siècle, les interrogations et réflexions au sujet du travail manuel se faisaient jour sous la plume des pédagogues centraméricains[53], en même temps que le travail manuel fait son apparition dans les programmes publiés en 1893, où il intègre le pan de l'éducation physique. Dès l'école maternelle, le *Reglamento*

[53] Voir Deuxième Partie, Chapitre 1.

pedagógico prévoit de petits exercices de découpage et de montage de cartons, avant que les Cours Elémentaire, Moyen et Supérieur n'approfondissent et ne développent des pratiques de plus en plus complexes, allant jusqu'à la réalisation de maquettes ou d'objets divers de carton et de fil de fer[54]. Les filles ont bien sûr des exercices adaptés, sous forme de travaux d'aiguille et autres occupations ménagères[55].

Cette obsession du progrès économique et matériel qui serait facilité par ces pratiques scolaires ne disparaît pas avec le passage au XXe siècle, et va donc marquer d'une forte empreinte la période Estrada Cabrera. Le programme de 1899, *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*, s'inscrit en effet dans la continuité des idées des années 1890, et dans ce texte encore plus détaillé que les précédents sont exposés les contenus qui devront être enseignés, suivant une progression similaire au texte de 1893 pour ce qui concerne les objets réalisés[56], et la manière dont le Ministère conçoit cette matière. Le travail manuel serait ainsi « un des principaux enseignements de l'école primaire moderne », dont l'objectif « n'est pas de former des ouvriers à un métier déterminé, mais de doter l'élève d'une certaine habileté ou aptitude pour tout office mécanique »[57]. En plus d'inculquer les bases des futurs métiers ouvriers ou artisanaux (ce qui suppose donc que la majeure partie des élèves du primaire se destinera à ces carrières), le travail manuel présente également un grand intérêt pour l'éducation physique et morale : pour la première, car il développe la dextérité et l'adresse des enfants, et pour la deuxième, car il enseigne l'amour du travail et les bonnes habitudes d'ordre, d'économie ou de patience.

Ce programme de 1899 a l'avantage de proposer un descriptif complet des enseignements, niveau par niveau, y compris pour le niveau complémentaire, qui manquait à l'appel dans les programmes de 1882. Il est par conséquent intéressant de remarquer que le travail manuel, pourtant considéré comme si essentiel, est complètement absent de ces trois dernières années d'école primaire, remplacé par des notions d'anglais, de botanique, de dessin, etc. Quand bien même l'école ne prétend pas former les écoliers au métier d'ouvrier qualifié, elle ne semble pas non plus considérer que les ouvriers doivent recevoir une éducation qui dépasse le niveau élémentaire, puisque la disparition des travaux manuels du niveau complémentaire ne peut

[54] *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XII, p. 74-75.
[55] *Ibid.*, p. 75.
[56] *Programa detallado…*, 1899, p. 26-27, 33, 37, 41 et 47.
[57] « una de las principales enseñanzas de la escuela primaria moderna » ; « su objeto no es formar obreros para un oficio determinado, sino dotar al alumno de cierta habilidad ó aptitud para todo oficio mecánico », *Programa detallado…*, 1899, p. 14-15.

que laisser penser qu'on les considère désormais inutiles, les enfants pauvres et destinés à l'artisanat ayant quitté le monde scolaire pour entrer dans celui de l'atelier. Ils sont sans doute alors confrontés à ce que le gouvernement va bientôt appeler la « lutte pour la vie ».

1.2.2. *Struggle for life*

La notion de progrès qui imprègne l'ensemble des politiques libérales menées à partir de 1871, y compris celles concernant l'Instruction Publique qui doit ainsi participer du mouvement général de développement intellectuel, moral, mais aussi et surtout matériel, va en effet se traduire durant les mandats successifs de Manuel Estrada Cabrera par l'idée de « lutte pour la vie », traduction de l'anglais « *struggle for life* ». Ces mots, empruntés à Charles Darwin, renvoient normalement à la lutte des espèces qui, trop nombreuses, doivent s'affirmer et s'adapter pour survivre. En s'emparant de l'expression, utilisée tantôt en anglais, tantôt en espagnol, les penseurs guatémaltèques inscrivent ainsi la vie socio-économique nationale dans une vision évolutionniste de l'histoire et des sociétés, qui voudrait que les individus et le pays tout entier luttent pour se maintenir en bonne place sur la scène internationale, si l'on en croit Felipe Estrada Paniagua.

1.2.2.1. Felipe Estrada Paniagua et la *lucha por la existencia*

Ce fonctionnaire également journaliste emploie ainsi à plusieurs reprises l'expression dans son travail *Reforma de la Educación en Guatemala*, publié en 1906[58]. Dans ce court essai où les hommages à Estrada Cabrera sont nombreux, l'intellectuel guatémaltèque rappelle tout d'abord le devoir de l'Etat en termes d'éducation et d'instruction de la population, données gratuitement et obligatoirement dans tous les pays civilisés. Mais qu'est-ce que l'éducation ? Pour répondre, Paniagua se réfère à l'Argentin Carlos Octavio Bunge, contemporain justement héritier du positivisme et du darwinisme, pour définir l'éducation comme l'inculcation des aptitudes pour la lutte pour la vie et le progrès de la patrie. Ainsi, donner à l'écolier les outils pour s'assurer un moyen de subsistance, c'est par la même occasion assurer le progrès du pays tout entier dont il est une des chevilles ouvrières. L'auteur associe d'ailleurs la bonne santé économique et politique des Etats-Unis, de l'Angleterre ou de l'Allemagne au succès de leurs systèmes éducatifs, qui ont permis la victoire de cette dernière sur une France à l'école peu efficace. Mêlant les réflexions de Bunge aux siennes, Paniagua

[58] ESTRADA PANIAGUA, Felipe. *Reforma de la Educación en Guatemala.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1906, 39 p.

évoque l'existence de deux modèles éducatifs : le modèle latin ou français, qui cultive la dépendance de l'enfant vis-à-vis de l'adulte, et le modèle anglo-saxon, qui favorise le développement de la personnalité et l'indépendance des enfants.

Au chapitre « *struggle for life* » de l'ouvrage correspond un texte du même auteur conçu pour les Fêtes de Minerve de 1906 (sur lesquelles nous reviendrons dans notre prochain chapitre) : l'influence nord-américaine est cette fois-ci patente, avec l'utilisation des termes d'origine – le *self control*, le *self help* ou la *struggle for life* —, dans une même vision de l'école comme formatrice du caractère et facteur de la future richesse économique et sociale[59].

1.2.2.2. Formation agricole

Cette préparation à la « lutte pour la vie » va passer notamment par l'insistance sur l'enseignement de l'agriculture au niveau primaire. Prévue par un décret de 1884 intégrant la formation agricole à l'enseignement primaire[60], mais absente des programmes de 1893 et 1899, l'agriculture est remise au goût du jour par l'équipe Estrada Cabrera. En 1900 un accord intime aux *jefes políticos* de s'assurer que les municipalités fournissent un terrain pour la pratique de l'agriculture par les écoliers[61]. Le *Mémoire* du Secrétariat à l'Instruction Publique de la même année, après un paragraphe où le ministre explique que l'école ne prétend pas préparer à un métier mais fournir la formation de base qui permettra l'exercice d'activités professionnelles diverses, aborde la question de l'enseignement de l'agriculture et de la tactique militaire. Ceux-ci devraient ainsi préparer les futurs agriculteurs, agents de la richesse du pays tout entier, et les défenseurs de celui-ci face à d'éventuelles menaces. En conséquence est lancé le concours pour la réforme que nous évoquions dans un paragraphe antérieur, afin de former des écoliers aptes à la « lutte pour l'existence »[62].

L'absence de réforme n'empêche pas la thématique agricole d'apparaître sporadiquement dans les divers rapports d'établissements, au premier rang desquels, évidemment, l'Ecole Normale et son *Instituto* d'indigènes annexe. Le rapport de cette école pour l'année 1909 insiste ainsi sur l'enseignement à la fois théorique et pratique des techniques agricoles, essentielles dans un pays dont la principale source de richesse est précisément le secteur primaire[63]. La même année est publiée dans le *Mémoire* ministériel la proposition du Belge

[59] Las Fiestas de Minerva. *La Locomotora,* 28 de octubre de 1906.
[60] Decreto nº312 de 6 de diciembre de 1884. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IV, p. 271-280, art. 3.
[61] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 8 et 18.
[62] « lucha por la existencia », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 6 et 104.
[63] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 11 et ss.

Léon Connerotte, dont le frère dirige l'école pour indigènes, pour un nouveau règlement et programme des écoles normales du pays qui inclurait la création de chaires de morale, des modifications didactiques pour l'enseignement de la langue espagnole, ainsi que l'enseignement de l'agriculture et de travaux manuels sous forme de menuiserie. Les propositions du pédagogue seront suivies à l'Ecole Normale Centrale où il exerce, avec quelques modifications dues notamment au manque d'enseignants[64].

La question agricole fait sa réapparition en 1911 avec l'organisation d'un concours agricole et d'une exposition scolaire, et une circulaire rappelant l'importance de l'enseignement des notions d'agriculture[65]. Cette matière doit ainsi

> développer chez les élèves l'amour de la vie des champs, leur donner les notions utiles directement applicables à l'exploitation de la terre et à l'élevage du bétail dans la région où ils vivent ; les préparer à assister de manière profitable aux conférences et cours d'agriculture établis par le Gouvernement pour les adultes, et contribuer ainsi, jusqu'à un certain point, à la formation de travailleurs intelligents qui s'efforceront de remplacer les procédés de la culture routinière par ceux de la culture rationnelle[66].

On peut souligner ici que l'école, contrairement à ce qu'affirmaient les programmes de 1899 et le *Mémoire* de 1901, est désormais bien destinée à former le travailleur, en l'occurrence l'agriculteur, qui ne maîtrise plus seulement quelques notions de base, mais est fin prêt à se lancer dans le monde du travail. On peut d'ailleurs se demander si le développement de l'enseignement agricole désiré par le Ministère ne cherche pas à pallier l'échec de l'*Instituto Agrícola de indígenas* et de l'Ecole qui l'a remplacée, deux établissements aux élèves peu nombreux et aux retombées par conséquent minimes sur l'éducation des masses indigènes du pays. Enseigner l'agriculture au niveau primaire permettrait ainsi d'élargir considérablement le public concerné par cette formation, et supposerait donc un progrès plus efficace et plus rapide.

Un accord du 31 janvier 1913 vient confirmer ce regain d'intérêt pour l'agriculture en créant l'Ecole d'Agriculture, dont les programmes, en plus des techniques et pratiques de ce

---

[64] Reglamento general y plan de estudios para las escuelas normales de la República. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1909, p. 135-146.
[65] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1912, p. 21-28.
[66] « fomentar en los alumnos el amor á la vida del campo, suministrarles nociones útiles directamente aplicables á la explotación de la tierra y á la crianza del ganado en la región donde viven; prepararlos a asistir con provecho á las conferencias y cursos agrícolas establecidos por el Gobierno a favor de los adultos, y contribuir así, hasta cierto punto, á la formación de trabajadores inteligentes que se esforzarán en sustituir los procedimientos de la cultura racional á los de la rutina », Circular de 15 de mayo de 1911. *Ibid.*

domaine, incluent également les langues étrangères (anglais et français), l'arithmétique, l'histoire-géographie, la botanique, la zoologie ou encore l'instruction morale et civique[67]. Mais l'Ecole fonctionne au sein de l'Ecole Normale Centrale pour garçons, dans le but de former des enseignants aptes à transmettre des connaissances agricoles, recréant pour ainsi dire l'Ecole Normale et *Instituto* annexe pour indigènes qui justement dépérit et disparaît des *Mémoires* à partir de 1914[68].

Avec les travaux manuels et l'agriculture, l'école primaire se transforme donc en préparatrice des travailleurs des villes et des champs, comme le confirme un article du *Diario de Centro-América* du 7 août 1911 où l'auteur affirme clairement, dans des réflexions autour du besoin de réforme éducative, que les enfants élevés et éduqués dans les centres urbains doivent devenir des « industriels » et connaître quelques rudiments d'agriculture, tandis que les écoliers du monde rural deviendront agriculteurs et possèderont tout de même quelques notions de travaux manuels. Et l'auteur de recommander par conséquent la différenciation des programmes des écoles rurales et urbaines pour les adapter à la future condition des écoliers-ouvriers en devenir[69].

1.2.3. La création des « *escuelas prácticas* »

Au-delà des travaux manuels et de la pratique agricole, cette *struggle for life* qui fait son entrée dans le monde intellectuel du début du XXe siècle, dans la continuité de la marche vers le progrès initiée par les politiques libérales depuis 1871, donne surtout lieu à la création d'un tout nouveau type d'établissements, fierté du président Cabrera : les « écoles pratiques », *escuelas prácticas.*

1.2.3.1. Principes

Estrada Paniagua, toujours dans son ouvrage *Reforma de la educación en Guatemala*, inscrit clairement la création de ces nouveaux établissements dans le cadre de la politique éducative gouvernementale qui vise à préparer les enfants à cette « lutte pour la vie ». Après avoir explicité ce concept, l'intellectuel guatémaltèque aborde en effet la création des écoles

[67] Acuerdo de 31 de enero de 1913. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXI, p. 345-346.
[68] Memoria de la Escuela Normal Central de Profesores. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1914, p. 135 et ss.
[69] La reforma de la Instrucción Pública en Guatemala. IV. Cómo debiera ser una escuela primaria. *Diario de Centro-América*, nº8673, 7 de agosto de 1911.

pratiques, tout en tressant des lauriers au président, « réformateur de l'éducation populaire » à l'origine de cette création[70].

Ni Estrada Cabrera ni son défenseur Paniagua ne prétendent qu'il s'agisse là d'une innovation totale : au contraire, Estrada Paniagua affirme dans son ouvrage qu'il s'agit du produit des études des systèmes éducatifs anglo-saxons, de leurs structures et de leurs méthodes, dont on a tiré des enseignements pour les adapter à la réalité et au caractère guatémaltèques, afin de former des hommes qui soient bons citoyens et bons travailleurs[71]. Liée à la « lutte pour la vie », l'école pratique est une des manifestations de la préoccupation constante des gouvernements libéraux pour la mise en place d'un enseignement pratique et utile ; cette préoccupation se traduisait auparavant par l'enseignement de travaux manuels, et elle prendra la forme, quelques années plus tard, d'un enseignement « technico-industriel », selon l'idée développée notamment dans une série d'articles publiés en 1911 dans le *Diario de Centro-América*[72].

La position officielle est sans appel : l'école pratique doit participer « à la réalisation du progrès moderne », un progrès qui adviendra rapidement en tant que « nos hommes de demain, puisque l'enseignement primaire est obligatoire, seront passés en même temps par l'Ecole et par l'Atelier »[73]. Tant le rapport ministériel que le bilan qui en est tiré par l'Assemblée à laquelle il est adressé en 1912 et en 1913 estiment ainsi que l'école pratique permettra d'abolir mépris et différences entre les ouvriers de la pensée et les artisans manuels, tout en préparant à cette désormais fameuse « lutte pour la vie »[74].

1.2.3.2. Organisation

Comment ces écoles pratiques prétendent-elles former le futur citoyen et travailleur ? La première école, fondée en 1905 dans la capitale pour une première expérimentation, servira de modèle à celles créées dans les départements de la république au fil des ans. On dénombrera ainsi vingt-cinq écoles au total — dont cinq pour jeunes filles —, fonctionnant toutes selon les

[70] « reformador de la educación popular », ESTRADA PANIAGUA. *Reforma de la Educación…*, p. 10.
[71] *Ibid.*, p. 13-17.
[72] Sobre instrucción pública. Cómo está organizada la enseñanza técnica-industrial en Alemania. *Diario de Centro-América,* 19 de junio de 1911, nº8635. Et : La educación técnico-industrial. La escuela industrial de Panamá. *Diario de Centro-América,* 18, 19, 20, 21 de julio de 1911, nº8657, 8658, 8659 et 8660.
[73] « para la realización del progreso moderno » ; « nuestros hombres del porvenir, puesto que la enseñanza primaria es obligatoria, habrán pasado al mismo tiempo por la Escuela y por el taller », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1912, p. 12-13.
[74] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 12-13 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 7.

mêmes objectifs à la fois politiques (vanter les mérites d'Estrada Cabrera et former le citoyen) et économiques (former une main d'œuvre qualifiée)[75]. Dès 1908 on trouve ainsi mention des activités des écoles pratiques pour garçons et filles de Quetzaltenango, dans l'ouest du pays, des écoles pratiques pour garçons de Jalapa et pour garçons et filles de San Marcos. Ajoutées aux deux écoles de la capitale, il y a donc déjà sept établissements de ce type en 1907 et 1908[76]. En 1914, le total est de dix-huit établissements pour garçons et quatre pour jeunes filles, avec des créations d'écoles dans les villes d'Escuintla, Amatitlán, Antigua, Chimaltenango, Zacapa, Salamá et Livingston[77].

Le réseau s'élargit donc progressivement à l'ensemble d'un territoire peu à peu couvert par ces écoles d'un nouveau genre, où l'on trouve d'une part l'enseignement traditionnel, et d'autre part des ateliers de menuiserie, d'imprimerie, de vannerie, etc., destinés à former de petits artisans en herbe. Cristobal Mardoqueo Arriola Mairen, qui a consacré un ouvrage à ces *escuelas prácticas*, précise que les arts et métiers enseignés sont, dans la mesure du possible, adaptés aux productions régionales. On travaillerait ainsi la chapellerie dans les Verapaces, ou la sellerie à Chiquimula[78].

Les photographies incluses dans l'ouvrage de Felipe Estrada Paniagua, ou celles publiées dans la presse à l'occasion des Fêtes de Minerve, font étalage d'équipements dernier cri, souvent immortalisés avec des écoliers modèles à leurs côtés, et dont les *Mémoires* rapportent les achats. Les rapports officiels et diverses photographies donnent également l'image de bâtiments parfois neufs et inaugurés en grande pompe, comme en témoignent les articles de journaux qui y sont consacrés, tels le compte-rendu de l'inauguration de l'école pratique d'Amatitlán par Felipe Estrada Paniagua, porte-parole du président, et en présence du *jefe político* et des notables de la ville qui assistent aux divers discours et au chant de l'hymne national[79]. La cérémonie n'est pas bien différente pour l'école d'Escuintla, où flotte le drapeau national après un défilé des écoliers et divers discours[80], ou pour les nouveaux

[75] ARRIOLA MAIREN, Cristobal Mardoqueo. *Historia de las Escuelas Prácticas durante el Gobierno de Manuel Estrada Cabrera*. Thèse de l'Universidad San Carlos de Guatemala, 1998, p. 45 et ss.
[76] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1908, p. 14 ; 1909, p. 11.
[77] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1914, p. 8-10.
[78] ARRIOLA MARIEN. *Historia de las Escuelas Prácticas…*, p. 26 et ss.
[79] Inauguración de la escuela práctica de Amatitlán. *La Locomotora*, 2 de abril de 1907, nº29.
[80] Informe del inspector general de instrucción pública. *Diario de Centro-América*, 5 de septiembre de 1913, nº9267.

bâtiments de l'école de la capitale, « le plus splendide édifice scolaire » du pays, dédié à son dirigeant[81].

Le niveau des écoliers, et par là même de ces écoles qu'ils sont destinés à fréquenter, n'est pas clairement défini. On note ainsi en 1913 que l'école pratique d'Escuintla alors fondée doit accueillir plus d'une soixantaine d'enfants de plus de dix ans, choisis parmi les meilleurs et envoyés par les municipalités vers le chef-lieu pour profiter de cette avancée pédagogique[82]. On en déduira donc que, conformément au projet initial, les écoles pratiques sont destinées aux écoliers ayant achevé leur formation primaire, et prennent la place des écoles d'arts et métiers (*artes y oficios*) créées par Justo Rufino Barrios. Dans certaines villes, la substitution de l'une par l'autre, ou leur fusion, est d'ailleurs établie, comme c'est le cas à Huehuetenango, dont l'école d'arts et métiers apparaît encore dans le *Mémoire* de 1913 avant qu'un article de presse de 1914 ne commente son transfert au sein de l'école pratique[83]. Le *Diario de Centro-América* plaide cependant en 1918 pour la réouverture des écoles d'arts et métiers, car les écoles pratiques, qui selon l'auteur sont de niveau primaire, s'avèrent insuffisantes pour la formation d'un contingent suffisant de travailleurs — d'où le désir de rouvrir des écoles d'arts et métiers destinées cette fois-ci aux adolescents[84].

Pour le journaliste, l'école pratique offre donc une éducation primaire : la situation n'est donc pas si claire, et les mêmes sources officielles indiquent que le niveau de l'établissement varie d'un département à l'autre. Originellement prévues pour des écoliers sortis du primaire, nombre d'écoles pratiques sont ainsi adossées à des *Institutos* d'enseignement secondaire, comme c'est le cas de l'école pour jeunes filles de Quetzaltenango dont les élèves suivent les cours des normaliennes[85], alors que d'autres sont décrites comme des établissements de niveau primaire élémentaire : des aléas sans doute dus à l'absence de réglementation signalée dans le *Mémoire* de 1908, où le ministre précise d'ailleurs que les écoliers recevront dans ces établissements une formation leur permettant d'intégrer ensuite l'enseignement secondaire[86].

---

[81] La escuela práctica de varones inaugurada ayer, en el más espléndido edificio escolar de Guatemala, y el mejor dotado de elementos modernos. *Diario de Centro-América,* 18 de septiembre de 1916, nº10173.
[82] Informe del inspector general de instrucción pública. *Diario de Centro-América,* 5 de septiembre de 1913, nº9267.
[83] Memoria de las faenas escolares de la escuela de Artes y Oficios de Huehuetenango. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 253 et ss. ; Escuela práctica de Huehuetenango. *Diario de Centro-América,* nº9849, 11 de agosto de 1915.
[84] De actualidad. Necesidad de la enseñanza técnico-industrial. Hace falta la escuela de artes femeniles. *Diario de Centro-América,* 11 de septiembre de 1918, nº10761.
[85] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 8.
[86] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1908, p. 14-15.

A la diversité des niveaux scolaires, qu'on trouve parfois dans une même ville comme c'est le cas à San Marcos où l'école pour jeunes filles est de niveau primaire, tandis que celle destinée aux garçons est intégrée à l'école normale du chef-lieu départemental[87], répond une disparité des situations matérielles : en 1909, le rapport envoyé par le directeur de « l'Instituto national de garçons d'occident et les écoles pratique et de commerce annexes » déclare ainsi que l'école pratique est installée dans une « maison particulière », une réalité bien éloignée des beaux bâtiments de la ville de Guatemala[88].

Tantôt écoles primaires indépendantes, tantôt annexes des établissements du secondaire, les écoles pratiques auraient ainsi en réalité un fonctionnement plus ou moins effectif selon C. M. Arriola Mairen et H. Del Pérez Valle, qui dénoncent une politique d'affichage de la part d'Estrada Cabrera, et un fonctionnement discontinu et aléatoire de ces établissements, fleurons d'un régime qui se fait fort de développer l'éducation[89].

L'annonce de la création d' « académies professionnelles » pour jeunes filles, en 1913, pourrait ainsi être perçue comme le signe de résultats insuffisants des écoles pratiques, pourtant louées dans le même *Mémoire* ministériel. D'après le ministre, les deux établissements ne poursuivraient toutefois pas le même objectif : les écoles pratiques enseignent les arts ménagers, pour former la future femme au foyer, tandis que les académies professionnelles prépareront les femmes dans le besoin à exercer une activité professionnelle en tant que sténographes, comptables, ou calligraphes[90].

Enfin, nous aimerions souligner une différence notable existant entre les écoles pratiques et académies professionnelles pour jeunes filles, et les écoles pratiques pour garçons : la question de la discipline militaire. Au hasard des rapports des chefs d'établissements, on retrouve en effet l'idée qu'une « discipline militaire » régit le fonctionnement des écoles, aussi bien à Huehuetenango, qu'à Quetzaltenango ou à Totonicapán[91]. Une discipline qui

[87] Voir Memoria de la escuela práctica de señoritas de San Marcos, et Memoria de la escuela normal y práctica de varones de San Marcos. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 189-195 et ss.
[88] Memoria de los trabajos verificados en el Instituto nacional de varones de Occidente y escuelas práctica y de comercio anexas durante el año escolar de 1908. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 147 et ss.
[89] ARRIOLA MAIREN. *Historia de las Escuelas Prácticas…*, p. 27-52. Et DEL VALLE PÉREZ, Hernán. Las escuelas prácticas de la época de Manuel Estrada Cabrera. *Anales de la Sociedad de Geografía é Historia de Guatemala,* nº53, 1980, p. 191-222.
[90] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 20 et ss, et Acuerdo de 20 de mayo de 1912. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXI, p. 86.
[91] Voir Memoria de las faenas escolares de la escuela de artes y oficios de Huehuetenango. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1913, p. 253 et ss. Memoria de los trabajos verificados en el Instituto Nacional de Varones de Occidente y escuelas práctica y de comercio anexas durante el año escolar de 1908. In :

pour C.M. Arriola Mairen correspond à la volonté du gouvernement de « former des citoyens obéissants aux ordres de leurs gouvernants, sans les discuter », et qui n'est pas, comme nous entendons le montrer, une totale nouveauté de l'époque Estrada Cabrera, puisqu'elle s'inscrit dans la logique de l'éducation physique déjà initiée à la fin du XIXe siècle[92].

1.3. Les écoliers au pas

On montre souvent du doigt ce que González Orellana a nommé « militarisation de l'éducation » pour critiquer le régime d'Estrada Cabrera, l'imposition de l'instruction militaire dans le système scolaire semblant révéler pour ses détracteurs l'atmosphère générale de la présidence : espionnage, suspicion, autoritarisme et pouvoir arbitraire. Mais González Orellana, dont l'*Historia de la educación en Guatemala* sert de fondement à de nombreux travaux, propose selon nous une vision partielle de l'éducation libérale telle qu'elle est mise en œuvre par Barrios et ses successeurs, puis par Estrada Cabrera. Ainsi, ce qui est présenté comme une nouveauté, caractéristique fondamentale de l'école cabrériste, est en réalité l'exacerbation de principes existant déjà sous Barrios (notamment l'entretien d'un corps sain et fort), portés ici à leur paroxysme.

1.3.1. Education physique

Il convient de souligner tout d'abord que la formation militaire a toujours été liée à une formation physique plus générale, et un souci constant pour le développement d'enfants "sains", selon le principe bien connu, parfois cité dans les textes officiels et commentaires : *mens sana in corpore sano.*

Dès 1875, la liste des matières de l'école primaire inclut ainsi des « notions générales d'hygiène », tandis que l'article 24 du même texte précise que la gymnastique est partie intégrante d'une éducation voulue complète. Elle ne fera pas cependant l'objet d'un cours, mais seulement d'activités pratiquées à la faveur des pauses et autres récréations, tandis que pour les garçons elle inclura également des « évolutions militaires » et de la natation[93].

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1909, p. 147 et ss. Memoria de la escuela práctica de Totonicapán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 213 et ss.

[92] « formar ciudadanos obedientes á los mandatos de sus gobernantes, sin discutirlos », ARRIOLA MAIREN. *Historia de las escuelas prácticas…*, p. 15.

[93] « nociones generales de higiene » et « evoluciones militares », *Ley Orgánica de Instrucción Primaria,* decreto nº131 de 2 de enero de 1875. In : *Recopilación de las leyes…*, t. I, p, 319-340, art. 24-25.

En 1877 c'est la « callisthénie » (*calistenia*) qui fait son apparition au sein des cours du primaire [94], gymnastique fondée sur les étirements et autres exercices permettant de développer un corps harmonieux. On retrouve cette pratique en 1879 et en 1882, complétée par « d'autres [exercices] gymnastiques et militaires » qui doivent être pratiqués quotidiennement[95].

La préoccupation pour l'hygiène, garantie d'un développement sain du corps, est ainsi constante tout au long de la fin du XIXe siècle, et se fait patente lors du Congrès Pédagogique de 1893 où l'un de thèmes collatéraux abordés est précisément celui de l'hygiène des écoles. Le mobilier, les règles d'hygiène personnelle, la gymnastique, les excursions ou encore les consultations médicales font ainsi partie des recommandations des pédagogues réunis alors au Guatemala[96]. Et c'est bien sûr sans compter sur le *Reglamento pedagógico* de 1893 et ses programmes, qui font de l'éducation physique un pan entier d'un cursus divisé en trois volets, aux côtés de l'éducation morale et de la formation intellectuelle. On retrouve alors sous la catégorie « éducation physique » aussi bien les notions d'hygiène que la gymnastique, les travaux manuels ou les exercices militaires, depuis la maternelle jusqu'au primaire supérieur, à l'exception de la formation militaire qui ne démarre qu'au niveau élémentaire, pour les garçons. L'avantage de ce *Règlement* de 1893 est qu'il adjoint aux tableaux un descriptif qui dévoile ce qu'entend le Ministère par éducation physique. Il s'agit ainsi pour le gouvernement de former le corps, développer ses forces mais aussi son agilité (comme on l'a vu à travers le travail manuel), une formation essentielle pour des élèves « des écoles primaires, destinés en majorité aux travaux physiques »[97]. On retrouve ici ce qu'on a vu précédemment en traitant des écoles pratiques : les écoliers sont voués à exercer les métiers d'ouvrier agricole ou d'artisan, et l'école primaire doit les y préparer. Le tableau attenant détaille ainsi les exercices et jeux, mouvements et marches en rythme, exercices aux anneaux, à la corde ou à la barre, ou encore les courses et sauts qui peu à peu enrichissent le programme de formation physique des écoliers, aux côtés d'exercices militaires sur lesquels nous reviendrons dans le prochain paragraphe.

[94] *Ley General de Instrucción Pública,* decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94, art. 5.
[95] « completándolos con otros jimnásticos y militares », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* decreto nº288 de 23 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 281-329, art. 23.
[96] Voir les conclusions présentées dans *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano…*, p. 309 et ss.
[97] « los alumnos de las escuelas primarias, destinados en su mayor parte, a los trabajos corporales », *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 73.

Le programme de 1899, publié sous la présidence Estrada Cabrera, s'inscrit donc dans la continuité en proposant des « exercices de callisthénie et de gymnastique » dès la première année du Cours Elémentaire. On y retrouve les mouvements et étirements, les marches et autres jeux, ainsi que la « tactique scolaire », dont on peut trouver la définition dans la publication officielle ministérielle *El Monitor Escolar* qui consacre toute une série d'articles à la question :

> À l'Ecole comme à l'Armée il est indispensable d'observer un système ordonné de signes, pour l'exécution rapide de tous les mouvements, afin que les travaux soient réalisés avec précision, discernement et économie de temps : tel est l'objet de la Tactique scolaire[98].

Cette "tactique" est donc l'antichambre des exercices militaires qui n'apparaissent qu'au niveau complémentaire cette fois-ci, et l'amorce d'une tactique qui, de scolaire, deviendra progressivement militaire.

1.3.2. Enseignement militaire

1.3.2.1. Exercices militaires et éducation physique

Comme le démontrent les programmes plus ou moins développés de 1875 jusqu'à 1899, éducation physique et exercices militaires vont de pair, comme le confirme le médecin et pédagogue Darío González dans ses *Nociones generales de higiene* où, après avoir donné quelques indications sur la gymnastique, il évoque l'entraînement militaire :

> Les exercices militaires, d'un point de vue hygiénique, constituent une véritable gymnastique, qui rend les élèves intelligents, disciplinés et robustes. D'autre part, les enfants doivent se familiariser avec le maniement du fusil, pour parer à l'éventualité d'une situation où la patrie exige de l'homme ses services[99].

C'est donc à ce titre de la double formation physique et citoyenne que les exercices militaires sont inclus, sous forme de marche au pas et autres évolutions de groupe, aux activités

[98] « En la Escuela como en el ejército se hace indispensable observar un sistema ordenado de señas, para la ejecución rápida de todos los movimientos, á fin de que los trabajos se verifiquen con precisión, acierto y economía de tiempo : tal es el objeto de la Táctica escolar », Táctica de las escuelas. *El Monitor Escolar*, t. I, 1º de febrero de 1889, nº2, p. 9.

[99] « Los ejercicios militares, bajo el punto de vista higiénico, constituyen una verdadera gimnástica, que hace á los alumnos inteligentes, disciplinados y robustos. Por otra parte, los niños deben familiarizarse con el manejo del fusil, para cuando llegue el caso de que la patria exija del hombre sus servicios », GONZÁLEZ, Darío. *Nociones generales de higiene para la enseñanza en las escuelas, colegios y liceos.* Guatemala : Taquigrafía Moderna, c1894, p. 119.

physiques prévues pour l'enseignement primaire. Complément à la callisthénie et aux exercices strictement physiques, la formation militaire prend une place plus importante dans le *Reglamento pedagógico* de 1893. Aux côtés des notions d'hygiène, des travaux manuels, et de l'exercice physique ou gymnastique, elle fait l'objet d'une description détaillée : dès le Cours Elémentaire ce sont ainsi les exercices de marche au pas et en rangs, et la formation de pelotons, qui constituent les prémisses d'un enseignement plus poussé aux niveaux moyen et supérieur. Il s'agit alors d'un véritable exercice militaire, à l'aide notamment du manuel *Escuela del soldado sin armas*, composé de marches, pas, changements de direction, puis des premières notions de tir pour les dernières années du Cours Supérieur[100].

Les programmes du primaire édités sous Estrada Cabrera ne constituent donc pas un tournant radical en ce qui concerne l'enseignement militaire, puisque celui-ci reste intégré à la notion d'exercice physique, et se compose des mêmes exercices, qui seront pratiqués dans l'enceinte de l'école et lors d'actes publics et célébrations diverses[101]. L'exercice militaire en tant que tel est d'ailleurs en recul par rapport au projet de 1893 puisqu'il n'apparaît plus que pour la deuxième année d'école primaire complémentaire, seulement évoqué en une phrase : « dans les exercices militaires on commencera à enseigner dans ces cours le maniement de l'arme »[102].

1.3.2.2. De la militarisation de l'éducation

La nouveauté introduite par Estrada Cabrera et son gouvernement n'est donc pas la formation militaire des écoliers qu'on critique bien souvent, mais l'extension de celle-ci aux niveaux secondaire et supérieur, qui n'en bénéficiaient pas auparavant, prolongeant et exacerbant pour ainsi dire la vision libérale antérieure d'une éducation complète pour former un citoyen-miniature.

Le décret à l'origine des nombreuses critiques adressées par l'historiographie au dictateur est celui du 19 juin 1900, publié non par le Ministère de l'Instruction Publique, mais par celui de la Guerre, et justifié par le Ministre de l'Instruction Publique dans son *Mémoire* présenté en 1901 : Mandujano, en plus d'invoquer l'exemple toujours essentiel des Etats-Unis, évoque en effet les devoirs des Guatémaltèques quant à la défense de leur territoire face à une éventuelle

[100] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p. 74-75.
[101] *Ibid.*, p. 41.
[102] « en los ejercicios militares se empezará á enseñar en estos cursos el manejo del arma », *Programa detallado…*, 1899, p. 67.

menace. Le gouvernement, voulant parer à toute éventualité, récuse ainsi l'image d'un Guatemala nation guerrière, mais n'écarte pas les possibles dangers extérieurs d'un avenir incertain. En outre, un soldat éduqué et civilisé combattra d'autant mieux qu'il sera conscient de ses devoirs et des causes qu'il défend. La préparation du futur adulte à ses devoirs à venir justifie donc un décret qui réglemente l'instauration de l'instruction militaire depuis l'école primaire jusqu'à la faculté :

> Art. 1. Dans tous les établissements publics ou privés d'enseignement primaire, complémentaire, secondaire et supérieur pour garçons, l'instruction de la tactique et de l'ordonnance militaires est obligatoire.
> Art. 2. Les élèves des écoles primaires et complémentaires étudieront uniquement la tactique ; et ceux des écoles secondaires et supérieures étudieront les deux matières.
> Art. 3. Est désignée une heure des mardis et samedis de chaque semaine pour que les élèves desdits établissements reçoivent respectivement les cours mentionnés qui seront assurés par des cadets dans les chefs-lieux de département, et par le sergent le plus apte de la garnison pour les autres.
> Art. 4. Les examens et manœuvres des matières dont traite cette loi auront lieu le dernier jour de ceux-ci pour clôturer l'année scolaire dans chaque établissement public ou privé.
> Art. 5. Ce décret entrera en vigueur le 1er juillet prochain ; le Ministre concerné étant en charge du respect exact des dispositions qu'il contient, et dont il sera rendu compte à l'Assemblée Nationale Législative lors de ses prochaines sessions[103].

L'élargissement de l'enseignement militaire au-delà du simple niveau primaire implique logiquement la formation des enseignants qui devront assurer à terme ces cours : à cet effet est créée en 1903 dans la capitale une Académie Militaire (*Academia Militar*) consacrée à la formation des instituteurs du primaire[104]. Quant aux Facultés, elles sont elles aussi concernées par cette nouvelle formation, comme le leur rappelle l'accord de mars 1901[105].

---

[103] « art. 1. En todos los establecimientos públicos ó privados, de enseñanza primaria, complementaria, secundaria y superior de varones, es obligatoria la instrucción de táctica y ordenanza militares.
Art 2. Los alumnos de las escuelas primarias y complementarias estudiarán solamente la táctica ; y ambas materias los de las secundarias y superiores.
Art. 3. Se designa una hora de los días martes y sábado de cada semana para que los alumnos de los expresados establecimientos reciban respectivamente las clases mencionadas que serán servidas por caballeros cadetes en las cabeceras de los departamentos, y fuera de ellas por el sargento más apto de la guarnición.
Art. 4. Los exámenes y maniobras de las materias que trata esta ley tendrán lugar el día último de los señalados para finalizar el curso escolar en cada establecimiento público ó privado.
Art. 5. Este decreto comenzará á regir el 1º de julio de próximo ; quedando encargado el Ministro del ramo del exacto cumplimiento de las disposiciones que contiene, de las cuales se dará cuenta á la Asamblea Nacional Legislativa en sus próximas sesiones », Décret du 19 juin 1900 reproduit dans le *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1901, p. 36.
[104] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1904, p. 33.
[105] Acuerdo de 6 de marzo de 1901. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1902, p. 7-8.

Alors que le décret de 1900 n'est en réalité qu'un prolongement et une systématisation de la politique déjà menée à la fin du XIXe siècle par les prédécesseurs d'Estrada Cabrera, on peut plus justement parler de « militarisation » de l'enseignement au sujet de la présence militaire croissante au sein du monde éducatif.

On peut ainsi souligner la formation de « brigades scolaires » dans les écoles, telles qu'elles sont mentionnées par exemple dans le *Mémoire* de 1909 qui évoque celles de la capitale[106], ou dans le *Mémoire* de 1913 dans lequel on apprend que les élèves de l'école pratique d'Alta Verapaz défilent en fin d'année sous forme de corps de cavalerie, d'artillerie et d'infanterie[107]. Une pratique qui rejoint celle de l'attribution aux écoliers de grades militaires, comme c'est le cas à l'école pratique d'Escuintla dont le rapport de 1914 mentionne des élèves ayant été nommés sergents de 1e et 2e classe, et lieutenants[108].

Si la pratique n'est pas répandue dans l'ensemble du système scolaire, elle est bien l'écho de l'application d'une discipline dite « militaire », mise en avant par la plupart des établissements. A Huehuetenango, on applique ainsi au sein de l'école d'arts et métiers une discipline militaire qui règle vie quotidienne, défilés et actes officiels, alors qu'à l'école pratique pour garçons d'Escuintla, on vit sous un « régime militaire dont le service n'affecte en rien l'attention et la ponctualité des élèves dans leur présence en classes »[109], tout comme dans celle de Totonicapán, ou dans les *Institutos* de Quetzaltenango et de Chiquimula[110].

A Totonicapán, l'extension de l'empreinte militaire dépasse d'ailleurs le strict domaine de la discipline, car le personnel lui-même est en partie militarisé, puisque le directeur précise, dans un paragraphe de son rapport consacré à « l'ordre intérieur », que son prédécesseur était le Général Alvarado[111]. Pour l'*Instituto* de la capitale il n'y a par contre aucun doute, puisque le directeur précise « qu'ayant l'honneur d'appartenir à l'Armée de la République », il apporte un soin tout particulier au respect de la discipline militaire dans son établissement[112]. On

[106] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 4.
[107] Memoria de la escuela práctica de varones de Alta Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 347.
[108] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 308.
[109] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 308 et 375.
[110] Memoria de los trabajos verificados en el Instituto Nacional de Varones de Occidente y escuelas práctica y de comercio anexas durante el año escolar de 1908. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 152. *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1919, p. 10. Memoria de la escuela práctica de Totonicapán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 217.
[111] Memoria de la escuela práctica de Totonicapán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 217.
[112] Memoria del Instituto Nacional Central de Varones. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 108.

retrouve une situation du même ordre à l'école pratique de Jalapa en 1912, puisqu'en détaillant la liste des enseignants, le rapport transmis au Ministère nous informe que certains possèdent un grade : on a ainsi pour les sciences et l'algèbre le brigadier et professeur don Adrián Zapata C., ou le brigadier et professeur don Alfredo Cabrera pour la physique et la grammaire, et le capitaine d'infanterie don Cecilio Bonilla y Bonilla pour les cours d'agriculture, d'escrime, de gymnastique et d'équitation[113]. En plus des quelques femmes enseignant dans l'établissement, on a ainsi six professeurs masculins dont le titre militaire est mentionné, contre huit qui n'en ont pas, notamment les maîtres d'ateliers et autres professeurs de musique et d'espagnol. La double dénomination « brigadier et professeur » renvoie-t-elle à une formation suivie à l'Académie Militaire de la capitale réservée aux enseignants ? Ou les professeurs sont-ils avant toute chose des militaires, affectés dans un deuxième temps à cet établissement ? Nous n'avons pu éclaircir cette question à la lumière de notre simple corpus, et ne pouvons que préciser que l'établissement est bien le seul à présenter une telle situation en cette année 1912, puisque les rapports des autres établissements ne mentionnent pas la présence de militaires en leur sein, pas même pour l'enseignement des exercices militaires et du sport — l'affirmation de Catherine Rendon selon laquelle dès 1903 des militaires seraient embauchés dans le milieu éducatif est donc à nuancer[114].

Si l'on peut donc parler d'une « militarisation de l'éducation », ce n'est pas tant à cause de la systématisation de l'enseignement d'exercices et manœuvres militaires tant dans le primaire, où il existait déjà, que dans le secondaire et le supérieur — argument généralement avancé pour justifier l'idée de militarisation —, qu'en raison de la pratique d'une discipline dite militaire, qui se reflète parfois dans la présence même d'officiers au sein de l'appareil éducatif.

S'il ne fait aucun doute que le système éducatif guatémaltèque prend ainsi un tour « martial-utilitariste », selon les mots d'Astrid Fischel qui concentre ses travaux sur l'histoire de l'éducation costaricaine[115], nous sommes toutefois en désaccord avec les objectifs de cette exacerbation de l'enseignement militaire à l'école, et de l'utilisation d'une discipline martiale, identifiés par certains historiens. Pour E.L. Espinoza de Córdova, le militarisme de l'éducation aurait ainsi pour objectif la formation de réserves militaires constituées de la masse des citoyens formés par l'école obligatoire, qui arriveraient en outre avec des

[113] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 393.
[114] RENDÓN. *Manuel Estrada Cabrera…*, p. 16-25.
[115] FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense.* San José (Costa Rica) : Editorial Costa Rica, 1990, p. 21.

connaissances basiques pour accomplir leur service obligatoire[116]. Mais la presse reflète une toute autre vision de ce renforcement de la présence militaire à l'école : dans *El Popular*, en 1903, l'enseignement militaire est ainsi perçu non pas comme la formation du futur soldat, mais comme celle du citoyen, dont le caractère et les coutumes seront moralisées par l'institution. Les exercices militaires favoriseraient ainsi « la fermeté du caractère, la discipline sévère, la moralité inébranlable, le respect de la loi et de ses ministres, et en un mot les habitudes de civisme et d'amour de la patrie »[117]. La pratique militaire, et la discipline qui en découle et semble imprégner l'ensemble de la vie scolaire, ne se limitent donc pas à la préparation d'un futur soldat : il s'agit en réalité de discipliner le corps social, voire le corps de la nation.

1.3.3. Discipliner le corps de la nation ?

Dans un article intitulé « *Forjando sujetos útiles para la nación : La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX* »[118], Julián González Torres propose d'étudier le système éducatif mis en place par les libéraux salvadoriens à la lumière des idées développées par Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir*[119]. Les prémisses d'une recherche en cours présentées dans cet article nous invitent à rapprocher les cas du Salvador et du Guatemala, et à nous interroger sur la possible correspondance entre la pensée de Foucault et les réalités guatémaltèques. En effet, J. González Torres insiste sur le fait que l'école mise en place par le nouvel Etat libéral cherche avant toute chose à former des citoyens utiles à la république, notamment d'un point de vue économique. Or, pour obtenir des travailleurs efficaces, il faut des corps robustes et sains, et des esprits pratiques et disciplinés, aptes à satisfaire les exigences du progrès que le pays et ses dirigeants cherchent à atteindre.

Qu'en est-il pour le Guatemala ? Comme nous l'avons montré, on y retrouve la volonté d'éduquer des individus considérés comme de futurs travailleurs, ruraux ou urbains, qu'on cherche à former de plus en plus tôt et de mieux en mieux à leur future fonction socio-économique. Le travail manuel prend ainsi son envol avec Estrada Cabrera à qui l'on doit par ailleurs la création des écoles pratiques destinées à former des ouvriers qualifiés dans les arts

[116] ESPINOZA DE CÓRDOVA. *Características de la educación…*, p. 56 et ss.
[117] « entereza de carácter, disciplina severa, de moralidad inquebrantable, respeto á la ley y á sus ministros, y en una palabra hábitos de civismo y de amor patrio », Notas editoriales. Enseñanza militar. *El Popular*, 20 de diciembre de 1903, nº8.
[118] GONZÁLEZ TORRES, Julián. Forjando sujetos útiles para la nación : La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX. *Boletín de la AFEHC*, 2008, nº37 [en ligne, référence du 10 juin 2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1997.
[119] FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* Paris : Gallimard, 1975, 328 p.

et métiers les plus divers. Or, pour Foucault, le corps est considéré dans la société moderne comme un outil de production, une force de travail qu'il faut modeler et préserver, dans une relation de domination entre Etat et citoyens[120]. L'intérêt croissant pour l'hygiène et l'éducation physique que nous avons souligné plus haut, et le lien établi dans les programmes entre travail (manuel) et éducation physique, ne relèvent-ils pas alors de la même logique décrite par le philosophe français ?

Le goût accru pour le développement et l'entretien du corps sous Estrada Cabrera pourrait ainsi témoigner de la volonté affermie et affirmée de modeler des travailleurs idéaux. Ainsi, l'éducation physique s'étoffe, et à la gymnastique, à la natation et aux marches héritées du XIXe siècle s'ajoute le « sport » (le mot anglais est conservé dans les rapports et articles), sous plusieurs formes : football, base-ball ou tennis par exemple. Soulignons par ailleurs que la préoccupation pour l'hygiène physique, si elle inclut la pratique sportive, la dépasse, puisqu'on trouve systématiquement dans les rapports d'établissements secondaires, tant au XIXe qu'au XXe siècle, un paragraphe consacré à l'hygiène : hygiène des bâtiments (luminosité, aération, eau courante…), mais aussi hygiène personnelle et physique des étudiants.

Il est par conséquent indéniable que l'école primaire, si elle modèle les valeurs morales et les esprits, est aussi le lieu de façonnage du corps, un corps sain au développement uniformisé par la mise en place de programmes nationaux. Si l'on réinscrit finalement la discipline, devenue discipline militaire avec Estrada Cabrera, dans la relation du pouvoir au corps individuel que l'école cherche à façonner pour les besoins du progrès économique si ardemment désiré, on voit donc comment l'institution éducative guatémaltèque relève de ce que Foucault qualifie de formation de « corps dociles »[121].

En effet, selon le philosophe, le contrôle exercé par l'Etat sur le corps des individus à ses propres fins passe par l'instauration de disciplines qui, si elles contribuent à améliorer l'habileté, la force ou l'adresse, sont surtout destinées à rendre le corps docile. Et l'une des institutions précisément utilisée pour cela est l'école, aux côtés de l'hôpital et de l'armée. Le lien créé sous Estrada Cabrera entre cette dernière et l'éducation prend ainsi tout son sens, dans le cadre de cette réflexion sur la discipline des corps, qui suppose une discipline des esprits.

---

[120] FOUCAULT. *Surveiller et punir*, p. 9-40.
[121] *Ibid.*, p. 159 et ss.

Le concept de discipline recoupe en effet pour Foucault trois modalités : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice, et l'examen. On s'éloigne alors du simple corps comme objet, pour élargir la réflexion à l'individu tout entier, esprit sain dans un corps sain, et surtout malléable. On retrouve sans difficulté ces trois outils disciplinaires dans les systèmes scolaires européens et américains des XIXe et XXe siècles, et au Guatemala, où ils sont exacerbés par la politique d'Estrada Cabrera. Le directeur d'école primaire ou d'établissement secondaire, dans son rapport annuel au Ministère, prend ainsi toujours soin de rappeler que l'année se déroule selon bon ordre, et dans l'*Instituto* ou l'école normale il est secondé pour cela par des « inspecteurs » qui veillent à la bonne tenue des élèves. Les rapports de l'enseignement secondaire sont d'ailleurs caractérisés par l'évocation systématique de la discipline, au sein d'un paragraphe spécifique où le directeur ou la directrice s'attèle à démontrer que l'ordre règne.

La discipline est par ailleurs une notion toujours abordée dans les textes de lois, puisque tant en 1875 qu'en 1877, 1879, ou dans le texte de 1882, l'Etat prend soin de définir les règles essentielles de l'ordre scolaire, et de lister les punitions et récompenses auxquelles pourront avoir recours les enseignants. On peut citer par exemple le *Règlement complémentaire* de la loi de 1877 qui propose, pour l'enseignement primaire, non seulement les règles d'organisation des études et des examens, mais aussi un rappel des devoirs des enseignants ainsi que les récompenses et méthodes pédagogiques à utiliser (en l'occurrence les récompenses peuvent être des diplômes ou certificats, des livres ou même de l'argent, tant pour les bons élèves que pour les bons enseignants) [122] . On retrouvera les mêmes préoccupations dans les textes ultérieurs, établis par des gouvernements soucieux d'établir un véritable « système correctionnel et récompenses » [123] , et de réglementer également le calendrier scolaire et les modalités d'examens[124].

La triade définie par Foucault s'applique donc pleinement à la vision de l'éducation mise en marche par les gouvernements libéraux du Guatemala, puisque la récompense et la punition sont conçues pour contribuer à la normalisation des comportements, des esprits et des corps à

[122] *Reglamento complementario,* 1877, titulo I, §I, II, IV, et art. 28 et 29.
[123] « sistema correccional y recompensas », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p- 358-413, art. 51 à 61. Et *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* decreto nº288 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 281-329, art. 44 à 55.
[124] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* 1879, art. 62-74. *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 56-67.

laquelle se livre l'Etat libéral, en différenciant et en inculquant le correct et l'incorrect, le moral et l'amoral, le sain et l'insalubre.

Reprochée à Estrada Cabrera, la présence croissante de l'armée à l'école, tant par la pratique d'exercices militaires que par le respect d'une discipline dite martiale, n'est donc pas seulement le symptôme d'un régime devenu autoritaire, et s'avère être avant tout le prolongement d'une normalisation des corps et des esprits débutée à la fin du XIXe siècle pour satisfaire la politique « d'ordre et de progrès », avide de travailleurs compétents et obéissants. Nous avions ainsi vu dans notre deuxième partie (*Civiliser l'Indien*) comment l'école, si elle affirme faire fi des différences sociales, prétend paradoxalement former les écoliers du primaire aux métiers manuels et agricoles, enfermant l'individu dans une catégorie socioéconomique spécifique, qui reproduit ainsi le schéma social déjà en place. On pourra ainsi repenser à Bourdieu et Passeron et leur *Reproduction* induite par l'institution éducative[125], et, dans le cas centraméricain, aux travaux d'Isolda Rodríguez sur l'école nicaraguayenne. Celle-ci présente en effet ces mêmes caractéristiques, puisque selon l'historienne, l'école mise en place dans les années 1890 prétend préparer au travail, inculquer des normes disciplinaires, et finalement légitimer et reproduire la situation sociale existante[126]. Un fonctionnement permis uniquement, selon l'auteure, par la transmission et la diffusion d'une culture nationale standardisée et conforme aux valeurs et connaissances que l'élite dirigeante désire inculquer aux masses pour se maintenir au pouvoir. Or nous allons voir à présent que la discipline, la militarisation et l'exercice du corps s'allient en dehors de l'école, et aux yeux de la nation, dans une pratique spécifique à l'époque Estrada Cabrera, destinée à faire défiler la nation en marche et à développer l'amour de la patrie : les Fêtes de Minerve.

[125] BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. Minuit, 1971, 279 p.
[126] RODRÍGUEZ, Isolda. *La Educación durante el liberalismo, Nicaragua : 1893-1909*. Nicaragua : Hispamer, 1998, p. xiii et ss.

Chapitre 2. De la fête scolaire à la fête nationale

La discipline militaire, l'ordre et le respect de l'autorité qui l'accompagnent, se traduit donc essentiellement par des exercices comme la marche, le défilé ou les manœuvres en peloton ou en rangs. Les écoliers auront l'occasion, dès 1899, de marcher sur la place publique, au cœur des Fêtes de Minerve qui leur sont consacrées : nous allons voir comment ces fêtes scolaires de fin d'année s'inscrivent dans la ritualisation de la vie scolaire, et l'émergence d'un culte de la patrie par l'école.

2.1. Rythmes et rites scolaires

2.1.1. La métaphore religieuse à l'école laïque

Alors que la figure du prêtre est évacuée de la sphère éducative publique au fil des années 1870, le langage du religieux ne disparaît pas pour autant du monde scolaire. Parole officielle et écrits journalistiques filent ainsi une métaphore religieuse qui fait de l'école le nouveau temple de l'ère modernisatrice, et qui n'est pas propre au Guatemala puisqu'on la retrouve dans nombre de pays, comme la France, dont le culte civique a été étudié par Olivier Ihl[127]. On peut par exemple évoquer le rapport rédigé par l'inspecteur des écoles du département de Guatemala, inclus dans le *Mémoire* de 1894, qui qualifie les écoles primaires de « temples consacrés à la civilisation »[128], tandis que le directeur des écoles de Cobán parle lui d'élèves qui « sont venus recevoir l'onction bénite de l'enseignement laïc »[129]. L'image du temple, qu'il soit consacré à la civilisation comme ici, ou à la science comme dans le *Mémoire* de 1896[130], est ainsi développée au fil des discours, qu'ils soient émis par les autorités centrales ou par leur représentants sur le terrain, preuve d'une communauté de vue au sein du système pyramidal de l'Instruction Publique, et plus globalement, de la sphère libérale. La métaphore

[127] IHL, Olivier. *La fête républicaine.* Paris : Gallimard, 1996, 402 p.
[128] « esos templos consagrados á la civilización », Informe del inspector de escuelas del departamento de Guatemala. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 4.
[129] « han concurrido á recibir la unción bendita de la enseñanza laica », Memoria presentada al señor ministro de Instrucción Pública por el director de las escuelas nacionales centralizadas de varones de la ciudad de Cobán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 93.
[130] « templo augusto consagrado à la ciencia », Memoria del Instituto Nacional Central de Varones y de las Escuelas normal y complementaria anexas. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896, p. 4.

est d'ailleurs parfois plus développée, comme c'est le cas dans le rapport de la Direction générale de l'instruction primaire pour l'année 1901 :

> Comme un remarquable penseur l'a dit, l'école est comme un temple d'une grandeur noble, dont l'atmosphère recèle une sérénité suprême et absolue, et contre ses murs qui doivent être sacrés pour tous, se brisent les grandes passions humaines, sans que leurs éclats ne viennent perturber l'atmosphère de pureté de son enceinte[131].

Autel à la patrie et lieu de célébration de la science et du savoir, l'école est la nouvelle église de l'époque libérale et laïque, où le maître devient bien sûr le substitut du prêtre : il n'est pas rare de le voir qualifié d'apôtre, tant à la fin du XIXe siècle qu'au XXe siècle d'Estrada Cabrera. Le président lui-même, dans son message à l'Assemblée de 1913, évoque ainsi le rôle du maître confronté aux difficultés de l'éducation des populations indiennes, et évoque « l'apostolat » de l'école permis par ses instituteurs[132]. La presse file la métaphore, et le maître est chargé d'assumer la propagation de la « religion de la science », en tant que « prêtre de l 'avenir » dont le travail est ouvertement qualifié de « saint » par les journalistes du *Diario de Centro-América* qui, entre 1900 et 1920, qualifient l'instituteur d'apôtre, de « prêtre de l'humanité », et son métier de sacerdoce[133].

La métaphore religieuse, ravivée comme on le verra par les Fêtes de Minerve, l'emporte sur l'image militaire, fort minoritaire, tant dans la presse que dans les écrits officiels. Au Guatemala on ne trouve donc point de « hussards de la République » à la française, et tout juste pourra-t-on mentionner l'image d'instituteurs « soldats du savoir », mentionnée une seule fois par le *Diario de Centro-América*[134]. La quasi-absence de la métaphore guerrière pourra être jugée comme paradoxale, eu égard à l'extension de l'influence du militaire dans l'univers scolaire, étudiée plus haut. Mais elle s'inscrit dans la volonté de mettre en avant le

[131] « como un notable pensador ha dicho, la escuela primaria es como un templo noblemente grande, cuya atmósfera tiene una suprema y absoluta serenidad, y en cuyos muros que deben ser sagrados para todos, se estrellan fácilmente las grandes pasiones humanas, sin que nunca su estallido llegue á alterar el puro ambiente de su recinto », Informe presentado por la Dirección General de Instrucción Primaria al señor ministro de Instrucción Pública, correspondiente al año de 1901. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1902, p. 39.

[132] Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1913. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXII, p. xiv.

[133] Voir : Escuela Normal de Maestros. *Diario de Centro-América,* 13 de febrero de 1912, nº8819 ; Notas pedagógicas. *Ibid.*, 20 de mayo de 1903, nº6347 ; Educadoras guatemaltecas. Señorita Ana Espinosa. *Ibid.*, 26 de julio de 1913, nº9235; La manifestación del magisterio en honor al doctor don Manuel Estrada Cabrera. *Ibid.*, 9 de diciembre de 1919, nº11032.

[134] « soldados del saber », Escuela Normal de Maestros. *Diario de Centro-América,* 13 de febrero de 1912, nº8819.

pacifisme d'un gouvernement qui entend donner l'image d'un pays qui ne connaît ni la guerre, ni les conflits sociaux.

En outre, la métaphore du maître, apôtre et relais de la pensée libérale, est bien évidemment liée à la laïcisation des institutions menée par la Réforme de 1871. Tout comme la morale laïque se substitue à la morale religieuse, le maître et son école sont ainsi appelés à prendre la place du curé et de son Eglise comme centre névralgique du village, où le prêche du dimanche sera remplacé par le prêche scolaire, qui, rappelons-le, concerne surtout les enfants, mais n'oublie pas les adultes, avec une politique de développement des écoles nocturnes. Le culte catholique, relégué dans la sphère du privé, laisse ainsi place à un culte laïc civique en cours d'élaboration depuis la fin du XIXe siècle.

Pour Benedict Anderson, ce type de glissement est le symptôme de la construction de la communauté nationale, qui remplace progressivement la communauté religieuse en lui empruntant les mêmes mécanismes, notamment la création d'un culte apte à développer sentiment d'appartenance et acceptation de l'idéologie concernée – en l'occurrence l'idée d'appartenir à une même nation[135].

Nataly Guzmán Velasco, étudiant la laïcisation de l'éducation au Salvador, pose ainsi la question suivante : « Ne peut-on pas dire que, ironiquement, on demande de passer de la foi en des dogmes religieux, à la foi dans les projets de l'Etat ? »[136]. Le panthéon national libéral étudié précédemment (partie 3), en lieu et place d'un bréviaire religieux, peut en effet mener à penser que l'école libérale cherche non seulement à satisfaire les besoins du progrès, notamment en terme de formation de main d'œuvre, mais aussi à justifier ses propres politiques à travers la glorification de ses grands hommes et la mise en avant de ses conquêtes modernes. Mais la foi s'appuie bien souvent sur des rites qui constituent le culte, et ce n'est à notre sens qu'avec Estrada Cabrera que se met véritablement en place un réel culte civique, dans un premier temps autour des objets sacrés que sont le drapeau et l'hymne, puis avec les fêtes de Minerve.

---

[135] ANDERSON, Benedict. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte, 2002, p. 23-32.

[136] « ¿Será que, irónicamente, de la fe en los dogmas religiosos, se está pidiendo que se pase a la fe en los proyectos del Estado ? », GUZMÁN VELASCO, Nataly. Laicismo, nuevas pedagogías e inclusión de la mujer. Aspectos de la modernización educativa en El Salvador, 1880-1920. *Boletín de la AFEHC*, 2008, nº37 [en ligne, référence du 10 juin 2009]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1986.

2.1.2. Symboles nationaux

2.1.2.1. Créations

Symboles nationaux et indices de la construction d'une identité nationale pour Anne-Marie Thiesse, le drapeau et l'hymne national guatémaltèques démontrent l'aspect progressif d'une telle construction. En effet, le drapeau est créé par un décret du 10 aout 1871, aussitôt les libéraux arrivés au pouvoir[137]. Mais si le drapeau est rapidement hissé au fronton des édifices publics lors des fêtes nationales, l'hymne tarde quant à lui à venir, puisqu'il faudra attendre le gouvernement de José María Reina Barrios pour voir publié le 24 juillet 1896 un accord proclamant l'ouverture d'un concours pour la création et l'adoption d'un hymne officiel, indispensable à tout « peuple cultivé »[138]. Le texte et la musique choisis quelques mois plus tard sont ceux du Guatémaltèque Rafael Álvarez Ovalle et du poète cubain José Joaquín Palma. Encore en vigueur aujourd'hui, l'hymne honore la défense de la patrie face à la menace étrangère, et son oiseau symbolique, le Quetzal, dans une résistance acharnée à l'asservissement et un éloge de la liberté.

2.1.2.2. Le chant de l'hymne à l'école

La musique vocale, lorsqu'elle est présente dans les lois et programmes, fait partie la plupart du temps de l'éducation physique, comme c'est le cas dans les lois de 1879 ou de 1882 où on la retrouve aux côtés de la pratique quotidienne de la callisthénie pour les écoliers du niveau complémentaire[139]. Dans les programmes de 1893 c'est par contre à l'éducation intellectuelle que la pratique du chant sera intégrée, en tant que le cours concerné inclut cette fois-ci non seulement le chant choral, mais aussi l'apprentissage du solfège et de ses subtilités[140].

L'absence d'hymne national n'empêche pas le chant « d'hymnes patriotiques », si l'on en croit le rapport présenté par le ministre de l'Instruction Publique suite à sa visite des écoles des départements d'Alta et Baja Verapaz. Il mentionne en effet, dès 1884, la pratique d'exercices de callisthénie et d'exercices militaires, et précise avoir entendu les écoliers « chanter des hymnes patriotiques et autres exercices vocaux prévus par la loi »[141].

---

[137] Decreto nº12 de 10 de agosto de 1871, Decreto nº33 de 18 de noviembre de 1871.
[138] Acuerdo de 24 de julio de 1896 In : *Recopilación de las leyes…*, t. XV, p. 214.
[139] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública* , 1879, art. 37.
[140] *Reglamento de la organización pedagógica…*, 1893, p 81.
[141] « entonado himnos patrióticos y demas ejercicios vocales prevenidos por la ley ». Informe del señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública sobre la visita que practicó a las escuelas de la Alta y Baja Verapaz. *El Guatemalteco*, 13 de febrero de 1884, nº476.

C'est encore une fois durant la présidence de Manuel Estrada Cabrera que cette pratique encore embryonnaire à la fin du XIXe siècle va se systématiser. Ainsi, le *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República* publié en 1899 par le Ministère prévoit lui aussi la pratique du chant, qui reçoit les honneurs de paragraphes spécifiques au sein du livret. Pour les écoliers de première année, il s'agira ainsi de pratiquer le chant à l'unisson, « en préférant le genre moral et patriotique »[142]. En deuxième année, tout en commençant le solfège ils continueront la pratique de « chants patriotiques à l'unisson et à deux voix » et de l'hymne national qui fait son apparition dans le cadre scolaire[143], tandis que pour les années suivantes c'est le solfège qui prime.

Le programme de 1899 est bientôt suivi de trois décisions qui marqueront de leur empreinte la vie scolaire sous Estrada Cabrera : le décret nº604 du 29 octobre 1899 instaurant les Fêtes de Minerve auxquelles nous consacrerons notre prochain paragraphe, le décret du 19 juin 1900 qui systématise l'enseignement des exercices militaires dans l'ensemble du système éducatif, et la circulaire du 27 juillet 1900 qui prévoit le chant quotidien de l'hymne national dans les écoles de la République[144], une façon, selon le ministre :

> d'éveiller et de maintenir vivant dans le cœur des enfants le sentiment de la patrie, il convient que tous les jours avant de commencer les cours soit chanté dans les écoles l'Hymne National[145].

La pratique du chant ne relève plus seulement du développement physique (la respiration ou le renforcement de la cage thoracique étaient ainsi invoqués), mais aussi et surtout de l'éducation civique, comme viennent le confirmer les rapports ministériels des années suivantes.

Le *Mémoire* qui commente la publication de la circulaire insiste ainsi sur la nécessité de développer l'amour de la patrie chez les écoliers, ainsi que leur connaissance de la Constitution et de leurs droits et devoirs en tant que futurs citoyens. A ce titre, le chant quotidien de l'hymne s'inscrit donc dans une insistance marquée sur l'instruction civique, qui doit compléter l'éducation pour la vie, afin de former à terme « des hommes patriotes et

---

[142] *Programa detallado…*, 1899, p. 28.
[143] « prefiriendo el género moral y patriótico » ; « cantos patrióticos al unísono y á dos voces. Himno nacional », *Programa detallado…* 1899, p. 28 et 33.
[144] Decreto nº604 de 29 de octubre de 1899. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVIII, p. 243-244. Circular de 27 de julio de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 106.
[145] « A fin de despertar y mantener vivo en el corazón de los niños el sentimiento de la patria, es conveniente que todos los días antes de comenzar las clases se cante en las escuelas el Himno Nacional », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 106.

dignes d'une société républicaine et libre »[146]. L'expression fait écho aux objectifs formulés dans les textes législatifs de 1879 et 1882 étudiés plus hauts, qui prétendaient former des « hommes […] dignes d'une société républicaine et libre »[147]. Le choix de la même expression, à laquelle on ajoute l'idée de patriotisme, et dont la morale est par ailleurs évincée, ne nous semble donc pas anodin, et montre le souci accru du gouvernement Estrada Cabrera pour le développement d'un amour de la patrie jusque-là cantonné au domaine de la morale, comme nous l'avions montré à travers l'étude des manuels de cette matière (Première partie).

On constate d'ailleurs que ce lien entre morale et patriotisme, enrichi par d'autres pratiques telles que le chant de l'hymne, ne disparaît pas : le *Mémoire* de 1903 consacre ainsi un paragraphe à « l'éducation morale et patriotique », dans lequel il rend compte de l'application efficace des mesures concernant le chant quotidien de l'hymne et la pratique des exercices militaires dans les écoles[148]. Pour lui, il ne s'agit ni plus ni moins que de donner une instruction morale et civique complète aux jeunes garçons, puisqu'il prétend « favoriser dans l'esprit enfantin le culte à la Patrie, en mettant l'enfant d'aujourd'hui et le citoyen de demain dans des conditions adéquates pour occuper le poste d'homme apte à la défense de la Nation et de ses libertés et droits »[149], grâce à la pratique d'exercices guerriers et du chant patriotique.

Notons d'ailleurs que dans certains établissements le chant et l'exercice militaire ne sont pas les seuls outils de l'inculcation du patriotisme : l'école pratique du Quiché, d'après son directeur, a également recours à l'éducation esthétique et musicale pour favoriser ces sentiments. La première inclut ainsi le solfège, le chant, la déclamation mais aussi des « récitations patriotiques » ainsi que, pour la peinture, des représentations de « symboles purement centraméricains »[150]. Quant à la musique, outre l'hymne national, on chante aussi la *Marseillaise*, l'*Hymne à Minerve*, l'*Hymne à Barrios*, et les hymnes nationaux des autres républiques centraméricaines, tandis que les ateliers de couture fabriquent les drapeaux de celles-ci et que les élèves du cours de dessin font le portrait des grands hommes Barrundia,

[146] « hombres patriotas y dignos de una sociedad republicana y libre », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1901, p. 106.
[147] « formar hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 10.
[148] « Educación moral y patriótica », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1903, p. 41-43.
[149] « Habrá de fomentarse en el espíritu infantil el culto à la Patria, poniendo en condiciones al niño de hoy y al ciudadano de mañana, propias para desempeñar el puesto de hombre apto para la defensa de la Nación y de sus libertades y derechos », *Ibid.*, p. 41.
[150] « Símbolos puramente centroamericanos », Memoria de la escuela práctica de varones del Quiché. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1914, p. 273 et ss.

Molina, Delgado, et bien sûr du président Estrada Cabrera[151]. Ces pratiques ne sont néanmoins pas généralisées, et seuls le chant à l'unisson d'un hymne encore récent, et les exercices militaires étendus à l'ensemble du système scolaire, sont donc les instruments de la création d'un véritable « culte de la patrie » que la métaphore religieuse appliquée à l'école et à son instituteur depuis le début de la Reforme Libérale laissait présager.

Au chant religieux se substitue ainsi le chant choral de l'hymne ; une pratique qui, aussi bien pour Benedict Anderson que pour Olivier Ihl, est l'occasion idéale de faire l'expérience de la communauté. Dans un paragraphe intitulé « des vertus citoyennes de la musique chorale », le chercheur français insiste ainsi sur le rôle d'une pratique musicale accessible à tous et toutes, quelque soit l'âge et la formation des participants, en tant que la musique est universelle[152]. Autre spécificité de ce média : sa capacité à émouvoir, dans une expérience éphémère, simultanée et collective qui fait fi des différences sociales et relève de la communion. Selon Ihl, chanter l'hymne au début de chaque journée de classe permet par conséquent de faire en sorte que l'écolier se sente intégré à cette collectivité qui prend forme par le chant choral, et développe un sentiment d'appartenance fondé sur cette expérience répétée régulièrement au point de devenir un véritable rite à la fois scolaire et patriotique[153].

En ce sens, on retrouve bien dans la politique instaurée par Estrada Cabrera et son gouvernement cette volonté de mettre en place un culte de la patrie, qui s'appuie sur une ritualisation de la vie scolaire. À la pratique de l'emploi du temps, qui relève de la discipline étudiée par Foucault visant la rentabilisation et la rationalisation du temps individuel au profit de la collectivité, s'ajoutent ainsi ces pratiques empreintes de patriotisme que sont l'hymne et l'exercice militaire. Compléments d'une éducation morale qui depuis 1875 entend développer l'amour de la patrie à travers textes et anecdotes exemplaires, le chant et la marche proposent cette fois-ci aux écoliers de faire l'expérience, dans leur chair, de leur appartenance à cette entité collective qu'est la patrie. Bien évidemment, la fête scolaire sous ses différentes formes va être l'occasion de décupler cette expérience en y ajoutant la représentation publique du défilé et du chant, à l'occasion d'événements spécifiques liés à la vie nationale, tels que les célébrations de l'Indépendance du 15 septembre.

[151] Memoria de la escuela práctica de varones del Quiché. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1914, p. 273 et ss.
[152] IHL. *La fête républicaine*, p. 323-330.
[153] *Ibid.*

2.1.3. Fêtes de l'indépendance

Les fêtes publiques sont en effet le moment pour les écoliers de démontrer au grand public leur capacité à défiler de manière ordonnée, et, dans certains cas, à chanter l'hymne national. Les *jefes políticos* évoquent en effet fréquemment les défilés des fêtes nationales pour prouver les progrès réalisés dans leurs départements en termes d'instruction militaire, comme on le voit par exemple dans les divers rapports départementaux de 1911 consultés en archives[154]. La fête la plus importante est bien sûr celle du 15 septembre, qui suscite discours officiels, conférences, soirées et défilés en l'honneur de l'indépendance centraméricaine. D'autres dates, comme le 30 juin, anniversaire de la Réforme Libérale, ou les anniversaires de la prise de pouvoir ou de la mort des présidents, pourront également faire l'objet de célébrations officielles.

Les informations concernant la participation du monde scolaire à ces célébrations sont parcellaires, et le recoupement des *Mémoires*, des rapports et des articles de presse ne permet pas d'affirmer que le défilé des écoliers ou l'organisation de commémorations au sein des établissements éducatifs soit systématique. Un article de 1892 tiré du journal *El Quetzal* mentionne ainsi la participation des écoliers aux fêtes du 15 septembre dans la capitale, sous forme de « procession civique » dont le cortège est également intégré par des militaires et dignitaires de la ville[155], une participation qu'on retrouve en province, comme en témoigne le rapport du directeur des écoles de Cobán présenté au Ministère en 1894[156]. Le 15 septembre est surtout l'objet de soirées « lyriques et littéraires » qui mêlent discours, récitations ou concerts dans les *Institutos* et les écoles normales, et dont la presse et certains *Mémoires* se font l'écho[157].

D'autres dates feront l'objet de défilés, de concours, de récitations par les écoliers, comme les célébrations d'envergure de l'anniversaire de la Découverte de l'Amérique en 1892, qui

[154] Voir les rapports de 1911 dans AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 34811.
[155] Fiestas de la patria. *El Quetzal*, 16 de septiembre de 1892, nº102.
[156] Memoria presentada al señor ministro de Instrucción Pública por el director de las escuelas nacionales centralizadas de varones de la ciudad de Cobán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1894, p. 92-99.
[157] Voir Instituto Nacional. *El Pensamiento*, 25 de septiembre de 1877, nº5. Instituto Nacional. *El Progreso*, 14 de septiembre de 1881, nº332. Et Memoria de los trabajos verificados en la Escuela Normal Central de Señoritas durante el año de 1896. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1896, s.p.

associent les écoliers de la capitale et de province aux défilés et célébrations[158], ou des anniversaires présidentiels comme celui de Justo Rufino Barrios en 1878[159].

Il faut cependant attendre Estrada Cabrera pour que la participation des enfants aux fêtes nationales de toutes sortes se généralise, y compris la célébration annuelle et nationale de l'anniversaire du président. L'apprentissage civique que suppose la participation à la célébration d'un événement national est d'ailleurs complété par des travaux qui permettront aux enfants de comprendre la signification de l'épisode commémoré, comme le recommande le ministre dans son rapport de 1901[160]. Mais c'est surtout la transformation d'une fête scolaire en fête véritablement nationale qui nous intéressera maintenant, avec les Fêtes de Minerve organisées tous les ans à partir de 1899.

2.2. Les Fêtes de Minerve

Pour certains historiens, comme Steven Palmer ou Catherine Rendon, les Fêtes de Minerve, fêtes scolaires de fin d'année mises en place par Estrada Cabrera et qui apparaissent comme l'une des caractéristiques de sa présidence, ne sont qu'apparat, propagande et symbolisme[161]. Mais quand bien même ces fêtes ne reflèteraient pas d'efforts réels en faveur de l'éducation, la symbolique qu'elles mettent en place est précisément digne d'intérêt, en tant que les évolutions de la célébration annuelle permettent précisément de voir comment la fête scolaire devient fête nationale et fête de la civilisation, tentant ainsi de répondre aux défis posés au Guatemala libéral.

2.2.1. Fêtes de fin d'année et célébration du monde scolaire

2.2.1.1. La création des fêtes

Les Fêtes scolaires annuelles mises en place par Estrada Cabrera dès 1899 sont la dernière des trois innovations qui nous intéressent, liées à la mise en place d'un véritable culte civique. Il faut préciser que le décret de création de ces fêtes, publié le 28 octobre 1899, établit explicitement qu'il s'agit de fêtes scolaires de fin d'année :

[158] Voir *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 79-80.
[159] Voir El cumpleaños del señor presidente. *El Ferrocarril,* 26 de julio de 1878, nº21.
[160] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1901, p. 7.
[161] RENDON. *Manuel Estrada Cabrera*…, p. 1-25. PALMER. *A Liberal Discipline*…, p. 233.

> Considérant qu'il est du devoir de tout Gouvernement qui aspire au progrès et au bien de la patrie, de mettre tous les moyens qui sont en son pouvoir pour améliorer la condition et l'avenir moral d'un peuple, deux choses qui reposent sans nul doute sur l'éducation qu'on donne à la jeunesse ; et qu'il est tout aussi juste de couronner de manière digne le labeur du professorat, entre les mains duquel repose l'avenir de la Nation, que de stimuler avec des manifestations d'allégresse publique les efforts et travaux de la jeunesse studieuse,
> Par conséquent, je décrète :
> Article unique. Le dernier dimanche du mois d'octobre de chaque année, à commencer par celle en cours, est destiné à la célébration d'une fête solennelle populaire et générale dans toute la République, consacrée exclusivement à exalter l'éducation de la jeunesse, une festivité à laquelle les directeurs, professeurs et élèves de tous les établissements éducatifs de la République sont tenus de participer[162].

Les différents rapports ministériels des années suivantes mentionneront ainsi systématiquement les « *minervalias* », « fêtes de Minerve », « fêtes de l'enfance » ou « fêtes scolaires », comme une célébration destinée à rompre la monotonie des traditionnelles remises de prix de fin d'année, tout en favorisant émulation et stimulation des écoliers et des enseignants. Il s'agit clairement « d'exalter l'éducation de la jeunesse », ou de « mettre en avant l'enseignement, stimuler le professorat et récompenser les efforts de la jeunesse studieuse »[163]. Mais nous allons voir que le déroulement même des fêtes, évoluant d'année en année, témoigne de la signification progressivement élargie de ces célébrations scolaires.

2.2.1.2. Déroulement des célébrations

Deux circulaires adressées aux *jefes políticos*, en 1900, rendent compte de l'organisation des Fêtes scolaires, et de la signification que celles-ci acquièrent progressivement. La circulaire du 25 juillet 1900 vient ainsi confirmer la nature de ces célébrations : pour obtenir un fonctionnement efficace du système scolaire, ses acteurs, élèves et enseignants, doivent être

[162] « Considerando : que es un deber de todo Gobierno que se inspira en el progreso y bien de la patria, poner cuantos medios estén á su alcance para mejorar la condición y porvenir moral de un pueblo, cosas ambas que indudablemente radican en la educación que se dé á la juventud ; y que es muy justo tanto el coronar de una manera digna los trabajos del magisterio, en cuyas manos está depositado el porvenir de la Nación, como el estimular con manifestaciones de público regocijo los esfuerzos y tareas de la juventud estudiosa, por tanto, decreto :
Artículo único. Se destina el último domingo de octubre de cada año, comenzando por el presente, para la celebración de una solemne fiesta popular y general en toda la República, consagrada exclusivamente á ensalzar la educación de la juventud, festividad á la cual están obligados à concurrir los directores, profesores y alumnos de todos los establecimientos de enseñanza de la República », Decreto nº604 de 28 de octubre de 1899. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVIII, p. 243-244.

[163] « ensalsar la educación de la juventud », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 100 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1902, p. 28. Et « enaltecer la enseñanza, estimular al profesorado y recompensar los esfuerzos de la juventud estudiosa », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 27.

motivés, grâce, entre autres, à ces « fêtes scolaires ». La célébration annuelle doit ainsi être une « expression de joie pour les travaux exécutés et les résultats obtenus, et une parole d'encouragement pour aviver dans l'esprit des professeurs et des élèves, de nouveaux élans de courage qui les poussent à continuer sur le chemin initié »[164]. Les *jefes* sont ensuite encouragés à expliquer à la population que la célébration n'est en rien religieuse, et reste purement scolaire : la circulaire semble ici répondre aux premières critiques énoncées à l'encontre de l'initiative d'Estrada Cabrera, accusant le dirigeant d'instaurer des fêtes païennes, en l'honneur d'une divinité antique déchue, Athéna/Minerve[165].

Si la circulaire du 25 juillet rappelle que la présence de toute personne liée au monde éducatif est requise, celle du 20 septembre démontre qu'on veut en réalité impliquer l'ensemble de la population, notamment d'un point de vue financier : suivant l'exemple des fêtes du 15 septembre qui, selon le même texte, ont été financées en partie par « l'initiative populaire », le chef d'Etat exige en effet que les *jefes políticos* collectent des fonds auprès de la société et des plus fortunés, en appelant au patriotisme et à l'amour de la jeunesse[166]. La célébration, imposée par l'Etat, doit donc être financée, de manière plus ou moins volontaire, par les citoyens. Ceux-ci sont par ailleurs appelés à tenir une place de plus en plus importante au sein de fêtes qui occupent la place publique.

Au départ limitées à un seul jour, les Fêtes de Minerve s'étendent pour finir sur quatre journées dans la capitale, souvent moins dans les départements les plus modestes. Leur déroulement est réglé sur un modèle qui connaît peu de changements : le premier jour des Fêtes, la ville est réveillée au son de la musique militaire dès l'aube, avant que ne soit hissé le drapeau national auquel on rend hommage. Les écoliers se rassemblent de bon matin, pour se mettre en ordre afin de défiler vers le lieu de la célébration, où sera lu le décret nº604 de création des Fêtes, avant que ne soient prononcés discours officiels, allocutions et hommages divers, poésies et autres textes enfantins. Des prix sont remis aux élèves et enseignants les plus méritants, avant que ne soit servie une collation, ou un déjeuner, suivant les villes et les années. Les autres journées seront l'occasion de défilés d'automobiles rutilantes, de courses cyclistes, de matchs de divers sports ou de démonstrations de gymnastique. Les soirées sont

[164] « como expresión de júbilo por las labores ejecutadas y los resultados obtenidos, y como voz de aliento para encender en el ánimo de profesores y educandos, nuevos bríos que los impulsen á seguir adelante en la senda emprendida », Circular de 25 de julio de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 69.
[165] Voir Las festividades del 28. *Diario de Centro-América,* 29 de octubre de 1900, nº5607 ; Por la juventud estudiosa. *Ibid. ;* et Minerva. *Ibid.*
[166] Circular de 20 de septiembre de 1900. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 100-101.

quant à elles marquées par l'organisation de bals, de concerts et de dîners divers, offerts par la municipalité, les confréries d'artisans ou associations d'ouvriers. Notons enfin que tant la capitale que les chefs-lieux départementaux sont illuminés et décorés de la même manière que lors des célébrations de la fête nationale du 15 septembre, de même que le feu d'artifice qui clôture souvent la ou les journées de festivités fait également partie du rituel de la fête nationale, avec laquelle les Fêtes scolaires entretiennent donc un lien de parenté[167]. Nul doute que les mornes « soirées lyriques et littéraires » qui marquaient autrefois la fin du cycle scolaire font pâle figure à côté de fêtes qui ne sont plus confinées dans l'enceinte de l'établissement et occupent l'espace public.

En ce sens, et contrairement à ce qu'affirme Eri Lamar Espinoza de Córdova dans son travail sur l'éducation de cette époque, les fêtes dépassent la simple célébration de fin d'année scolaire[168]. Leur inscription dans l'espace de la communauté qu'est la ville, qu'elles s'approprient par le biais du défilé, correspond en effet à la volonté évidente du gouvernement de faire de ces fêtes un événement populaire. De fait, en même temps qu'il rappelle la nature d'hommage aux maîtres et écoliers que revêtent les Fêtes de Minerve, le ministre Mandujano, dans ses rapports successifs, insiste également sur la participation de la population toute entière. En 1902 il précise que « toutes les classes sociales y ont pris part de manière active », alors qu'en 1903 il affirme que les festivités ont reçu « l'approbation de toutes les classes sociales », et se réjouit en 1906 « de voir, une fois de plus, comment s'associent à ces festivités toutes les classes sociales, et comment la presse centraméricaine de diverses tendances politiques les appuie résolument »[169]. En 1916 on trouve encore cette joie de voir participer toutes les corporations et toute la population, et chaque année le discours officiel se félicite ainsi de fêtes non plus seulement scolaires mais populaires[170], auxquelles s'associe la population tout entière (sans que soient précisées dans ces courts rapports les modalités de cette participation) dans ce qui devient rapidement une pratique rituelle.

---

[167] Résumé établi à partir de la lecture de nombreux articles de presse, notamment du *Diario de Centro-América,* qui relatent chaque année en détail les différents événements des Fêtes (voir bibliographie).

[168] ESPINOZA DE CÓRDOVA. *Características de la educación…*, p. 29 et ss.

[169] « todas las clases sociales tomaron parte activa en ellas », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1902, p. 28 ; « beneplácito de todas las clases sociales », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 6 ; « la satisfacción de advertir, una vez más, cómo se asocian á esos festejos todas las clases sociales, y cómo la prensa centro americana de diferentes matices políticos los apoya decididamente », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1906, p. 5.

[170] On pourra voir également : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 3, ou *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1907, p. 13, Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones el 1º de marzo de 1916. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXV, p. xvii.

2.2.1.3. Culte scolaire

Selon Rafael Spínola, vivre sans religion est impossible. Dans son discours officiel prononcé lors des Fêtes de 1899, il développe donc l'idée qu'une nouvelle religion est nécessaire : pour les libéraux laïcs, le dieu sera donc celui de la sagesse, son temple, la nature, et ses officiants, les instituteurs et institutrices qui convertissent les jeunes croyants que sont les écoliers[171]. On retrouve là la pratique comtienne de la religion de la science, qu'Olivier Ihl associe aux pratiques cultuelles laïques et républicaines de la France du XIXe siècle. Pour le Guatémaltèque Spínola, cette religion transformée doit se dévoiler au grand jour : si les gouvernements libéraux ont toujours appuyé l'action éducative, Estrada Cabrera a fait mieux en prenant « l 'école toute entière, [pour] la déployer à la lumière du jour sur le champ d'un émeraude resplendissant et sous l'immense toile bleue du ciel, pour que tous l'admirent et la contemplent »[172].

L'hommage est ainsi rendu non seulement aux enseignants et aux écoliers, mais aussi au gouvernant qui a inspiré les Fêtes, à tel point que certains historiens limitent la portée de ces dernières à l'autocélébration d'un dirigeant autocrate[173]. Ce serait oublier qu'à côté des hommages plus ou moins sincères à Estrada Cabrera, le culte officiel est bel et bien rendu à la sagesse et au savoir, dont les premiers admirateurs sont les orateurs, pédagogues et politiciens reconnus de cette période libérale que nous avons déjà croisés. On retrouve en effet à la tribune et dans les *Albums de Minerva* de 1899 et 1900 Antonio Batres Jáuregui, Agustín Gómez Carrillo, Rafael Montúfar, Felipe Estrada Paniagua, Ramón G. Saravia, Salvador Escobar ou encore Darío González, Manuel Valle, Antonio González Saravia, Vicente Rivas,…[174]. Ceux-ci, en plus de reprendre une conception de l'éducation que nous avons déjà définie — éducation pour le progrès, la civilisation et la vie pratique —, en appellent également à la figure tutélaire de ces célébrations : Minerve. Faisant face aux critiques, l'*Album* de 1900 comprend ainsi plusieurs textes rendant hommage à une Athéna dont on explique les vertus et l'histoire, pour la présenter en personnification de la civilisation[175], et contrer ainsi l'accusation de paganisme dont Máximo Soto Hall se défend toujours dans son

[171] Alocución pronunciada por Rafael Spínola en la solemne inauguración de la primera fiesta de Minerva, establecida por el Gobierno que preside el Señor Licenciado Don Manuel Estrada Cabrera. In : *Album de Minerva, primera celebración de la Fiesta de Minerva establecida por el Gobierno presidido por el Lic. Don Manuel Estrada Cabrera*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899 (2e éd.), s.p.
[172] « tomar la escuela toda entera, y desdoblarla á la luz del sol sobre la resplandeciente esmeralda del campo y bajo el inmenso toldo azul del cielo, para que todos la admiren y contemplen », *Ibid.*
[173] Voir RENDON. *Manuel Estrada Cabrera.…*, p. 16 et ss.
[174] Voir *Album de Minerva*, 1899 et 1900.
[175] Voir par exemple RUANO, María A. Mitología al aire libre. In : *Album de Minerva, año II*, s.p. AGUIRRE, Juan Francisco. Panateneas. *Ibid.* et SALÁZAR, Ramón A. Minervalias. *Ibid.*

discours de 1903, où il développe la métaphore religieuse en parlant de pèlerinage, et en invoquant le culte à la science et aux grands hommes[176].

Les photographies incluses dans les *Albums* témoignent de la symbolique antique utilisée lors des fêtes : des jeunes filles figurent les vestales, et des chars allégoriques, tant dans la capitale que dans les chefs-lieux de département, intègrent ainsi un défilé vers des Temples et autels de Minerve qui sont peu à peu érigés dans toute la République, témoins de pierre de cette « religion » nouvelle[177].

Image 6. Allégorie de Minerve et ses vestales (Guatemala, 1900)

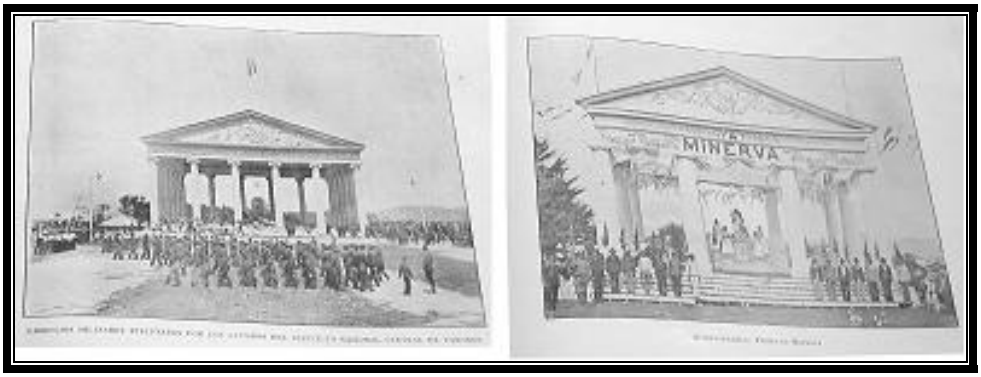


La métaphore de l'école-temple du savoir quitte donc le champ du langage pour prendre corps et occuper l'espace public : en 1901 est construit le Palais de la Science, ou Palais de Minerve, sur le Champ du même nom situé aux abords de la capitale guatémaltèque, bientôt suivi par les autres villes principales du pays. Mynor Carrera Mejía, dans une communication présentée au Congrès d'historiens centraméricains de 2008, « *Las Fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919 : el ansia de progreso y de civilización de los liberales* », propose un tableau récapitulatif des constructions de temples aux quatre coins de la république guatémaltèque[178]. Les chantiers s'étalent sur l'ensemble de la période, à la fin de laquelle on

[176] SOTO HALL, Máximo. *Discurso pronunciado en el templo de Minerva á nombre del gobierno por el señor don Máximo Soto Hall, fiestas escolares de 1903.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 13 p.
[177] Alegoría de Minerva. In : *Album de Minerva. Año II – 1900.* Guatemala, América Central : Tipografía Nacional, 1900, p. 28/29.
[178] CARRERA MEJÍA, Mynor. Las Fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919 : el ansia de progreso y de civilización de los liberales. In : *Congreso de historiadores centroamericanos*, Costa Rica, 2008 [en ligne, référence du 20 juin 2011]. Site *Portal de historia*, Universidad de Costa Rica, http://hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/. Egalement publié dans *Estudios*, février 1998, 3a época, p. 166-175.

ne dénombre pas moins de quarante-neuf temples, presque tous les départements en comptant un (à l'exception d'Amatitlán et du Petén), certains en ayant jusqu'à six, comme c'est le cas de San Marcos, voire cinq ou quatre (Totonicapán, Alta Verapaz, Huehuetenango)[179]. A Escuintla et à Totonicapán on parle d'un « autel à Minerve », à Antigua d'un « Autel de la patrie », tandis qu'à Amatitlán ou Retalhuleu les écolières incarnent les arts et les sciences dans un défilé allégorique qui, comme dans la plupart des Fêtes de Minerve, part de la place principale du village, ou de l'établissement scolaire le plus imposant, pour se diriger vers le lieu champêtre désigné pour être le théâtre de la célébration[180]. La fête mêle ainsi ce que Ihl nomme « territorialité républicaine », appropriation et marquage du territoire par le défilé civique, et ce que nous appellerons par conséquent la « territorialité scolaire », en tant que le défilé aboutit sur le champ de Minerve, quand il ne part pas tout simplement dans certaines localités de l'école pratique ou primaire[181]. Que l'autel soit de guingois, ou que plusieurs arcs de triomphes et des chars guident le défilé officiel comme à Retalhuleu en 1905 par exemple, tout chef-lieu départemental, et toute ville un tant soit peu importante, se doit donc de célébrer Minerve[182]. Les *Albums* annuels et autres publications sous forme de feuillets, qui proposent programmes et comptes-rendus des célébrations, démontrent d'ailleurs l'unité de vue entre la capitale, le pouvoir central et ses représentants quant à la conception du rôle de l'école comme vecteur de progrès, de civilisation, de liberté,…, mais aussi quant à la célébration et consécration de la nation.

Image 7. Temples de Minerve à Guatemala et Quetzaltenango[183]



[179] CARRERA MEJÍA. *Las Fiestas de Minerva…* [en ligne].
[180] La Fiesta de Minerva en cada uno de los departamentos de la República. In : *Album de Minerva,* 1899, s.p. Et *Album de Minerva, Año VII- 1907*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1907, p. 107.
[181] IHL. *La Fête républicaine,* p. 181 et ss.
[182] *Las Fiestas de Minerva en Retalhuleu, 1905*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 23 p.
[183] Ejercicios militares ejecutados por los alumnos del Instituto Nacional Central de Varones. In : *Fiestas Escolares de 1901. Album de Minerva, Año III – 1901*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1901, p. 16/17 ; et Quetzaltenango : Fiesta de Minerva. In : *Album de Minerva. Año II – 1900,* p. 40/41.

2.2.2. Fêtes nationales

2.2.2.1. L'expérience de la communauté nationale

Les Fêtes de Minerve ne sont pas seulement les « Fêtes de la jeunesse » ou « Fêtes de l'enfance », comme elles sont parfois désignées dans la presse ou les documents officiels. L'objectif est en effet multiple, et dépasse le simple hommage et encouragement aux enseignants et à leurs élèves, comme le montre le rapport du Directeur général de l'instruction primaire pour les activités de 1903. Rappelant que le décret nº604 a créé cette festivité en l'honneur de l'éducation et de ses acteurs, il estime également que, même lorsque la célébration est réduite à la simple remise de prix dans certains villages, elle répond « au besoin d'associer tous les enfants d'une nation dans des collectifs généraux, inspirés d'un même sentiment de fraternité, dans une noble émulation pour les études et pour l'accomplissement du devoir »[184]. A cet égard, le directeur inscrit les fêtes dans la même mouvance que le chant quotidien de l'hymne et la pratique militaire à l'école, qui, lors des jours de fête nationale, inspirent « aux enfants les sentiments de civisme et d'amour de la patrie […] créant des liens étroits de solidarité morale entre les habitants, et d'unité politique »[185].

L'expérience de la communauté que font les enfants lorsqu'ils chantent l'hymne en classe ou évoluent en peloton dans la cour de leur établissement est donc prolongée et amplifiée lors des Fêtes scolaires, lorsqu'ils défilent dans les rues et chantent l'hymne face au Temple de Minerve. Le sentiment d'appartenance devient alors sentiment patriotique et fraternel entre ces futurs membres de la nation, collectivité de demain qui dès aujourd'hui fait l'expérience de la solidarité et de la fraternité. Les travaux d'Olivier Ihl sur la fête républicaine française trouvent ainsi un écho parfait dans les célébrations guatémaltèques, puisque l'historien français définit tout d'abord la participation à la fête écolière comme l'occasion pour l'élève d' « apprendre à célébrer » : la participation à l'événement suscite ainsi la compréhension des valeurs célébrées et la sensibilisation aux symboles nationaux, tandis que les démonstrations physiques et les défilés d'aspect de plus en plus martial, qui se développent peu à peu au sein des programmes des Fêtes, relèveraient de la volonté de régénération de la population, au

[184] « se siente la necesidad de asociar á los niños todos de una nación en colectividades generales, inspiradas en un mismo sentimiento de fraternidad, en una noble emulación por el estudio y por el cumplimiento del deber », Memoria del estado de la instrucción primaria en la república durante el año de 1903, presentada al ministerio de Instrucción Pública por el director general del ramo. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 28.

[185] « inspirar en los alumnos sentimientos de civismo y amor á la Patria […] creando estrechos vínculos de solidaridad moral entre los habitantes, y de unidad política », *Ibid.*

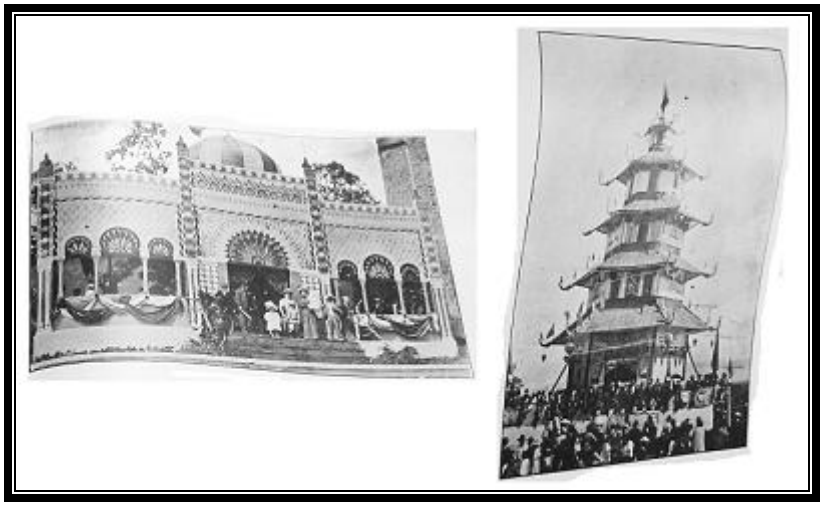
corps sain et discipliné[186]. Au-delà de ces vertus pour les enfants eux-mêmes, leur participation à la fête permet aussi, selon Ihl, qu'en étant « présenté au public par des enfants, le cortège dessine la parabole d'un avenir conquérant, celle d'une citoyenneté non pas silencieuse […] mais active, ostentatoirement dévouée à la nation »[187].

Mais la différence entre la fête républicaine française à laquelle participent, entre autres, les écoliers, et la fête scolaire guatémaltèque, est que cette dernière va progressivement intégrer l'ensemble de la société à son organisation et à son déroulement, au point que le défilé est peu à peu perçu par les observateurs comme ce qu'il devient de fait : la marche de « l'armée véritable de la patrie »[188]. Au fil des ans, le défilé n'est plus seulement intégré par les seuls écoliers et étudiants de tous les niveaux éducatifs, mais aussi par des soldats, des magistrats et autres corporations, sous les yeux du président, de ses ministres, des édiles, de militaires, de journalistes, des diplomates étrangers, et de nombreux particuliers[189].

La participation de la population ne se limite donc pas à l'appui financier que la Circulaire du 20 septembre 1900 instaure et qu'on retrouve mentionné dans les comptes-rendus des fêtes de Chiquimula ou de San Pedro Carchá[190]. La population et les corps sociaux qui la constituent deviennent des acteurs des célébrations : la presse rend hommage au dirigeant Estrada Cabrera qui en fut l'initiateur ; les clubs politiques, les corporations d'ouvriers et d'artisans et la municipalité érigent des arcs sous lesquels le défilé passera ; les dames de la haute société régalent les écoliers d'un goûter savoureux après les défilés et discours,… Et les étrangers eux aussi sont appelés promptement à participer dès 1901, en érigeant des « pavillons » pour chacune de leurs nations, où concerts, dîners et bals animeront les soirées festives[191].

[186] IHL. *La Fête républicaine,* p. 283 et ss.
[187] *Ibid.,* p. 124.
[188] « ejército verdadero de la patria », La Fiesta de Minerva en los departamentos. Guatemala. In : *Album de Minerva, Año II-1900*, s.p.
[189] Synthèse des diverses sources concernant les Fêtes de Minerve, voir bibliographie complète en fin de volume.
[190] La Fiesta de Minerva en los departamentos. Chiquimula. In : *Album de Minerva, Año II-1900*, s.p. Et *La Fiesta de Minerva en San Pedro Carchá, 28 de octubre de 1900*. Guatemala, 1900, 23 p.
[191] Voir bibliographie complète en fin de volume.

Image 8. Pavillons de la « colonie espagnole », et de « l'empire céleste » (1901)



Voyant toute la société impliquée dans ces fêtes annuelles, la presse régionale étrangère perçoit l'événement comme « une festivité véritablement nationale en tant qu'y interviennent tous les facteurs sociaux sans différences d'idées ou de croyances »[192], une « fête de signification nationale, les classes sociales du Guatemala y prennent part »[193].

Image 9. Arco del Comercio, Guatemala, 1900.



2.2.2.2. Le culte de la patrie

Un commentateur considère par conséquent, à juste titre nous semble-t-il, que l'union pour le savoir est devenue l'union pour la patrie[194], et nous pourrions ajouter que le culte de la

[192] « una festividad verdaderamente nacional por cuanto en ella intervienen todos los factores sociales sin distinción de ideas y creencias », *Fiestas Escolares de 1901. Album de Minerva, Año III – 1901*. s.p.
[193] « fiesta de significación nacional, toman parte en ella las clases sociales de Guatemala », La Fiesta de Minerva en Guatemala. *La Ilustración suramericana. Ibid.* p. 72.
[194] Idée reprise notamment dans les pages consacrées aux fêtes dans les pages décrivant les fêtes du département de Guatemala, dans le chapitre "La Fiesta de Minerva en los departamentos". In : *Album de Minerva, Año II-1900*, s.p.

sagesse a rapidement pris la forme d'un culte de la nation. Cette transformation est en effet mentionnée par José María Girón, représentant de la municipalité de Retalhuleu lors des festivités de 1905, qui qualifie l'hymne national d'hosanna, tandis que Luis Toledo Herrarte, orateur officiel des fêtes célébrées la même année à Ciudad de Guatemala, parle d'un culte rendu à la patrie à travers ces fêtes qui célèbrent les grands hommes de la nation et l'avenir prometteur du Guatemala[195].

Les Fêtes de Minerve sont en effet l'occasion, à partir de 1903, de former une collection de bustes et de profils en bas-reliefs représentant des acteurs de l'histoire ayant eu une influence décisive sur l'éducation. Au fil des années, le Temple de Minerve de la capitale se retrouve ainsi progressivement orné des visages de José Francisco Barrundia, de Mariano Gálvez, de Delfino Sánchez (ministre de Barrios), ou de Pedro de Betancourt[196]. Le panthéon libéral initié par les manuels du XIXe siècle semble ainsi prendre progressivement corps sous l'égide de Minerve et des fêtes célébrées en son honneur.

2.2.2.3. Quelle nation honorer ?

Les *Albums de Minerva* et autres publications liées aux fêtes permettent l'expression de pensées diverses sur l'éducation, le progrès, et la nation. En 1901, des auteurs centraméricains proposent ainsi des textes, incorporés à l'Album de cette année, où la réflexion sur l'éducation mène au patriotisme centraméricain : la création d'établissements centraméricains, tels qu'une école polytechnique, une université, ou une école normale, pourrait ainsi favoriser « la création du véritable esprit national » centraméricain[197]. L'idée est relayée par certains responsables départementaux et pédagogues guatémaltèques, comme dans le texte « Minerva » de María Víctoria Mota, de Cobán, qui évoque un « patriotisme centraméricain »[198], tandis que le *jefe político* d'Escuintla affirme que tout gouvernement qui travaille en faveur de l'instruction, travaille par conséquent en faveur de l'union[199].

---

[195] « el hosanna que es el himno de la Patria », *Las Fiestas de Minerva en Retalhuleu, 1905,* p. 16 ; et *Discurso pronunciado en el Palacio de Minerva por el doctor Don Luis Toledo Herrarte, el día 29 de octubre de 1905, con motivo de las festividades escolares.* Guatemala : Tipografía Nacional, 16 p.

[196] Voir *Fiestas escolares de 1903, D. José Francisco Barrundia*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 20 p. *Fiestas escolares de 1903, El Dr. D. Mariano Gálvez.* Guatemala : Tipografía Nacional, 18 p. *Album de Minerva,* 1907, p. 70-72. Et Programa general de las fiestas escolares que se verificarán en esta ciudad durante los días 27, 28, 29, 30 del corriente mes. *Diario de Centro-América,* 26 de octubre de 1917, nº10505.

[197] « creación del verdadero espíritu nacional », Pensamientos. In : *Album de Minerva,* 1901, p. 7.

[198] MOTA, María Victoria. Minerva. In : *Album de Minerva,* 1901, p. 8.

[199] *Album de Minerva, año IV*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1902, p. 9.

Mais si l'on laisse pour l'instant de côtés ces quelques textes tirés des albums, véritables compilations de discours, textes et poésies diverses ayant pour thème central l'éducation, on constate que la parole présidentielle vient inscrire clairement la Fête de Minerve dans la construction et la célébration d'une nation guatémaltèque. S'adressant à l'Assemblée en 1903, Estrada Cabrera considère que « les fêtes de Minerve s'incarnent dans la conscience nationale », ce à quoi l'organe législatif répond que ces fêtes participent par là même à la « construction d'une pensée nationale »[200]. Le « sentiment de la patrie » évoqué par le président en 1905, est ainsi développé non seulement par le chant quotidien de l'hymne et par l'instruction militaire, mais aussi par les « Fêtes nationales de l'enseignement », qualifiées de « festivités patriotiques »[201] : la juxtaposition des termes « nationales » et « enseignement » résume finalement au mieux la transformation rapide des célébrations de fin d'année en véritables fêtes nationales destinées à fomenter le sentiment national non seulement chez les écoliers qui défilent, mais aussi dans l'ensemble de la société associée à la préparation et au déroulement des festivités.

En prenant un peu de recul pour observer les évolutions de l'histoire de l'éducation à l'échelle centraméricaine, voire latino-américaine, on perçoit toute la singularité du cas guatémaltèque et de ces Fêtes de Minerve instaurées par Estrada Cabrera : David Díaz Arias, spécialiste de la question nationale au Costa Rica, s'attache ainsi à commenter la participation croissante des écoliers dans les célébrations du 15 septembre, une participation devenue obligatoire au tournant du siècle. La célébration de l'indépendance passerait ainsi du souvenir militaire au souvenir scolaire, pour reprendre les mots de Díaz Arias[202]. Si l'objectif identifié est bien le même — « former des patriotes » dans une leçon d'instruction civique grandeur nature où le drapeau, l'hymne et le défilé sont les éléments d'une symbolique rituelle[203] — la mécanique guatémaltèque est donc l'exact inverse du processus costaricain, en tant qu'au lieu de faire de la fête nationale du 15 septembre une fête scolaire, c'est la fête scolaire des *Minervalias* qui devient fête nationale.

---

[200] « Las fiestas de Minerva vienen encarnando en la conciencia nacional », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1903. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVIII, p. ix ; « llegando á construir un pensamiento nacional », Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1903. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XVIII, p. xvi.

[201] « el sentimiento de la patria » ; « Fiesta Nacional de la enseñanza » ; « festividades patrióticas », *Mensaje del Preisdente…*, 1905, p. xxiii.

[202] « de ser un recuerdo militar a ser un recuerdo escolar », DÍAZ ARIAS, David. Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica, 1899-1921. *Boletín AFEHC*, abril de 2006 [en ligne, référence du 20 novembre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=371.

[203] « formar patriotas », *Ibid.*

2.2.3. Offrir l'image d'un monde civilisé

2.2.3.1. Le progrès en action

L'autre différence majeure entre les fêtes nationales costaricaines auxquelles participent les écoliers, et les fêtes de Minerve guatémaltèques qui deviennent fêtes nationales, est que ces dernières, non contentes de dépasser le strict cadre scolaire pour devenir fêtes nationales, sont également la vitrine d'un Guatemala civilisé sur la scène internationale.

La fête annuelle de fin d'année est ainsi « fête de la civilisation », où l'on vante l'instruction et la science, dont l'alliance débouche logiquement sur le progrès. Les textes compilés par les *Albums de Minerva* chantent ainsi les louanges de Galilée, de Franklin, de Morse, tandis que la mise en place d'expositions industrielles et agricoles à partir de 1907, dans la capitale et dans quelques départements, permet d'exhiber les richesses que recèle le Guatemala, grâce à des spécimens envoyés depuis toutes les régions du pays[204].

Les Fêtes ont également été caractérisées par l'introduction ponctuelle des derniers fleurons de la modernité : en 1904 est ainsi inaugurée la carte en relief du Guatemala, construite sur le Champ de Minerve où se déroulent les festivités, tandis que dès 1913 le cinéma fait son apparition, alors qu'on exhibe à la même époque les dernières automobiles dans une course d'apparat. Les pratiques sportives les plus récentes sont également incorporées aux programmes des réjouissances, et on trouve ainsi les courses cyclistes, les tournois de football et autres sports dès 1901, pour agrémenter les après-midis de ces trois journées qui allient solennité, musique, détente et exercice physique[205].

Pour Carrera Mejía, avec lequel nous sommes totalement d'accord, les Fêtes de Minerve ont été pour l'Etat guatémaltèque « la scène pour que les libéraux représentent leurs idéaux de progrès et de civilisation », et pour que le Guatemala « soit vu comme un pays cultivé et progressiste »[206]. Un désir clairement formulé par le Ministre de l'Instruction Publique qui, dans son *Mémoire* de 1906, évoque noir sur blanc « la soif d'améliorations qu'expérimente le

[204] *Album de Minerva,* 1907, p. 68 et ss. Et CARRERA MEJÍA. *Las Fiestas de Minerva…*, p. 7.
[205] Voir *Fiestas Escolares de 1901. Album de Minerva, Año III-1901*, p. 47.
[206] « el escenario para que los liberales representaran sus ideales de progreso y civilización » ; « verse como un país culto y progresista », CARRERA MEJÍA. *Las Fiestas de Minerva…*, p. 12.

Guatemala et son désir d'être reconnu par les nations civilisées comme un peuple honnête et travailleur »[207], pour ne pas dire civilisé.

2.2.3.2. La fête, vitrine d'un pays moderne

Alors que la célébration du 15 septembre est nous semble-t-il une fête de la nation entre-soi, où le pays célèbre sa naissance à la vie indépendante, les fêtes de Minerve sont au contraire une fête de la nation face au monde, une nation qui se donne à voir sous son meilleur jour. L'importance du regard étranger porté sur le Guatemala est en effet essentielle, et la publication même des *Albums de Minerva* répond à cette volonté de faire connaître un pays mésestimé.

Ces albums, richement décorés de photographies, de gravures et de fioritures diverses, sont publiés tous les ans à partir de 1900. Ouvrages volumineux, ils offrent non seulement un compte-rendu des Fêtes célébrées dans la capitale et dans les départements, mais aussi des textes en prose ou en vers fournis par divers collaborateurs, tant guatémaltèques que centraméricains, nord-américains ou européens. On retrouvera pêle-mêle au fil des publications des écrits de journalistes ou de pédagogues étrangers, mais aussi de diplomates en poste au Guatemala ou de gouvernants sympathisant avec la cause de l'éducation. Le chargé d'affaires des Etats-Unis, les consuls d'Argentine, de Cuba, ou du Danemark côtoient ainsi dans certaines pages des journalistes et écrivains français, l'espagnol Blasco Ibañez ou Prosper Mérimée et Clémenceau, tandis que Porfirio Díaz ou Roosevelt font aussi l'effort d'envoyer quelques lignes pour l'*Album* à paraître.

Cet album, merveille technique et bijou d'imprimerie selon plusieurs commentateurs, est sciemment envoyé à l'étranger : on trouve en effet des mots envoyés par des journaux européens et américains, pour remercier l'Etat guatémaltèque d'avoir bien voulu leur faire parvenir spontanément un exemplaire du bel ouvrage. A cet égard, l'*Album de Minerve* a donc un lien de parenté avec un autre livre richement édité et publié en 1915, le *Libro Azul de Guatemala*, qui relève de la même fonction : non seulement rendre compte, mais aussi faire connaître et promouvoir le pays. Le *Libro Azul,* agrémenté de nombreuses photographies, propose en effet des textes bilingues anglais/espagnol répartis en trois chapitres qui mêlent

[207] « La sed de mejoras que Guatemala experimenta y el anhelo de acreditarse ante las naciones civilizadas como pueblo honrado y laborioso », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1906, p. 9.

histoire, grands personnages et présentation de la situation commerciale et agricole et des richesses minérales du pays, statistiques à l'appui[208].

Si le bilinguisme du *Libro Azul* ne laisse aucun doute quant à son rôle d'appât pour futurs immigrants et investisseurs anglo-saxons, les *Albums,* qui proposent eux aussi des textes bilingues en reproduisant les notes manuscrites originales aux côtés de leurs traductions en espagnol, n'est bien sûr pas orienté de manière aussi explicite vers l'immigration. Néanmoins, les commentaires du ministre de l'Instruction Publique lui-même confirment la volonté d'offrir une image nouvelle du Guatemala au monde, avec des fêtes qui selon lui auraient par exemple reçu en 1902 « l'approbation unanime du monde cultivé »[209]. D'autres observateurs et affidés d'Estrada Cabrera expriment la même vision des célébrations : dans l'*Album* de 1902, Enrique Gómez Carrillo met ainsi en avant le degré de civilisation du Guatemala qui au lieu de dédier ses fêtes les plus importantes à la guerre, comme c'est le cas dans de nombreux pays, y compris la France ou l'Espagne, a choisi d'honorer le savoir et de célébrer Minerve plutôt que Mars[210]. Les célébrations départementales témoignent de la même idée, et à Escuintla par exemple un certain Julio V. Castillo estime que par ces fêtes le Guatemala apparaît comme « une Patrie digne de se présenter au concert des nations libres et civilisées »[211].

La presse résonne des mêmes échos, et certains des articles compilés dans ces mêmes *Albums* élaborés sur commande gouvernementale décrivent la ville de Guatemala comme « l'Athènes d'Amérique Centrale », où la célébration des fêtes semble être « une solennité complètement européenne, transférée dans cette belle capitale de notre patrie »[212]. Les journaux étrangers saluent par ailleurs cet événement annuel, comme c'est le cas par exemple en Espagne avec un article tiré de *La correspondencia de Alicante* et inclus dans l'*Album* de 1907 qui décrit ainsi la fête :

> Tous se réunissent chaque année en une amicale réunion pour démontrer à leur patrie leur courage, leur aptitude, le fruit de leur travail ; pour prouver au monde entier que le Guatemala, bien qu'il soit une nation au territoire réduit et

[208] *El Libro Azul de Guatemala / The Blue Book of Guatemala.* New Orleans : Searcy and Spaff, 1915, 406 p.
[209] « la aprobación unánime del mundo culto », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 47.
[210] GÓMEZ CARRILLO, Enrique. Fragmento de una conferencia pronunciada en la Sorbona de París. In : *Album de Minerva,* 1902, p. 78.
[211] « una Patria digna de presentarse en el concierto de las naciones libres y civilizadas », *Minerva. Escuintla.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1902, p. 23.
[212] « Guatemala es la Atenas de Centroamérica », Plumadas. *Minerva*, 27 de octubre de 1901. In : *Album de Minerva*, 1901, p. 50. Et « una solemnidad completamente europea, trasladada á esta hermosa capital de nuestra patria », Fiestas de Minerva. *La República*, 30 de octubre de 1901. *Ibid.*

> durement malmenée par de terribles luttes intestines, a compris que la science est le chemin du progrès, une idée qui incarne la véritable régénération et la grandeur réelle des peuples[213].

« Prouver au monde entier » que le Guatemala est sur la voie du progrès : les Fêtes de Minerve serviraient ainsi, d'un point de vue intérieur, à la manifestation d'un ordre pour le progrès et par l'école, qui passe par la discipline militaire et la formation à la « lutte pour la vie » imposées aux écoliers, et à la construction d'un sentiment national cultivé par les rituels scolaires et ces fêtes publiques. D'un point de vue extérieur, elles seraient la démonstration aux yeux du monde que le Guatemala est désormais digne d'intégrer le « concert des nations civilisées », qui depuis le XIXe siècle fait rêver les dirigeants.

Malgré une réalité fort différente et bien plus orgiaque, si l'on en croit Francisco Lainfiesta, qui parle d'un hommage à Bacchus plutôt qu'à Minerve, à travers des soirées et bals qui sont en réalité de véritables beuveries[214], le Guatemala apparaît sur la scène internationale comme un pays civilisé. Selon l'historienne américaine Catherine Rendon, cet objectif est en effet atteint, et « à travers les Fêtes de Minerve le Guatemala en est venu à être considéré en Amérique Latine et en Europe comme l'un des pays les plus éduqués parmi les républiques d'Amérique Centrale »[215], et Estrada Cabrera, par la même occasion, est considéré comme un véritable despote éclairé des temps modernes.

La civilisation du pays et de sa population qui défile en rangs serrés sous les yeux d'un Estrada Cabrera impitoyable, est donc acquise : du moins est-ce ce que la vitrine des Fêtes veut tenter de faire croire, en cachant le problème indigène sous les Temples de Minerve et voiles des vestales.

Nous avons en effet souligné plus haut la disparition progressive de la question indigène des réflexions éducatives : le « problème », loin d'être résolu, ne serait-il pas tout simplement escamoté à la faveur d'une autre solution satisfaisant le désir des dirigeants d'obtenir le statut international de « nation cultivée » ? Si l'indigène était l'obstacle majeur à cette accession au

---

[213] « todos se reúnen anualmente en amigable concurso para demostrar á su patria su valor, su suficiencia, el fruto de su labor ; para probar al mundo entero que Guatemala con ser una nación de escaso territorio y duramente castigada por terribles luchas intestinas, ha comprendido que la ciencia es el camino del progreso, idea que encarna la verdadera regeneración y el engrandecimiento real de los pueblos », Minerva. *La correspondencia de Alicante*. In : *Album de Minerva*, 1907, p. 59.

[214] LAINFIESTA, Francisco. *Mis memorias*. Guatemala : Serviprensa Centroamericana, 1980, p. 589-592, 615-617.

[215] « Through the Minervalias Guatemala came to be considered throughout Latin America and Europe one of the more educated of the Central American republics. », RENDON. *Manuel Estrada Cabrera.*…, p. 26.

plus haut rang des relations internationales, les Fêtes de Minerve apportent ainsi le remède, avec succès, puisque les échos de la presse et des dirigeants du monde entier saluent l'initiative cabrériste et la démonstration de culture, d'ordre, de savoir et de progrès qu'elle signifie. Nous rejoindrons donc une remarque de Carrera Mejía, qui au détour d'une phrase propose :

> Tout ceci conduit à créer une nouvelle image du Guatemala : un pays cultivé, civilisé et moderne, des caractéristiques qui prétendent faire disparaître le caractère multiculturel et multiethnique d'un pays pauvre qui renie ses racines et en appelle à la culture classique grecque pour s'inventer comme grand[216].

On soulignera d'ailleurs l'absence de l'indien tant des discours éducatifs, où l'on évoquera les masses populaires plutôt que les masses indiennes, que des Fêtes scolaires. En effet, seul le défilé de 1915 semble intégrer ouvriers et indiens[217], tandis qu'on trouve la mention dans le compte-rendu des fêtes de Cuilapa de 1907 de la participation au défilé d'un char allégorique figurant l'agriculture, char sur lequel sont juchés des « enfants qui étaient vêtus à la manière de nos aborigènes, et symbolisaient avec leurs outils de labour, le travail »[218] : l'indien ne semble ainsi même pas être présent en tant que tel, mais figuré par des camarades qui lui empruntent ses vêtements pour en faire le symbole de l'agriculture dont il est la main d'œuvre.

[216] « Todo esto conlleva a crear una nueva imagen de Guatemala : un país culto, civilizado y moderno, características que pretenden desaparecer el carácter multicultural y multiétnico de un país pobre que niega sus raíces y se ampara en la cultura clásica griega para hacerse inventar grande », CARRERA MEJÍA. *Las Fiestas de Minerva…*, p. 7.
[217] *Ibid.*, p. 10.
[218] « niños que vestían á la talla de nuestros aborígenes, simbolizaban con sus instrumentos de labranza, el trabajo », *Album de Minerva,* 1907, p. 99.

Chapitre 3. L'affirmation d'une âme nationale

Fêtes de Minerve, enseignement militaire et chant de l'hymne à l'école : les trois mesures, mises en place dès le début de la présidence de Manuel Estrada Cabrera, s'inscrivent dans un processus d'affirmation de ce que certains discours qualifient de caractère ou d'âme nationale. Alors que la période antérieure était marquée par une timidité de la législation éducative quant au rôle que l'école a à jouer dans la conformation d'une identité nationale et des sentiments d'appartenance qui y sont liés, laissant ce rôle à une partie des manuels utilisés en classe, le gouvernement Estrada Cabrera établit clairement le lien entre éducation et nation, une nation guatémaltèque avant tout.

3.1. Conformation de l'identité guatémaltèque

3.1.1. L'âme de la patrie

Á l'usage parcimonieux du mot « nation » et de ses dérivés durant les premières décennies de la Réforme libérale, succède en ce début de XXe siècle l'affirmation croissante de la Nation et de la Patrie, qui peuplent les messages annuels adressés par Estrada Cabrera à l'Assemblée législative pour rendre compte de son gouvernement.

Néanmoins, la tension entre Amérique Centrale et Guatemala, référents possibles des termes « patrie » et « nation », n'a pas totalement disparu. Si la « patrie » apparaît ainsi chaque année dans ces écrits présidentiels, elle désigne donc parfois la fédération dissolue, comme c'est le cas dans les messages de 1898, 1899, 1902, 1905, 1910, 1911, 1912 et 1918 où le président évoque tantôt le patriotisme centraméricain, tantôt sa volonté d'une éventuelle reformation de la fédération. La double-appartenance au Guatemala et à l'Amérique Centrale est ainsi toujours de mise dans ces textes, où l'on peut retrouver par exemple dans un même message, comme celui de 1900, les louanges au « patriotisme des Guatémaltèques », et les liens fraternels unissant les cinq républiques-sœurs qui forment « une très belle patrie » à reformer[219]. Il en va bien sûr de même dans les discours prononcés lors de la fête nationale du 15 septembre, et l'on citera par exemple ceux de 1909 et 1913, années où la célébration de l'indépendance est l'occasion pour les orateurs Eduardo Gómez et José Matos d'espérer la

[219] « patriotismo de los guatemaltecos », « bellísima patria », *Mensaje del Presidente…*, 1900, p. i.

reconstitution de l'Amérique Centrale. En 1909, Gómez explique ainsi que « comme nationaliste convaincu, [il] exprime son espoir que l'avènement de l'unité de l'Amérique Centrale arrive bientôt grâce aux efforts du Parti Libéral »[220], tandis que quelques années plus tard José Matos estime que l'Amérique Centrale est « prédestinée à être grande », et place donc ses espoirs dans la paix et le progrès matériel et moral qui permettront tôt ou tard la reformation de la fédération[221].

Le discours du président de la république peut se faire toutefois plus ambigu, notamment lorsqu'il s'agit de mener de front ces deux patriotismes, ou de justifier la volonté de rattachement à la « grande patrie » que devrait être l'Amérique Centrale. En 1902, Estrada Cabrera évoque ainsi « le sentiment commun de nationalité » qui se manifeste par diverses réunions et événements communs, tandis que dans sa réponse l'Assemblée justifie ce sentiment par l'existence d'« attachements fraternels que les liens de la tradition imposent »[222] : le choix des termes, qui à notre avis n'est pas innocent, présente ainsi des liens centraméricains non pas désirés, mais imposés par l'histoire. Ce poids de l'histoire est de nouveau évoqué en 1911, puisque le sentiment de communauté centraméricaine est dû à des origines communes, et à des besoins communs[223]. En ce sens, on retrouve donc l'idée déjà vue au XIXe siècle d'une union qui ferait la force de la région sur le plan international, comme l'évoque d'ailleurs l'échange de messages de 1912 : alors qu'Estrada Cabrera souhaite « la reconstruction pacifique de l'ancienne patrie », l'Assemblée explique qu'il ne peut en être autrement car dans cette « époque actuelle, où les intérêts s'élargissent, on tend à former de grandes nationalités et à rendre plus facile et fréquent le trafic international, ainsi que les relations entre pays qui tous s'étendent et se fortifient »[224].

---

[220] « como nacionalista convencido, expreso mi esperanza de que se haga pronto el advenimiento de la unidad de Centro-América mediante el esfuerzo del Partido Liberal », GÓMEZ, Eduardo. *Discurso oficial pronunciado por el lic. Don Eduardo Gómez en el salón de recepciones del palacio del poder ejecutivo, en conmemoración del LXXXVIII aniversario de la independencia nacional, el 15 de septiembre de 1909*. Guatemala : Tipografía Nacional, p. 6.

[221] « Predestinada Centro América para ser grande », MATOS, José. *Discurso oficial pronunciado por el lic. Don José Matos en el salón de recepciones del palacio del poder ejecutivo en conmemoración del XCII aniversario de la independencia nacional*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1913, p. 16.

[222] « sentimiento común de nacionalidad »; « lazos fraternales que los vínculos de la tradición imponen », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1902. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXI, p. xiv.

[223] Mensaje del Presidente…, 1911, p. iv.

[224] « pacífica reconstrucción de la antigua patria », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1912. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXI, p. V ; « En la época actual, en que se ensanchan los intereses, se tiende à formar grandes nacionalidades y á hacer más fácil y frecuente el tráfico internacional, también las relaciones entre los países todos se expanden y fortifican », Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo. Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1912. *Ibid.*, p. xxiv.

Pour des raisons économiques, et forcé par l'histoire, Estrada Cabrera entretient ainsi le fantasme d'une refondation de l'Amérique Centrale. Un fantasme car les tentatives réelles seront peu nombreuses durant ses mandats : les Pactes de Washington, signés en 1907 à l'initiative des Etats-Unis pour protéger leurs intérêts dans la région (mais non mentionnés dans le message présidentiel de la même année), seront en réalité le seul événement marquant de tentative de refondation, avec la signature d'un Traité Général de Paix et d'Amitié et de six conventions prévoyant notamment la création d'une Cour de Justice Centraméricaine, d'un Bureau International Centraméricain, et d'un Institut Pédagogique centraméricain. La création de ce dernier fait l'objet de plusieurs accords et conventions à partir de 1907 : le décret législatif nº710 prévoit ainsi la création de l'*Instituto*, tandis que le décret nº814 approuve une convention signée au Salvador en février pour la construction du bâtiment et l'élaboration des budgets, avant qu'en 1911 ne soit signée une autre convention destinée à permettre « l'unification de l'enseignement primaire et secondaire en Amérique Centrale »[225]. Mais ces trois organismes resteront embryonnaires (voire inexistant pour l'Institut) et ne joueront pas leur rôle dans le maintien de la paix et de l'entente cordiale dans la région[226].

Entre fantasme et réalité, Estrada Cabrera n'hésite donc pas à proclamer, en vue de sa réélection de 1911, que son « administration doit avoir un caractère national, sans cesser de promouvoir constamment comme il l'a fait jusque-là la concorde entre tous les Guatémaltèques », tout en invoquant la « reconstruction, à l'avenir, de la nationalité unie que nous désirons tant »[227].

Tout en ménageant la chèvre et le chou, la *patria grande* et la *patria chica*, Estrada Cabrera témoigne cependant d'une volonté claire de vouloir édifier une nation strictement guatémaltèque, sur des bases en construction. La célébration du 15 septembre est d'ailleurs pour les députés comme pour le président la manière de célébrer l'entrée du pays sur la scène du monde libre, et l'occasion de réaffirmer l'importance de « l'autonomie nationale »[228].

---

[225] Decreto legislativo nº710, In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXV, p. 193. Convención relativa á la aprobación de Planos, presupuestos y formas de pago de la construcción y equipo del Instituto Pedagógico Centroamericano. *Ibid.*, t. XXIX p. 135. Convención para la unificación de la enseñanza primaria y secundaria en Centro América. *Ibid.*, t. XXX, p. 409-410.

[226] HERRARTE, Alberto. Los intentos de reunificación en Centroamérica. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala*, vol. 5, p. 87-94.

[227] « mi administración debe tener el carácter de nacional, y sin dejar de promover como constantemente he promovido, la concordia entre todos los guatemaltecos » ; « para la reconstrucción, en lo porvenir, de la nacionalidad unida que tanto deseamos », Manifiesto. Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la República, A sus Conciudadanos. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXX, p. xxvii.

[228] « autonomía nacional », Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió à la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1904. In :

L'emploi systématique dans tous les messages présidentiels de l'expression « notre patrie », où le possessif permet de fomenter la communauté de cœur que le dirigeant aspire à créer, s'accompagne alors de l'évocation de plus en plus fréquente d'un « peuple guatémaltèque » en faveur duquel Estrada Cabrera gouverne. Le message de 1901 est ainsi symptomatique de l'orientation prise par la politique nationale : sans évoquer à aucun moment la possible union centraméricaine, le dirigeant parle de « notre patrie tant chérie », et de « peuple guatémaltèque », avant de formuler des vœux selon lesquels « notre patrie finira par figurer parmi les peuples les plus producteurs de la terre », et parmi les nations cultivées, grâce à une éducation qui « élève le caractère national et forme l'esprit de la patrie »[229].

Cette notion de caractère et d'âme nationale, peu présente dans les discours officiels du XIXe siècle, est en revanche affirmée par Estrada Cabrera : en 1903 et 1905, suite aux tremblements de terre qui touchent l'ouest du pays, l'Assemblée rend hommage à la population guatémaltèque et à ses réactions d'entraide, soulignant que « la bienfaisance a toujours été un trait distinctif du caractère national », alors que le dirigeant parle lui d'une « âme de la patrie » en deuil[230]. L'attribution d'une âme à la nation contribue en quelque sorte à la personnifier, à l'incarner et à en faire une réalité non plus seulement politique — la nation synonyme d'Etat, d'entité gestionnaire associée à un territoire —, mais une collectivité humaine dotée d'une vie propre. Celle-ci est ainsi pourvue d'un corps — ce peuple de plus en plus présent dans les discours — et d'une âme et d'un esprit, qu'il revient à l'Instruction Publique de former et de consolider pour permettre la survie de ce nouvel organisme.

3.1.2. Construire un territoire et une histoire

Si les réformateurs de la fin du XIXe siècle avaient en ligne de mire l'Amérique Centrale, avec pour conséquence la rédaction d'une histoire officielle de la région par Marure, Milla y Vidaurre, Montúfar et Gómez Carrillo, fort logiquement, en s'attelant à la formation d'une âme nationale guatémaltèque, le gouvernement Estrada Cabrera doit s'attacher à fomenter l'élaboration d'une histoire et d'une géographie nationales.

Recopilación de las leyes…, t. XXIII, p. xv. Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1909. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXVIII, p. viii.

[229] « nuestra patria muy querida »; « pueblo guatemalteco » ; « nuestra patria llegará á figurar entre los pueblos más productores de la tierra » ; « eleva el carácter nacional y forma el espíritu patrio », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1901. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XX, p. xii.

[230] « siempre fue la beneficencia rasgo distintivo del carácter nacional », Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió à la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1905. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXIV, p. xxx ; « en luto el alma de la patria », Mensaje del Presidente…, 1903, p. iii.

3.1.2.1. Le territoire de la patrie

Inaugurée en grande pompe lors des Fêtes de Minerve de 1905, la carte en relief conçue par l'ingénieur Francisco Vela s'inscrit ainsi dans la démarche d'affirmation d'un territoire national qui n'est plus centraméricain mais guatémaltèque. Existant encore aujourd'hui, la construction d'une superficie de 1.800 m^2 fait à l'époque figure de prouesse technique. Fruit des explorations du géographe menées depuis la fin des années 1880, qui s'inscrivent donc dans cette démarche de connaissance du territoire que nous avions soulignée précédemment, la carte est non seulement support de connaissances, mais aussi objet d'admiration et de patriotisme. Dans son message à l'assemblée de 1906, Estrada Cabrera décrit ainsi la maquette non seulement comme la

> reproduction artistique et scientifique du territorien de la patrie, source d'étude, objet de consultation et motif de satisfaction nationale, mais aussi comme la représentation graphique du système et des méthodes d'enseignement que nous mettons en pratique[231].

Les députés ne sont pas en reste, et parlent de « l'image exacte de notre territoire » qui « satisfait l'amour de la patrie en admirant cette superbe Carte, fidèle imitation de la terre où nous sommes nés » et suscite des félicitations adressées au chef de l'Etat, chef de projet[232].

L'opuscule signé José Wer et publié l'année de l'inauguration confirme ce rôle patriotique de la carte en relief[233]. Dans *La patria y el templo,* le littérateur associe carte et patrie, dont la beauté est sublimée par la construction de Vela. Le texte lui-même enchaîne métaphores et comparaisons laudatives des divers paysages qui constituent le Guatemala, avant de faire explicitement le lien entre la carte en relief et l'élaboration d'un territoire national dans sa conclusion : « en étudiant un ensemble aussi complexe, avec tous les détails minutieux de la Géographie, de l'Histoire, de la Statistique et autres, on se fait une idée de ce qu'est la Patrie

[231] « reproducción artística y científica del territorio patrio, fuente de estudio, objeto de consulta y motivo de satisfacción nacional, sino también como la representación gráfica del sistema y métodos de enseñanza que ponemos en práctica », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXV, p. x.
[232] « imagen exacta de nuestro territorio » ; « Satisfacese el amor patrio al admirar en ese soberbio Mapa, el fiel trasunto de la tierra en que nacimos », Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes...*, t. XXV, p. xiv-xvi.
[233] WER, José. *La patria y el templo.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 23 p.

qui a surgi dans ce magnifique relief »[234]. La Patrie est donc intrinsèquement liée au territoire, rendu palpable par cette maquette à taille humaine.

Située sur le Champ de Minerve, la carte en relief fait dès avant son achèvement l'admiration des scientifiques nationaux et étrangers, admiratifs de la prouesse technique et des savoirs scientifiques représentés[235]. Mais elle est aussi outil scolaire, puisqu'elle va aussi servir à l'enseignement de la géographie, conformément au projet d'origine, et comme le rappelle le journaliste du *Cronista*, en précisant qu'elle servira à « l'enseignement pratique de la géographie nationale »[236]. Un journaliste nord-américain témoigne effectivement en 1917 de l'utilisation de la carte par les enfants qui « savent décrire le voyage d'un étranger qui arrive de l'extérieur », alors qu'une carte agricole est en projet, avec une première pierre posée en 1916, pour une maquette cette fois-ci jamais achevée[237].

Bien qu'apparemment anecdotique, une autre décision mentionnée par Estrada Cabrera dans son message de 1905 confirme la construction du territoire et du paysage national alors en cours : la publication de timbres postes décorés d'images du Guatemala, « vues allégoriques du pays » sur lesquelles le président ne donne pas de détails. Or, si la carte en relief marque la délimitation d'un territoire qu'on fait connaître aux enfants par l'expérimentation, chère aux pédagogues de l'époque, la figuration de paysages nationaux sur les timbres-poste relève quant à elle de la construction de paysages typiques et de leur diffusion, comme l'évoque Anne-Marie Thiesse dans son travail sur *La Création des identités nationales*[238].

3.1.2.2. Les timides débuts de l'histoire nationale

A cette délimitation et appropriation du territoire correspond exactement au même moment la construction hésitante d'une histoire nationale guatémaltèque. En effet, dès 1905, le *Mémoire* du ministre de l'Instruction Publique informe les députés que l'écriture de l'histoire coloniale, interrompue en 1897 après la parution du tome IV écrit par Agustín Carrillo, a fait l'objet d'un accord en mars 1904 pour prolonger cette histoire qui, rappelons-le, est histoire

[234] « Estudiando tan complicado conjunto, con todos los minuciosos detalles de la Geografía, la Historia, la Estadística y algo más se tiene idea de lo que es la Patria que ha surgido en ese magnífico relieve », WER. *La patria…*, p. 16.
[235] *Discurso pronunciado en el Palacio de Minerva por el doctor don Luis Toledo Herrarte, el día 29 de octubre de 1905, con motivo de las festividades escolares*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1895, 16 p.
[236] « enseñanza práctica de la geografía nacional », Las fiestas escolares de 1905. *El Cronista*, marzo de 1905, nº8.
[237] « los niños saben describir el viaje de un extranjero que llega del exterior », Las fiestas de Minerva en Guate. Lo que por sí vió y observó un Periodista-Corresponsal americano del Times Picayune. *Diario de Centro-América*, 15 de marzo de 1917, nº10321.
[238] THIESSE, Anne-Marie. *La Création des identités nationales.* Paris : Seuil, 1999, p. 220 et ss.

d'Amérique Centrale[239]. En 1907, c'est Ramón A. Salázar qui est choisi pour prolonger quant à lui le travail de Lorenzo Montúfar, *Reseña histórica de Centro-América*, jusqu'aux temps présents[240].

Mais c'est bien l'histoire du Guatemala qui est concernée par d'autres mesures, notamment le projet de création d'un Musée Scolaire où seraient entreposées des « reliques archéologiques du Guatemala depuis l'époque précolombienne »[241]. Le projet de musée archéologique, dont la construction est également prévue aux abords du Palais de Minerve de la capitale, autour duquel s'organise donc la « construction » nationale, ou du moins la construction de ces outils que sont la carte et le musée, s'inscrit dans une démarche plus large de construction d'une histoire guatémaltèque.

On pourra situer dans la même démarche la publication, en 1907, d'un *Indice de obras de escritores nacionales* qui recense les œuvres publiées depuis 1871, afin de mettre en valeur, selon le Secrétaire à l'Instruction Publique, les productions nationales et les progrès indéniables qu'elles reflètent, et démentir à cette occasion l'image répandue à l'international d'un pays au développement lent[242]. L'index est la preuve, aux yeux du gouvernement, du développement intellectuel du Guatemala, et notamment le signe de son intérêt pour son histoire, dont les sources multiples sont répertoriées et conservées, et l'indice pour l'historien d'aujourd'hui que les travaux de construction de l'histoire nationale revêtent une importance particulière pour les dirigeants d'alors[243].

Tant le musée que le prolongement des travaux d'histoire initiés au XIXe siècle correspondent en effet à un travail évoqué par le président lui-même, au sujet de la création du musée archéologique : la « reconstruction de notre histoire »[244]. L'entreprise intellectuelle est donc clairement identifiée comme la fabrication d'une histoire collective, qui prendra forme par le travail de l'historien, et que l'école diffusera.

---

[239] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1905, p. 8. Et Acuerdo de 19 de marzo de 1904. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXIII, p. 4.
[240] Acuerdo de 8 de diciembre de 1906. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXV, p. 172.
[241] « reliquias arqueológicas de Guatemala desde la época precolombina », *Mensaje del Presidente…*, 1906, p. x.
[242] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1907, p. 11.
[243] « Historia de la patria », *Ibid.*¸ p. 12.
[244] « reconstrucción de nuestra historia », Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1908. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXVII, p. xxvi.

3.1.3. L'école forge de la pensée nationale

Les rituels, qu'ils soient quotidiens comme les exercices militaires ou le chant de l'hymne, ou annuels comme le sont les Fêtes de Minerve, visent à développer le sentiment d'appartenance et la conscience nationale chez les écoliers de tous âges et de toutes les régions. Mais à ce sentiment s'adjoint la connaissance, la culture, la pensée nationales, transmises elles aussi par une école nationalisante. Pour le journal *Ilustración Obrera*, reprenant un article argentin, l'enseignement du sentiment national à l'école ne passe pas uniquement par le culte au drapeau ou le chant de l'hymne. Ce sentiment, que le gouvernement Estrada Cabrera veut indéniablement susciter à travers l'imposition de telles pratiques, doit aussi être encouragé par une expérience sensible et pratique : le journaliste souligne ainsi l'importance de rendre visible aux écoliers, de manière quotidienne, l'histoire et le territoire, à travers la carte postale, la carte murale, l'affiche historique, le portrait d'un grand personnage… Et si manuels et inventaires ne témoignent pas d'une telle pratique au Guatemala, puisque le planisphère ou la carte ne sont pas présents dans toutes les écoles, la création de la carte en relief et du Musée Scolaire sur le territoire scolaire et solennel qu'est le Champ de Minerve de la capitale, s'inscrivent sans aucun doute dans cette démarche de pédagogie pratique et objective.

La presse n'est pas la seule à estimer que l'école doive « nationaliser » cœurs et esprits, car l'idée fait son chemin parmi les dirigeants. Bien qu'il faille reconnaître que malgré les innovations apportées par Estrada Cabrera dans ce domaine, c'est l'objectif de la lutte pour la vie qui prédomine le plus souvent dans les mémoires ministériels, l'idée de fomenter une culture nationale apparaît néanmoins tant dans ces rapports que dans les messages présidentiels à l'Assemblée. En 1903, Estrada Cabrera précise ainsi que « la culture d'une nation serait incomplète ; ou plutôt monstrueuse » sans l'éducation qui cultive les sentiments, les caractères, la morale et la culture[245]. Pour l'Assemblée, tant les Fêtes de Minerve que l'école au quotidien doivent ainsi « construire une pensé nationale »[246].

En plus de former la « culture nationale », l'école forme aussi le citoyen : en 1903, le ministre évoque ainsi « l'éducation morale et patriotique » (hymne et exercices militaires), qui permettra l'attachement de l'enfant au culte de la patrie, terreau favorable à la formation d'un

[245] « la cultura de una nación sería incompleta ; ó mejor dicho monstruosa », *Mensaje del Presidente…*, 1903, p. viii-ix.
[246] « Construir un pensamiento nacional », *Contestación al Mensaje…*, 1903, p. xvi.

citoyen idéal[247]. Tant l'Ecole Normale de la capitale en 1902 que celle de San Marcos en 1914 prétendent ainsi former un individu utile à la société et « véritable citoyen guatémaltèque »[248], un objectif qui resurgit de temps à autres dans les rapports ministériels, tel celui de 1901 où il est question de « mettre les citoyens en aptitude de remplir les fins individuelles et sociales qui leur sont propres », ou en 1909 où le projet de réforme doit entre autres participer à la « formation de citoyens instruits et éduqués, robustes, travailleurs et aptes, pour constituer un peuple libre, patriote et souverain »[249]. Travailleur et citoyen : tel est l'individu que l'école doit former, pour que le Guatemala gagne les premiers rangs des nations civilisées grâce au développement du sentiment et de la culture nationales.

Cette culture nationale est vraisemblablement guatémaltèque, à quelques exceptions près : le projet de réforme pour l'école primaire de 1909 veut ainsi former un élève à la fois citoyen guatémaltèque et centraméricain[250], alors que dans son rapport de 1911 le directeur de l'*Instituto* de Quetzaltenango déclare vouloir éveiller chez ses élèves « l'amour inné de notre Patrie Centraméricaine » grâce aux cours d'instruction civique, de géographie et d'histoire[251], alors qu'on a vu dans le Quiché la mise à profit des cours de couture ou de peinture pour la fabrication de symboles nationaux centraméricains[252]. L'Ecole Normale de la capitale, dans un rapport de 1914, prétend également favoriser la « communion d'esprit » qui favorisera à l'avenir l'union centraméricaine[253].

Hormis ces quelques exemples, tant la création de la Carte en Relief, qui pose pour la 1e fois le Guatemala comme cadre officiel de la patrie, que la publication de manuels de géographie et d'histoire eux aussi consacrés au Guatemala, invitent à considérer l'école comme l'outil de diffusion d'un sentiment et d'une culture nationale avant tout guatémaltèques. Mais sans que l'Amérique Centrale ne disparaisse pour autant.

---

[247] « Educación moral y patriótica ». *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 41.
[248] « verdadero ciudadano guatemalteco », Memoria de la escuela normal y práctica de varones. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 200.
[249] « poner á los ciudadanos en aptitud de llenar los fines individuales y sociales que les son peculiares », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 39. Et « para la formación de ciudadanos instruídos y educados, robustos, laboriosos y aptos, para constituir un pueblo libre, patriota y soberano », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 238.
[250] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1909, p. 17.
[251] « amor innato á nuestra Patria Centro Americana », Memoria de los trabajos verificados en el Instituto Nacional de Varones de Occidente y escuelas práctica y de comercio anexas, durante el año escolar de 1911. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1912, p. 139.
[252] Memoria de la escuela práctica de varones del Quiché. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 273 et ss.
[253] « comunión de espíritu », Memoria de la Escuela Normal Central de Profesores. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1914, p. 138.

3.2. Manuels et programmes

Au sentiment national suscité par l'exercice militaire ou le chant de l'hymne doit donc répondre une culture nationale que l'école sert également à construire, à travers les enseignements fondamentaux que sont l'histoire, la géographie, la lecture, la morale ou l'instruction civique.

3.2.1. Histoire du Guatemala

3.2.1.1. Programme d'histoire de la patrie

La publication du premier manuel d'histoire du Guatemala en 1899 par Rafael Aguirre Cinta est-elle la preuve d'un changement d'orientation de l'enseignement de l'histoire, qui ne serait plus centraméricaine mais bien nationale et guatémaltèque ?

Si l'on se penche sur le *Programa detallado* publié la même année, force est de constater que le texte entretient une certaine ambigüité : la description générale de l'histoire proposée dans les « indications aux maîtres » du début du livret parle en effet de l'enseignement d'une « géographie et histoire de la patrie »[254]. Mais cette patrie n'est nullement définie, le rédacteur ménageant ainsi la possibilité d'orienter l'enseignement vers l'Amérique Centrale ou vers le Guatemala.

Le rôle de l'histoire est par contre nettement différent de celui évoqué par les programmes de 1882 et 1893 : alors que ces derniers se contentaient de proposer un vademecum des connaissances — grands événements, grands hommes — à enseigner aux écoliers, le programme de 1899 propose une conception de l'histoire qui en fait clairement un outil de nationalisation des esprits. Proche de ce qu'Agustín Gómez Carrillo ou Miguel Saravia proposaient à la fin du XIXe siècle dans leurs manuels, les « indications » définissent en effet l'histoire comme « une école de morale, d'instruction civique et de patriotisme »[255]. Il ne s'agit donc plus d'apprendre le passé mais d'en tirer les leçons, et de développer par ailleurs l'amour de la patrie. Le ministre reviendra d'ailleurs sur la question dans son *Mémoire* de 1903, pour confirmer que l'histoire est utile pour « développer le sens moral de l'enfant, en

[254] « indicaciones a los maestros » ; « geografía e historia del país », *Programa detallado…*, 1899, p. 17.
[255] « la historia es una escuela de moral, de instrucción cívica y de patriotismo », *Ibid.*

lui inculquant en même temps l'amour de la Patrie », en s'appuyant sur le manuel s'il est bien utilisé[256].

L'histoire proposée par le programme pour le niveau élémentaire, où la matière n'apparaît qu'à partir de la deuxième année, est une histoire événementielle et nationale, sans que ne soit encore définie la nation dont on prétend conter le passé. Suivant les mêmes techniques éprouvées des conversations familières et récits d'anecdotes, le vademecum propose ainsi l'étude des populations indigènes, passées et présentes, puis de la Conquête menée par Pedro de Alvarado, et enfin de l'indépendance de 1821.

L'histoire des indigènes américains, et de « nos indigènes » et de leurs coutumes, suppose l'évocation de leur civilisation passée, et de leur état actuel, l'histoire faisant donc le lien entre passé et présent, et donnant l'occasion de faire saisir aux enfants la notion de liberté, et son pendant : l'esclavage[257]. On retrouve dans le détail les éléments essentiels d'une histoire déjà bien fixée : l'arrivée du civilisateur Votán, la civilisation nahuatl, et le degré d'avancement de ces populations au moment de la Conquête. Menée par Alvarado, seul personnage nommé avec Colomb et Cortès, l'entreprise conquérante doit être relatée par le biais d'anecdotes sur « les guerres des indiens et des Espagnols », immédiatement suivies dans le programme par l'idée de « développer chez les enfants les vertus civiques et l'amour de la patrie, le professeur peut expliquer à grands traits les faits les plus saillants de l'histoire nationale »[258]. Le voyage de Cortès au Honduras, les souffrances endurées par les indiens et la personnalité de leurs quelques protecteurs sont autant de détails qui rythment une histoire d'où disparaît totalement la Colonie, puisqu'à la suite de la question du sort des indiens est directement abordée l'indépendance et ses causes[259].

Si l'on rapproche ce texte du programme de la publication par Soto Hall de sa *Trinidad Indo-heróica* consacrée aux vaillants guerriers Urraca, Lempira et Tecún-Umán[260], et qu'on y ajoute le projet de création du Musée Scolaire dédié aux restes archéologiques du passé précolombien, on voit comment l'histoire enseignée semble s'inscrire dans un courant de récupération du passé indien aux dépens de l'époque coloniale, dont les manuels se feront

[256] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 5.
[257] *Programa detallado…*, 1899, p. 34.
[258] « guerras de los indios con los españoles. Para desarrollar en los niños las virtudes cívicas y el amor á la patria, puede le profesor explicar á grandes rasgos los hechos más salientes de la historia nacional », *Ibid.*, p. 37-38.
[259] *Ibid.*, p. 47-48.
[260] SOTO HALL, Máximo. *Trinidad indo-heróica.* Guatemala, 1916, 24 p.

l'écho. Les programmes scolaires officiels consacrent en effet trois semestres à l'époque précolombienne et à la conquête, et pas même une ligne à l'époque de la domination espagnole, cette dernière passant ainsi du statut d'histoire sans faits marquants dans les manuels de Gomez Carrillo ou de Saravia, à l'état de non-histoire, absente des écoles.

A l'école complémentaire on continuera d'étudier l'histoire du XIXe siècle, ses grands événements et ses grands hommes (José Arce, Morazán, Gálvez, Cecilio del Valle, Larreinaga, Pedro Molina, Juan Francisco Barrundia), depuis l'indépendance jusqu'à l'ère conservatrice de Carrera[261]. La liste des grandes figures dont on s'attachera à détailler la vie reflète sans accroc le panthéon libéral dont les premières pierres ont été posées par les manuels de lecture du XIXe siècle, et dont l'édification est donc poursuivie par l'Etat lui-même à travers le programme d'histoire. Celui-ci continue de dérouler la chronologie pour aborder l'époque des « républiques-sœurs », la « guerre nationale » contre les flibustiers, et les divers chefs d'État se succédant au pouvoir, qu'ils soient conservateurs ou libéraux[262]. Le programme met toutefois l'accent sur les faits et hauts gestes de certains d'entre eux, comme c'est le cas pour Justo Rufino Barrios, meneur avec García Granados de « l'armée libératrice » de 1871, qui fait l'objet de commentaires laudatifs en tant que bienfaiteur progressiste, alors que ses successeurs à la présidence ne sont que rapidement mentionnés. Les programmes de l'enseignement primaire complémentaire se clôturent finalement sur un résumé de l'histoire centraméricaine qui précède un élargissement final au reste du continent, agrémenté de lectures diverses sur la Découverte, la Conquête ou l'Indépendance et ses héros[263].

A-t-on à faire ici à une histoire nationale ? L'idée n'est jamais mentionnée dans le corps du programme. Certes, la période libérale est plus volontiers centrée sur le Guatemala, mais hormis ce troisième semestre d'école complémentaire, le reste pourrait tout aussi bien être histoire centraméricaine. La publication de manuels consacrés tantôt au Guatemala, tantôt à l'Amérique Centrale, vient prolonger cette hésitation.

3.2.1.2. Manuels d'histoire du Guatemala : nouveaux objectifs

L'ère Estrada Cabrera s'ouvre sur un changement majeur en termes de manuels scolaires, avec la publication pour la première fois d'un manuel exclusivement consacré à l'histoire du

[261] *Programa detallado…*, 1899, p. 58-59.
[262] *Programa detallado…*, 1899, p. 61.62.
[263] *Ibid.*, p. 72.

Guatemala et identifié comme tel : l'imposant volume illustré des *Lecciones de historia general de Guatemala, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso de las escuelas primarias y secundarias de esta república,* du pédagogue mexicain Rafael Aguirre Cinta[264]. Ce travail ne sera pas un cas totalement isolé, puisqu'en 1918 le Guatémaltèque Antonio Villacorta Calderón publie ses *Elementos de historia patria* en deux volumes traitant du Guatemala et destinés aux écoles primaires du pays, sous forme de catéchisme illustré[265]. Mais le virage vers l'histoire nationale du seul Guatemala n'est pas radical, comme l'illustrent tout aussi bien les programmes que nous avons évoqués, que la publication en 1915 d'une *Historia de América Central* par le même Villacorta, et une autre par Ernesto Sandoval, ouvrages destinés à l'enseignement secondaire[266].

Alors qu'Aguirre Cinta propose en 1899 des « leçons d'histoire générale du Guatemala », Villacorta publie lui en 1918 des « éléments d'histoire de la patrie », montrant par là même le chemin parcouru dans la conception d'une histoire guatémaltèque devenue histoire nationale ou de la patrie. Malgré cette timidité du titre d'Aguirre Cinta, les objectifs poursuivis par les deux auteurs présentent bien des similitudes. Ainsi, tous deux prétendent combler un manque criant au sein de la production de manuels d'histoire, puisqu'aucun n'est spécifiquement consacré au seul Guatemala, alors que les ouvrages d'histoire centraméricaine abondent[267]. Notons que le marché qui s'ouvre à eux est donc vierge et prometteur. Les deux auteurs estiment par ailleurs contribuer au développement de l'amour de la patrie : Villacorta, en proposant un livre qui traite de « notre vie historique », pense susciter l'amour de la patrie dont il narre l'histoire, tandis qu'Aguirre Cinta se fixe pour but que l'enfant « arrête de considérer Sa Patrie comme une froide abstraction » et cultive des « sentiments patriotiques » à son égard[268].

La seule nuance existant entre les paratextes des deux manuels réside dans l'insistance d'Aguirre Cinta sur la nécessité d'une histoire propre à un « peuple libre et indépendant, à la

[264] AGUIRRE CINTA, Rafael. *Lecciones de historia general de Guatemala, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso de las escuelas primarias y secundarias de esta república.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 248 p.
[265] VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Elementos de historia patria. Libro primero desde los orígenes hasta 1821.* Guatemala, 106 p. VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Elementos de historia patria. Ajustados al programa vigente para los alumnos de las escuelas elementales de la República. Libro 2do.* Guatemala : Tipografía Sánchez y De Guise, 1929 (5e éd.), 111 p.
[266] VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Curso de historia de la América Central para uso de los institutos y escuelas normales*. Guatemala : Sánchez y de Guise, 1915, 264 p. SANDOVAL, Francisco Ernesto. *Historia de Centro América*, Guatemala : Litografía Byron Zadik y Cía., 316 p.
[267] AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. xv, et VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 1, s.p.
[268] VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 1, s.p., et « deje de considerar à Su Patria como una fría abstracción », AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. xv.

vitalité propre » depuis 1847 : c'est pourquoi le pédagogue mexicain entend relater les événements spécifiquement liés au Guatemala et « leur donner de l'unité »[269]. L'importance du travail de l'historien-rédacteur apparaît ici au grand jour, puisqu'en prétendant « donner de l'unité » aux faits, Aguirre Cinta induit donc que c'est par le fait même du récit et des outils de la narration que l'histoire connue comme nationale prendra forme et cohérence aux yeux des écoliers. Le rôle du travail de reconstruction du récit et du fil de l'histoire est d'ailleurs évident dans son ouvrage, destiné à la fois au primaire et au secondaire : par un système de jeux typographiques, l'auteur distingue en effet les contenus réservés au niveau secondaire (en plus petite casse) de ceux abordables dès le primaire. Un double-niveau de lecture qui permet dans bien des cas d'édulcorer l'histoire nationale de ses aspérités pour l'écolier du primaire, auquel on présente un récit plus lisse. Les exemples sont fréquents, et nous ne citerons qu'un cas concernant l'histoire coloniale : évoquant les gouverneurs successifs du royaume de Guatemala, fort nombreux, Aguirre Cinta réserve certains d'entre eux au seul niveau secondaire dont les élèves étudieront donc les gouvernements dans leur totalité. Les écoliers du primaire, quant à eux, n'auront vent que des gouverneurs qui ont laissé une empreinte positive, de par leur bon traitement des indiens, ou leurs sacrifices personnels en faveur du financement d'œuvres publiques[270]. Ce procédé de tri sélectif des personnages ou événements plus ou moins flatteurs sera réutilisé notamment pour la période des conflits entre les Etats de la fédération, avant et après la dissolution de celle-ci[271].

3.2.1.3. Manuels d'histoire du Guatemala : suprématie quiché

Le contraste majeur entre ces deux manuels et leurs prédécesseurs qui traitaient de l'Amérique Centrale, outre le fait qu'ils se revendiquent comme Histoire du Guatemala, est l'impressionnante neutralité des récits et l'absence de centraméricanisme et d'appel à l'union, tout comme l'absence d'un nationalisme guatémaltèque. La structuration des deux ouvrages, dans lesquels on retrouve la même conception d'une histoire débutant avec la période précolombienne, suivie par la conquête, la colonisation, l'indépendance et le XIXe siècle et ses aléas, témoigne de cette neutralité. Le manuel d'Aguirre Cinta notamment, dont les grandes parties portent le nom de « période », sans qu'aucun sous-titre n'y soit accolé, propose une approche dépassionnée des événements. Les deux volumes d'*Elementos de la patria* de Villacorta sont plus diserts si l'on s'en tient à leurs index : la période coloniale se

[269] AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. xv.
[270] *Ibid.*, p. 60 et ss.
[271] Voir par exemple p. 85-86.

divise ainsi en première époque – découverte et Conquête, et deuxième et troisième divisées en fonction des règnes espagnols des Austrias et des Bourbons. Quant à la période de la postindépendance traitée dans le deuxième volume, elle est qualifiée de « période nationale », elle aussi divisée en époques : celles de la fédération, et de l'unitarisme. Le choix même du terme unitarisme montre d'ailleurs que la rupture de la fédération n'est a priori pas conçue comme un malheur ou un échec, tandis que la période dite nationale et non indépendante, s'oppose frontalement à la période coloniale.

Il n'est pas question ici d'entrer outre mesure dans une analyse détaillée des deux manuels, en tant que leur vision de l'histoire et de ses principaux événements recoupe les études proposées dans nos deuxième et troisième parties. Nous nous contenterons ainsi de souligner les différences ou originalités au sein d'une histoire où l'on retrouve une vision nuancée des indiens et de leurs opposants espagnols, bourreaux cruels de peuples dominés et exploités défendus par l'heureux Las Casas.

Le regard sur l'indien du passé reste ainsi globalement positif, tant chez Aguirre Cinta que chez Villacorta, et l'on observe la montée en puissance de la « nation quiché », déjà fort présente dans les manuels de Gómez Carrillo ou Saravia, mais qui ici prend un peu plus nettement le dessus sur le reste de l'histoire précolombienne, comme l'a mentionné l'historienne Patricia Fumero Vargas au sujet de Villacorta[272]. Ainsi, chez Aguirre Cinta la première période est divisée en une période « préhistorique » et une deuxième « historique » : cette dernière débute précisément avec l'évocation des quichés, certes déjà brièvement évoqués dans le premier chapitre surtout centré sur les possibles origines du peuplement centraméricain ou la légende de Votán, mais qui sont donc ici à l'origine de l'histoire du Guatemala. Dans la douzième leçon, intitulée « éléments déterminants du caractère d'une nation », l'auteur évoquera tour à tour la situation politique, religieuse et économique du peuple Quiché, dont on déduit qu'il forme donc une véritable nation[273].

Dans les *Elementos* d'Antonio Villacorta, on retrouve des commentaires laudatifs sur les ruines impressionnantes, les sculptures et bas relief d'un « prodigieux peuple », tandis que les titres eux-mêmes font écho à ce regard bienveillant en évoquant « les civilisations

[272] FUMERO VARGAS, Patricia. Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927. *Nicaraguan Academic Journal*, May 2003, 4:1, p. 69-87.
[273] « elementos determinantes del carácter de una nación […] », AGUIRRE CINTA. *Lecciones.*…, p. 16.

primitives » en leçon deux et trois[274]. L'intérêt de l'auteur pour la question précolombienne se traduit d'ailleurs par l'insertion d'une « carte ethnographique », la première du genre qu'on puisse croiser dans un manuel scolaire, qui distingue cinq groupes principaux, le groupe « maya-quiché » étant celui qui domine la région du Guatemala[275]. Et c'est sans doute Villacorta qui met le plus en avant le peuple quiché dans son manuel : après avoir évoqué des héros mus par la défense de leur patrie, l'auteur aborde en effet les « monuments littéraires » quiché, marques de leur « suprématie intellectuelle sur les autres peuples centraméricains », tandis que la langue quiché est « parfaite, étendue et philosophique » et la religion tout comme le mode de gouvernement sont dignes des « peuples les plus civilisés d'Amérique Centrale »[276].

La conquête apparaît alors bien évidemment comme l'élément qui vient rompre et détruire « une telle grandeur, d'une manière si barbare, par les audacieux conquistadors [...] aveuglés par le fanatisme et l'ambition »[277]. Le barbare est le conquérant, et l'homme civilisé l'indien quiché. Le même auteur qui les qualifie de barbares parle des conquistadors comme ayant « l'audace de ces hommes qui entreprirent un voyage qui avait tout la forme poétique et les couleurs étincelantes d'une fantastique légende »[278], tandis que Colomb, à l'obstination admirée, « changea son caractère de découvreur pour celui de conquistador » en devenant cruel, exploiteur et avide[279]. Face à un Pedro de Alvarado dont les cruautés sont soulignées, se trouvent les caciques Urraca, Nicarao et Tecún Umán, qui risquent leur vie pour défendre leur patrie[280]. La légende du futur héros national, qualifiée comme telle, est d'ailleurs narrée dans nos deux manuels d'histoire du Guatemala, avec quelques nuances puisque pour Aguirre Cinta, qui ne s'attarde pas sur la description du combat, le quetzal attaque Alvarado, tandis que pour Villacorta, qui accorde plus de place au récit de la bataille, l'oiseau national accompagne Tecún et meurt par la lance d'Alvarado en même temps que son héros[281].

---

[274] « las civilizaciones primitivas », VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 1, p. 13 et 17 ; « prodigioso pueblo », *Ibid.*, p. 16.
[275] « mapa etnográfico de la América Central », *Ibid.*, p. 19.
[276] « monumentos literarios », supremacía intelectual », « el idioma quiché perfecto, extenso y filosófico », « los pueblos más civilizados de la América Central », *Ibid.*, p. 30-34.
[277] « Lástima que tanta grandeza haya sido destruída, de un modo tan bárbaro, por los audaces conquistadores, que, ciegos por el fanatismo y la ambición […] », AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. 22.
[278] « osadía de aquellos hombres que emprendieron un viaje que tenía toda la forma poética y brillante colorido de una leyenda fantastica », *Ibid.*, p. 30.
[279] « cambió Colón su carácter de descubridor por el de conquistador », *Ibid.*
[280] *Ibid.*, p. 47 et ss.
[281] AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. 41, VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 1, p. 59.

3.2.1.4. Manuels d'histoire du Guatemala : l'indépendance pacifique

La période coloniale suit son cours dans les deux manuels, avec quelques figures marquantes telles que le déjà connu Las Casas luttant contre les outrages faits aux indiens, jusqu'à ce que l'indépendance survienne, provoquée par les mêmes causes identifiées dans les manuels du XIXe siècle. Les révolutions américaine et française, les abus des péninsulaires ou les conséquences de l'invasion napoléonienne et l'expérience mexicaine si proche sont ainsi à l'origine d'une émancipation où l'on retrouve « l'enthousiasme du public », un peu moins marqué cependant que dans les écrits de Gómez Carrillo et Saravia. Villacorta préfère ainsi détailler la liste des signataires de la déclaration, « dont nous devons nous souvenir des noms avec gratitude »[282], alors qu'Aguirre Cinta fait référence à la foule « ivre de plaisir et d'espoirs » qui occupe cours, places et couloirs du palais lors des débats et de la déclaration[283].

L'auteur mexicain réserve certaines des causes de l'indépendance à l'enseignement secondaire, pour proposer au niveau primaire une vision édulcorée de l'événement. Le bilan de l'ère coloniale, avec les cruautés de la conquête, les décalages entre bonnes intentions de l'Espagne et leur détournement par les colons, l'exploitation d'indiens considérés inférieurs par des Espagnols cruels et ambitieux, et le marasme économique entretenu par la métropole, sont autant de raisons qui font de l'indépendance une nécessaire application des « lois sociologiques »[284]. Sans renier les bienfaits apportés par l'Espagne, l'auteur mexicain insiste donc sur l'inéluctabilité de l'indépendance. Mais le facteur essentiel ayant permis l'indépendance est pour l'auteur mexicain « le silencieux travail social » à l'œuvre durant l'époque coloniale :

> Bien que les lois, dans les premiers temps, eurent établi la division des castes et des races, et que dans les églises on ait tenu des livres distincts pour y inscrire les actes de mariage ou de baptême des naturels, des créoles ou des espagnols, les familles se sont progressivement liées, les intérêts se sont rejoints, la terre s'est transformée en Patrie, l'âme nationale se formant peu à peu[285].

Ces liens entre les familles renvoient à un métissage clairement défini en fin de chapitre : l'Espagne, contrairement aux Etats-Unis,

---

[282] « cuyos nombres debemos recordar con gratitud », VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 1, p. 106.
[283] « ébria de placer y de esperanzas », AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. 74.
[284] « Leyes sociológicas », *Ibid.*, p. 76.
[285] « A pesar de que las leyes, en los primeros tiempos, estatuían la división de las castas y de las razas, y de que en las iglesias se llevaban libros distintos para sentar las partidas de matrimonio ó de bautismo, de los naturales, criollos ó españoles, las familias fueron enlazándose, los intereses identificándose, la tierra convirtiéndose en Patria, formándose poco á poco el alma nacional », *Ibid.*, p. 71.

> n'a pas détruit, comme les anglo-saxons, les aborigènes, mais en se mélangeant avec eux a donné naissance à une nouvelle race, l'actuelle, qui se différencie en beaucoup de choses de celle de Tecún-Umán et de celle d'Alvarado, une race qui, portant en elle les germes vigoureux de celles-là, ses génitrices, a devant elle un avenir splendide que lui procureront l'éducation et le travail[286].

La posture d'Aguirre Cinta est des plus intéressantes : l'âme nationale n'est donc pas à construire, par le biais de l'école et de ses multiples recours, car elle existe déjà, fruit d'une lente évolution depuis la conquête jusqu'à l'indépendance, ayant fait d'une terre conquise une patrie source d'attachement. A ce territoire conscient correspond un peuple, et il faut noter l'originalité d'Aguirre Cinta, qui rejoint en cela Miguel G. Saravia, puisqu'il évoque la race métissée que serait le peuple guatémaltèque, héritier à la fois du conquérant espagnol, porteur de civilisation, et du noble guerrier indigène, défenseur de sa patrie.

Le récit dépassionné du XIXe siècle que proposent tant Aguirre Cinta que Villacorta se traduit par l'absence d'un appel au sentiment centraméricain ou d'un plaidoyer en faveur de l'union tels qu'on pouvait les trouver chez le très centraméricaniste Gómez Carrillo. Au lieu de cela, l'histoire du Guatemala se décline en récits neutres, complets, et très clairs, notamment chez Villacorta qui se démarque ainsi des narrations embarrassées de Gómez Carrillo, grâce au jeu des courtes questions-réponses de son livre-catéchisme. La neutralité du discours est d'ailleurs telle que Villacorta va parler des opposants au coup d'Ariza (1823), non plus comme des premiers patriotes morts pour leur pays, mais comme de simples victimes qui « moururent dans l'échauffourée »[287]. Pas même Justo Rufino Barrios n'est mis en valeur dans un manuel qui ne propose aucune envolée lyrique unioniste, ni ne critique le conservateur Carrera. Tout juste souligne-t-on la mort « glorieuse » du réformateur sur le champ de bataille de Chalchuapa, un événement que l'on ne trouve pas chez Aguirre Cinta, qui clôture son livre sur l'arrivée au pouvoir des libéraux de 1871, fruit de la « loi de l'évolution »[288].

La rupture de la fédération et ses séquelles ne sont donc plus conçues comme un échec ou un idéal à reconstruire, mais comme le déroulement logique d'une histoire répondant à des lois universelles et impénétrables. L'infléchissement du sens de l'histoire apparaît d'ailleurs dans

[286] « que no destruyó, como los anglo-sajones, á los aborígenes, sino que mezclándose con ellos dio origen á una nueva raza, la actual, que en mucho se diferencia de la de Tecum-Uman y de la de Alvarado, raza que, llevando en sí los gérmenes vigorosos de aquellas, sus progenitoras, tiene delante un espléndido porvenir que le darán la educación y el trabajo », AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. 76.
[287] « murieron en la refriega », VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 2, p. 15.
[288] « Ley de la evolución », AGUIRRE CINTA. *Lecciones…*, p. 193.

la structuration du manuel de Villacorta, qui, pour l'époque Carrera et les années qui suivent, parle de « consolidation de la république du Guatemala » : le choix des termes révèle sans nul doute la valorisation accordée à la construction d'un Etat indépendant et unitaire[289], dans un manuel qui très paradoxalement prétend susciter l'amour de la patrie, avec des textes des plus neutres qui n'appellent pas explicitement à la formation de ce sentiment.

3.2.1.5. Manuels d'histoire d'Amérique Centrale, mais sans centraméricanisme

On retrouve cette neutralité de Villacorta dans son manuel d'histoire d'Amérique Centrale destiné au niveau secondaire. Publié en 1915, son *Curso de historia de la América Central para uso de los institutos y escuelas normales* présente en effet les mêmes caractéristiques que les *Elementos* qui suivront, alors que le manuel de Francisco Ernesto Sandoval publié la même année fait souvent abstraction du devoir de réserve de l'historien[290].

Sandoval, alors qu'il en appelle à l'impartialité de l'historien dans son court prologue, se fait en effet l'avocat de l'union centraméricaine et l'accusateur sans pitié du camp conservateur. Ce dernier est ainsi jugé responsable de tous les déboires de la fédération, par opposition à la figure salvatrice de Francisco Morazán[291]. Le conservateur Rafael Carrera, figure centrale de la période des « trente ans » que traverse le Guatemala après la chute de Gálvez, est lui aussi présenté sous son plus mauvais jour : à la tête de « hordes [qui] commirent alors des actes de vrai vandalisme, puisqu'elles assassinèrent des citoyens sans défense »[292], le caudillo donne « le coup de grâce à la nationalité centraméricaine » en gagnant la bataille de la Arada[293]. Le centraméricanisme de Sandoval a d'ailleurs une parenté avec celui de Gómez Carrillo en tant que, tout comme son prédécesseur, il clôture son manuel par un chapitre revenant sur les diverses tentatives de reconstruction de la fédération et la « nationalité centraméricaine » tout au long des XIXe et XXe siècles[294].

Villacorta s'en tient lui à la narration des faits, selon la même structure que ces *Elementos*, en parlant toutefois ici de « vie indépendante » et non plus de « période nationale ». Le reste évolue peu, puisqu'il distingue dans cette section la première époque 1821-1842 de la

[289] VILLACORTA. *Elementos…*, vol. 2, p. 45.
[290] VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Curso de historia de la América Central para uso de los institutos y escuelas normales*. Guatemala : Sánchez y de Guise, 1915, 264 p. SANDOVAL, Francisco Ernesto. *Historia de Centro-América*, Guatemala : Litografía Byron Zadik y Cía., 316 p.
[291] SANDOVAL. *Historia de Centro-América*, p. 159-161.
[292] « las hordas de Carrera cometieron entonces actos de verdadero vandalismo, pues asesinaron a ciudadanos indefensos », *Ibid.*, p. 184.
[293] « golpe de muerte de la nacionalidad centroamericana », *Ibid.*, p. 207.
[294] *Ibid.*, p. 274 et ss.

fédération, de l'époque des « républiques unitaires d'Amérique Centrale », où il va détailler dans un premier temps le « régime des trente ans », puis le « régime libéral » dont il traite jusqu'en 1900, république par république[295]. Cette organisation témoigne du fait qu'après la dissolution de la fédération, il s'avère difficile de construire une histoire de l'Amérique Centrale, alors que l'entité politique n'est plus. Le fractionnement des Etats induit ainsi un fractionnement des récits, dissociés chez Villacorta en diverses leçons, et mélangés dans une narration quelque peu confuse chez Sandoval. Cela n'empêche toutefois pas Villacorta d'employer parfois les termes de "nation" et de "patrie" associés à l'unité centraméricaine, avec une parcimonie qui contraste avec le texte de Sandoval, et surtout avec ceux de Gómez Carrillo.

3.2.1.6. Manuels d'histoire de l'Amérique Centrale : notions d'ethnologie, la place de l'indien

Là où Villacorta se distingue de Sandoval, c'est dans l'étude de la période précolombienne : sans revenir sur les caractéristiques de la civilisation, les portraits nuancés des forces en présence lors de la conquête, …, nous ne nous attarderons que sur le développement inédit dans un tel manuel des connaissances ethnologiques et ethnolinguistiques. Dans ses leçons IV et V, après avoir étudié la suprématie quiché et les origines du peuplement centraméricain, Villacorta propose en effet les « groupements ethnologiques », et donne un tableau exhaustif de cinq groupes ethniques et des peuples qu'ils regroupent[296]. Pour chacun, il spécifie ensuite son origine, sa localisation, ses principales villes. La classification des langues qu'il propose ensuite dans la leçon V, fondée notamment sur les travaux de Bancroft, est, elle aussi, des plus détaillées de l'époque[297].

La précision des classifications, reflet des progrès scientifiques d'alors et des avancées de la science ethnologique, sont à rapprocher de la suprématie quiché et des détails abondants utilisés pour décrire l'histoire précolombienne. Dans cet ouvrage volumineux destiné à l'enseignement secondaire, qui sera donc plus complet que pour le primaire, Villacorta multiplie en effet les récits de batailles entre Espagnols et indiens, en donnant profusion de noms de chefs indigènes : la simplification habituelle des manuels antérieurs, qui consistait à

[295] « repúblicas unitarias de la América Central » ; « régimen de los treinta años » ; « régimen liberal », VILLACORTA. *Curso de historia.*…, p. 133, 183, 225.
[296] VILLACORTA. *Curso de historia.*…, p. 19-21.
[297] *Ibid.*, p. 22-25.

parler des « *indios* », masse indifférenciée, laisse ainsi place à un souci du détail qui va de pair avec le début de revalorisation du passé indigène que nous avons souligné plus haut.

Mais cette revalorisation est incomplète et la place de l'indien encore fort minoritaire, tant dans la répartition des chapitres au sein des ouvrages (le XIXe siècle occupe plus de 50% des pages, contre 5 à 15% pour la période précolombienne, et entre 10 et 18% pour la conquête, et 8 à 20% pour la période coloniale), qu'en termes d'illustrations. En effet, on voit apparaître au début du XXe siècle des manuels d'histoire qui, pour la première fois, sont illustrés : il s'agit des *Lecciones* d'Aguirre Cinta, des deux volumes des *Elementos* de Villacorta destinés à l'enseignement primaire, et du manuel de Sandoval. Nous proposons ci-dessous la répartition des illustrations pour l'ensemble de ces manuels.

Tableau 3. Répartition des illustrations dans les manuels d'histoire du début du XXe siècle

Type d'illustration	Cartes	Ruines	Personnages			Hauts faits	Bâtiments de la Réforme
			Indiens	Conquérants et colons	Acteurs du XIXe siècle		
Nombre d'illustrations	16	10	2	16	58	2	3
Pourcentage	15%	9%	2%	15%	54%	2%	3%

Chez Villacorta on trouve ainsi cinquante-cinq illustrations au total, dont treize cartes. Quant aux portraits, au nombre de trente-quatre, ils ne comportent que deux guerriers indigènes, Tecún et un anonyme, auxquels s'ajoutent six images de vestiges archéologiques précolombiens, alors que les portraits d'Alvarado, Colomb, las Casas et des *próceres* de l'indépendance et acteurs du XIXe siècle comptent pour plus de la moitié des gravures utilisées au début de chaque chapitre. Chez Aguirre Cinta, la disproportion est du même ordre, puisque sur un total de quarante-quatre illustrations, seules l'image de Tecún et sept photographies de ruines diverses reflètent la période précolombienne, le reste des images étant constitué de portraits d'hommes célèbres, les mêmes qu'on avait identifiés dans les manuels de lecture et d'histoire du XIXe siècle et chez Villacorta : Arce, Barrundia, Gálvez, Del Valle, Molina, Morazán, mais aussi le flibustier Walker, les généraux libéraux Cruz, García Granados et bien sûr Justo Rufino Barrios, qui apparaît en portrait mais aussi dans deux reproductions de bas-reliefs figurant des batailles menées par le caudillo. La représentation de « hauts faits » ou de scènes de ce genre est très rare, puisqu'on retrouvera uniquement chez Sandoval deux tableaux du même type, représentant la réunion du 15 septembre 1821, qui s'ajoutent à de nombreux portraits des hommes de l'Amérique Centrale indépendante.

Le panthéon libéral prend donc corps au fil des médaillons et des photographies insérées dans les manuels imagés, qui font la part belle à l'histoire du XIXe siècle, dans des pages destinées aux écoliers du primaire, qui peuvent ainsi voir les grands hommes de l'histoire qu'ils lisent.

3.2.2. Géographie nationale ?

3.2.2.1. Programme

A la construction de l'histoire nationale projetée avec la création du Musée Scolaire, et traduite en actes par les premiers manuels consacrés à l'histoire du Guatemala, répond la conceptualisation d'un territoire guatémaltèque, symbolisé par la carte en relief et figuré dans le premier manuel de géographie guatémaltèque paru durant l'ère libérale : la *Geografía de Guatemala* de Salvador Escobar, publiée en 1899[298].

Cette même année sont édités les nouveaux programmes d'enseignement primaire, au sein desquels la géographie est logiquement présente. Dans les « indications aux maîtres » qui ouvrent le programme, les lignes consacrées à cette matière évoquent la cosmographie, la géographie physique et les descriptions des géographies centraméricaines et particulières des cinq états, sans qu'à aucun moment ne soit évoquée l'idée de susciter l'attachement au territoire national. L'insistance se porte plus volontiers sur la méthodologie à employer, pour une pédagogie pratique qui s'appuie sur des cartes et autres récits de voyage[299].

Le contenu du cours de géographie, qui débute à partir de la deuxième année d'école primaire élémentaire, correspond ainsi aux éléments habituels de connaissance et de compréhension par l'enfant du monde qui l'entoure, depuis l'univers connu de la maison, de l'école, du village, vers l'inconnu et le lointain. La découverte et l'observation des reliefs, des climats,…, doit permettre de développer l'explication théorique de chacun de ces éléments dont on approfondira progressivement les connaissances, jusqu'à travailler enfin la carte de l'Amérique Centrale en troisième et dernière année d'école primaire, avant de réviser la géographie du Guatemala étudiée jusque-là[300]. Le niveau complémentaire donnera lieu à un élargissement des études géographiques à la région, puis au continent et enfin au monde entier, le maître devant « faire attention à donner plus d'amplitude à ses explications sur l'Amérique Centrale », le temps consacré à chaque région du globe étant proportionnel à son

[298] ESCOBAR, Salvador. *Geografía de Guatemala. Libro destinado a servir de Texto en las Escuelas y Colegios de la República*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 56 p.
[299] *Programa detallado…*, 1899, p. 17.
[300] *Ibid.*, p. 42, 47.

plus ou moins grand éloignement[301]. Reflet des indications de l'incipit, le détail des cours omet donc de mentionner une quelconque volonté de susciter l'amour de la patrie : celui-ci est au mieux sous-entendu, le rédacteur partant peut-être du principe qu'il faut connaître pour aimer.

3.2.2.2. Géographie descriptive : le Guatemala, l'Amérique Centrale et les autres

Natalia Gorriz de Morales, pédagogue qu'on retrouve dans les conférences pédagogiques, ou au Congrès Pédagogique Centraméricain de 1893, est l'auteure de plusieurs ouvrages, parmi lesquels un *Compendio de geografía descriptiva* publié en 1904[302]. Le manuel, qui s'intéresse donc au monde entier, continent par continent, ne présente guère de spécificité, si ce n'est qu'au lieu de traiter à part égale de chaque région, l'Amérique Centrale y occupe une part prépondérante : avec cent pages, les Etats de l'isthme ne représentent pas moins d'un cinquième de l'ouvrage entier. Et au sein de ces pages consacrées à l'ancienne fédération, c'est le Guatemala, pays d'origine de l'auteure, qui représente plus de 40% des lignes traitant de la région. Bien évidemment, les terres centraméricaines apparaissent, comme dans les manuels précédents, comme des zones favorisées par la nature, où faune, flore et relief sont des plus variés. L'Amérique Centrale est ainsi, de par sa situation géographique, son climat et ses sols fertiles, ainsi que par sa population libre et intelligente, « appelée à être à l'avenir un des premiers pays du monde », tandis que le Guatemala est doté d'un « aspect physique […] extrêmement beau et varié », pour ne pas dire d'une « beauté grandiose »[303]. La mise en valeur de l'Amérique Centrale et du Guatemala, qui passe également par une description détaillée de la très moderne capitale Ciudad de Guatemala ou des progrès de l'Instruction Publique, se traduit donc par l'habituelle intérêt pour une nature prolifique : un élément qu'on ne retrouvera étonnament pas dans le travail de Salvador Escobar consacré au seul Guatemala quelques années plus tôt.

3.2.2.3. Géographie du Guatemala : voyage et amour de la patrie

Absent du programme, l'amour de la patrie est une des motivations de Salvador Escobar, auteur de la première géographie du Guatemala de l'époque libérale, publiée quelques trente

[301] *Programa detallado…*, 1899, p. 61.
[302] GORRIZ DE MORALES, Natalia. *Compendio de geografía descriptiva.* Tegucigalpa : Tipografía Nacional, 1904, 504 p.
[303] « llamada á ser en el porvenir uno de los primeros países del mundo » ; « El aspecto físico del país es bellísimo y variado » ; « grandiosa belleza del país », *Ibid.*, p. 75, 76, 79.

ans après le travail de Francisco Gavarrete, fruit de l'époque conservatrice. Dans sa *Geografía de Guatemala* publiée en 1899, l'auteur écrit en effet que « le premier devoir du citoyen est d'aimer la Patrie, mais on ne peut aimer la Patrie si on ne la connaît pas »[304]. Tout comme Villacorta et Aguirre Cinta prétendaient combler l'absence criante d'une histoire du Guatemala, le géographe, déjà auteur d'un manuel de géographie descriptive, entend donc publier un manuel qui rende justice à une terre à laquelle on n'a pas encore accordé l'importance qu'elle mérite. La publication du livre doit d'une part s'arranger des informations parfois incomplètes à la disposition de l'auteur, en raison d'un « vide dans les études, encore non comblé », et d'autre part pallier « le faible goût pour les voyages et les communications difficiles [qui] ont rendu presque impossible pour la majeure partie des Guatémaltèques la connaissance du territoire de la Nation et de ses diverses caractéristiques géographiques »[305].

Le mode d'écriture adopté par l'auteur va de fait répondre en partie à cette impossibilité du voyage et de la découverte du territoire par tout un chacun. Le sommaire de l'ouvrage laisse présager énumérations et descriptions monotones, en prévoyant d'aborder la position géographique, astronomique, la division politico-administrative, les municipalités, les chefs-lieux départementaux et leur situation, les océans, mers, golfes, baies, fleuves, lacs, caps, montagnes, volcans, climats, productions, industries, commerce, ports, populations,langues ou encore gouvernement et chemins de fer,… Et, de fait, certaines catégories laissent effectivement place à des tableaux (population, chefs-lieux départementaux), ou des descriptions brèves et neutres (fleuves, montagnes,…). Néanmoins, le corps de certains paragraphes se détache à quelques reprises de la simple description pour construire par petites touches un voyage imaginaire à vol d'oiseau, plus spécialement dans les leçons consacrées à « l'aspect physique » et aux « climats et terrains ». Pour la côte pacifique, l'auteur écrit ainsi:

> En descendant des hauts plateaux de la Cordillère des Andes vers la Côte du Pacifique, bien que la première descente se fasse sur des versants quelque peu abrupts, on trouve rapidement une plaine qui descend en pente douce jusqu'à se perdre sous les eaux de l'Océan[306].

[304] « El primer deber del ciudadano es amar á la Patria, pero no se puede amar á la Patria si no se la conoce », ESCOBAR. *Geografía de Guatemala,* p. 3.
[305] « Un vacío en los estudios, no colmado aún », « La poca afición á los viajes y lo difícil de las comunicaciones han hecho casi imposible también para una gran mayoría de guatemaltecos el conocer el territorio de la Nación y sus varios caracteres geográficos », *Ibid.*
[306] « Bajando de las mesetas altas de la Cordillera de los Andes hacia la Costa del Pacífico aunque el primer descenso se hace sobre faldas un tanto empinadas pronto se encuentra una planicie que desciende en suave declive hasta perderse bajo las aguas del Océano », *Ibid.*, p. 21.

Ou pour la région de la Boca Costa, pour laquelle après avoir donné les produits cultivables, il précise :

> A mesure que l'on monte les flancs de la Cordillère cette végétation riche et variée est remplacée par une autre moins vigoureuse ; dans la partie basse on peut encore cultiver la canne à sucre, le coton […][307].

Si l'on est loin du célèbre *Tour de la France par deux enfants*, qui allie lecture et connaissance du territoire, de ses régions et de leurs spécialités, on trouve néanmoins ici la volonté de ne plus seulement faire connaître par des listes arides et tableaux impersonnels, et d'impliquer un peu plus le lecteur dans le portrait d'un pays et de ses divers paysages et cultures, par la simulation d'un voyage commun. Le livre du géographe et géologue allemand Carlos Sapper, ouvrage scientifique et non pédagogique sur lequel nous ne reviendrons donc pas en détail, utilise d'ailleurs des procédés similaires imitant le voyage[308].

Paradoxalement, si Escobar cherche à emmener le lecteur avec lui par monts et par vaux dans ces quelques paragraphes, le reste du manuel, composé des habituelles listes et descriptions froides, évite la mise en valeur de la nature prolifique, passage obligé dans les manuels de la fin du XIXe siècle, et ne souligne que très ponctuellement la beauté d'un lac ou la majesté d'une montagne par un adjectif tout au plus. On trouve ainsi des « lacs pittoresques » comme Amatitlán ou Atitlán, un pont des Esclavos qualifié de « beau », ou une « belle et pittoresque cascade » aux abords du lac Amatitlán[309].

3.2.2.4. Géographie du Guatemala : *ladino*s et indiens

Dans cet ouvrage somme toute assez court (une centaine de pages), la description physique s'écarte donc peu de la neutralité scientifique, tandis que la géographie humaine démontre la progression des savoirs et concepts quant aux races et langues utilisées au Guatemala. Le manuel semble en effet marquer l'aboutissement et le mûrissement de la conception binaire de la société guatémaltèque, puisqu'on retrouve dans le chapitre consacré à la population une présentation selon laquelle « deux sont les races ou classes auxquelles appartient la population du Guatemala : « l'indigène », qui est la race naturelle d'Amérique, et la « *ladina* » qui

[307] « A medida que se suben las faldas de la Cordillera esta rica y variada vegetación se reemplaza por otra menos vigorosa ; en la parte baja todavía pueden cultivarse la caña de azúcar, el algodón […] », ESCOBAR. *Geografía de Guatemala,* p. 24.
[308] SAPPER, Carlos. *Sobre Geografía Física. La población y la producción de la República de Guatemala.* Guatemala : Tipografía Nacional (Biblioteca de El Progreso Nacional), 1897, 88 p.
[309] « pintorescos lagos », « hermoso y elevado puente », « hermosa y pintoresca cascada », ESCOBAR. *Geografía de Guatemala,* p. 21 et 14.

comprend les blancs et les métis »[310]. Les hésitations et différences constatées entre manuels et au sein de mêmes ouvrages à la fin du XIXe siècle font donc place à la vision désormais canonique d'une société binaire, d'indiens et non indiens, dont l'auteur donne les pourcentages ainsi que les départements où les uns et les autres sont majoritaires.

Quant aux langues, elles font l'objet d'une présentation plus détaillée, en tant que Salvador Escobar ne se contente pas d'énumérer les principales langues, mais qu'il précise que l'espagnol, langue officielle, est parlée par les *ladino*s, tandis que les indigènes parlent les autres langues dont il va indiquer la localisation sur le territoire[311]. L'auteur pose ainsi les jalons d'une géographie sociolinguistique encore inachevée au moment de la rédaction de l'ouvrage. Notons d'ailleurs que la précision accrue des informations sur les populations indigènes fait écho à l'introduction d'un chapitre sur les ruines dans les dernières pages du manuel, avec des informations sur les monuments les plus remarquables, témoins d'une civilisation splendide, que l'on n'avait trouvés jusque-là que chez Darío González[312].

Cette première géographie libérale du Guatemala se différencie donc sous plusieurs aspects des manuels antérieurs consacrés à l'Amérique Centrale, par une sobriété accrue qui fait l'impasse sur l'exaltation d'une nature prolifique, tout en prenant par la main le lecteur pour un voyage de quelques pages à travers le pays. Mais là où l'entreprise reste intrigante, c'est que le manuel est le seul du genre en ces premières années du XXe siècle, et que son auteur écrit, cinq ans plus tard, une géographie cette fois-ci consacrée à l'Amérique Centrale.

3.2.2.5. Géographie de l'Amérique Centrale : le tout et ses parties

Publiée en 1904, la *Geografía de Centro-América* d'Escobar présente elle aussi plusieurs spécificités en comparaison des multitudes de manuels du genre publiés à la fin du XIXe siècle[313]. Sans introduction qui vienne éclairer les enjeux de la publication et les objectifs de l'auteur, le manuel aborde ainsi la géographie de l'Amérique Centrale non pas pays par pays, comme le faisait l'ensemble des manuels antérieurs, mais comme un tout : en traitant des mêmes catégories générales que dans sa géographie du Guatemala, Escobar étudie ainsi la position géographique et astronomique, la division politique, la population et ses races, les

[310] « Dos son las razas ó clases á que pertenece la población de Guatemala : la "indígena" que es la natural de América y la "ladina" que comprende blancos y mestizos », ESCOBAR. *Geografía de Guatemala,* p. 36.
[311] *Ibid.*
[312] Ruinas, *Ibid.*, p. 50 et ss.
[313] ESCOBAR, Salvador. *Geografía de Centro-América, formada para servir de texto en las escuelas y colegios de Centro-América. Con datos geográficos y estadísticos hasta el presente año.* Guatemala : Tipografía de Arturo Síguere y Cía., 1904, 35 p.

divisions administratives et capitales d'Etat les océans, mers, golfes, baies, etc., etc.… de l'Amérique Centrale toute entière. Dans ce manuel très court (trente-cinq pages), le style est plus que lapidaire, l'ouvrage n'étant composé la plupart du temps que de listes ou tableaux. Tout appel à la réunification est donc absent, et la neutralité scientifique portée à son paroxysme dans un manuel strictement informatif destiné à l'enseignement primaire, ce qui pourrait expliquer son extrême simplicité.

Quant à la population, il est intéressant de constater que si Escobar revient à la même conception qu'il a exprimée dans sa *Geografía de Guatemala* de 1899, en distinguant uniquement deux races, le *Curso de Geografía de la América Central* d'Antonio J. Villacorta publié pour la première fois en 1915 n'est pas aussi catégorique et réutilise les chiffres et classification datés de Squier, avant de revenir plus loin à une vision binaire pour le Guatemala[314]. La structure du manuel de Villacorta se trouve à mi-chemin entre la vision régionale d'Escobar, et les études Etat par Etat des ouvrages antérieurs : au sein de grandes parties aux titres généraux (géographie physique, géographie politique et géographie commerciale), on trouve en effet des leçons plus spécifiquement centrées sur l'un ou l'autre des Etats, pour en détailler les fleuves, les reliefs ou les divisions politiques, ces dernières faisant l'objet de leçons qui étudient une par une les grandes régions de chaque république (Guatemala occidental, oriental et central par exemple).

L'apparente unité d'approche est donc rompue au sein de chaque grand ensemble, où l'on retrouve la mise en valeur ponctuelle de certaines beautés naturelles, telles le lac Atitlán « à la beauté imbattable », diverses cascades, des volcans dits « majestueux » situés dans une région de toutes façons « privilégiée sur terre » dotée de paysages incomparables[315]. Les villes de Guatemala et d'Antigua sont également vantées, l'une pour sa modernité et l'autre pour ses ruines monumentales et panoramas d'exception[316], tandis qu'une leçon est consacrée aux « curiosités naturelles d'Amérique Centrale »[317], sans que la faune et la flore ne soient décrites de manière aussi hyperbolique et métaphorique que dans les manuels de la fin du XIXe siècle qui en chantaient les louanges.

---

[314] VILLACORTA J. Antonio, *Curso de Geografía de la América Central para uso de los institutos y escuelas normales,* Guatemala : Tipografía Sánchez & De Guise, 4ª edición (cuidadosamente revisada e ilustrada con 17 mapas regionales intercalados en el texto), 1928, p. 53 et ss.

[315] « Conjunto de belleza insuperable », « región privilegiada de la tierra », VILLACORTA. *Curso de geografía.*…, p. 37, 246, 99 et 51 et ss.

[316] *Ibid.*, p. 89 et 93.

[317] Lección XIV. Curiosidades naturales de la América Central, *Ibid.*, p. 51 et ss.

D'autre part, si l'histoire de la fédération est évoquée dans la leçon portant sur la « division politique de l'Amérique Centrale », c'est de manière simple et condensée, sans qu'aucune information ne soit donnée ni sur l'annexion mexicaine et ses causes, ni sur les multiples conflits qui agitèrent par la suite la région jusqu'à la dissolution de la fédération[318]. Cet état de fait n'est d'ailleurs en rien objet de lamentation ou de regret, puisque Villacorta pose uniquement un constat descriptif :

> Actuellement l'Amérique Centrale politique se trouve divisée en six Républiques libres, souveraines et indépendantes, qui sont le Guatemala, le Salvador, le Honduras, le Nicaragua, le Costa Rica et le Panamá, et une colonie anglaise appelée Belize[319].

En outre on assiste au sein des leçons dédiées à chacun des cinq Etats, à l'émergence de types nationaux à la faveur de paragraphes consacrés à la situation ethnographique de chaque pays. Pour le Salvador, on voit ainsi que la population se compose non seulement de blancs, d'indigènes et de métis, mais aussi d'européens et de nord-américains « qui s'adaptent à la manière d'être du *peuple* salvadorien »[320]. Au Nicaragua, les métis forment le groupe ethnique dominant, et quelques lignes plus loin l'auteur précise que « le Nicaraguayen est intelligent et industrieux, et assimile facilement ce que peut lui enseigner l'étranger »[321]. On trouve également un Costaricain modèle caractérisé par son honnêteté, son amour des institutions, son sens de la dignité nationale et du travail[322].

Quant au Guatemala qui nous intéresse de plus près, on trouve aussi à son sujet l'évocation d'un « peuple guatémaltèque », que l'auteur décrit comme de coutumes simples et versé dans l'agriculture[323]. Encore indifférent aux luttes européennes du capitalisme naissant, la population guatémaltèque est dominée démographiquement par la race indigène, mais c'est la race *ladina* qui est la plus instruite et entreprenante, tandis que l'indien « est celui qui produit presque toute la richesse du pays »[324]. La situation est néanmoins appelée à changer grâce à l'immigration qui apportera des « éléments sains qui rapidement s'assimileront à la masse générale, ce qui contribuera à perfectionner dans la mesure du possible l'ethnologie de la

[318] División política de la América Central, *Ibid.*, p. 60 et ss.
[319] « En la actualidad la América Central política se halla dividida en seis Repúblicas libres, soberanas e independientes, que son Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa-Rica y Panamá, y una colonia inglesa llamada Belice », *Ibid.*, p. 62.
[320] « se connaturalizan con el modo de ser del pueblo salvadoreño », *Ibid.*, p. 111.
[321] « el nicaraguense es inteligente e industrioso, y fácilmente se asimila lo que pueda enseñarle el extranjero », *Ibid.*, p. 168.
[322] VILLACORTA. *Curso de geografía…*, p. 190.
[323] « pueblo guatemalteco », *Ibid.*, p. 70.
[324] « siendo el indio el que produce casi toda la riqueza del pais », *Ibid.*, p. 72.

nation, le Guatémaltèque s'affirmant de plus en plus dans son amour de la terre et du travail »[325]. On voit ici comment l'élément indien, bien qu'on en reconnaisse l'importance démographique et économique, est destiné à disparaître sous les coups d'une immigration civilisatrice. La définition du Guatémaltèque donnée plus loin par Villacorta vient d'ailleurs confirmer le fait que la nation ou la patrie guatémaltèques sont clairement conçues comme *ladinas*, puisqu'il écrit que dans les grandes villes se trouvent les sociétés cultivées « qui représentent dans sa plus grande expression l'âme de la patrie. En général le Guatémaltèque est sincère, hospitalier et correct, et subtile et pétillant dans sa conversation »[326]. La prédominance de l'urbain sur le monde rural, que nous avions soulignée dans les illustrations et textes des manuels de géographie du XIXe siècle libéral, prend ici tout son sens : c'est à la ville qu'est le Guatémaltèque, comme le sous-entendait José Milla y Vidaurre et son personnage de Juan Chapín, citadin et guatémaltèque-type. Le même auteur qui participe à la récupération et à l'exaltation du passé précolombien propose donc ici un monde où l'indien, associé au monde rural, est totalement exclu de la construction identitaire à laquelle Villacorta se réfère ici. L'indien est de fait relégué dans un néant du texte, l'immigration devant de toutes façons le faire disparaître pour « améliorer » la situation ethnographique guatémaltèque, Villacorta posant alors les prémisses de la pensée eugéniste qui fleurira durant les années 1920.

La publication de manuels de géographie centraméricaine au début du XXe siècle, si elle prolonge la politique engagée depuis la fin du XIXe siècle, n'a donc plus rien à voir avec les visées des ouvrages antérieurs : quand ces derniers mettaient en valeur et promouvaient aux yeux de l'écolier et de l'étranger une région toute entière vouée à un futur prometteur, favorisé par la nouvelle union politique de la région, les manuels de Villacorta et d'Escobar satisfont strictement le besoin d'un ouvrage pour l'enseignement primaire et secondaire, sans invoquer à aucun moment l'unité disparue. Le traitement de la région dans son ensemble n'est finalement qu'un épiphénomène qu'on peut mettre en regard de l'émergence de spécificités nationales, témoins de la construction croissante d'identités nationales particulières à chacun des cinq Etats centraméricains. L'absence de mise en valeur appuyée du territoire guatémaltèque dans la *Geografía de Guatemala* de 1904 laisse par ailleurs penser que le processus de construction identitaire n'est qu'à peine enclenché, et encore marqué par le

[325] « elementos sanos que pronto se asimilan en la masa general, lo que contribuirá a perfeccionar en lo posible la etnología de la nación afirmándose cada vez más el guatemalteco en el amor a la tierra y al trabajo », VILLACORTA. *Curso de geografía…*, p. 73.
[326] « que representan en su mayor exponente el alma de la patria. Por lo general el guatemalteco es sincero, hospitalario y correcto, y en la conversación sutil y chispeante », *Ibid.*, p. 73.

tiraillement entre Amérique Centrale et Guatemala, comme le démontrent programmes et manuels de morale et d'instruction civique.

3.2.3. Morale et instruction civique

3.2.3.1. Programmes

Alors que le gouvernement Estrada Cabrera s'échine à développer le sentiment national et l'amour de la patrie chez les élèves du primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, il est intéressant de constater un véritable glissement de ces notions au sein des programmes : le développement de l'attachement à la patrie et des devoirs qui en résultent ne relèvent en effet plus du champ de la morale, mais bien de l'instruction civique. Les « indications aux maîtres » de 1899 sont à cet égard limpides : dans un paragraphe relativement court, on retrouve la conception de la morale comme une éducation qui s'adresse à l'âme et au cœur autant qu'à la raison. Le triomphe sur les vices, grâce à un enseignement pratique qui ne deviendra théorique qu'en dernière année, est par ailleurs lié à la victoire dans la « lutte pour la vie » qui imprègne si profondément la pensée pédagogique de l'époque[327].

Le contenu détaillé de chacun des semestres et années d'école primaire élémentaire et complémentaire évolue peu, la morale restant fondée sur divers univers de socialisation qui sont la famille et la société, la patrie ayant totalement disparu de l'éducation morale, alors que l'éducation esthétique y est introduite. Les devoirs expliqués et enseignés au niveau complémentaire se limitent donc aux devoirs envers la famille, envers la société et envers soi-même, tandis que la patrie, et les sentiments qui y sont liés, est introduite dans le programme d'instruction civique.

Dans les remarques liminaires du *Programa detallado* de 1899 concernant cette matière, il est recommandé aux enseignants de ne pas énumérer des notions mais de faire appel à l'histoire et « d'exalter la flamme du patriotisme »[328]. Dès les premières lignes, celui-ci est donc l'objectif essentiel d'un cours qui propose une gradation déjà étudiée dans manuels et programmes antérieurs : la famille, l'école, le village, le département puis la nation seront en effet les étapes d'un enseignement qui développe les « sentiments patriotiques » et inculque droits et devoirs du citoyen[329]. Pour cela, en plus de l'histoire, l'enseignant devra recourir aux

[327] *Programa detallado…*, 1899, p. 16.
[328] *Ibid.*, p. 21.
[329] *Ibid.*, p. 22.

chants et poésies et tout autre moyen qui lui permettrait « d'inculquer aux enfants les idées de liberté, égalité, fraternité, ordre, progrès, union centraméricaine, amour de la patrie, amour de l'humanité, amour du travail »[330]. Accolée à l'idée d'union centraméricaine, de quelle patrie parle-t-on donc ? Le corps du programme ne nous éclairera pas, et est d'ailleurs marqué par l'absence, étonnante au vu de ces remarques introductives, d'un quelconque sentiment unioniste, nationaliste ou patriotique : il s'agit en effet, en dernière année d'école complémentaire, d'étudier quelques notions, qui permettront de mieux comprendre au deuxième semestre l'étude de la Constitution.

3.2.3.2. *Moral razonada* de Rafael Spínola

Publiée un an après ce nouveau programme, la *Moral razonada* de Rafael Spínola, qualifié par Carrera Mejía d'idéologue des fêtes de Minerve, s'écarte légèrement du texte officiel[331]. L'imposant ouvrage est divisé en huit parties, elles-mêmes composées de divers chapitres. Pour chacun d'eux, la notion traitée est expliquée, et sont ensuite proposées une poésie, des pensées d'hommes célèbres, et enfin des « lectures choisies », tirées de l'histoire ou de fabliers. Le plan adopté, scientifique selon son auteur, distingue cinq groupes de devoirs moraux : les devoirs envers nous-mêmes, envers nos semblables, envers la nature, et enfin envers la patrie et envers l'Etat.

Sans revenir sur des procédés couramment utilisés dans ce genre de manuels, notamment l'utilisation de vocatifs s'adressant au lecteur pour l'interpeller, le faire réagir ou réfléchir, ou le recours à un "nous" inclusif qui permet de former une communauté de sentiments et de pensée entre les lecteurs et l'auteur, nous nous attarderons bien sûr plus volontiers sur la question de la patrie. Le chapitre est composé d'une leçon unique qui comprend cinq étapes : l'amour de la patrie, sa défense, la trahison à la patrie, le patriotisme et enfin les symboles[332]. Lieu de naissance et de vie, la patrie et la conception qui en est donnée par Spínola n'est en rien novatrice, et l'on y retrouve les mêmes caractéristiques, et les mêmes devoirs que dans les manuels précédents, auxquels est rajoutée la notion de trahison à la patrie. L'utilisation de la deuxième personne du pluriel est constante, le lien entre lecteurs et auteurs autour d'un même sentiment patriotique se faisant ainsi palpable au fil de la lecture. L'amour de la patrie, disparu des programmes de morale, est tout de même présent en première ligne de ce

[330] *Ibid.*
[331] SPÍNOLA, Rafael. *Moral razonada, lecturas escogidas. Primer curso. Escrito con arreglo al programa oficial para uso de las escuelas primarias de varones.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1900, 583 p.
[332] SPÍNOLA. *Moral razonada…*, p. 427-460.

chapitre : naturel, logique, il est à la source du patriotisme défini plus loin, qui associe liens familiaux et liens entre compatriotes. Notons que l'évocation du drapeau amène une description détaillée et poétique, où chacun des éléments du blason national est décrit et expliqué — le quetzal, le laurier, les armes, la déclaration d'indépendance —, une description d'importance dans le contexte du gouvernement cabrériste et de sa revalorisation des symboles que sont l'hymne et le drapeau.

Etonnamment, l'exemple historique choisi pour appuyer cette leçon n'est pas guatémaltèque, ni même centraméricain, puisqu'il s'agit de Bolívar, Hidalgo et San Martin, d'après un texte de José Martí[333]. Dans un récit de plusieurs pages qui évoque tour à tour les batailles, actes politiques et auréoles de gloire des trois grands hommes, le patriotisme n'apparaît donc pas sous un jour guatémaltèque mais sud-américain. Les récitations proposées relèvent par contre du seul Guatemala, puisqu'il s'agit de son hymne national, et de la poésie « El Quetzal », de José Joaquín Palma, que nous avions analysée précédemment. Enfin, les lectures sont consacrées elles aussi au quetzal, à la question de la traîtrise et à la célébration de l'indépendance avec un texte signé de José Francisco Barrundia[334]. Sans héros national à célébrer, mais avec un sentiment patriotique exprimé dans divers textes, le manuel de Spínola témoigne du handicap guatémaltèque quant à la construction d'une histoire nationale et d'un panthéon solide, fondés sur une indépendance qui n'a pas eu de héros ni de batailles à commémorer.

3.2.3.3. Máximo Soto Hall et l'instruction civique

Il faut attendre 1915 pour que soit publié un nouveau manuel consacré à cette matière, le dernier datant de 1898. Máximo Soto Hall, idéologue éminent du régime Estrada Cabrera qu'on retrouve fréquemment à la tribune des Fêtes de Minerve, est l'auteur de cette *Instrucción Moral y Cívica* qui développe la métaphore éculée de la patrie conçue comme « grande famille »[335]. Après avoir défini ce qu'il entend par patrie, l'auteur se lance dans la déclinaison de diverses notions qui n'ont rien de novateur : l'amour de la patrie, l'obéissance à la patrie, le respect, le travail, le patriotisme — autant d'idées qu'on retrouve dans le seul manuel de lecture publié durant le gouvernement Estrada Cabrera, très répandu dans les

[333] SPÍNOLA. *Moral razonada…*, p. 430-437.
[334] BARRUNDIA, J. Al nacimiento de la Patria en el 15 de septiembre. In : SPÍNOLA. *Moral razonada…*, p. 452-460.
[335] SOTO HALL, Máximo. *Instrucción Moral y Cívica, nueva edición aumentada.* Guatemala : Editores Goubaud y Cia., 192-, 218 p.

écoles de la République : *El Antianalfabeta*, de Víctor Águilar Peláez[336]. Ce dernier, dans un abécédaire qui propose ensuite quelques textes à valeur morale, construits à partir de scènes et de personnages de la vie quotidienne (le vendeur de journaux, le marchand de fruits, l'ânier…), propose en effet un seul et unique texte concernant la patrie, « patriotisme », pour inciter à l'amour et l'union de tous pour défendre la souveraineté nationale[337]. Mais l'auteur s'arrête là, sans ancrer cette patrie dans une histoire ou un territoire précis, avec une définition universelle de la patrie qu'on retrouve dans la majeure partie de nos manuels.

Soto Hall s'adresse quant à lui directement aux écoliers guatémaltèques, et au-delà des caractéristiques habituelles de la patrie, il conte la naissance de celle qui l'occupe, et les grands hommes qui l'ont permis. Le culte du drapeau précède l'étude des notions de liberté, égalité, fraternité, autorité puis l'explication du principe du vote et de l'organisation des trois pouvoirs. Quelques valeurs morales sont ensuite traitées avant que la Constitution ne soit enfin recopiée, sans commentaire. Un deuxième volet de l'ouvrage est consacré à l'économie politique, pour y traiter des notions de richesse et du développement des différents secteurs économiques au Guatemala.

De quelle patrie Soto Hall parle-t-il ? L'auteur lève l'ambigüité dès les premières pages de son manuel en précisant que le 15 septembre 1821 « notre patrie l'Amérique Centrale, qui est une seule nation jusque par les desseins de la nature, a pris son indépendance »[338]. Mais il ajoute, après une rapide évocation de la dissolution de la fédération : « En attendant que n'arrive le bienheureux jour de l'union, pensons maintenant à la famille guatémaltèque »[339]. Patrie et nation par défaut, en attendant que la véritable patrie ne ressurgisse, le Guatemala est donc le cadre du sentiment patriotique que le manuel va s'attacher à expliquer, justifier et susciter.

Pour Soto Hall, la patrie est l'alliance d'un territoire, d'une réalité politique définie par des lois et des autorités communes, et d'une réalité culturelle qu'il évoque à travers les coutumes ou la race[340], mais à laquelle il attribue aussi une histoire en traitant de la « naissance de la

[336] AGUILAR PELÁEZ, Víctor. *El Antianalfabeta. Método para aprender a leer práctico, gradual, fonético, analítico, sintético y simultáneo ; para las escuelas de Hispano América.* Guatemala : Casa editora Unión Tipográfica, 1915, 94 p.
[337] *Ibid.*, p. 88-89.
[338] « se independizó nuestra patria Centro América, que es una sola nación hasta por designios de la misma naturaleza », SOTO HALL. *Instrucción moral y cívica,* p. 6.
[339] « Mientras se llega el día dichoso de la unión, pensemos ahora en la familia guatemalteca », *Ibid,*
[340] *Ibid.*, p. 6-7.

patrie »[341]. Dans cette leçon, introduite après l'évocation des diverses notions d'amour de la patrie, de travail et de respect de celle-ci, l'auteur en vient à marquer la date de naissance au 15 septembre 1821 : d'un ton lyrique il invoque les exemples nord-américain et français, avant de mettre l'accent sur cette indépendance pacifique « sans batailles horribles ni grandes haines, ni bouleversements douloureux »[342]. L'occasion est parfaite pour ériger un autel aux grands hommes de cet acte fondateur devenus modèles à imiter que Soto Hall honore également dans un livret publié pour les Fêtes de Minerve de 1915[343]: José Cecilio del Valle, José Francisco Barrundia, Pedro Molina, Manuel José Arce et Matías Delgado, dont les courtes biographies mettent en valeur le patriotisme[344].

La leçon est immédiatement suivie du culte du drapeau, comme si celui-ci méritait les mêmes hommages que ces illustres *próceres* de l'indépendance. Accumulant exhortations et exemples, Soto Hall fait du drapeau le véritable symbole de la patrie qui mérite donc tous les égards, et martèle les attitudes à éviter ou adopter en sa présence : « Ah ! Je le répète ! Devant le drapeau, qui symbolise la patrie, toutes les têtes doivent se découvrir, et tous les cœurs doivent s'agenouiller ! Travaillons au culte du drapeau ! »[345].

Métonymie de la patrie, le drapeau, que les écoliers honorent par la force des choses dans la vie quotidienne de leur établissement, en chantant l'hymne, ou lors des Fêtes de Minerve où il est solennellement hissé en leur présence, reçoit le même traitement dans le programme strictement consacré à l'instruction civique publié en 1918 dans *El Educador Guatemalteco*[346]. De fait, la structure similaire dudit programme et du manuel de Soto Hall peut laisser penser que ce dernier en est l'auteur, hypothèse d'autant plus vraisemblable qu'il est depuis 1917 « Inspecteur d'instruction civique »[347] . On retrouve en effet dans le court texte la métaphore filée de la patrie conçue comme famille, les sentiments et devoirs envers la patrie étant assimilés à ceux qui règnent dans le foyer, et l'on retrouve tout comme dans le manuel de Soto Hall le travail, le culte du drapeau, la naissance de la patrie et les notions de liberté, égalité, fraternité, autorité, avant que ne soient expliqués le vote, les trois pouvoirs et

[341] SOTO HALL. *Instrucción moral y cívica,* p. 18.
[342] « sin batallas horribles, ni grandes odios, ni dolorosos extremecimientos », *Ibid.*, p. 22.
[343] SOTO HALL, Máximo. *La Independencia y sus hombres.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1911, 35 p.
[344] SOTO HALL. *Instrucción moral y cívica,* p. 22-41.
[345] « ¡Ah! Lo repito! Ante la bandera, que simboliza la patria, deben descubrirse todas las cabezas y arrodillarse todos los corazones! ¡Trabajemos por el culto de la bandera! », *Ibid.*, p. 44.
[346] Programa de Instrucción Moral y Cívica para la enseñanza elemental y complementaria. *El Educador Guatemalteco. Revista de enseñanza, órgano del ramo de instrucción pública*, 15 de septiembre de 1918, año I, nº1, p. 8-11.
[347] Acuerdo de 10 de septiembre de 1917. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVI, p. 215.

la constitution, qui font toujours l'objet d'une comparaison systématique avec l'exercice du pouvoir au sein de la famille. Le texte est néanmoins plus concis, construit autour de phrases simples, comme un condensé du manuel de 1915, à la différence que l'Amérique Centrale n'est à aucun moment présentée comme patrie : seule l'Espagne est considérée comme la « Mère Patrie », et le deuxième paragraphe du programme précise explicitement que l'on traitera du « Guatemala comme notre Patrie »[348].

Faut-il voir là un signe de l'aboutissement proche d'une réflexion et construction nationale en cours ? La politique décriée de Manuel Estrada Cabrera, caractérisée par le souci accru pour le progrès par l'école, qui se déclinera en développement du travail manuel et création des écoles pratiques, et par trois mesures-phares qui mettent en place un culte civique et patriotique dont l'école est cadre et actrice, sera-t-elle suivie d'effets durant les présidences suivantes, qui s'empressent de dénigrer le dirigeant autocrate ? L'inversement du rapport de forces entre appartenance centraméricaine et identité guatémaltèque, au profit de cette dernière, sera-t-il pérenne ?

Autant de question auxquelles nous répondrons dans notre cinquième et dernière partie consacrée aux années 1919-1928, qui voient la restructuration de l'école primaire, la réapparition de la thématique indigène, et la naissance d'une loi qui, enfin, inscrit la nation au rang des objectifs du système scolaire : il nous restera à voir si les mots sont néanmoins suivis d'effets, et si la nation alors définie est véritablement enseignée et réalisée.

[348] « Madre Patria », « Guatemala como nuestra Patria », Programa de Instrucción Moral y Cívica…, p. 8.

Cinquième Partie.

La nation enseignée (?)

Le « règne » d'Estrada Cabrera sur le Guatemala, en termes d'éducation, apparaît donc non pas comme une rupture ou une nouveauté, mais comme un prolongement logique des principales caractéristiques de la politique libérale, dont les principes sont exacerbés. La recherche du progrès se décline ainsi en *écoles pratiques*, travaux manuels et « *struggle for life* », tandis que la militarisation du système éducatif s'avère être la systématisation d'enseignements déjà présents au niveau primaire. La véritable nouveauté survient donc dans les années 1920, qui voient l'apparition, aux côtés du progrès et du développement qui guident toujours les politiques économiques et éducatives, la volonté de former une nation.

En effet, la chute de l'autocrate en 1920, sous les coups du nouveau parti unioniste qui mobilise politiciens, étudiants et classes populaires, marque le début d'une nouvelle ère de régénération pour les nouveaux gouvernants qui accèdent au pouvoir : se succèdent ainsi à la présidence de la république les généraux Carlos Herrera y Luna (1920-1921), José María Orellana Pinto (1921-1926) et Lázaro Chacón González (1926-1931), continuateurs d'un libéralisme qui se réclame du Barrios de 1871 tout en prétendant s'adapter aux besoins de la société et de l'économie guatémaltèques des années 1920. Mais si le centraméricanisme n'a pas disparu, et est mis en exergue en réaction à un gouvernement cabrériste qui l'avait délaissé, c'est bien à l'émergence confirmée d'une nation guatémaltèque qu'on assiste durant cette décennie, qui est marquée dans le champ éducatif par de nouvelles lois organiques et réglementaires, qui viennent remplacer les textes de 1882 encore en vigueur, pour refondre presque en totalité le système éducatif existant. En plus de réorganiser et d'étoffer l'administration éducative pour corriger les carences, et répondre aux nouveaux défis que connaît le Guatemala des années 1920, lois et programmes introduisent également, dans la continuité des grandes lignes éducatives distinguées jusqu'ici, un nouvel élément au sein des objectifs du système éducatif : constituer une nation.

Nous verrons donc, après avoir expliqué la réorganisation progressive du système éducatif, comment cette nation émerge finalement dans le monde éducatif, sous quelles modalités, et dans quelles réalités.

Chapitre 1. La nécessaire réforme de l'appareil éducatif

Avec Estrada Cabrera chassé du pouvoir, c'est toute une remise en cause de ses pratiques qui débute, dans tous les domaines concernés par l'action gouvernementale. L'éducation n'échappe pas à cette remise à plat : la politique éducative d'Estrada Cabrera, jugée de manière plus ou moins juste, est vertement critiquée, et les quelques innovations dont il est l'initiateur (écoles pratiques, Fêtes de Minerve, Université Nationale Estrada Cabrera) sont rapidement effacées. Mais il faut admettre que la refonte nécessaire du système scolaire et de l'appareil éducatif entend remédier, en réalité, à des malaises bien plus profonds, qui traversent toute la période libérale. Au premier lieu desquels, la formation d'enseignants compétents, la lutte pour l'alphabétisation et la bonne application des lois.

1.1. La formation des enseignants

Au centre des préoccupations des législateurs se trouve la question de l'application des lois, programmes et méthode choisis en hauts lieux : or, il est un problème que l'Etat guatémaltèque peine à résoudre, celui de la formation d'enseignants suffisamment compétents pour mettre en œuvre la politique pédagogique qui se veut moderne et adaptée aux besoins du pays.

1.1.1. Ecoles normales

Le fonctionnement et la structure même des écoles normales sont soumis à de fréquents changements au long de notre période d'étude (1875-1928). Nous avions souligné la création en 1875 des premières écoles dans la capitale, qui rapidement s'étendent à d'autres régions du pays (à l'Est Chiquimula et à l'Ouest Quetzaltenango) avant d'être incorporées de 1879 à 1887 aux *institutos* d'enseignement secondaire[1]. Le manque de matériel est, entre autres choses, à l'origine de cette fusion qui, selon le ministre, permet une meilleure complémentarité entre enseignement secondaire et écoles normales, et est surtout le moyen de faire des économies[2]. Les problèmes budgétaires sont ainsi à l'origine des modifications du système de formation des enseignants, et même si en 1887 l'Ecole Normale Centrale de la

[1] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, Título III, art. 165
[2] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1880, p. 6.

capitale reprend son existence propre, elle traverse encore et toujours des problèmes d'organisation matérielle liées aux soucis financiers. Le ministre Feliciano Aguilar ne cache pas en 1892 son désarroi face à une école qui, selon lui, ne pouvait remplir ses objectifs avec un bâtiment jusque-là trop petit et encore accolé à l'*Instituto*[3]. Pour le directeur de l'établissement, le constat est sans appel : « l'Ecole Normale dans la forme qu'elle a jusqu'à maintenant, est absolument inutile et donne des résultats défavorables pour le progrès et l'expansion du corps enseignant »[4]. Dans un rapport au ton assez véhément, le directeur critique autant les choix budgétaires du Ministère et du gouvernement qui attribue un budget plus importante à la Guerre qu'à l'Instruction Publique, que l'attribution des bourses normaliennes à des étudiants en réalité peu intéressés par la carrière enseignante, ou qui tout simplement n'ont absolument pas le niveau requis pour intégrer l'école normale, ne sachant qu'à peine lire et écrire[5].

La question du niveau des élèves admis posera d'ailleurs constamment problème, puisque les rapports successifs démontrent qu'en lieu et place d'écoliers ayant achevé leur formation primaire complémentaire, les écoles et sections normales accueillent des enfants sortant tout juste du primaire, transformant les établissements de formation en simples écoles primaires complémentaires. A titre d'exemple, on peut indiquer qu'en 1890 l'*Instituto* de Quetzaltenango accueille 288 élèves, dont 96 suivent les cours du niveau élémentaire, et 27 ceux du niveau complémentaire, alors qu'en 1921 l'*Instituto* de Chiquimula accueille 293 élèves, desquels seuls 79 suivent la formation secondaire et/ou normale[6].

Le résultat de tout cela : des normaliens qui ne remplissent par leur engagement vis-à-vis de l'Etat, comme le signale Manuel Cabral, Secrétaire à l'Instruction Publique, dans son rapport annuel de 1895[7], et comme le laissera entendre des années plus tard la modification de l'article 180 de la Loi d'Instruction Publique, établissant l'obligation pour les boursiers

[3] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1892, p. 3-4.
[4] « La Escuela Normal en la forma que hasta hoy tiene, es absolutamente inútil y de resultados inconvenientes para el progreso y ensanche del Magisterio », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1892, p. 34.
[5] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1892, p. 34-40.
[6] Memoria presentada al Sr. Ministro de Instrucción Pública por el director del Instituto Nacional de Varones de Occidente. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 4 (du rapport). Et La Instrucción Pública en Guatemala, El Instituto de Varones de Oriente. *Diario de Centro-América,* 16 de junio de 1921, nº11484.
[7] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1895, p. 4.

normaliens d'enseigner quatre ans en tant que maîtres dans une école désignée par l'Etat, sous peine de devoir rembourser leurs frais de scolarité[8].

Que l'Ecole Normale de la capitale existe de manière indépendante ou soit accolée à *l'Instituto*, comme cela reste le cas pour les sections provinciales des années 1890, les problèmes persistent donc jusque dans les années 1920.

Une autre option est alors envisagée : plutôt que d'adosser les écoles normales aux *institutos* qui attirent plus de jeunes gens, et détournent les normaliens de leur vocation initiale, ce sont les *institutos* qui deviennent établissements de formation de normaliens : à la chute d'Estrada Cabrera, l'Ecole Normale d'Indigènes, et les écoles normales de Huehuetenango, de San Marcos, d'Antigua, de Guatemala et de Jalapa fonctionnent ainsi durant quelques années avant que ne soit mis en place le nouveau système. Les *Institutos normales* forment les futurs enseignants, tandis que les écoles normales se spécialisent pour former des précepteurs et des maîtres du primaire[9]. En 1927, la spécialisation des établissements exige finalement la préparation de pédagogues adaptés pour exercer dans les nouvelles écoles rurales, urbaines, d'alphabétisation, d'hispanisation…, afin de faire appliquer au mieux la nouvelle politique éducative formulée par le gouvernement de Lázaro Chacón[10]. Mais en attendant que les écoles normales ne forment une nouvelle génération de pédagogues rompus aux méthodes les plus modernes, qui tarde à venir, les gouvernements successifs doivent faire avec une masse d'enseignants dits « empiriques », pour la plupart incompétents.

1.1.2. Les enseignants dits « empiriques »

1.1.2.1. La masse des maîtres non formés

Le Secrétariat à l'Instruction Publique déplore en effet presque chaque année le manque d'enseignants qualifiés, refrain des rapports annuels du Ministère et des autorités départementales. On trouve ainsi mention dès 1886 de renvois d'enseignants incompétents dans le département de Jalapa, alors qu'en 1891 les Conseils d'Instruction Publique de Quetzaltenango et Huehuetenango licencient les incapables, mais doivent aussi faire face à la démission de plusieurs professeurs lassés du retard de versement de leur salaire, à tel point

[8] Decreto nº1105 de 14 de mayo de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 48.
[9] Unificanse, bajo un mismo Plan de Estudios, los Institutos de segunda enseñanza y las Escuelas Normales, acuerdo de 5 de diciembre de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 388.
[10] Voir notamment : *Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente de la República de Guatemala*, decreto nº 938 de 15 de diciembre de 1926, p. 95-107.

que dans le département occidental de Huehuetenango on déplore « le manque quasi absolu qu'il y a ici de personnes compétentes pour assurer comme il se doit de tels emplois », lié entre autres au paiement irrégulier des traitements[11]. Le même département connaît de nouveaux renvois en 1893 pour incompétence, et souligne la difficulté d'attirer dans ces contrées reculées des enseignants qui seront peu payés[12]. Les années qui suivent ne déparent pas : on renvoie dans de nombreux départements pour incompétence, immoralité, abandon de poste[13], des abandons si fréquents que le Ministère doit émettre un accord pour obliger les démissionnaires à assurer leurs fonctions jusqu'à l'arrivée du remplaçant[14].

Quant aux enseignants qui ne sont ni démissionnaires ni renvoyés, il semble qu'on les garde bien souvent faute de mieux. Dans l'Alta Verapaz, le *jefe político* affirme manquer de directeurs capables, et n'ayant ni normaliens ni professeurs expérimentés à disposition, il s'en remet donc à des personnes peu qualifiées mais disponibles[15]. Sont donc placés devant les enfants des individus aux méthodes routinières combattues par l'Etat, voire des gens « incompétents et dénués de vocation pour l'Enseignement » d'après les mots du *jefe político* de Baja Verapaz[16], parfois de simples secrétaires municipaux faisant office de bouche-trou, comme au Suchitepéquez[17].

Le Secrétariat à l'Instruction Publique ne pouvant faire face aux besoins massifs d'enseignants qu'il suscite par l'extension du réseau des écoles primaires, il se forme ainsi un énorme bataillon d'enseignants peu compétents, à tel point que dans certains départements « presque tous les maîtres des écoles de cantons ne sont pas aptes, si l'on tient compte du manque de conditions pédagogiques et morales qui rendrait nécessaire leur renvoi »[18]. La situation est loin de s'améliorer, puisqu'on retrouvera en 1924 des commentaires du ministre

[11] « la escasez casi absoluta que aquí hay de personas competentes para desempeñar debidamente tales empleos », Informe de la Junta Departamental de Instrucción Pública de Quezaltenango (Anexo 3). In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1892, p. 4-7 du rapport.
[12] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 76.
[13] Informe del jefe político de Escuintla. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1896. s.p.; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1898, p. 142 et 355.
[14] Acuerdo de 14 de abril de 1888. In : *Recopilación de las leyes…*, t.VII, 65.
[15] Informe del jefe político de la Alta Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, s.p.
[16] « un personal incompetente y desposeído de vocación para el Magisterio », Informe del jefe político de la Baja Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1898, p. 346, et Informe del jefe político de la Alta Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, s.p.
[17] Informes relativos al estado de la instrucción primaria en los departamentos – Suchitepéquez. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1899, p. 337.
[18] « casi todos los maestros de las escuelas de los cantones no son aptos, si se atiende á la falta de condiciones pedagógicas y morales por lo que sería necesario removerlos », Informes relativos al estado de la instrucción primaria en los departamentos – Totonicapán. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1899, p. 335.

d'alors au sujet d'employés municipaux occupant des postes d'instituteurs ou de directeurs d'écoles dans plusieurs villages[19]. La question de la formation des enseignants déjà en poste, et de la formation d'un corps enseignant qualifié, est donc essentielle.

1.1.2.2. Former ces enseignants sur le tas

Ces enseignants en poste, qui ne sont pas passés par le moule de l'Ecole Normale, posent problème, et on trouve plusieurs rapports pointant du doigt le non respect des programmes officiels par ces instituteurs et institutrices œuvrant comme ils le peuvent[20]. Que faire de ce véritable bataillon d'instituteurs et d'institutrices formés sur le tas, représentant encore 85% du corps enseignant en 1925[21], pour en faire les applicateurs efficaces des nouvelles lois et programmes?

En attendant que les écoles normales portent leurs fruits, les gouvernements penseront parfois à faire venir des pédagogues de l'étranger : on a souligné plus haut la présence à la direction d'établissements de niveau secondaire de Belges et de nord-américains, et Estrada Cabrera continue de percevoir l'arrivée d'enseignants qualifiés comme une possible solution, puisque son ministre J.E. Girón évoque de nouveau la question dans son *Mémoire du Secrétariat à l'Instruction Publique* de 1913, voyant l'embauche de professeurs britanniques comme le moyen de combler le manque de pédagogues compétents en terres guatémaltèques[22]. L'accueil de professeurs étrangers n'est d'ailleurs pas une lubie du dirigeant autocrate, puisqu'en 1924 le gouvernement Orellana fera lui aussi venir des pédagogues européens, en la personne du professeur Hedwig F. Bethge qui devra diriger l'*Instituto y Escuela Nacional de Señoritas* de la capitale[23]. Faire venir des enseignants de pays étrangers n'est néanmoins pas la panacée et tout juste une solution ponctuelle ; deux outils essentiels vont donc être créés pour former les maîtres « empiriques » en 1880-1881 : l'Académie des Maîtres, et les conférences pédagogiques.

[19] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1924, p. 4.
[20] Voir par exemple pour Chiquimula et Totonicapán : *El Guatemalteco,* 6 de noviembre de 1889, 6 de diciembre de 1889, nº28, nº51.
[21] Calcul d'après *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1926, p. 117.
[22] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1913, p. 8.
[23] Contrato celebrado entre el cónsul de Guatemala en Zürich y la señorita Hedwig F. Bethge. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 204-205.

1.1.2.3. Académies des Maîtres

L'Académie des Maîtres, *Academia de Maestros*, est conçue sur ses modèles étrangers comme un lieu de réunion où les enseignants du privé et du public, ainsi que toute personne s'intéressant à la question éducative, pourront échanger, partager leurs connaissances, découvrir les dernières nouveautés pédagogiques et autres manuels récemment publiés, et écouter des conférences liées aux questions éducatives[24].

L'Académie de la capitale, dont les statuts datent de 1883, fait progressivement des émules, et on voit fleurir dans divers départements des académies locales fonctionnant sur le modèle de celle de la ville de Guatemala[25]. Pour le gouvernement Barillas, il s'agit en 1891 de faire du réseau des académies le moyen d'unifier enfin les méthodes et programmes en vigueur dans les écoles de la République[26]. Pour l'inspecteur général de l'enseignement primaire, les activités des académies permettent également, d'une part, de faire le tri entre pédagogues motivés et désintéressés, et enseignants intéressés par l'appât d'un maigre gain promis aux participants, et, d'autre part, de connaître les mérites de tous, dans l'idée d'éventuelles promotions[27].

Selon la nouvelle équipe arrivée au pouvoir sous la coupe de Manuel Estrada Cabrera, le système aurait cependant été dévoyé, pour ne servir que certains intérêts économiques et politiques, en se bornant à quelques discussions trop théoriques. Le Ministère fait donc mettre en place de nouvelles académies dans les chefs-lieux de département, pour contrebalancer de ce fait la prédominance de l'Académie de la capitale sur les autres, et revenir aux sains objectifs de l'institution[28]. Malgré cette apparente réorganisation, on observe une constante dans l'activité régulière de ces organismes plus ou moins indépendants du Ministère : l'organisation de conférences pédagogiques, qui ne seront pas le domaine réservé de l'association.

---

[24] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1881, p. 13. Et Estatutos de la Academia de Maestros de Guatemala. In : *Recopilación de las leyes…*, t. IV.
[25] Informe del Director é Inspector General de Instrucción Primaria y Estadística Escolar. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1890, p. 5.
[26] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1891, p. 9.
[27] Anexo 2 : Informe del Inspector General de Enseñanza Primaria, p. 10-11. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1891.
[28] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 7 et 25.

1.1.2.4. Conférences pédagogiques

Alors que l'Académie des Maîtres de la capitale vient d'être créée, le Secrétariat à l'Instruction Publique organise déjà durant les vacances scolaires de la fin de l'année 1881 des réunions à Quetzaltenango et Guatemala, les deux plus importantes villes du pays, à destination des instituteurs qui recevront par ce biais des « leçons sur la pédagogie théorico-pratique », pour pallier leur manque de connaissances dans ce domaine[29]. L'expérience sera renouvelée l'année suivante, avec des leçons sur le même thème données dans les bâtiments des *Institutos* de Quetzaltenango, Chiquimula et Guatemala[30]. Pour le ministre, le succès est complet, puisqu'il commente année après année les bons résultats des conférences[31], une vision que la somme de documents concernant les conférences de 1888 permet de nuancer.

En effet, le *Mémoire* de 1889 inclut le programme complet et les rapports des organisateurs de plusieurs départements. Au titre des matières à traiter durant le mois entier prévu pour la formation enseignante, on retrouve la tactique et la discipline scolaire, les méthodes d'enseignement objectif appliquées à diverses matières, les leçons de choses, la géographie, et le dessin[32]. L'ensemble des rapports laisse transpirer la satisfaction des organisateurs, mais tant ces écrits que les documents d'archives des années antérieures témoignent du manque d'assiduité des enseignants, prétextant maladie, impératifs familiaux ou oublis pour ne pas se rendre à des conférences où l'effectif prévu n'est jamais au complet[33].

Quand bien même les participants sont au rendez-vous, comme c'est parfois le cas à Antigua ou Salamá[34], le résultat n'est pas garanti, comme en attestent les conférenciers intervenant à Chiquimula et Totonicapán. Chiquimula compte alors quarante-trois écoles primaires de jour, et quarante-cinq enseignants assistent de manière plus ou moins régulières aux conférences : le public est là, mais le bilan est cruel :

> Les conférences en question ne peuvent pas encore mériter ce nom, car on ne peut pas donner de conférence à des maîtres empiriques, voire même

[29] Acuerdo de 23 de septiembre de 1881. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 41-42.
[30] Acuerdo de 18 de septiembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 263-264.
[31] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1883, p. 14-15 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1884, p. 8-9, *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889, p. 13.
[32] Programa de las materias sobre que deben versar las "conferencias pedagógicas" con que finalizar el presente año escolar. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1889, Anexo 9.
[33] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889, p. 30 et 35. AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37078.
[34] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889, p. 20-21.

> négligents, qui n'ont pas encore compris ce qu'est l'éducation de l'homme, et ne comprennent pas non plus par conséquent la noblesse de l'enseignement[35].

Le conférencier chargé d'aborder la question des leçons objectives abonde en ce sens[36], tandis qu'à Totonicapán, la conférencière s'adressant aux institutrices du département précise que « il ne m'a pas été possible de respecter [le programme] comme je le désirais, non seulement à cause du peu de temps dont j'ai disposé, mais car la majeure partie des professeures étaient en situation de recevoir leurs premières notions dans les matières qu'inclut ledit programme »[37]. En d'autres termes, les enseignantes ne maîtrisaient pas les matières des programmes officiels que les conférences étaient censées approfondir.

Pour le Directeur et Inspecteur Général d'Instruction Primaire qui prend le relais en 1890, le constat d'échec est inévitable[38], mais il n'existe cependant pas d'autres moyens de continuer à former ce corps de professeurs dits "empiriques", et le recours aux conférences ne disparaît pas. Les archives font état de la suspension en 1892 de conférences dominicales organisées jusque-là, et de conférences mensuelles de géographie et d'arithmétique dispensées aux enseignants de la capitale en 1897, tandis que dans un courrier daté de juillet 1899 le *jefe político* déplore le manque d'enseignants qualifiés et fait allusion aux conférences dominicales organisées pour remédier au problème[39]. Un document ultérieur, daté de 1906, règlemente les conférences de la capitale[40], pratique qu'on retrouvera plus tard dans les compilations législatives, avec l'accord d'approbation du « règlement pour les Conférences des Académies de Maîtres de la République » de 1922[41], alors que le *Mémoire* de 1925 confirme la tenue desdites conférences[42]. Mais l'assiduité toute relative des participants fait comprendre aux organisateurs qu'un autre problème doit être résolu : celui de l'attractivité de la carrière enseignante.

---

[35] « Las conferencias aludidas no pueden merecer todavía el nombre de tales, pues nada puede conferenciarse con maestros empíricos y hasta cierto punto negligentes que no han llegado á posesionarse de lo que es la educación del hombre, ni comprenden por consiguiente la nobleza del magisterio », Informe sobre el resultado de las conferencias pedagógicas practicadas en el Instituto Nacional de Oriente. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1889, p. 26.

[36] *Ibid.*, p. 27.

[37] « no me fue posible llenar como deseara, no solo por el corto tiempo de que dispuse, sino porque la mayoría de profesoras estaban en el caso de recibir las primeras nociones de las materias que abarca dicho programa », Informe sobre las conferencias pedagógicas de Totonicapán. *Ibid.*, p. 36.

[38] Anexo 2 : Informe del Director e Inspector General de Instrucción Primaria y Estadística Escolar. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1890, p. 6 du rapport.

[39] AGCA Fondo Ministerio de Educación, leg. 37078, documents datés du 04/12/97, 30/04/97, 05/07/99.

[40] Reglamento para las conferencias del magisterio de la capital, 1906. AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37078.

[41] Reglamento para las Conferencias de Academias de Maestros de la República, 27 de abril de 1922. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 115.

[42] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1925, p. 14.

1.1.3. Revaloriser et réglementer une noble mission

Les gouvernements successifs d'Herrera, d'Orellana et de Chacón abordent en effet la question enseignante sous un autre angle que celui de la simple formation professionnelle : celui de la motivation, du statut social et de la rémunération. Il s'agit en effet de comprendre pourquoi la carrière enseignante n'attire pas suffisamment de jeunes gens qualifiés et dévoués au sacerdoce qu'est l'enseignement public, et d'y remédier.

Ministres et autorités départementales dressent un même constat, tant au XIXe qu'au XXe siècle : la carrière enseignante n'est plus assez motivante pour attirer suffisamment de normaliens, et même d'enseignants non diplômés, prompts à déserter leur poste. Le retard de paiement des salaires, l'envoi dans des villages isolés, parfois indigènes où « le problème de l'indien » se pose en son entier, sont autant de facteurs dissuasifs dont les dirigeants sont conscients[43].

C'est dans ce contexte que les autorités municipales et départementales doivent par conséquent se rabattre sur des personnes plus ou moins capables mais acceptant le poste[44], tout en menant un travail de revalorisation du statut social et économique de la profession. Les tentatives de ce genre sont légion : déjà, dans son rapport de 1889, J. Francisco Cruz, alors Secrétaire d'Etat à l'Instruction Publique, avait conscience du manque d'appétit et de la méfiance de la jeunesse vis-à-vis d'un métier qui n'a pas encore « été élevé à la hauteur que sa délicate mission mérite ». Une hauteur qui devrait, selon le responsable, se traduire par une hausse de salaire, projet confirmé par l'Inspection Générale[45], auquel s'ajoutera l'année suivante l'octroi de pensions de retraites bien méritées[46].

En plus de cette revalorisation matérielle, le XXe siècle apporte une mise en valeur symbolique du travail enseignant. En effet, en plus de la métaphore de l'apôtre du savoir qui participe d'une revalorisation symbolique de l'image de l'instituteur, les Fêtes de Minerve sont initialement conçues comme la mise à l'honneur du monde scolaire, et l'hommage est

[43] Quelques exemples dans: *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 5 et 14 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1892, p. 11-17.
[44]Informe que la Junta departamental de Instrucción Pública da á la jefatura política por el año de 1891. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1892, p. 11-17.
[45] « no ha sido elevado el maestro á la altura que su delicada misión merece », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889, p. 10-11.
[46] Informe del Director é Inspector General de Instrucción Primaria y Estadística Escolar. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1890, p. 9.

rendu non seulement aux écoliers méritants, avenir de la nation, mais aussi à leurs professeurs, qui se voient offrir chaque année honneurs, récompense pécuniaire et banquet.

Si Estrada Cabrera joue sur l'image, les gouvernements suivants utiliseront l'appât financier comme levier : en mai 1920 le gouvernement Herrera décrète ainsi l'octroi de récompenses sonnantes et trébuchantes aux instituteurs dont les élèves auront montré de gros progrès, et promet le financement des funérailles de ces bienfaiteurs de la nation[47], et en 1924 on augmente les salaires [48] . Mais ces récompenses s'accompagnent également d'une réglementation qui vise à assurer le gouvernement de la capacité des enseignants en poste : le « règlement des examens des maîtres non diplômés » du 25 août 1921 entend ainsi faire passer à ces maîtres une évaluation qui prendra en compte leurs connaissances (devant correspondre à un niveau de fin de cursus primaire), leur expérience d'au moins deux ans, leur bonne conduite et leurs connaissances pratiques de gestion de la classe, de ses registres, de son hygiène, de sa discipline, etc. L'examen réussi est synonyme d'obtention d'un certificat d'aptitude, garant de la formation suffisante des enseignants non normaliens[49].

Ce n'est qu'en 1926 qu'est finalement établi un véritable outil de réglementation de la carrière enseignante, avec le décret nº 938, *Loi Organique et Réglementaire du Personnel Enseignant de la République du Guatemala*[50]. Le texte, qui s'inscrit dans la logique de la nouvelle segmentation de l'enseignement primaire et de la formation d'enseignants spécialement destinés à ces nouveaux types d'écoles, entend rendre hommage aux mérites des enseignants, et prendre en compte leur expérience, selon des critères justes et uniformes ; en d'autres termes, il décrète la création d'un tableau d'avancement, géré à partir de février 1927 par un bureau spécifique au sein de la Direction Générale d'Education Primaire[51]. En classant les écoles en trois catégories, le Ministère met sur pied tout un calcul de points prenant en compte le type d'établissement, l'ancienneté de l'instituteur, et les éventuelles fautes qu'il aurait commises au long de sa carrière[52]. La loi, sous couvert d'améliorer le sort des enseignants, établit ainsi noir sur blanc les obligations et interdits liés à la profession d'enseignant, désormais clairement définie. Et en proposant la liste des conditions à remplir pour exercer ce

[47] Decreto nº1045 de 25 de mayo de 1920. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 24.
[48] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1924, p. 7.
[49] Reglamento de exámenes de maestros no titulados (25 de agosto de 1921). In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 523-524.
[50] *Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente de la República de Guatemala*, decreto nº938 de 15 de diciembre de 1926. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 95 et ss.
[51] Acuerdo de 1º de febrero de 1927. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLV, p. 590.
[52] Voir *Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal …*, 1926, cap. III à XII.

métier — diplôme ou certificat d'aptitude — l'Etat accroît le contrôle des compétences de ses employés, dans l'objectif de faire disparaître à terme la masse des enseignants dits « empiriques » et incompétents[53].

1.2. Scolarisation et alphabétisation

1.2.1. Evolution de la scolarisation et de l'alphabétisation entre 1878 et 1927

1.2.1.1. Evolution globale

Afin de comprendre les infléchissements de la politique éducative menée dans les années 1920, il convient de revenir sur les résultats effectifs des politiques antérieures, et notamment sur la progression de la scolarisation de la population enfantine guatémaltèque.

Nous devons signaler que pour élaborer les représentations statistiques qui suivent, certaines données nous ont manqué, faute de *Mémoire*, ou faute de données chiffrées données dans les rapports officiels : pour le nombre d'écoles il s'agit de 1884 (pas de *Mémoire* cette année-là), 1894, 1898, 1899 et 1919 ; pour le nombre d'élèves, 1884 toujours, 1893, 1896, 1898, 1899 et 1921. Afin d'améliorer la lisibilité des graphiques nous avons fait le choix d'ôter ces années des tableaux ayant servi à concevoir les courbes : leur lecture devra donc se faire en connaissance de cause, dans l'idée d'apporter une vision globale de l'évolution de la scolarisation et de l'extension du système scolaire sur l'ensemble de la période.

Avec 8.074 élèves en 1864, dix ans avant le début de mise en place d'un système éducatif à la charge de l'Etat, et 26.822 écoliers en 1878, l'augmentation fulgurante du nombre d'écoliers reflète l'effort mené par le gouvernement en faveur de l'éducation du peuple. De même, avec en 1927 92.097 écoliers dans l'ensemble du pays, soit plus du triple des enfants scolarisés en 1878, le succès semble probant. Il est néanmoins relatif et discontinu, comme le montrent les courbes d'évolution du nombre d'enfants scolarisés dans les écoles de niveau primaire de la république sur la période 1878-1927 (il n'existe pas de données statistiques pour les années 1875-1877), et celle du nombre d'écoles publiques pour la même période :

[53] Voir *Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal …*, 1926, Cap. I.

Figure 3. Evolution du nombre d'écoles (1878-1927)



Figure 4. Evolution du nombre d'écoliers (1878-1927)



Séismes financiers et tremblements de terre bien réels ont un impact évident, tant sur l'évolution de la scolarisation que, dans une moindre mesure, sur le nombre d'écoles. La chute de 1898 — année où, pour des raisons vraisemblablement financières, l'Etat ferme les écoles — est ainsi patente, de même que les commotions suscitées par les séismes dans l'ouest du pays en 1902, qui semblent affecter la scolarisation de 1903, tout comme les importants séismes de 1917 et 1918, qui dévastent l'altiplano central. La chute brutale du nombre d'écoliers en 1920 est sans aucun doute provoquée par les troubles politiques qui agitent le pays et provoquent le départ de Manuel Estrada Cabrera, avant que les gouvernements suivants ne reprennent le combat pour l'alphabétisation et la scolarisation massive, qui se traduit par une remontée en flèche du nombre d'établissements et du nombre d'écoliers[54].

Ces avancées, par à-coups, démontrent donc les progrès en termes de couverture éducative qu'a signifié la Réforme Libérale. Néanmoins, il faut mettre ces chiffres en regard de la

[54] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1895, p. 4.

population scolarisable totale ; autrement dit, observer en parallèle nombre d'élèves et d'écoles, et taux de scolarisation.

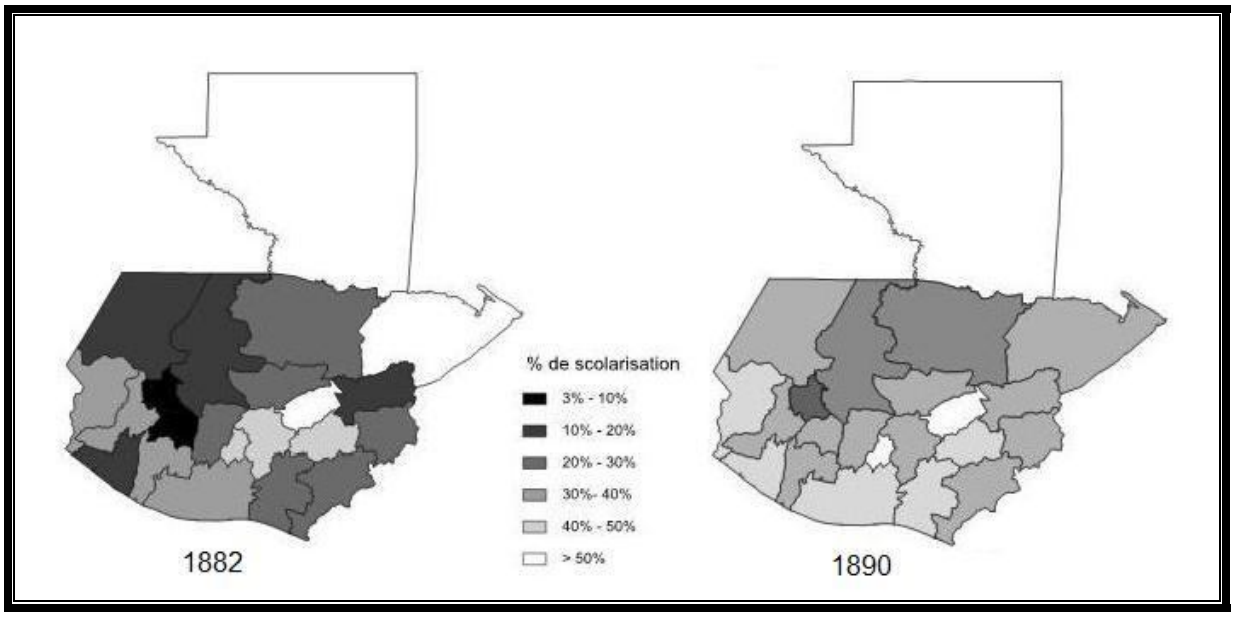
1.2.1.2. Taux de scolarisation

L'augmentation du nombre d'écoles est-elle synonyme d'une amélioration du taux de scolarisation de la population en âge d'aller à l'école ? Ce taux connaît-il des variations notables selon les régions et départements ? Pour répondre à ces deux questions essentielles, nous ne pouvons nous fonder que sur les recensements scolaires de la fin du XIXe siècle, bien que les craintes exprimées par le Ministère lui-même quant à la fiabilité des sources puisse semer le doute quant aux données récoltées[55]. Ces données statistiques témoignent d'un accroissement constant de ce taux de scolarisation, pour chacun des 22 départements que compte alors le Guatemala. Les disparités sont néanmoins importantes, comme l'illustrent les deux cartes suivantes, élaborées sur la base des recensements scolaires de 1882 et de 1890. Notons qu'il faut garder à l'esprit les critiques exprimées par les autorités responsables de ces recensements, pour aborder avec prudence ces données[56]. Il convient de préciser d'emblée que le fond de carte utilisé correspond à la départementalisation actuelle, ce qui explique que le département de El Progreso, au centre-est, créé en 1908, reste en blanc, puisqu'il n'existe pas de données pour la période qui nous intéresse.

[55] Censo general de niños. In : SECRETARÍA DE FOMENTO. *Anales estadísticos de Guatemala. Año de 1882.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1882, p. 151-162, et *Censo General de Niños de 6 à 14 años de edad, obligados à recibir la Instrucción Primaria, levantado en el mes de Diciembre de 1890*, s.p.

[56] Voir Breve memoria é informe anexo al resúmen general de Censo Escolar realizado en Diciembre de 1887, Anexo 7. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, s.p., et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 5.

Figure 5. Pourcentage de la population enfantine scolarisée en 1882 et 1890



La palette de couleurs s'éclaircit d'une carte à l'autre, à l'exception du département oriental d'Izabal qui voit son taux de scolarisation passer de 52% à 32%, et du département de Guatemala, qui voit son taux chuter de 49 à 39%. La capitale, souvent considérée par les historiens comme privilégiée en termes de moyens éducatifs, ne semble donc pas pour l'instant faire monter les résultats de son département. La queue de peloton est occupée par Sololá et Totonicapán en 1882, en noir sur la carte, avec respectivement 3% et 6% d'enfants scolarisés ; les deux départements connaissent une hausse en flèche de leurs résultats, qui atteignent respectivement en 1890 18% et 28%. Le mouton noir, ou gris foncé si l'on s'en tient à nos légendes, reste cependant Totonicapán, seul département avec un taux inférieur à 20% en 1890.

On observe ainsi une répartition fort inégale selon les régions : les départements de la côte pacifique (Escuintla, Santa Rosa, Retalhuleu, San Marcos), ainsi que Jalapa, présentent en 1890 les taux de scolarisation les plus élevés, compris entre 40 et 50%, tandis que seules les régions peu peuplées du Petén au Nord, et le département du Sacatepéquez au Centre, dépassent ce chiffre avec respectivement 77% et 78% d'enfants scolarisés.

Pâtissant de ces disparités, le taux national de scolarisation est de 36% : un chiffre très faible en regard des discours vantant constamment les efforts du gouvernement en termes d'Instruction Publique, et les moyens progressivement mis en œuvre pour faire respecter la scolarisation obligatoire. Presque deux tiers des enfants en âge d'être scolarisés sur les bancs

de l'école républicaine échappent en effet à la règle, quand ce n'est pas la presque totalité de la population enfantine d'un département tout entier, comme c'est le cas à Totonicapán ou Sololá en 1882. Et il faut en outre signaler que ces recensements prennent en compte les enfants inscrits, et non les enfants assidus ; or le ministre estime encore en 1922 que 14% des inscrits n'assistent pas régulièrement aux cours[57].

1.2.1.3. Taux d'alphabétisation

Pour les années 1920, terme de notre étude, nous ne disposons non pas des taux de scolarisation, mais des taux d'alphabétisation de la population guatémaltèque : l'objet du recensement n'est plus la seule population enfantine, mais la population totale, recensée en 1921 selon divers critères, dont celui de l'alphabétisation de la population toute entière, et de la population âgée de plus de 6 ans, qu'on pourra voir comme l'indice d'une politique éducative plus ou moins réussie.

Les chiffres globaux démontrent que l'effort éducatif, annoncé ou réel, ne porte pas ses fruits : seuls 13% des Guatémaltèques âgés de plus de 6 ans possèdent les rudiments de la lecture et de l'écriture en 1921. Notons que si la moyenne nationale est faible, les disparités régionales sont extrêmes : à Chiquimula et à Huehuetenango, 1% de la population est alphabétisée ; 3% dans l'Alta Verapaz, 4% dans le Quiché, 7% dans la Baja Verapaz, alors que dans le département de Guatemala le taux d'alphabétisation atteint 44%, le plus élevé du pays.

Tableau 4. Taux d'alphabétisation par départements (1921)

Département	Taux d'alphabétisation (population de plus de 6 ans)	Département	Taux d'alphabétisation (population de plus de 6 ans)
Alta Verapaz	3%	Quezaltenango	12%
Baja Verapaz	7%	Quiché	4%
Chimaltenango	19%	Retalhuleu	18%
Chiquimula	1%	Sacatepéquez	22%
Escuintla	15%	San Marcos	10%
Guatemala	44%	Santa Rosa	13%
Huehuetenango	1%	Sololá	6%
Izabal	24%	Suchitepéquez	11%
Jalapa	11%	Totonicapán	7%
Jutiapa	9%	Zacapa	12%
Petén	32%		
MOYENNE TOTALE			13%

[57] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 4.

Ces résultats sont, aux yeux des dirigeants qui succèdent à Estrada Cabrera, plus que préoccupants, et la question de l'alphabétisation des masses rurales et urbaines passe logiquement au centre des réflexions éducatives de la décennie 1920.

1.2.2. Lutte contre l'analphabétisme

Les campagnes d'alphabétisation sont d'autant plus cruciales que, depuis 1921, la Constitution a été réformée : au sortir de l'ère autocratique d'Estrada Cabrera, il s'agit de garantir du mieux possible le maintien du système démocratique. Pour cela, la formation d'un corps électoral conscient de son rôle et à même d'éviter le retour de la dictature est essentiel : la nouvelle condition à l'octroi du statut de citoyen est, par conséquent, de savoir lire et écrire[58]. Il s'agit donc de faire de la masse des analphabètes, une population citoyenne, plus difficile à manipuler et moins sujette à la rébellion, puisqu'elle sera éduquée pour le maintien de la démocratie. L'on retrouve ainsi la périodisation proposée par Gabriela Ossenbach, qui voyait au tournant des années 1915-1920 l'apparition d'une nouvelle préoccupation des Etats pour l'éducation et l'aphabétisation des masses[59]. Effectivement, au Guatemala, le monde ouvrier, acteur parmi d'autres des violentes manifestations qui ont mené à la chute d'Estrada Cabrera, et le monde rural, en marge de la société civilisée, sont les cibles évidentes de ce travail d'alphabétisation de longue haleine.

1.2.2.1. Le monde ouvrier

Dès 1921, le parti libéral fédéraliste guatémaltèque évoque dans son programme officiel le projet de créer d'une part des sociétés protectrices des indiens, et d'autre part l'extension d'une instruction « populaire », avec notamment une campagne de lutte contre l'analphabétisme[60]. Pour le ministre d'alors, le taux écrasant de 93,57% d'analphabètes (90% en réalité selon le recensement de la même année) constitue une véritable « plaie sociale » que plusieurs mesures doivent soigner : écoles nocturnes, bibliothèques ouvrières, écoles rurales sont envisagées par le gouvernement pour lutter contre ce fléau[61].

---

[58] *Reforma a la Constitución de la República de Guatemala decretada el 11 de marzo de 1921*. art. 1 [en ligne, référence du 15/02/2011]. http://www.bibliojuridica.org/

[59] OSSENBACH SAUTER, Gabriela. Por una historia comparada de la educación en España, Portugal y América latina. In : ESCOLANO, Agustín and FERNANDES, Rogério (éds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal*. Zamora : Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 227-252.

[60] « instrucción popular », Documentos para la historia. La convención del Partido liberal federalista de la República de Guatemala decreta el siguiente programa y estatutos. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 182.

[61] « llaga social », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1921, p. 4.

Ces mesures, dans l'air du temps, trouvent rapidement écho dans les milieux estudiantins et intellectuels de la capitale. Ceux-ci sont ainsi à l'origine de la création en 1922 de l'Université Populaire (*Universidad Popular*), qui établit au rang de ses objectifs le combat contre l'analphabétisme, adjoint à la divulgation de savoirs scientifiques et d'une morale sociale bien entendue. A ce titre, l'un des dix départements dont est composé l'établissement est le « pro-alphabète » (*pro-alfabeto*) aux côtés des départements administratif, scientifique, statistique, de propagande, de culture physique, mais aussi des conférences, bibliothèques, festivals et publications[62]. Des bibliothèques ouvertes à tous, des conférences, des séances de cinéma ou des cours du soir et ateliers d'alphabétisation doivent ainsi faire de l'ouvrier un citoyen éclairé, homme accompli sachant gérer son argent, respecter une certaine hygiène de vie, évoluer en société et respecter ses droits et devoirs[63]. Essentiellement destinée aux classes ouvrières de la capitale, l'Université populaire fera progressivement des émules à Retalhuleu ou Quetzaltenango, avec une activité fournie dont la presse se fait l'écho régulier.

A cette université, sans nul doute inspirée d'expériences étrangères[64], s'ajoutent bien évidemment les écoles nocturnes qui existent, sous une forme ou sous une autre, depuis le début de la Réforme Libérale. Dans les lois de 1927 et 1928 qui viennent réorganiser le système éducatif créé par les premiers réformateurs, on retrouve ainsi au rang des établissements d'enseignement primaire rudimentaire en milieu urbain, des écoles nocturnes pour ouvriers, dont les objectifs affichés sont l'alphabétisation et la formation technique, et des cours pour illéttrés[65].

Malgré cette préoccupation pour le peuple des villes, qui correspond à l'évolution socioéconomique du Guatemala du XXe siècle, avec une population ouvrière urbaine croissante, le problème de l'analphabétisme est rapidement associé au « problème de l'indien » qui subsiste depuis plusieurs décennies.

[62] Apruébanse los estatutos de la Universidad Popular…, 17 de julio de 1923, In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 429.
[63] La Universidad Popular. *Diario de Centro-América*, 24 de febrero de 1923, nº11994.
[64] On pourra consulter pour le monde ibérique et ibéro-américain les contributions rassemblées dans le chapitre III de GUEREÑA, Jean-Louis, AYMES, Jean-René et FELL, Eve-Marie (éds.). *L'Enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires.* Tours : Publications de l'Université de Tours, 1986, p. 131 et ss.
[65] *Ley Orgánica de Educación Pública*, 1927, art. 18.

1.2.2.2. L'École Normale pour indigènes ressuscitée

En 1920, quelques mois après être arrivé au pouvoir, Carlos Herrera décrète la création de l'Ecole Normale d'Indigènes, qui correspond au devoir de l'Etat de « propager l'instruction parmi la race indigène », tâche pour laquelle le gouvernement estime devoir former des enseignants adaptés[66]. Plus qu'une création, il s'agit en réalité d'une recréation puisque sous la présidence d'Estrada Cabrera, l'*Instituto Agrícola de Indígenas* avait été remplacé par l'Ecole Normale Centrale et son *Instituto* pour indigènes, dont nous avions souligné l'existence brève et le fonctionnement incertain au vu des sources de notre corpus.

La recréation de cette École Normale spécialisée traduit le regain d'intérêt pour la question de l'éducation des populations indiennes guatémaltèques, qui s'exprime au fil des accords ministériels par la mention de quelques créations d'écoles d'indigènes dont les textes ne disent que peu de choses[67].

Les informations sur l'École Normale sont par contre plus abondantes. La question est évidemment abordée dans le *Mémoire du Secrétariat à l'Instruction Publique* présenté en 1922, où le ministre commente la première année de fonctionnement de cette nouvelle institution. L'objectif est clair : « éduquer le peuple sans oublier l'indien, qui forme les deux tiers de la population de l'Etat, est un devoir, pour qu'il contribue de manière efficace et intelligente au progrès national »[68]. Eduquer l'indien veut toujours dire le civiliser, puisque pour le ministre il s'agit de former des maîtres qui puissent « propager la civilisation »[69]. Néanmoins la notion se fait plus rare que dans les textes de la fin du XIXe siècle, au profit du terme « éducation » qui est le plus présent, et le programme de l'école se déclinera de fait en éducation morale, éducation intellectuelle et éducation physique[70].

L'idée-même de cette école repose sur un principe simple : former des instituteurs indigènes, qui seront chargés de « régénérer leurs congénères »[71]. Pour le journaliste du *Diario de Centro-América* qui commente la création de l'École Normale, il est plus que logique de

[66] « propagar la instrucción entre la raza indígena », Decreto nº773 de 24 de diciembre de 1920. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 123.
[67] Voir création d'écoles à Comalapa (Chimaltenango), et à Chimaltenango : Acuerdo de 12 de agosto de 1920. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 702, et Acuerdo de 6 de abril de 1922. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 98.
[68] « Educar al pueblo sin olvidar al indio, que forma los dos tercios de la población del estado, es muy debido, para que culta y eficazmente contribuya al progreso nacional », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 14.
[69] « propagar la civilización », *Ibid.*
[70] *Ibid.*, p. 15-21.
[71] « regenerar a sus congéneres », *Ibid.*, p. 14.

confier à des instituteurs indigènes l'éducation de leurs semblables : l'exploitation souvent cruelle de l'indien par le *ladino* a ancré dans l'esprit de l'indien méfiance et haine envers la population *ladina* et les institutions qu'elle a créées, y compris l'école. Former un enseignant indigène c'est donc faire disparaître cette résistance de l'indien si souvent critiquée, et faire de « la race indigène une autre source de la richesse nationale »[72]. Pour l'observateur extérieur, l'objectif est donc le même que pour le ministre : favoriser le développement du pays, la masse indienne étant considérée comme facteur d'enrichissement agricole plutôt que comme masse citoyenne. 78 élèves intègrent ainsi le nouvel établissement au début de 1921, pour suivre un programme simplifié, orienté vers les deux objectifs évoqués ici : pédagogie et agriculture[73]. Les normaliens étudieront ainsi durant leur cursus de trois ans la pédagogie, l'espagnol, l'arithmétique, la géographie et l'histoire centraméricaine et universelle ou la morale, mais aussi la zoologie, l'agriculture, le travail manuel, la botanique, l'élevage, les industries rurales[74]… L'éducation physique, déclinée en travaux des champs, jeux et hygiène personnelle, doit former des travailleurs sains, tandis que l'éducation intellectuelle débute avec l'apprentissage d'un espagnol au vocabulaire enrichi. La maîtrise de la langue devra contribuer à vaincre une « timidité intellectuelle » fréquente chez le jeune indien, que l'éducation morale doit également saper : « dès le début un travail d'attraction et une discipline paternelle se sont imposées » pour aller à l'encontre de la traditionnelle résistance des populations à l'école républicaine[75].

Le nouvel intérêt pour la question indienne n'est donc pas synonyme d'une nouvelle vision de l'éducation de l'indien, le but ultime restant la formation d'un travailleur participant au bien-être économique d'un pays essentiellement enrichi par son agriculture. La seule originalité de cette École Normale ressuscitée par rapport à la précédente, est finalement la volonté affichée par le Ministère d'associer à l'établissement une valorisation de la culture et du passé indigènes : le *Mémoire* de 1922 mentionne en effet le projet de créer un monument en l'honneur des « premiers martyrs de l'intégrité nationale », sans doute les valeureux combattants ayant perdu la vie sous les coups des lances de l'envahisseur espagnol au XVe siècle, et de créer un musée[76]. L'absence de traces de réalisation de ces deux idées laissent supposer qu'elles n'ont pas été mises en œuvre, contrairement au concours ouvert aux élèves

[72] « la raza indígena sea otra fuente de la riqueza nacional », Por los cauces serenos. Escuela normal de indígenas. *Diario de Centro-América*, 23 de marzo de 1921, nº11416.
[73] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 15.
[74] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 15.
[75] « se impusieron desde un principio una labor de atracción y una disciplina paternal », *Ibid.*, p. 19.
[76] « de los primeros mártires de la integridad nacional », *Ibid.*, p. 18.

pour un projet d'art indigène remporté par l'élève Rómulo Ozaeta[77]. Réalisés ou non, les trois projets nous renvoient en tous cas à la mise en valeur du passé précolombien, l'éloge des indiens guerriers faisant écho à l'hommage qui leur était rendu dans les manuels des périodes antérieures, la statuaire envisagée ici faisant d'eux les véritables premiers héros nationaux du Guatemala.

L'École Normale pour indigènes a-t-elle porté ses fruits ? Difficile d'en juger au vu des *Mémoires* annuels : en 1923 le ministre Arriola se contente de rappeler les enseignements dispensés et de signaler le doublement des effectifs. Dans les mois qui suivent la publication du rapport, l'établissement change de nom pour devenir « École Normale de précepteurs Uruguay »[78], la modification s'inscrivant dans la vague de création d'écoles normales de précepteurs, destinées à former les futurs enseignants du milieu rural, enseignants clairement considérés comme des professeurs de seconde catégorie, pour des écoles de troisième ordre[79]. Les rapports suivants feront juste état de la situation budgétaire de l'établissement, du nombre d'inscrits et des résultats d'examens sans plus de précisions sur l'origine des élèves ou la nature des enseignements : ce silence pourrait être synonyme de changement d'orientation en tant que le journal *El Liberal* signale en 1926, à l'occasion de la création du Département de Culture Indigène et d'Alphabétisation, que l'Ecole Normale Uruguay n'accueille presque aucun enfant indigène[80] !

1.2.2.3. Alphabétiser et hispaniser l'indien

Alors qu'à la fin du XIXe siècle il s'agissait de civiliser l'indien, pour en faire un travailleur efficace et prétendre par ailleurs au statut de nation civilisée, l'enjeu crucial est pour les dirigeants de 1920 l'alphabétisation des masses, urbaines, et surtout rurales. Ainsi, si l'on en croit un article du *Diario de Centro-América* publié en 1926, l'obstacle au « progrès de la nation » n'est plus tant l'indien en lui-même que l'analphabétisme dont il est l'une des victimes[81], un obstacle devenu question d'actualité dans la période qui nous occupe.

Dès 1922, une circulaire adressée aux *jefes políticos* départementaux prévoit par exemple le recrutement de cinq personnes par département, qui devront former un groupe de « maîtres

[77] *Ibid.*
[78] « escuela normal de preceptores Uruguay », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1924, p. 20.
[79] « formar profesores de segunda categoría », « maestros de primera categoría », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 14.
[80] Un Departamento de Cultura Indígena y Desanalfabetización. *El Liberal*, 3 de diciembre de 1926, nº50.
[81] « progreso de la Nación », Importante labor realizada por el magisterio nacional. *Diario de Centro-América*, 13 de marzo de 1926, nº13200.

ambulants » allant de village en village pour faire reculer l'analphabétisme[82]. En 1924, Víctor Manuel Vela, alors responsable des écoles normales, formule l'idée qui sous-tendra les politiques ultérieures : le retard de l'alphabétisation est dû à la « différence ethnologique » et à la barrière linguistique qui freine le progrès du pays, et qui ne pourra être abattue que par le travail d'hispanisation et d'alphabétisation de l'indien[83].

C'est pourquoi on trouve au sein des lois de réforme de l'Instruction Publique, parmi les principes éducatifs guidant l'action gouvernementale, l'idée que « L'Etat mènera un travail actif en faveur de la culture indigène et de l'alphabétisation du peuple ; et il propagera l'éducation parmi les adultes »[84]. La formulation semble anodine, mais est digne d'être soulignée : c'est la première fois qu'une loi d'Instruction Publique, ne serait-ce qu'un texte de réforme à la loi antérieure comme c'est le cas ici, mentionne spécifiquement l'indien. Trois idées sont accolées : la culture indigène, l'alphabétisation, et l'éducation des adultes. Sans être strictement synonymes — puisque l'éducation pour adultes pourra s'adresser aux populations ouvrières urbaines —, les trois projets sont imbriqués, et doivent se traduire, selon le même article, par la création d'écoles nocturnes et dominicales dans les villes, dans les prisons, dans les colonies agricoles, les casernes ou encore les usines[85].

C'est réellement avec la présidence de Lázaro Chacón que la question de l'alphabétisation indigène est figée dans la loi. Pour le Général Chacón, candidat à l'élection présidentielle de 1926, l'éducation doit en effet répondre aux besoins du pays, en prenant en compte d'une part « l'ouvriérisme », et d'autre part le « besoin d'élever la condition de la classe indigène […] pour qu'elle s'émancipe de la minorité d'âge dans laquelle elle vit de fait, et s'incorpore définitivement à la civilisation »[86].

Les paroles du candidat deviennent actions du président élu, puisqu'en novembre 1926 est créée la Direction Générale de Culture Indigène et d'Alphabétisation, intégrée au Ministère de l'Education Publique. L'intitulé même de cette nouvelle entité associe clairement le problème

[82] Combatiendo el analfabetismo – una circular importante. *Diario de Centro-América*, 11 de noviembre de 1922, nº11907.
[83] *Diario de Centro-América*, 3 de marzo de 1924. Cité par TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 253.
[84] « El Estado hará una activa labor en pro de la cultura indigena y la desanafabetización del pueblo ; y propagará la educación entre los adultos », *Ley de reformas…*, 1924, art. 7.
[85] *Ibid.*
[86] « obrerismo » ; « hay necesidad de elevar la condición de la clase indígena y a ello dedicaría muy particular empeño, a efecto de que, dentro de la graduación necesaria, se emancipe de la minoría de edad en que de hecho vive, y se incorpore definitivamente a la civilización », Manifiesto del General Lázaro Chacón. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 115-116.

de l'analphabétisme à la question indienne, et le rapport ministériel présenté en 1927, qui dresse le bilan de la première année de fonctionnement, lève le voile sur les véritables motivations d'une telle entreprise. Si l'éducation en général doit permettre de former « des générations capables de faire face aux besoins de l'époque actuelle », la Direction de la Culture Indigène et d'Alphabétisation doit quant à elle répondre aux besoins spécifiques des « forces inactives de la Nation » : les masses indiennes[87]. L'alphabétisation ne serait donc pas le remède à une simple ignorance crasse de la langue espagnole, mais la solution à un problème plus profond que toutes les politiques éducatives liées à l'indien ont voulu résoudre : la passivité des masses dans la course au progrès. Le ministre diagnostique ainsi une perte de production de 50 à 60% imputée à des populations indigènes et rurales amorphes et incultes[88].

Confiés aux bons soins de Francisco J. Carranza, formé au Mexique aux mêmes problématiques[89], les travaux de la nouvelle antenne du Ministère sont divers, mais tous orientés vers la scolarisation et l'éducation des populations indigènes, quel que soit leur âge[90].

L'autre obstacle récurrent, l'hostilité des familles indiennes à la scolarisation de leurs enfants, est toujours de taille, tout comme l'écueil linguistique que les *jefes políticos* et autres inspecteurs signalaient déjà à la fin du XIXe siècle. A l'alphabétisation se joint donc, à partir de 1927, la notion d'hispanisation (*castellanización*), conçue comme le préalable à l'alphabétisation des masses indiennes. Pour les observateurs, la persistance des langues indigènes chez des populations qui ne maîtrisent pas l'espagnol est à l'origine de la division qui règne entre deux sociétés aux fonctionnements et visions distincts. Pour le *Diario de Centro-América,* la langue est ainsi la ligne « par où la république se divise en deux secteurs opposés »[91], et l'obstacle à des relations économiques florissantes entre *ladino*s et indiens[92]. Le premier pas vers l'assimilation culturelle, sociale et bien évidemment économique est donc l'apprentissage du castillan, qui permettrait d'« incorporer [les indiens] à notre culture »[93].

---

[87] « que se formen generaciones capaces de hacer frente a las necesidades de la época actual » ; « fuerzas inactivas de la nación », *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1927, p. 3.
[88] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1927, p. 3.
[89] La dirección general de cultura indígena y desanalfabetización. *Diario de Centro-América,* 2 de diciembre de 1926, nº13426.
[90] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1927, p. 3.
[91] « por donde la república se divide en dos sectores contrapuestos », Tópico del día : castellanización del Indio. *Diario de Centro-América,* 21 de julio de 1927, nº13625.
[92] Escuelas de castellanización. *Diario de Centro-América,* 20 de julio de 1927, nº13624.
[93] « incorporarlo a nuestra cultura », *Ibid.*

L'unité nationale passerait ainsi par l'unité linguistique, ciment d'une communauté culturelle et sociale que la politique d'hispanisation doit fomenter par une « croisade salvatrice »[94]. Tant pour la presse que pour les dirigeants[95], celle-ci doit prendre la forme d'établissements spécifiquement consacrés à l'enseignement de la langue espagnole : une éducation spécifique prend donc corps de manière pérenne au sein d'un système éducatif guatémaltèque réformé.

1.3. Réforme du système éducatif guatémaltèque

1.3.1. Contrôle et gestion

1.3.1.1. Scolariser

Dès 1875 la scolarisation des enfants âgés de 6 à 14 ans est déclarée obligatoire, et, hormis une variation de l'âge (12 ans en 1877 puis de nouveau 14 à partir de 1879), ce caractère obligatoire est une constante de l'éducation primaire telle qu'elle est conçue par l'Etat guatémaltèque au fil de la période que nous étudions.

En conséquence, l'Etat se dote de moyens d'obligation, voire de répression, afin de faire appliquer la loi. Les parents doivent ainsi pouvoir justifier devant les inspecteurs et commission d'éducation (dont nous détaillerons plus loin l'organisation) de la non-scolarisation de leur enfant, permise en cas de scolarisation dans le secteur privé ou à domicile, ou lorsque l'école est située à plus de 2km du domicile[96]. Pour épauler ces autorités éducatives, un corps de police scolaire est créé en 1894[97], et fonctionne durante tout la période qui nous intéresse, puisqu'on trouve en plus des accords de financement qui le concernent en 1898, 1910 et 1917[98], des allusions à son existence dans le corps de certains rapports[99]. On retrouve dans les lois organique et réglementaire de 1927 et 1928 cette police scolaire, évoquée au chapitre de l'obligation scolaire (chapitre XXI) en tant que corps de lutte contre le

[94] « esta cruzada salvadora », Plan de castellanización que ha sido presentado. *Diario de Centro-América*, 19 de agosto de 1927, nº136717.
[95] *Ibid.*
[96] *Ley Orgánica de Instrucción Primaria*, 1875, cap. IV, art. 64-67 ; *Reglamento complementario*, 1877, art. 22-26 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 75-80 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 68-73.
[97] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1894, p. 6.
[98] Acuerdo de 28 de mayo de 1898. In : Recopilación de las leyes…, t. XVII, p. 90. Acuerdo de 18 de junio de 1910. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXIX, p. 82. Acuerdo de 11 de junio de 1917. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVI, p. 100.
[99] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1903, p. 7. Et Memoria del estado de la instrucción primaria en la república durante el año de 1903, presentada al ministerio de instrucción pública por el director general del ramo. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 37.

« vagabondage des enfants » et l'école buissonnière, aux côtés des commissions locales d'éducation publique[100]. Elle est organisée selon la *Loi Réglementaire* de 1928 pour contrôler l'assiduité des écoliers dans les grandes villes, les hameaux relevant des autorités locales[101].

Amendes, interdictions, etc. : la coercition et la menace sont donc de mises, en attendant que l'idée de l'importance de l'éducation fasse son chemin dans les consciences, grâce au travail incitatif des enseignants encouragé par le ministre (1903)[102], ou par l'accord explicite passé entre parents et institution éducative à partir de 1921, lorsque le Ministère exige que toute inscription dans un établissement public ne puisse être réalisée qu'après demande écrite et motivée des parents de l'écolier, garants de la bonne conduite et de l'assiduité de leur enfant, le gouvernement faisant alors appel au sens de la responsabilité et du devoir des chefs de famille[103].

1.3.1.2. Inspecter et contrôler

Nous avons pris le temps, dans notre première partie, de détailler l'organisation du système éducatif mis en place par les lois de 1875, 1877, 1879 et 1882, afin de démontrer la volonté constante et affirmée de l'Etat guatémaltèque de non seulement organiser mais aussi contrôler l'ensemble du système éducatif qu'il met en place.

Tout au long de la période qui nous occupe, le système d'inspection va osciller entre ces deux modalités des inspecteurs et des conseils, témoignant des hésitations et résultats variables des deux solutions. Le mode du conseil ou *junta* entend en effet inscrire l'éducation dans la vie de la collectivité, en y faisant participer des membres de la municipalité et autres citoyens éminents à l'échelle locale et départementale, « afin que la société s'intéresse chaque jour un peu plus au soutien et à l'amélioration des écoles »[104]. Mais certaines limites apparaissent bien vite : ce sont les compétences de ces conseils qu'on remet en cause. En 1886, le ministre Valle déplore ainsi le manque de temps et d'aptitudes des conseillers départementaux[105], alors qu'en 1894 le *jefe político* du Petén et l'inspecteur des écoles d'Alta Verapaz critiquent

[100] « vagancia infantil », *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 100.
[101] *Ley Reglamentaria de Educación Pública,* 1928, Cap. LII, art. 361-365.
[102] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 8.
[103] Acuerdo de 8 de septiembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 534.
[104] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1881, p. 12-13 ; « con el objeto de que la sociedad vaya interesándose cada dia mas en el sostenimiento y mejora de las escuelas », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1882, p. 19 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1883, p. 15.
[105] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1886, p. 18.

l'inefficacité des conseils locaux, intégrés par des personnes inaptes, peu zélées et uniquement attirées par l'exemption de service militaire liée à cette fonction bénévole[106].

L'incompétence et l'inefficacité des conseils, aussi bien départementaux que locaux, s'ajoutent à des problèmes budgétaires, qui permettent de comprendre les va-et-vient et diverses combinaisons entre les systèmes de conseils et d'inspecteurs qui caractérisent l'ensemble de notre période. Après leur suppression au profit d'inspecteurs départementaux en 1887, les conseils départementaux sont ainsi rétablis en juillet 1888 pour collaborer avec ceux-ci, avant que les problèmes financiers du Ministère ne mènent à la suppresssion des postes d'inspecteurs en 1891, avant leur rétablissement en 1892[107], … Les compétences des inspecteurs sont d'ailleurs elles aussi soumises à caution, et pour garantir leur professionnalisme, on exige à partir de 1895 qu'ils soient normaliens, et rompus aux métiers de l'enseignement[108].

Le gouvernement de Manuel Estrada Cabrera verra quelques modifications dans cette organisation des organes de gestion et d'inspection, puisqu'en plus de la coexistence des conseils départementaux et locaux et des inspections départementales, jugées complémentaires par le ministre[109], la Direction Générale d'Instruction Primaire créée en 1901 doit servir de relais entre les *jefes políticos*, inspecteurs, conseils et le Ministère, coordonnant ainsi l'ensemble du niveau primaire [110] . Aux inspecteurs et conseils départementaux dont on peut difficilement apprécier l'efficacité d'après nos sources, viennent ensuite s'ajouter des inspecteurs spécialisés : en 1915 et 1916 sont ainsi créées les places d'Inspectrice de musique et de chant, d'Inspectrice de l'Instruction Publique et d'Inspectrice du secondaire (pour les établissements de jeunes filles), avant qu'en 1917 ne soit également créé le poste d'Inspecteur d'instruction civique[111].

---

[106] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 125, et Informe general del inspector de instrucción pública de la Alta Verapaz. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 89.
[107] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1887, p. 23 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, p. 6-7 ; Acuerdo de 14 de diciembre de 1887. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VI, p. 360. *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1889, p. 4 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1890, p. 4 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 9 ; Acuerdo de 8 de julio de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 92-94.
[108] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 10. Decreto nº334 de 27 de abril de 1895. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIII, p. 321.
[109] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1901, p. 8-10.
[110] Acuerdo de 10 de abril de 1901. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1902, p. 6.
[111] Acuerdo de 22 de abril de 1915. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIV, p. 41 ; Acuerdo de 24 de julio de 1915. *Ibid*., p. 147; Acuerdo de 25 de junio de 1916. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXV, p. 110 ; Acuerdo de 10 de septiembre de 1917. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXVI, . 215.

Ces nouveaux postes d'inspecteurs auront une courte vie puisque la chute du gouvernement Cabrera entraîne leur suppression[112], pour revenir progressivement au système des inspecteurs départementaux : le *Mémoire* présenté en 1922 par le Secrétariat à l'Instruction Publique rend ainsi compte de l'organisation du corps des inspecteurs, formés d'inspecteurs départementaux auxquels sont adjoints trois inspecteurs techniques, un inspecteur des écoles nocturnes de la capitale, et deux inspecteurs se consacrant uniquement aux écoles de la capitale[113]. Le ministre précise qu'en plus de ces inspections subsistent quelques conseils départementaux[114], que l'on retrouvera dans les lois de 1927 et 1928 : celles-ci stipulent en effet que chaque département de la République comptera un inspecteur technique départemental chargé de l'éducation préparatoire et primaire, ainsi qu'un comité départemental qui s'appuiera sur des comités d'éducation locaux établis à l'échelle des municipalités et formés de parents d'élèves, d'ouvriers, de conseillers municipaux[115]. Quant à l'éducation secondaire et l'enseignement supérieur, un inspecteur technique national sera désigné pour chacun de ces deux niveaux, de même que pour l'éducation dite « spéciale » (enseignement professionnel, arts, …)[116].

1.3.1.3. Gérer et administrer : réorganisation de l'appareil administratif

Comme on l'a entraperçu jusqu'ici, les années 1920, et plus précisément les lois organique et réglementaire de 1927 et 1928, voient renaître le système éducatif sous une nouvelle forme, fruit des réflexions, échecs et succès des mesures prises depuis 1875.

La modification des questions d'inspection et de contrôle sont ainsi à replacer dans le cadre de la refonte globale de l'administration éducative qui s'étoffe et se spécialise au fil du temps. Les réformes de 1924, puis les deux lois de 1927 et 1928 décrivent ainsi un système transformé, clairement organisé, et aux responsabilités clarifiées.

Les lois et décrets de réforme de 1924 présentent ainsi un Ministère divisé en cinq départements — administration, beaux arts et musée, culture physique et salubrité, et le département scolaire, qui nous intéresse de plus près en tant qu'il a sous sa tutelle la Direction Générale de Culture indigène et d'Alphabétisation, la Direction Générale des écoles normales et établissements d'enseignement spécial et d'enseignement secondaire, l'université, et bien sûr les écoles primaires et la Direction générale de l'Education Primaire. Cette nouvelle

[112] Acuerdo de 10 de mayo de 1920. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 282.
[113] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1922, p. 81.
[114] *Ibid.*, p. 84.
[115] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 74-90, art. 88-91.
[116] *Ibid,* art. 90.

direction, gérant aussi bien le personnel, le matériel, les budgets, les bâtiments que les bibliothèques et les données statistiques, a bien évidemment aussi à sa charge l'inspection, confiée à des directeurs départementaux d'éducation primaire[117].

Les lois organique et réglementaire de 1927 et 1928 vont plus loin dans la spécialisation et les ramifications du Ministère, qui, sous la coupe du Secrétaire à l'Education Publique et du Conseil National d'Education Publique placé sous sa responsabilité, se divise alors en deux branches : le département scolaire, et le département administratif.

Comme on peut le voir sur l'organigramme que nous proposons dans les pages qui suivent (élaboré à partir de ces textes législatifs), les attributions de chaque secteur sont clairement délimitées. Au département scolaire revient la gestion des établissements, répartis en sept sections, placées chacune sous la responsabilité d'un directeur technique, qui lui-même dirige des « maîtres instructeurs » ou « inspecteurs techniques ». On constate que, tout comme dans la loi de réforme de 1924, le domaine d'action du Secrétariat à l'Education ne se limite pas aux seuls établissements éducatifs : si en 1924 il était fait mention des départements des beaux-arts, de la culture physique ou de la salubrité, on a en 1927-1928 deux sections qui reprennent ces attributions : la section « culture physique et artistique, hygiène et santé scolaire » et la section d' « extension scolaire ». La première inclut ainsi l'éducation physique, la formation artistique, l'inspection médicale des écoles ainsi que l'inspection sanitaire. Quant à la section « extension scolaire », elle s'occupe des actions de bienfaisance, des bibliothèques, des recherches et musées archéologiques, elle participe à la divulgation et la démocratisation du savoir par le biais d'universités populaires mais aussi de la radio, du cinéma, de conférences, de concerts, de concours en tous genres. Ses attributions sont des plus variées, puisqu'il faut ajouter à cela les tribunaux pour enfants, les boy-scouts, et la Police Scolaire, qui font du Ministère le responsable de la protection de l'enfance en même temps que celui de l'éducation du peuple guatémaltèque tout entier[118].

Le département administratif s'occupe quant à lui de la gestion de l'appareil éducatif et de ses personnels : les sections qui le composent sont ainsi la comptabilité, déclinée en budgets, inventaires, subventions, amendes, pensions de retraite,… ; le personnel enseignant et son recrutement ou son avancement ; les bâtiments scolaires et leur entretien ou leur construction ;

[117] *Ley de reformas…*, decreto nº862, 1924, art. 23-28.
[118] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 22-23 et art. 456-458.

les magasins et stocks de manuels et autres fournitures et les archives ; et enfin, la section des statistiques, notamment chargée de réaliser un recensement scolaire annuel[119].

Il faut enfin insister sur la professionnalisation du personnel de l'ensemble du Secrétariat à l'Education Publique : le souci d'avoir à chaque poste un employé compétent ne concerne en effet pas les seuls enseignants, dont la carrière est strictement réglementée depuis la *Loi Organique du Personnel Enseignant* de l'année précédente. Le Conseil National de l'Education change ainsi radicalement de composition : le Conseil de l'Education créé en 1920 intégrait en effet des représentants du monde ouvrier et de la sphère politique, faisant de cet organe le reflet de la volonté gouvernementale d'intégrer la société toute entière au travail d'éducation de la jeunesse, et de faire table rase de l'autocratie d'Estrada Cabrera en prenant en compte toutes les voix du pays[120]. Ce Conseil, défini dans la loi de 1927 comme un corps à la fois technique et consultatif, n'est alors plus formé de membres de la société civile, mais uniquement de cinq personnes (trois sont nommées par le président, et les deux autres sont les directeurs des départements administratif et scolaire), qui doivent avoir au moins quinze ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement[121]. L'exigence d'un savoir et d'une expérience pédagogiques est également valable pour le directeur du département scolaire, ainsi que pour les inspecteurs techniques départementaux et nationaux qui devront être diplômés, et témoigner de dix ans d'ancienneté et d'une moralité exemplaire[122]. Seuls les conseils locaux d'éducation publique, chargés d'épauler l'inspecteur départemental et de l'aider dans son travail, sont finalement laissés à des particuliers choisis par l'inspecteur et le maire, sans qu'aucune exigence de compétence ne soit spécifiée pour l'accès à ces postes non rémunérés et honorifiques[123].

L'appareil rénové dont nous présentons ci-après l'organigramme, est donc conçu dans un souci d'efficacité, avec une répartition des tâches détaillée et des personnels des plus qualifiés.

[119] *Ibid.*, art. 66-78.
[120] Acuerdo de 14 de marzo de 1920. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 1152.
[121] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 81-83.
[122] *Ley Reglamentaria de Educación Pública,* 1928, art. 50-51.
[123] *Ibid.*, art. 52-58.

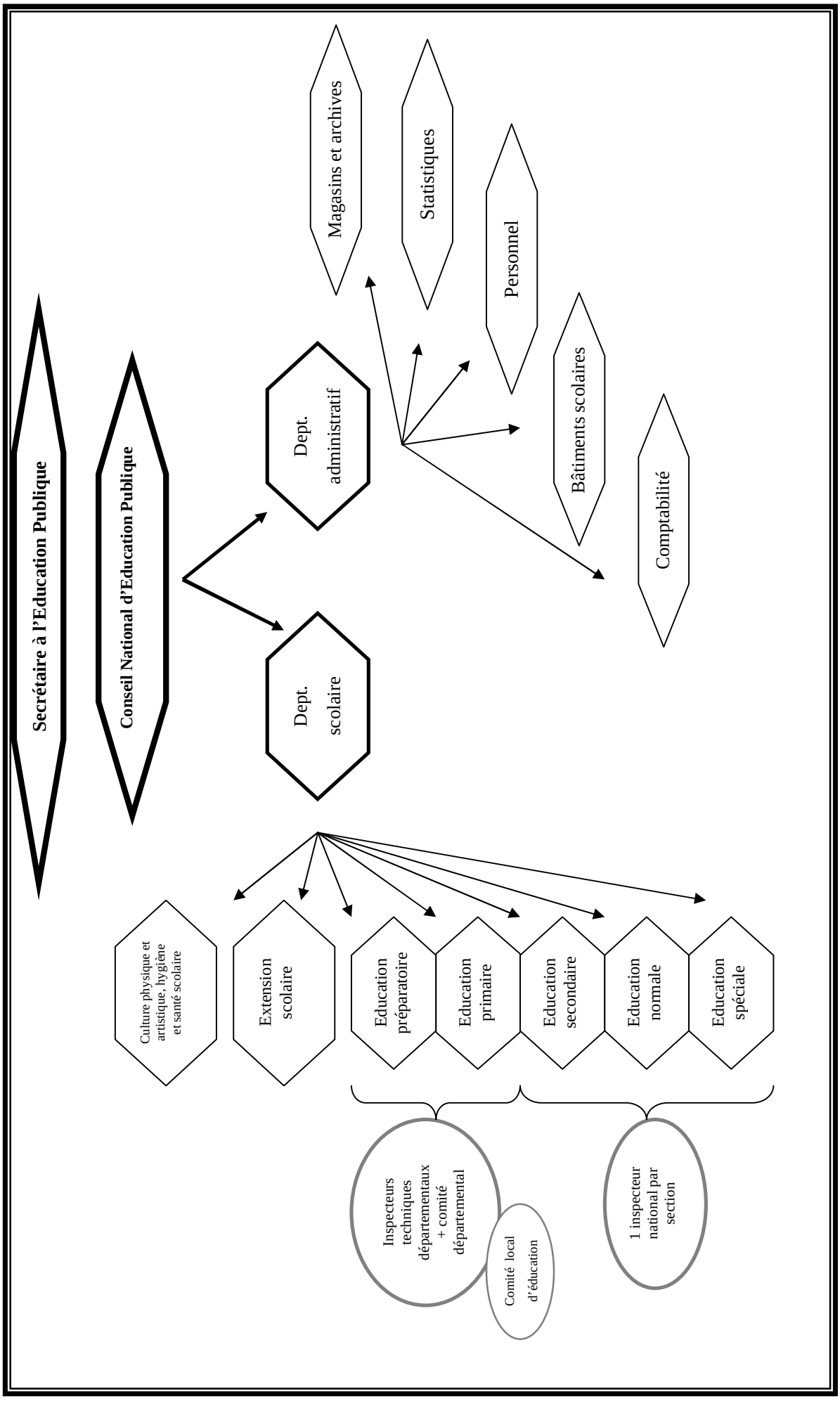


Figure 6. Organigramme du système éducatif 1927-1928

1.3.2. Diversification et spécialisation des établissements

Dans un souci constant d'optimiser le fonctionnement d'un système éducatif conçu à la fin du XIXe siècle et dont les limites sont patentes à travers des taux de scolarisation et d'alphabétisation préoccupants pour les gouvernements, ce n'est pas seulement l'appareil qu'on réforme, mais aussi l'organisation et la nature des établissements scolaires. Afin de répondre aux besoins spécifiques des divers groupes sociaux, et de la vie politico-économique guatémaltèque, on assiste ainsi à la mise en place d'un système différencié et spécialisé.

1.3.2.1. Ecoles rurales et écoles urbaines

Le changement le plus marquant dans l'organisation du système scolaire est l'apparition d'une division, qui s'avèrera pérenne puisqu'elle perdurera tout au long du XXe siècle, entre écoles rurales et écoles urbaines.

C'est dès 1919 qu'une première distinction apparaît, dans le corps du programme alors publié : l'école primaire y est en effet scindée en « écoles de la République » et « écoles urbaines ». Dans ces dernières on retrouve un niveau élémentaire et complémentaire, tandis que les premières, qui selon toute logique correspondent à l'ensemble des écoles provinciales, n'offrent qu'une formation élémentaire. Le programme de 1919, simple liste de matières, ne permet pas d'apprécier à leur juste valeur les différences de niveau et de formation entre les deux types d'établissements[124]. Mais il marque néanmoins le début d'une scission qui sera confirmée par les textes législatifs et programmes officiels qui suivront.

En 1924, le décret nº851 approuve un projet de programme officiel, voulu comme « en accord avec les avancées pédagogiques et avec les particularités du pays et les aspirations à la régénération sociale qui animent le gouvernement »[125]. L'éducation primaire obligatoire, dans la continuité d'une « école pour jeunes enfants » (école maternelle) facultative, se décline alors en « école primaire rurale » de trois ans et « école primaire urbaine » de six ans. La première est située dans les villages où l'Etat l'estime nécessaire, et dans les *fincas* et exploitations agricoles où elles sont normalement financées par l'exploitant, à destination des

[124] *Enseñanza nacional. Nuevos planes…*, 1919, p. 3-11.
[125] « de acuerdo con los adelantos pedagógicos y con las peculiaridades del país y las aspiraciones de regeneración social que animan al Gobierno », Decreto nº851 de 7 de enero de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 86.

familles d'ouvriers agricoles, et la deuxième en ville, sans que soient données plus de précisions. La distinction n'est pas synonyme d'hermétisme, puisque l'écolier ayant achevé ses trois années d'école primaire rurale peut prétendre intégrer l'école primaire urbaine en 4e année[126].

La loi de réforme à la *Loi Organique et Réglementaire d'Instruction Publique* est nécessaire au vu de cette nouvelle organisation, qu'elle confirme donc en apportant quelques précisions : les écoles primaires urbaines sont situées dans les chefs-lieux départementaux, les écoles rurales, « adaptées aux besoins de la vie », dans les endroits habités d'au moins dix familles[127]. La formation des enseignants dans les écoles normales est bien sûr également affectée, et l'on voit apparaître la distinction entre des écoles normales primaires, qui forment les maîtres des écoles urbaines, et des écoles normales de précepteurs, destinées à former les enseignants qui exerceront dans les écoles rurales[128]. Cette simple division entre établissements ruraux et urbains va s'étoffer, pour aboutir en 1927-1928 à une éducation primaire déclinée en une dizaine d'établissements différents.

1.3.2.2. La réorganisation des établissements

L'éventail des établissements de niveau primaire ne fait en effet que s'élargir, pour aboutir à une nouvelle répartition et spécialisation des établissements, proposée dans la *Loi Organique d'Education Publique* du 14 décembre 1927 et la *Loi Réglementaire* de 1928, terme de notre étude. L'éducation maternelle est dite « préparatoire » et inclut écoles maternelles et écoles « pour jeunes enfants » (*de párvulos*). Les premières, relevant de la bienfaisance, s'adressent aux enfants démunis, et durent trois ans, tandis que les secondes assurent la transition entre le foyer et l'école primaire. Les deux types d'écoles pour tout petits prennent place dans les *Kindergartens* (jardins d'enfants), les Ecoles Maternelles et les institutions de bienfaisance[129].

L'éducation primaire se divise toujours en éducation rurale, et éducation urbaine. Mais l'on trouve cette fois-ci au sein de chaque catégorie plusieurs types d'établissements. L'éducation rurale regroupe ainsi les écoles rudimentaires, destinées à l'hispanisation et l'alphabétisation, et les écoles intégrales. Les deux premières semblent être destinées tant aux enfants qu'aux

[126] Decreto nº851 de 7 de enero de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 86, art. 2-3.
[127] « adaptados a las necesidades de la vida », *Ley de reformas a los títulos preliminar y primero de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, decreto nº862 de 28 de febrero de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 143 et ss., art 15 et 16.
[128] *Ibid.*, art. 19 et 20.
[129] *Ley Orgánica de Educación Pública*, 1927, Cap. III, art. 15, et Cap. IV, art. 25-29.

adultes, puisque les écoles d'hispanisation enseignent l'espagnol aux indigènes, sans précision sur leur âge, et les écoles d'alphabétisation s'adressent aux adultes parlant espagnol, afin de leur enseigner à lire, écrire, compter, mais aussi pour leur inculquer des notions d'hygiène, de civisme, de moralité, et quelques savoirs-faires artisanaux, sorte d'école nocturne de campagne[130]. Quant à l'école dite « intégrale », c'est l'école primaire rurale déjà existante, accueillant les écoliers pour leur dispenser un enseignement « adapté aux besoins de la campagne », avec l'étude de la langue, du calcul, de la nature, la formation d'une culture à la fois physique, artistique, morale, civique, et des rudiments d'hygiène et de travail manuel et savoir-faire liés aux industries régionales[131].

Les écoles urbaines sont elles aussi déclinées en écoles rudimentaires, élémentaires, et complémentaires[132]. D'après la loi, l'école complémentaire prépare l'écolier à l'enseignement secondaire et à « améliorer ses conditions de vie »[133], alors que les « écoles élémentaires urbaines », qui accueillent les enfants de 7 à 14 ans, doivent suivre les mêmes programmes que les « écoles intégrales » ou écoles rurales, adaptés à leur milieu de vie[134]. Et l'on retrouve avec les écoles rudimentaires une nouvelle mouture de ce qu'étaient avant les écoles nocturnes, sous la forme d'écoles « rudimentaires nocturnes pour ouvriers », dont les objectifs affichés sont également l'alphabétisation et la formation technique. Notons que l'alphabétisation concerne donc tant les enfants que les adultes, qu'on ira chercher jusque dans les prisons, les casernes, les asiles et hôpitaux, pour leur y prodiguer des « cours pour illettrés », recoupant hispanisation et alphabétisation[135].

La formation des maîtres est de nouveau réorganisée pour répondre à cette nouvelle répartition de l'enseignement primaire, et former des enseignants pour le niveau maternel, pour les écoles rurales, et pour l'éducation primaire générale. L'Ecole normale supérieure formera les enseignants de matières spécifiques, tandis que les écoles normales-type et régionales formeront le reste des futurs professeurs[136].

[130] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 32.
[131] « adaptada a las necesidades del campo », *Ibid.*, art. 33.
[132] *Ibid.*, art. 18.
[133] « preparan al alumno para mejorar sus condiciones de vida », *Ibid.*, art. 37.
[134] *Ibid.*, art. 36.
[135] « escuelas rudimentarias nocturnas para obreros », *Ibid.*, art. 34 ; « cursos para iletrados », *Ibid.*, art. 35.
[136] *Ibid.*, art. 20, 39, 40 et 41.

1.3.2.3. Ecoles d'hispanisation, vers l'assimilation

La *Loi Réglementaire* de 1928 propose une hiérarchie des établissements et de leurs enseignants, en quatre catégories : dans la première on trouve l'École Normale supérieure, dans la deuxième les écoles normales primaires intégrales, et les établissements du secondaire, dans la troisième catégorie sont placées les écoles complémentaires, et enfin, dans la quatrième, l'ensemble des écoles primaires élémentaires[137].

Au sein des écoles primaires (4e et dernier échelon de la hiérarchisation), on trouve ainsi des « écoles rurales et d'incorporation indigène », qui recoupent vraisemblablement hispanisation et alphabétisation, affichant clairement à travers le nom de la catégorie l'objectif d'établissements destinés à accomplir l'assimilation socioculturelle de populations s'obstinant à rester à la marge de la société *ladina* dominante[138]. On notera que l'assimilation ne se fait donc plus par le simple contact, le *roce*, entre les deux sociétés, pourtant conçu comme solution idoine depuis le XVIIIe siècle, mais par une éducation séparée destinée à mettre à niveau l'enfant indien. Pour l'indigène Pedro María Cojulún, un des rares à écrire dans la presse, la raison en est simple :

> Si dans une même école on réunit les deux races, l'expérience a prouvé que la scission entre les deux ira en augmentant car les jeunes n'ont pas l'altruisme nécessaire pour traiter comme leurs égaux les pauvres indiens. Ces derniers sont alors victimes de l'orgueil, et s'ils acceptent sans se plaindre tout ce que le *ladino* leur impose, des passions ou vices se forment en eux, tels que la servilité, l'envie, l'hypocrisie, et la haine de la race croît en cachette, mais elle croît[139].

En d'autres termes les *ladinos*, éduqués dans le mépris de l'indien que la famille et l'école avec ses manuels et programmes dépeignent comme un Autre inférieur, reproduisent à l'école la ségrégation régnant dans la société, et empêchent donc cette assimilation qui doit dorénavant se faire par le biais d'une éducation séparée et spécialisée, dont on peut se demander si elle n'est pas synonyme d´éducation à deux vitesses.

---

[137] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 118-123.
[138] « escuelas rurales y de incorporación indígena », *Ley Reglamentaria de Educación Pública,* 1928, art. 37.
[139] « Si en una misma escuela se reunen las dos razas, la experiencia ha probado que la incisión entre ambas aumenta porque los jóvenes no tienen el necesario altruismo para tratar como iguales a los pobres indios. Estos son entonces víctimas del orgullo, y si aceptan sin apelación cuanto el ladino les impone, se forman en ellos pasiones o vicios como el servilismo, la envidia, la hipocresía, y el odio de raza crece oculto, pero crece », COJULÚN, Pedro María. Redimir al indio. *Diario de Centro-América,* 20 de abril de 1921, nº11437.

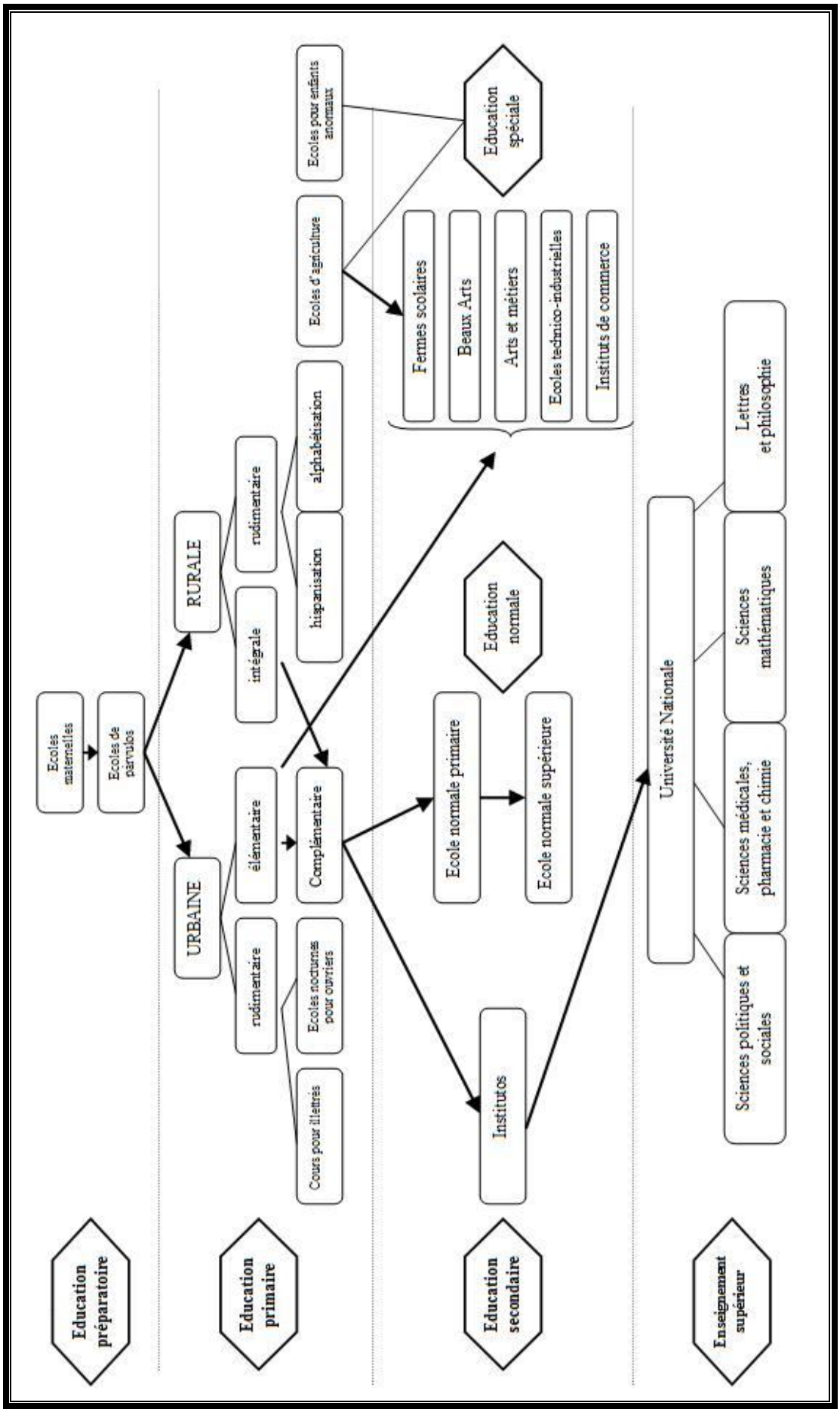


Figure 7. Système éducatif (1927-1928)

Chapitre 2. Quelle école pour quelle nation ?

Toutes ces modifications structurelles du système éducatif répondent au nouveau défi de l'alphabétisation et aux modifications qu'a connues la société guatémaltèque depuis la formation du premier système éducatif dans les années 1870. Au-delà de la simple évolution de la structure du système éducatif, il faut donc percevoir non seulement la volonté d'améliorer l'efficacité dudit système, mais aussi l'évolution plus ou moins radicale de ses objectifs. Si l'école a toujours pour fonction de former l'honnête travailleur et l'individu moral qui saura œuvrer pour le progrès de son pays, il est un but qui fait son apparition au sein des textes législatifs : « L'Ecole a l'obligation de former chez les enfants le concept de nationalité »[140]. L'école est donc pour la première fois, entre autres choses, l'instrument d'une construction nationale, reflet et aboutissement de l'évolution des consciences quant à l'idée même d'une nation guatémaltèque.

2.1. Se penser et se construire comme nation

2.1.1. La volonté de former une conscience nationale

Tant les messages présidentiels ou les rapports du Ministère de l'Instruction Publique, porteurs de la voix officielle, que la presse, chambre d'écho d'une intelligentsia élargie, témoignent en effet de la mise en place de plus en plus évidente des jalons d'une nation et d'une identité nationale aux frontières de mieux en mieux définies.

2.1.1.1. Un centraméricanisme qui s'estompe

Les messages annuels adressés à l'Assemblée législative par les dirigeants qui se succèdent au pouvoir au début des années 1920 portent encore les traces d'un centraméricanisme revendiqué : associé au rejet de la tyrannie exercée par Estrada Cabrera, qu'on réprouve absolument, l'unionisme connaît ainsi un regain de vitalité durant les premières années de la

[140] « la Escuela está obligada a formar en la niñez el concepto de nacionalidad », *Ley Orgánica de Educación Pública*, 1927, art. 9.

décennie[141]. Après l'ère jugée autocratique d'Estrada Cabrera, le Guatemala est ainsi animé d'un « mouvement régénérateur » qui verra l'avènement d'un nouvel ordre des choses marqué par le respect du droit et de la loi[142]. Reprenant un vocabulaire apparu sous la plume des libéraux de 1871 qui fustigeaient alors l'époque conservatrice de Rafael Carrera et vantaient le renouveau qu'ils apportaient, les dirigeants de 1920 prétendent eux aussi apporter un souffle régénérateur au Guatemala enlisé par la gouvernance de Cabrera[143].

Repoussoir ou véritable volonté d'union, la fraternité centraméricaine est ainsi mise en avant par Herrera, González Orellana puis Chacón. Carlos Herrera, dans son *Manifeste* de 1921, évoque la « reconstruction nationale » et le « patriotisme » qui la rendra possible, l'occasion du centenaire de l'indépendance étant idéale pour raviver la flamme unioniste[144]. L'Amérique Centrale est alors conçue comme « nationalité » ou « nation », avant de n'être plus, à partir de 1924, que l'objet d'une amitié fraternelle en raison de liens familiaux tissés par l'histoire, tandis que le Guatemala est décrit comme « nation formée de Guatémaltèques », et que le peuple guatémaltèque est, lui, décrit comme « famille nationale »[145].

Le regain d'intérêt pour l'union centraméricaine puis son essoufflement au profit d'une nation guatémaltèque plus clairement affirmée est bien sûr à mettre en regard de la politique intérieure et extérieure alors menée par le gouvernement. Le centenaire de l'indépendance de 1821 suscite ainsi passions et nouveaux projets, à l'initative du Salvador qui, dès 1919, entreprend d'organiser une conférence centraméricaine et de remettre en vigueur la Constitution avortée de 1889. L'opposition qui accède au pouvoir décrète quant à elle l'urgence de l'union, conformément au projet unioniste sur lequel s'est fondée la fronde anti-cabrériste. Après quelques tensions, le projet prend la forme d'un Pacte d'Union signé en janvier 1921 par les cinq Etats, dans l'idée d'enclencher ainsi la refondation d'une fédération républicaine et démocratique. Les aléas de la politique intérieure guatémaltèque mèneront

[141] Voir notamment PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900*. New-York : Colombia University, 1990, 263 p.
[142] « movimiento regenerador », Mensaje dirigido por el Ciudadano presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias el 1º de marzo de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*t. XL, p. vi.
[143] Voir Mensaje dirigido por el Primer Designado en ejercicio de la Presidencia de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones ordinarias. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. vii, et Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1923. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. iii-xv.
[144] « reconstrucción nacional », « patriotismo », Manifiesto que el ciudadano Carlos Herrera dirige a los guatemaltecos. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 657.
[145] « familia nacional », Mensaje del Presidente de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este alto cuerpo sus sesiones ordinarias de 1925. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. xiii, et « formada la nación de guatemaltecos », Contestación al mensaje dirigido por el Presidente de la República a la Asamblea Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. xxv.

cependant l'Etat en question à réassumer son entière souveraineté en janvier 1922, démontrant ainsi toute la complexité des liens politiques et identitaires entre Amérique Centrale et Guatemala. De cette union de courte durée émergent tout de même les Pactes de Washington signés en 1923 aux Etats-Unis, ces derniers souhaitant assurer la tranquillité de la région par un Traité daté de février 1923 qui s'accompagne de conventions de limitation d'armement et de négociations diverses visant à unifier les législations nationales des cinq Etats de l'isthme. Jamais appliqués, le pacte et les conventions de 1923 restent lettre morte jusqu'à ce que dans les années 1930 le président guatémaltèque Ubico ravive le projet centraméricain à travers une Cofraternité Centraméricaine synonyme d'unification monétaire, douanière, commerciale… Une ambition limitée au principe de non-intervention dans le traité finalement signé en 1934[146].

Les situations intérieures et extérieures des cinq Etats et l'agitation qui les caractérisent influent ainsi sur un projet centraméricain qui vit là ses derniers soubresauts, dans des entreprises finalement placées sous le sceau d'un échec relatif. Sans doute faut-il lier ces projets avortés au développement croissant d'identités nationales distinctes dans chacun des cinq Etats centraméricains, comme on le voit au Guatemala, qui nous intéresse plus spécialement : la nation centraméricaine est présente de manière diffuse dans les discours officiels, et s'estompe également dans la presse, qui se fait de moins en moins l'écho d'un centraméricanisme autrefois passionné, et se concentre sur la notion plus présente de caractère ou conscience nationale.

2.1.1.2. Un caractère national qui s'affirme

Pour le *Diario de Centro-América*, dont nous suivons l'évolution tout au long de la période 1875-1927, à la source du progrès se trouve « le caractère national, qui a besoin d'être épuré de tant de qualités négatives ou néfastes », héritage de l'époque coloniale[147]. Cette idée d'un caractère national existant mais mal formé revient à plusieurs reprises au fil des pages du quotidien guatémaltèque, comme c'est le cas en 1923 :

> Notre caractère national s'est modelé dans une atmosphère raréfiée qui a rendu impossible le développement des intelligences et a introduit dans le caractère une introversion ou manque d'expansion dont la première conséquence est que

[146] HERRARTE, Alberto. Los intentos de reunificación en Centroamérica. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala.* Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1995, vol. 5, p. 87-94.
[147] « carácter nacional, que necesita depurarse de tantas cualidades negativas o dañosas ». Por el carácter nacional. *Diario de Centro-América,* 24 de febrero de 1921, nº11393.

> nous ne nous connaissons pas les uns les autres autrement que par nos traits physiques[148].

La nation ne serait donc plus seulement l'Etat, son territoire, et la population qu'il administre, mais relèverait également d'une communauté de conscience, de caractère, de pensée : en d'autres termes elle dépasserait la définition purement politique autrefois usitée, pour englober une signification culturelle au sens large, une *identité* non seulement fondée sur la culture commune mais sur une personnalité partagée.

L'émergence visible de l'idée de nation et de nationalité au Guatemala s'inscrit bien évidemment dans un mouvement mondial de montée des nationalismes, et les journalistes guatémaltèques eux-mêmes en sont bien conscients, puisque dans un article de 1926 intitulé « *campaña nacionalista* » (campagne nationaliste), ils prennent soin de distinguer ce qu'ils entendent par « nationalisme » de la vision parfois véhiculée par certains mouvements européens. Pour le *Diario de Centro-América*, le nationalisme ne serait pas uniquement fondé sur la naissance sur le sol de la patrie, mais se définirait par l'aptitude à œuvrer pour le bien de la société et à sa civilisation. Etranger à la xénophobie qu'on lui accole parfois, le nationalisme bien entendu serait donc au contraire la capacité à bien accueillir l'immigrant venu d'ailleurs pour contribuer à la grandeur nationale[149]. Un autre article viendra rappeler que le nationalisme n'est donc point synonyme d'exclusion mais de « conscience nationale ». Et la formation de cette dernière consiste à

> faire en sorte que les mêmes idées aillent imprégner tous les cerveaux d'une nation, sans différences d'aucun type, car le professionnel comme l'ouvrier, l'homme puissant comme celui qui perçoit un salaire insignifiant, sont citoyens. Nous ne voulons pas laisser entendre que l'Etat doive imposer un crédo idéologique par la raison ou par la force, mais qu'il a l'obligation essentielle de contribuer à l'élévation intellectuelle et morale de la collectivité nationale, après avoir forgé un modèle de citoyen à venir, capable de l'incarner dans la réalité grâce à des procédés pédagogiques adaptés [150].

---

[148] « nuestro carácter nacional se ha modelado en un ambiente rarificado que ha hecho imposible el desenvolvimiento de las inteligencias y ha introducido en el carácter un retraímiento o falta de expansión cuya primera consecuencia es que no nos conocemos unos a otros más que por los rasgos fisionómicos », El problema de la educación nacional. *Diario de Centro-América*, 8 de junio de 1923, nº12079.

[149] Voir : Tópico del día. Campaña nacionalista. *Diario de Centro-América*, 11 de junio de 1926, nº13282.

[150] « cuando se piensa en formar una conciencia nacional, pero una conciencia nacional verdadera, y no un sentimiento de nacionalismo exclusivista, que es algo muy distinto, hay que procurar que las mismas ideas vayan a impresionar todos los cerebros de una nación, sin distinciones de ningún género, porque tan ciudadano es el profesional como el obrero, el potentado como el que percibe un salario insignificante. No queremos dar a entender que el estado debe imponer un credo ideológico por la razón o la fuerza, sino que está en la obligación imprescindible de empeñarse en la elevación intelectual y moral de la colectividad nacional, forjándose

Le journaliste précise ensuite qu'au-delà du seul cadre de l'école, l'Etat doit s'assurer d'éduquer l'ensemble de la population à certains savoirs et certaines pratiques (l'hygiène, la morale sociale, le civisme) à travers la presse, le cinéma ou les conférences. La fonction idéologique d'un Etat enseignant apparaît donc clairement — dans une définition dépassant les murs de l'établissement scolaire — comme l'une des conditions de la formation d'une conscience et d'une identité nationales fondées sur une communauté de vues et de pensée. De fait, pour l'un des journalistes, « nationaliser est une obligation première » de l'Etat et du gouvernement. Pour le même auteur, le travail du ministre de l'Education José Antonio Villacorta, qui réglemente les fouilles archéologiques et crée un musée national, est ainsi œuvre de nationalisme en tant qu'il met « sous nos yeux notre passé, en nous inspirant amour et respect envers lui »[151] : un véritable patrimoine national est alors en construction.

2.1.2. Du panthéon scolaire au panthéon national

Si le désir de former une nation, au sens de conscience collective empreinte des mêmes idées et des mêmes objectifs de progrès du pays, marque les écrits journalistiques, elle se caractérise dans les faits par la mise en place des derniers éléments du kit national décrit par Anne-Marie Thiesse. Parmi eux, le panthéon des grands hommes que la patrie doit honorer[152].

Nous avions mis en exergue le panthéon national-panthéon libéral qu'échafaudaient certains des manuels de lecture publiés à la fin du XIXe siècle, et dont seules quelques figures avaient pris corps sous forme de statues dans les rues de la capitale. Ce panthéon libéral est quelque peu délaissé par la statuaire de l'ère cabrériste, caractérisée par les bustes qui s'ajoutent chaque année aux décorations du Palais de Minerve pour rendre hommage aux bienfaiteurs de l'éducation que sont Gálvez, Larreinaga ou Bétencourt.

Ce panthéon en germe, entre pages des manuels et statuaire hésitante, va prendre forme à partir de 1925 avec le décret de création d'un panthéon national vers lequel seront transférés les restes du président libéral des années 1830 Mariano Gálvez, enterré jusque-là au Mexique[153]. Le projet de construction de ce nouveau sanctuaire de la patrie fait écho à l'érection de nouvelles statues : aux représentations de Las Casas, Colomb, García Granados

previamente un tipo de ciudadano futuro, capaz de poder encarnarlo en la realidad mediante procedimientos pedagógicos apropiados », Pedagogía social. *Diario de Centro-América,* 15 de diciembre de 1927, nº13877.

[151] « nacionalizar es obligación primaria », « poniendo a nuestros ojos nuestro pasado, inspirándonos respeto y amor hacia él », article Tópico del Día. Campaña nacionalista. *Diario de Centro-América,* 11 de junio de 1926, nº13282.

[152] THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris : Seuil, 1999, p. 11 et ss.

[153] Decreto nº888 de 20 de febrero de 1925. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 117.

et Barrios viennent s'ajouter en 1922 Lorenzo Montúfar, qu'on honore à l'occasion du centenaire de sa naissance, Justo Rufino Barrios pour qui la ville de Cobán érige une statue en 1924, et Francisco Morazán que le gouvernement entend célébrer en 1927, projet témoin des persistantes hésitations entre centraméricanisme et nationalisme guatémaltèque[154].

Le Palais de Minerve, toujours sur pied mais qu'on délaisse, doit donc être remplacé par un panthéon qui, pour Mona Ozouf, est le lieu de la « mise en scène quasi religieuse du rassemblement national »[155]. Et la définition proposée par le président Orellana du bâtiment à construire s'inscrit effectivement dans le droit fil de la définition donnée par l'historienne française, puisqu'il décrit le Panthéon comme devant accueillir les restes de « nos morts illustres qui dans la vie publique, les arts ou les sciences ont fait la grandeur du nom du Guatemala, comme un enseignement, une stimulation et un exemple pour la jeunesse et pour les générations futures du pays »[156].

A ce titre, les Fêtes de Minerve instaurées par Estrada Cabrera, culte scolaire devenu culte laïc national, doivent donc laisser place à un culte strictement national, dont le premier saint est le premier réformateur libéral éminent de l'histoire guatémaltèque, Mariano Gálvez. Tant le projet d'édifice que les nouvelles statues mises en place dans l'espace public renvoient à une véritable pédagogie civique et populaire, accessible à tout un chacun. Il faudra réinscrire dans cette même éducation civique "de rue" la politique consciente de nomenclature des artères de la capitale, puisque dans le même message aux parlementaires le président et général Orellana rappelle que les mêmes Mariano Gálvez et Lorenzo Montúfar, ainsi que les combattants libéraux de 1871 Serapio Cruz, Miguel García Granados, Justo Rufino Barrios et José María Reina Barrios, donnent désormais leurs noms à diverses rues partant du Boulevard du 30 Juin, qui lui-même commémore la victoire libérale de 1871[157]. Entre statues, rues, et panthéon à venir, l'espace urbain de la capitale se fait ainsi espace éducatif et civique, reflet de la construction en cours d'un patrimoine national érigé en partie sur l'histoire et les grands hommes de l'époque libérale.

---

[154] Decreto nº1171 de 24 de marzo de 1922. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 5 ; Acuerdo de 16 de septiembre de 1924 – Contribución para el monumento al General Justo Rufino Barrios que se erigirá en Cobán. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 292 ; Decreto nº1501 de 3 de mayo de 1927 – Erige un monumento con estatua de bronce al General Francisco Morazán. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 25.

[155] OZOUF, Mona. Le Panthéon. In : NORA, Pierre. *Les Lieux de Mémoire,* Paris, Gallimard (Quarto), 1997, vol. 1, p. 174.

[156] « nuestros muertos ilustres que en la vida pública, en las artes o en las ciencias hayan enaltecido el nombre de Guatemala, sino como una enseñanza, un estímulo y un ejemplo para la juventud y para las generaciones venideras del país », Mensaje del Presidente…, 1925. In : *Recopilación de las leyes...*, t. XLI, p. iv.

[157] *Ibid.,* p. iv-v.

2.1.3. La construction d'un patrimoine national

Au-delà de l'investissement de l'espace public transformé en espace civique, les gouvernements guatémaltèques des années 1920 se distinguent en effet par leur volonté de construire un patrimoine commun et national. On retrouve ainsi au Guatemala la même démarche que celle décrite par André Chastel pour la France révolutionnaire qui, selon l'historien, cherche à identifier, décrire et inventorier les œuvres d'art qui constitueront un patrimoine qu'on donnera ensuite à voir au peuple dans des musées, ou qu'on étudiera et recensera par le biais de la commission des Monuments historiques au XIXe siècle[158].

L'originalité du Guatemala, nous semble-t-il, est qu'il s'agit pour les ministres qui se succèdent au portefeuille de l'Education non seulement d'inventorier les œuvres existantes, mais aussi d'en créer. Le patrimoine folklorique et littéraire est ainsi autant à répertorier qu'à construire : deux accords de 1926 et 1927 prévoient d'une part la réimpression des œuvres et documents historiques les plus importants pour former des collections bien préservées, et d'autre part des mesures incitatives pour la publication d'œuvres nationales[159]. L'accord du 18 juillet 1927 indique ainsi que toute œuvre publiée à compte d'auteur sera achetée par le Ministère de l'Education Publique pour être distribuée aux bibliothèques du pays, tandis que toute œuvre publiée par le Ministère sera conservée à la Bibliothèque Nationale, en même temps qu'est lancé un concours de création de manuels scolaires[160].

Le concours de création de chants scolaires lancé en 1927 par le Ministère de l'Education Publique s'inscrit en partie lui aussi dans cette démarche d'élaboration d'un folklore commun :

> Ce concours poursuit un but éminent, car dans ces chansons devront se refléter, selon le règlement, la plupart de nos coutumes, traditions et beautés naturelles, et devront s'y graver les actions de nos héros et bienfaiteurs[161].

Les écoliers seraient en effet trop souvent amenés à entonner des mélodies démodées ou trop exotiques, aux dépens de « chansons locales modernes » qu'il faut donc créer : les vertus du chant choral soulignées pour la période Estrada Cabrera ne sont donc pas laissées de côté et doivent au contraire s'allier à la création et à la connaissance d'un patrimoine musical qui

[158] CHASTEL, André. La notion de patrimoine. In : NORA. *Les lieux de mémoire…*, vol. 1, p. 1433-1470.
[159] Acuerdo de 27 de agosto de 1925. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 311.
[160] Acuerdo de 18 de julio de 1927. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 350.
[161] « Este concurso tiene un elevado propósito, pues en dichas canciones habrá de reflejarse, según las bases, mucho de nuestras costumbres, tradiciones y bellezas naturales, así como se grabarán las acciones de nuestros héroes y benefactores », *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1928, p. 97.

fassent écho à l'histoire nationale et aux paysages de la patrie, éléments du « kit » d'Anne-Marie Thiesse.

A la création d'un bagage musical national s'ajoute le sauvetage et la préservation du passé, et plus exactement l'intérêt accru pour les ruines de l'époque précolombienne. Dès 1921 le gouvernement de Carlos Herrera fait ainsi publier un accord qui place les ruines de Quiriguá en possession de la Nation toute entière, pour pouvoir les étudier et les cataloguer, les confisquant ainsi à la compagnie bananière nord-américaine United Fruit Company qui gère les exploitations où est enclavé le site[162]. La présence nord-américaine dans le champ des fouilles archéologiques, au-delà de l'emprise de l'UFCo sur les territoires, est non négligeable : la même année un accord octroie ainsi à la Mayan Society dirigée par William Gates l'autorisation de fouiller certaines zones du Quiché, tout en précisant que les découvertes appartiendront à l'Etat et non à l'archéologue américain[163], qui sera nommé directeur *ad honorem* du tout nouveau *Museo Arqueológico* en novembre 1921[164]. On retrouve la présence des scientifiques nord-américains dans la mise à jour de ruines en 1925, année où le gouvernement signe un contrat avec l'archéologue James Roach au sujet des explorations menées par celui-ci dans la jungle du Petén. Les termes du contrat posent à nouveau la préemption de l'Etat guatémaltèque sur les éventuelles découvertes, et limite à cinq ans l'exclusivité des fouilles des sites d'Uaxactún et Tayasal qui intéressent Roach et la fondation Carnegie, en échange de rapports détaillés et du respect des sites explorés[165].

Tout en s'appuyant sur les savoirs étrangers pour mener à bien l'exploration et la mise à jour du passé guatémaltèque, le gouvernement procède donc en même temps à la nationalisation de cette histoire engloutie : en effet, non seulement il s'attribue la propriété des éventuelles découvertes, mais il déclare en 1922 l'ensemble des ruines « monument national », placées sous la protection de la toute nouvelle Direction Générale d'Archéologie, d'Ethnologie et d'Histoire, qui s'occupera notamment des ruines destinées à être exposées au Musée National nouvellement créé[166]. Prolégomène lointain du Musée Scolaire créé sous Estrada Cabrera, la nouvelle institution, qui présentera aux yeux de la nation son passé, s'inscrit selon le

[162] Acuerdo de 6 de julio de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL p. 463.
[163] Acuerdo de 18 de julio de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 479.
[164] Acuerdo de 2 de noviembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 555.
[165] Acuerdo de 16 de noviembre de 1925. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p.401.
[166] « monumento nacional », decreto nº791 de 14 de julio de 1922. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 48.

journaliste Eloy Altamirano dans la démarche de défense des « documents de notre histoire antique » contre les pillages successifs perpétrés par des étrangers[167].

Le lien entre patrimoine, histoire nationale, éducation et formation de la nation sont évidents en tant que ce nouvel organisme qu'est la Direction Générale d'Archéologie, d'Ethnologie et d'Histoire, est intégré au Ministère de l'Instruction Publique. Celui-ci sera également l'autorité de tutelle de l'Inspection des Monuments et Ruines Nationales créée en mai 1926 dans le but de surveiller les vestiges, de les entretenir et d'aider à leur étude ; une démarche qui n'est pas sans rappeler celle des monuments historiques français, puisque l'inspecteur sera, tout comme son homologue européen, équipé d'un appareil photo et d'un carnet de croquis, pour voyager à travers le pays et répertorier et classer les monuments et ruines visités[168].

Si l'on assiste donc à la mise en place d'un patrimoine commun, fait de vestiges, de grands hommes ou de littérature, il nous reste à voir à présent si le gouvernement s'applique à promouvoir dans l'enceinte du monde scolaire ces éléments d'une identité partagée, pour susciter la conscience d'appartenance et l'auto-identification des individus comme membres d'une même nation, caractéristique de celle-ci pour bien des historiens et philosophes.

2.2. Objectifs affichés de l'école publique

2.2.1. Instruction Publique, Education Publique, Education nationale

Face aux évocations de plus en plus nombreuses de la conscience et du caractère national au fil des documents étudiés, on aurait pu s'attendre à l'émergence d'une « éducation nationale ». C'est cependant un autre changement de nom qui est effectué en 1923, l'Education Publique remplaçant alors l'Instruction Publique. Il s'agit pour le gouvernement de refléter le travail d'un Ministère dont l'objectif est « la culture de toutes les potentialités de l'être humain pour qu'il accomplisse son destin individuel et collectif », définition de l'éducation si ample que, pour le gouvernement, elle ne peut être comprise dans le seul mot « instruction »[169].

---

[167] « documentos de nuestra historia antigua », ALTAMIRANO, Elroy. Necesidad del Museo Nacional. *Diario de Centro-América,* 19 de abril de 1921, nº11436.
[168] Acuerdo de 15 de mayo de 1926. In : *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1927, p. 10.
[169] « El cultivo de todos los poderes del ser humano para el cumplimiento de su destino individual y colectivo, es EDUCACION », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1924, p. 22.

Notons toutefois que, dans le même rapport ministériel, le ministre Abraham Orantes emploie l'expression « éducation nationale », qu'on retrouvera à diverses reprises dans le discours officiel. Ainsi, le *Mémoire* présenté en 1922 évoque le travail « d'Instruction et d'Education Nationales » d'un Ministère qui forme des citoyens utiles à la patrie et à la société[170]. En 1924, la conclusion du rapport annuel confirme la volonté de construction d'une nation et d'une culture commune, en rappelant que « le développement de la culture nationale, à toutes ses échelles et dans toutes ses catégories, constitue l'obligation primordiale de l'Etat »[171]. Quelques pages plus loin, au sein du rapport présenté par la commission qui étudie les nouveaux programmes, les rapporteurs mentionnent par deux fois « l'éducation nationale », cœur de la solution aux problèmes économiques et agricoles et à la question de l'alphabétisation des masses[172]. Enfin, en 1925, la préparation des écoliers à la fameuse « lutte pour la vie » doit passer par un enseignement complet « sur la base d'un nationalisme fort et bien entendu »[173].

L'Education Publique se fait donc bien nationale, en tant qu'elle concerne une nation toute entière, le Guatemala, qu'elle doit doter d'une culture commune et d'un sentiment national (parfois appelé nationalisme) partagé par tous. Dans le même texte de 1925 le ministre souligne par la suite que :

> en guidant les énergies de la jeunesse vers une seule forme culturelle qui prépare à l'entrée dans les Facultés et à l'exercice de la haute mission du maître, on donne à notre enseignement secondaire un caractère éminemment national et un objectif pratique et précis[174].

Il n'y a donc aucun doute quant à la coïncidence entre l'unification des programmes — ici l'unification des programmes du secondaire et du cycle normal — et l'uniformisation des esprits, dans le but de former une communauté de pensée qu'on pourra sans nul doute considérer comme une communauté nationale.

Les textes auxquels se réfère le ministre dans ces quelques lignes sont d'ailleurs sans ambigüité : en décembre 1924 sont en effet publiés les programmes destinés aux *Institutos*

---

[170] « Instrucción y Educación nacionales », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1922, p. 3.
[171] « el fomento de la cultura nacional », *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1924, p. 14.
[172] « educación nacional », *Ibid.*, p. 44.
[173] « a base de un bien entendido y fuerte nacionalismo », *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1925, p. 5.
[174] « al encarrilar las energías juveniles hacia una sola forma cultural que prepare para el ingreso a las Facultades y para el ejercicio de la alta misión del maestro, se da a nuestra enseñanza secundaria un carácter eminentemente nacional y un objetivo práctico y determinado », *Ibid.*, p. 7.

normales qui assument désormais la double fonction de préparer à l'enseignement supérieur et à l'exercice de l'enseignement primaire. Chaque matière est détaillée, pour chaque année du cursus qui en compte cinq, certains sujets faisant l'objet d'une seule description générale englobant l'ensemble de la scolarité. C'est le cas de la « morale civique et politique », qui consiste en la définition d'une multitude de termes et concepts tels que l'Etat, le gouvernement, la souveraineté nationale, et leurs déclinaisons.

Il est frappant de voir le nombre d'occurrences du champ lexical de la nation dans les paragraphes consacrés à cette discipline, comme si la question était devenue incontournable au sein d'une matière qui auparavant évoquait juste la patrie et le patriotisme. On trouve ainsi un paragraphe entier consacré au « sentiment national », une notion nouvelle dans le corps des programmes du primaire et du secondaire. Le thème se décline en définition de la nation, mais aussi de « l'esprit national », et de la manière de former « le caractère national », qui se doit d'être défini. Le terme « nationalité » est employé comme synonyme de « sentiment national » dans des lignes qui rappellent ensuite le besoin de susciter et stimuler ce sentiment. Loin des définitions timides qu'on trouvait dans les manuels d'instruction civique de la fin du XIXe siècle, où la nation était seulement une communauté humaine attachée à un Etat et à un territoire, la pensée éducative officielle qui prend son essor dans les années 1920 accorde donc une place importante à une nation déclinée non seulement en entité territoriale et institutionnelle, mais aussi en communauté humaine partageant un même caractère, une même culture et un sentiment national qu'on comprendra comme sentiment d'appartenance à cette entité.

Mais cette conscience nationale qu'il faut développer semble bicéphale puisqu'on retrouve finalement au terme du paragraphe « la nationalité centraméricaine. La nationalité guatémaltèque », sans autre précision. Comme si les deux appartenances ne s'excluaient pas mais coexistaient ; une manière de laisser la porte ouverte à cette unification centraméricaine discrètement évoquée.

Dans le paragraphe suivant, où l'auteur évoque la patrie, les devoirs qui y sont liés, puis la famille, l'école, le vote ou encore la Constitution, la nation apparaît au sujet de « l'influence du foyer dans la formation du sentiment national » pour la thématique familiale, ou par la

définition du fonctionnaire exemplaire, puisqu'il faudra décrire « caractère et fonction de l'employé public dans la vie nationale »[175].

Le professeur n'abordera par contre que « la place qu'occupe [l'école] et le rôle qu'elle joue au sein de la patrie », puis les devoirs et relations entre écoliers, enseignants et parents[176], sans que le programme ne donne de détails : quelle est donc cette place ? Comment est-elle redéfinie par les réformes législatives de 1924 et la *Loi Organique* de 1927 et la *Loi Réglementaire* de 1928, qui chamboulent un système resté quasi inchangé depuis la fin du XIXe siècle ?

2.2.2. Utilitarisme et « industrialisation » de l'enseignement

2.2.2.1. Former un homme utile

Si la nation prend une dimension jusque-là inédite au sein des discours pédagogiques et journalistiques, elle n'éclipse pas pour autant l'objectif essentiel assigné au système scolaire : former des travailleurs utiles au développement du pays. La réforme de 1924 puis les nouvelles lois de 1927 et 1928 reflètent ce désir persistant de progrès économique fondé sur une armée d'ouvriers et d'agriculteurs bien formés et disciplinés. Dans le décret nº862 de réformes à la *Loi Organique* de 1924, au chapitre premier et article premier, l'idée est clairement énoncée :

> L'éducation a pour objet le développement intégral de la personnalité humaine. En tant que fonction de l'Etat, elle poursuit la formation d'hommes utiles à la patrie et à la société, capables de contribuer à la culture générale et au bien-être collectif[177].

Point de citoyens ici, mais des hommes « utiles » au sein d'une vision utilitariste de l'école et de la société, une école conçue comme l'outil d'une croissance économique à venir, grâce à ces futurs travailleurs rompus aux méthodes modernes. L'école doit ainsi former « le caractère des élèves à la pratique des vertus civiques et à la croissance agricole, industrielle et

[175] « Carácter y función del empleado público en la vida nacional », Plan de estudios para los Institutos Normales. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 463.
[176] « Lugar que ocupa y papel que desempeña en la patria », Plan de estudios para los Institutos Normales. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 463.
[177] « Art 1. La educación tiene por objeto el desarrollo integral de la personalidad humana. Como función del Estado persigue la formación de hombres útiles a la Patria y a la sociedad, capaces de contribuir a la cultura general y al bienestar colectivo », *Ley de reformas a los títulos preliminar y primero de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, decreto nº862 de 28 de febrero de 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 143 et ss.

commerciale du pays »[178], et le niveau primaire est plus spécialement défini comme ayant « pour objet la diffusion de la culture générale du peuple en lui procurant les connaissances les plus utiles pour son amélioration individuelle et collective »[179].

En cohérence avec ces objectifs, l'enseignement est bien sûr toujours « pratique », et décliné en éducation physique, morale, intellectuelle et esthétique. Le travail manuel, logiquement intégré aux programmes, devient agricole et industriel, signe d'une évolution de la conception de cette matière que la presse permet d'observer[180].

2.2.2.2. Travail manuel et formation industrielle

Le *Diario de Centro-América* mentionne en 1925 une circulaire adressée par le Directeur Général de l'Education Publique aux *jefes políticos* : dans ce document interne, le Ministère exige des administrateurs départementaux qu'ils transmettent la liste des écoles et de leur personnel, ainsi que le descriptif des industries et autres activités économiques caractéristiques de la région. Pour le journaliste, il s'agit ni plus ni moins d'adapter l'enseignement primaire aux besoins socioprofessionnels des départements, préparant directement l'enfant à son futur travail en zone urbaine ou rurale[181], comme viendront le confirmer quelques mois plus tard les inaugurations d'ateliers de ferronnerie, de menuiserie, et de poulaillers dans certaines écoles départementales[182].

Les programmes publiés en 1928 en conséquence de la *Loi Organique* de 1927 amplifieront cet aspect, en développant des matières réparties en quatre catégories : éducation sociale, économique, physique et esthétique[183]. L'appellation « éducation économique » ne fait alors qu'expliciter la fonction qu'avait jusque-là le travail manuel, destiné à préparer l'enfant à devenir un travailleur efficace et appliqué, et répond aux *desiderata* exprimés par la presse qui insiste dès 1921 sur la nécessaire « industrialisation de l'enseignement », indispensable à la

[178] « la enseñanza deberá ser esencialmente práctica y encaminada al mayor desarrollo físico, moral, estético e intelectual ; a la formación del carácter de los educandos con la práctica de las virtudes cívicas, y al acrecentamiento agrícola, industrial y comercial del país », *Ibid.*, art. 8.
[179] « La escuela primaria tiene por objeto difundir la cultura general del pueblo proporcionándole los conocimientos más útiles para su mejoramiento individual y colectivo », *Ley de reformas…*, 1924, art. 29.
[180] *Ibid.*, art. 49.
[181] La industrialización de la enseñanza en el país. *Diario de Centro-América*, 18 de noviembre de 1925, nº13113.
[182] El vigoroso impulso a la enseñanza escolar. *Diario de Centro-América*, 15 de julio de 1926, nº13310.
[183] Programas de Educación Primaria. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 693 et ss.

préparation des écoliers à la « lutte pour la vie » si chère à l'ancien président Estrada Cabrera[184].

La volonté de former des hommes utiles et capables dépasse d'ailleurs le strict cadre de l'école primaire élémentaire, puisque deux types d'établissements sont (re)créés au début des années 1920 : le 13 janvier 1922 un accord réorganise en effet les Ecoles d'Arts et Métiers de la capitale (*Artes y Oficios*), dont la première version avait été créée à l'époque de Justo Rufino Barrios, avant que ces établissements ne soient progressivement remplacés par les écoles pratiques de l´époque Estrada Cabrera. Ces dernières, selon le gouvernement de 1922, ont cessé de fonctionner après les importants séismes de 1917 et 1918 qui ont mis à mal l'ensemble de la République, tant sur le plan humain, matériel, qu'économique. Il s'agit donc pour le Ministère d'œuvrer en faveur de la classe ouvrière et de « l'éducation populaire » en rouvrant les Arts et Métiers[185]. Le monde ouvrier est d'ailleurs choyé par des gouvernements successifs qui, attentifs aux évolutions sociales nationales et mondiales, voient les mouvances socialistes et communistes gagner du terrain dans les classes laborieuses. Suivant une tendance qu'on pourra qualifier d'internationale, le Guatemala inaugure donc, à l'initiative du milieu étudiant et à destination de cette part de la population, une Université Populaire qui ouvre en 1922 les portes du savoir à l'ensemble de la population[186].

L'ouvrier fait donc l'objet de beaucoup d'attentions, et l'agriculteur n'est pas en reste : en 1921 l'Ecole Nationale d'Agriculture de la Aurora, située aux abords de la capitale, est dotée de nouveaux programmes, qui seront de nouveau remodelés en janvier 1923 en même temps que seront formés ceux de l'école d'agriculture et d'industrie annexée à l'Hospice de Quetzaltenango[187]. Des établissements « d'enseignement spécial » viennent donc compléter l'"industrialisation" des programmes de l'école primaire, développant ainsi l'idée née sous Estrada Cabrera de préparer l'enfant à la lutte pour la vie ; une lutte d'autant plus rude que le Guatemala enchaîne les mauvaises passes et pâtit d'une santé économique fragile.

[184] « educación industrial », Sobre Instrucción Pública. *Diario de Centro-América*, 1 de abril de 1921, nº11421.
[185] Acuerdo de 13 de enero de 1922. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 595-596.
[186] Voir GUEREÑA, AYMES et FELL (éds.). *L'Enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine…*, p. 131 et ss.
[187] Acuerdo de 15 de noviembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 558-560 ; Programa de estudios y base para la organización de la escuela de agricultura e industrias anexa al Hospicio de Occidente, 30 de enero de 1923. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 425.

2.2.2.3. Travail et nation

Mais si les capacités du futur membre de la société à subvenir à ses besoins et à contribuer au développement économique du pays sont prédominantes au sein des objectifs du système éducatif, elles n'en évincent pas pour autant la construction nationale, et y sont au contraire liées. Penchons-nous sur l'article « Producteurs et maîtres », publié en 1927 dans le *Diario de Centro-América*. Le travail de « construction de la nationalité guatémaltèque » y est défini de la sorte :

> L'œuvre de construction de la nationalité guatémaltèque doit être l'œuvre de tous et pour tous, et en ce sens nous devons orienter nos activités pour que nous nous définissions dès que possible comme un peuple d'avant-garde, comme le sont déjà d'autres pays, peut-être aux ressources moindres que le nôtre. […] Il faut seulement qu'une action éducative bien menée, dans les domaines intellectuel, moral et physique, fasse de nous des hommes énergiques et entreprenants, capables d'obtenir le rendement maximal du sol dont nous avons hérité[188].

Construction nationale et développement économique sont ainsi liés dans l'esprit du journaliste, et l'ambition de faire partie des peuples d'avant-garde ne peut que rappeler le vœu d'entrer au concert des nations civilisées qu'exprimaient plusieurs décennies auparavant les dirigeants libéraux. Etre une nation de premier plan passe ainsi par un progrès économique que seule l'école et son enseignement pratique saura permettre.

Si l'*Instruction* Publique devient *Education* Publique, et que la volonté de former en premier lieu un travailleur est toujours présente, on ne peut néanmoins douter du caractère national d'une éducation destinée à forger une nationalité entendue comme identité et sentiment national en germe. Si l'on en croit la note du Ministère adressée au quotidien national *Diario de Centro-América*, le rôle du corps enseignant serait ainsi de « contribuer avec ses capacités élémentaires et sa force de corporation à la nationalisation de la littérature et de l'art, ainsi que de l'industrie, du commerce, du travail et de l'exploitation agricole », avec une pédagogie correspondant à « l'ambiance nationale » : morale, instruction civique, éducation physique ou

[188] « la obra de la construcción de la nacionalidad guatemalteca debe ser obra de todos y para todos, y en ese sentido debemos encauzar nuestras actividades para que cuanto antes nos perfilemos como un pueblo de vanguardia, como lo son ya otros países, talvez con menos recursos que el nuestro […]. Solamente hace falta que una bien emprendida acción educativa, en los órdenes intelectual, moral y físico haga de nosotros hombres enérgicos y emprendedores, capaces de obtener el máximo rendimiento del suelo que se nos ha deparado », Productores y maestros. *Diario de Centro-América,* 11 de octubre de 1927, nº13175.

industrialisation de l'enseignement doivent ainsi s'inscrire dans un travail global d'édification nationale, concernant tous les domaines, tant culturels qu'économiques[189].

La *Loi Organique* de 1927 peut par conséquent être vue comme l'aboutissement de cette évolution, puisque le Titre Premier, consacré aux Bases Générales de l'Education Publique, et plus particulièrement son premier chapitre de « principes fondamentaux », énonce les fondements suivants :

> Art. 1. L'Etat promeut et soutient l'éducation intégrale des habitants de la République, afin de former des générations capables et utiles pour la patrie.
> Art. 2. Le gouvernement crée, réglemente et dirige les établissements ou institutions d'éducation publique.
> Art. 3. La liberté d'enseignement est garantie. L'enseignement prodigué dans des établissements privés sera inspecté par l'Etat dans les domaines de l'ordre, de l'hygiène, de la moralité et du respect des lois d'Education Publique.
> Art. 4. Pour exercer la fonction enseignante, tant dans le secteur officiel que dans le privé, il est indispensable que soit vérifiée la capacité professionnelle.
> Art. 5. L'éducation officielle et la privée subventionnée, sont laïques.
> Art. 6. Le travail éducatif de l'Etat est totalement étranger aux sectarismes politiques et religieux ; par conséquent en est exclue toute activité de ce type.
> Art. 7. L'enseignement est essentiellement pratique, destiné à développer intégralement l'individu et la croissance agricole et industrielle du pays.
> Art. 8. L'Etat mènera un travail actif en faveur de la culture indigène.
> Art. 9. L'Ecole a l'obligation de former chez les enfants le concept de nationalité[190].

Si la nation n'apparaît pas au premier rang des objectifs et caractéristiques du système éducatif, elle fait tout de même pour la première fois son apparition au sein d'une loi organique, quelques quarante ans après la promulgation de la première, en 1875. Quelle est cette nationalité que l'école va former ?

---

[189] « en el deseo de que el magisterio nacional contribuya con sus capacidades mentales y su fuerza de gremio a la nacionalización de la literatura y arte, asi como de la industria, comercio, trabajo y hacienda », « ambiente nacional », El diario acuerpa iniciativas de educación pública. *Diario de Centro-América*, 13 de diciembre de 1925, nº13128.

[190] « Art. 1. El estado promueve y sostiene la educación integral de los habitantes de la república, con el objeto de formar generaciones capaces y útiles para la patria.
Art. 2. El gobierno crea, reglamenta y dirige establecimientos o instituciones de educación pública.
Art. 3. Se garantiza la libertad de enseñanza. La impartida en establecimientos particulares será inspeccionada por el Estado en lo relativo al orden, higiene, moralidad y observancia de las leyes de Educación Pública.
Art. 4. Para ejercer la función docente, tanto en la enseñanza oficial como en la particular, es indispensable que se compruebe la capacidad profesional.
Art. 5. La educación oficial y la particular subvencionada, son laicas.
Art. 6. La obra educativa del Estado es completamente ajena a sectarismos políticos y religiosos ; por consiguiente, excluye toda clase de actividades de esta índole.
Art. 7. La enseñanza es esencialmente práctica, encaminada a desarrollar integralmente al individuo y al acrecentamiento agrícola e industrial del país.
Art. 8. El Estado hará una activa labor por la cultura indígena.
Art. 9. la Escuela está obligada a formar en la niñez el concepto de nacionalidad », *Ley Orgánica de Educación Pública*, 1927, art. 1-9.

2.3. Ordre, patriotisme et nation

La chute de Manuel Estrada Cabrera, sous les coups d'un mouvement mené par la classe politique et intellectuelle, intégré par des étudiants, des opposants politiques mais aussi des membres de la classe ouvrière, bientôt rejoints par les masses des villes qui participent aux manifestations dans la capitale et en province[191], suscite une véritable purge des institutions, y compris au sein du système éducatif. Les accords de renvois et nominations aux postes de directeurs d'établissement sont ainsi légions dans les compilations législatives de 1920 et 1921[192]. Mais si les cadres du système sont remplacés, et la structure modifiée et étoffée, les objectifs perdurent, comme on l'a déjà entrevu avec l'utilitarisme et la formation des travailleurs, et comme le montreront à présent l'étude des questions d'ordre, de discipline et de patriotisme.

2.3.1. Fêtes nationales, leçons d'histoire et de civisme

Les célébrations scolaires n'ont plus rien à voir avec les myrifiques Fêtes de Minerve : le 25 décembre est déclaré Journée de l'Enfant en 1923, afin de récompenser les écoliers et d'encourager l'hygiène et l'éducation physique des enfants[193], et pour témoigner de la reconnaissance de la société au corps enseignant, on célèbre la Journée du Maître dès 1922[194]. La fête de fin d'année est quant à elle redevenue ce qu'elle était avant le gouvernement Estrada Cabrera : une célébration le plus souvent dans l'enceinte de l'établissement scolaire, avec chant de l'hymne national, discours, récitations, musique et remise de prix aux élèves les plus méritants[195].

La fête, qu'elle soit purement scolaire, ou qu'elle soit fête nationale, implique cependant toujours le monde éducatif, et reste un élément d'instruction civique. On trouve ainsi plusieurs références à la participation des écoles à la fête nationale du 15 septembre, célébrée par des concours divers entre les écoliers de la capitale, des discours par les directeurs

[191] RENDON, Catherine. *Manuel Estrada Cabrera : Guatemalan President, 1898-1920*. Thèse de doctorat University of Oxford, 1988, p. 218-304.
[192] Voir *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX-XL.
[193] Decreto del ejecutivo nº850 de 25 de diciembre de 1923. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLII, p. 85.
[194] Voir : Párrafos del discurso pronunciado por el profesor Miguel Morazán en el Palacio Centenario al clausurar las tareas del presente año las escuelas de la capital, la noche del domingo anterior, día del maestro. *Diario de Centro-América*, 31 de octubre de 1922, nº11898.
[195] On pourra consulter les comptes-rendus dans la presse, par exemple : Fiesta de hermosas proporciones del Instituto de señoritas. *Diario de Centro-América*, 2 de noviembre de 1926, nº13400 ; La fiesta del nuevo colegio de varones. *Ibid*.

d'établissement sur l'histoire de la patrie et les symboles nationaux, mais sans que ne soit présent l'aspect martial des festivités qui semble avoir été effacé[196].

Dans un rapport transmis au Ministère de l'Education Publique au début de 1925, la Direction Générale de l'Education Primaire consacre un paragraphe entier à la question des « fêtes civiques » auxquelles l'école participe[197] : la « Fête de l'Arbre », sur laquelle peu de détails sont donnés (il s'agira de réunir les écoliers pour planter des arbres, entonner des chants et réciter des poésies dans un parc), est mentionnée dans le rapport et fera l'objet un an plus tard d'un concours pour la création d'un Hymne de l'Arbre[198]. Des fêtes de commémoration ont par ailleurs toujours lieu, puisque la célébration de la victoire de 1871 a lieu le 30 juin de chaque année, et devra servir à « inculquer dans le cœur de la jeunesse, la transcendance qu'a eu cette date mémorable pour l'avenir du Guatemala »[199].

A ces célébrations annuelles qui servent donc de leçon d'histoire grandeur nature, s'ajoutent des événements ponctuels tels que l'hommage à Mariano Gálvez, lors du rapatriement de sa dépouille dans son pays natal en 1925. Le *Diario de Centro-América* consacre deux articles au rôle des écoles de la capitale dans ces célébrations : on y apprend que chaque école devra organiser un acte public dont les modalités restent à définir, et qu'un concours sera organisé par la Société de Géographie et d'Histoire pour que les enseignants proposent des travaux sur la vie et l'œuvre de Gálvez. Pour le ministre, il s'agit de « porter à l'esprit des enfants l'exemple civique de ce grand patriote, dans le but d'inspirer également dans leurs consciences le sentiment d'une bonne et profonde émulation »[200]. Dans une autre circulaire, émise par la Direction de l'Education Primaire, la célébration est clairement conçue comme un acte éducatif, puisque le Directeur en question voit l'hommage rendu à Gálvez comme le

[196] Voir Programa general de los festejos con que el Magisterio Capitalino celebrará las fiestas patrias del 15 de septiembre. *Diario de Centro-América*, 1 de septiembre de 1923, nº12149. Et DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Memoria de los trabajos llevados a cabo del 1º de febrero al 30 de noviembre de 1924, presentada al Sr. Ministro de Educación Pública*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1925, p. 18.
[197] *Ibid.*
[198] Acuerdo de 14 de julio de 1925. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 284.
[199] « inculcar en el corazón de la juventud, la trascendencia que tuvo en el porvenir de Guatemala aquella memorable fecha », DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Memoria de los trabajos …*, 1925, p. 18.
[200] « persiguiendo a la vez la brillante finalidad de llevar a la mente de la niñez el cívico ejemplo de aquel gran patriota, con el objeto, también, de infundir en su ánimo el sentimiento de una buena y honda emulación », Las escuelas nacionales en los homenajes al dr. Gálvez. *Diario de Centro-América*, 17 de marzo de 1925, nº12607.

moyen de « porter à leur esprit l'exemple de l'attitude noble et patriotique des bienfaiteurs de la Nation »[201].

La célébration scolaire et civique est moins fréquente et moins monumentale que les célébrations cabréristes du début du XXe siècle, mais reste donc un des outils d'inculcation du sentiment civique et patriotique au sein du monde scolaire, au même titre que la pratique du chant, désormais incorporée à l'éducation esthétique au sein des programmes officiels. Dans les textes de 1924 on trouve ainsi tant pour les écoles urbaines que rurales un apprentissage du chant choral qui devra se fonder sur la découverte de chansons liées à la patrie, ou de chansons « populaires », et l'hymne national est appris dès la première année dans les écoles urbaines[202], alors que les lois de 1927-1928 incluent dans les activités des enfants âgés de moins de sept ans les notions de héros de la Patrie, le drapeau, et le « chant national »[203].

L'idée de folklore et de patrimoine culturel commun sous-tend sans nul doute ces précisions, puisque l'étude de la langue espagnole inclut quant à elle en 1924, parmi de multiples indications aux maîtres, la « narration de légendes à caractère national », au milieu de récits portant sur la vie rurale et citadine, l'actualité, et des « poésies nationales » et des « légendes et contes écrits par des auteurs nationaux »[204]. Les instructions générales données aux enseignants reflètent d'ailleurs cette composante nationale de l'enseignement de la langue, puisqu'entre autres choses, le rédacteur distingue trois types de lecture à pratiquer en classe : la lecture du manuel scolaire, la lecture « classique » qui portera sur des œuvres majeures de la littérature espagnole, et enfin la « lecture nationale », sur des textes écrits par des « auteurs nationaux […] afin de former dans l'esprit de l'enfant une conception solide des valeurs de la nationalité »[205]. Les programmes de 1928 incluront quant à eux dès la première année des textes portant sur le drapeau, l'hymne ou l'emblème national guatémaltèques, tandis qu'on retrouve dans la pratique musicale le chant de l'hymne national[206].

---

[201] « el hecho de llevar a su mente la reseña de la actuación noble y patriótica de los benefactores de la Nación », La contribución de las escuelas públicas al homenaje al Dr. Mariano Gálvez. *Diario de Centro-América,* 20 de marzo de 1925, nº12610.

[202] « cantos escolares y patrióticos, cantos populares », Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 467 et 487.

[203] « canto nacional », *Ley Reglamentaria de Educación Pública,* decreto nº968 de 9 de febrero de 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 96 et ss., art. 163.

[204] « narración de leyendas de carácter nacional », « poesías nacionales », « lectura de leyendas, cuentos escritores por autores nacionales », Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 488-489 et 497.

[205] « autores nacionales […] a fin de formar en el espíritu del niño un sólido concepto de los valores de la nacionalidad », Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 529.

[206] Programas de Educación Primaria…, 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 694 et 697.

2.3.2. Discipline et nation

Le rejet frontal de l'époque Estrada Cabrera laisse donc tout de même certains héritages plus ou moins diffus, avec le chant et la littérature nationale à l'école, ou la participation à la plupart des célébrations officielles dans l'idée d'en faire des outils d'éducation morale et civique. Et si l'aspect militaire des fêtes s'estompe, la discipline, elle, est toujours au premier rang des principes éducatifs. L'éducation militaire dont on reproche parfois la généralisation à l'autocrate Estrada Cabrera est en effet toujours présente dans certains établissements. Alors que dans l'enseignement supérieur elle est officiellement supprimée par un accord de février 1921[207], l'Ecole d'Agriculture de la capitale prévoit toujours la pratique d'exercices physiques et militaires[208], tandis qu'au niveau secondaire on trouve en 1922, dans le règlement intérieur de l'*Instituto Nacional de Varones,* un chapitre XI qui indique clairement qu' « afin que dans l'*Instituto* règne le plus grand ordre, les élèves se soumettent à une discipline militaire, aussi loin que le permettra le caractère civil de l'établissement »[209]. Au-delà du paradoxe soulevé par le texte même, qui évoque une discipline militaire dans une institution civile, on note donc que si la militarisation n'est plus générale, elle ne disparaît pas totalement, et l'inspecteur général de l'établissement est ainsi chargé de faire appliquer un règlement strict à des élèves qu'on éduque dans l'idée d'obéissance et de subordination[210].

Au niveau primaire la discipline est toujours présente, et fait par exemple partie des recommandations générales adressées aux enseignants dans les *Programas de las escuelas primarias* de 1924[211], tandis que la tactique, qui n'est plus militaire mai seulement scolaire, est toujours au programme d'éducation physique[212]. Commentant ces nouveaux textes, le ministre précise par ailleurs dans son *Mémoire* publié en 1925 que les enfants devront continuer de pratiquer marches et défilés (inclus au programme de l'école urbaine), dans le but des les habituer à l'ordre et à la discipline[213].

---

[207] Acuerdo de 11 de febrero de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIX, p. 1100.
[208] Acuerdo de 15 de noviembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XL, p. 558-560.
[209] « a fin de que en el Instituto haya el mayor orden, se someterá a los alumnos a una discipilna militar, hasta donde lo permita el carácter civil del Establecimiento », Reglamento Interior del Instituto Nacional de Varones. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLI, p. 386, art. 78.
[210] *Ibid.,* p. 379-380.
[211] Voir paragraphe « Disciplina », Programas de Educación Primaria…, 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 481.
[212] Voir Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 467, 471, 475 et 488.
[213] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1925, p. 14.

Si les défilés et autres marches au pas perdent progressivement leur aspect martial pour s'estomper complètement dans les programmes de 1928 qui n'incluent aucun élément lié à la formation du soldat en herbe, la discipline reste donc quant à elle un des piliers de la formation scolaire, qu'elle soit primaire ou secondaire, comme vient le confirmer le prologue au manuel d'instruction civique de Jesús Hernández Somoza publié en 1923, *Estudios de Instrucción Cívica para todas las clases sociales de Centro América*[214]. Signé par Salomón Carrillo Ramírez, le texte liminaire s'ouvre sur une citation d'Aristote, qui donne lieu à une réflexion de l'auteur sur l'homme, être social et sociable, qui, en tant que membre d'un groupe, doit observer certains droits et devoirs. En ce sens l'individu est

> Sujet à la discipline d'un organe directeur dont la fonction principale est de réaliser le droit et le faire observer dans toutes les sphères de l'activité du conglomérat ethnico-social. L'homme apparaît donc de cette manière comme membre d'une nation et sujet à l'autorité suprême de l'Etat[215].

La société, entendue aussitôt par l'auteur du prologue comme nation, se caractérise donc par la discipline qui la régit et qui garantit le fonctionnement du groupe humain sous la direction de l'Etat régulateur. Après quelques lignes où il explique l'incongruité de l'idée d'état de nature, Carrillo Ramirez aborde ensuite la question du patriotisme, qu'il définit comme suit :

> Cet amour du terroir, cet amour du sol qui nous a vu naître, constitue le patriotisme, la vertu la plus haute qui exalte le citoyen et qui de Charles Martel à Juárez a transformé les hommes en immortels et demi-dieux. Le sentiment du patriotisme unit les citoyens, par le lien d'un destin commun, d'un sentiment de solidarité qui a pour base la plus ferme le passé historique, les traditions, les gloires et malheurs de la patrie. Le civisme est le sentiment qu'on doit inculquer à l'homme dans toutes les situations de l'existence, depuis le berceau jusqu'au cercueil[216].

En quelques lignes, l'auteur du prologue au manuel d'instruction civique d'Hernández Somoza définit donc les relations entre Etat, nation et patriotisme : la nation, association sociale et ethnique (et non plus seulement civique), ne peut fonctionner que grâce à l'action

[214] HERNÁNDEZ SOMOZA, Jesús. *Estudios de Instrucción Cívica para todas las clases sociales de Centro América*. Guatemala : Tipografía San Antonio, 1923, 151 p.

[215] « sujeto a la disciplina de un órgano directriz cuya función principal es la de realizar el derecho y hacerlo cumplir en todas las esferas de la actividad del conglomerado étnico social. El hombre, pues, aparece de este modo como miembro de una nación y sujeto a la autoridad suprema del Estado », HERNÁNDEZ SOMOZA. *Estudios de Instrucción Cívica.…*, p. i.

[216] « Ese amor al terruño, ese amor al suelo que nos vió nacer, constituye el patriotismo, la virtud más alta que enaltece al ciudadano y que desde Carlos Martell hasta Juárez, ha convertido a los hombres en inmortales y semi-dioses. El sentimiento del patriotismo liga a los ciudadanos, por el vínculo de un destino común, de un sentimiento de solidaridad que tiene su base más firme en el pasado histórico, en las tradiciones en las glorias y en las desgracias de la patria. El civismo es el sentimiento que debe inculcarse al hombre en todas las situaciones de la existencia, desde la cuna hasta el ataúd », *Ibid.*, p. ii.

régente d'un Etat chargé de maintenir la discipline (faite de droits et de devoirs) parmi ses membres. Le sentiment patriotique, sentiment civique, permet quant à lui l'union, voire la communion, autour de l'idée de nation, faite d'histoire partagée et de grands hommes reconnus. D'où l'utilité d'un tel manuel. L'auteur lui-même parle plus loin de « propagande civique », adressée à toutes les classes sociales et tous les milieux, pour garantir une vie démocratique assainie grâce à un peuple instruit, connaisseur de ses droits et devoirs du système de gouvernement[217].

Dans les *Elementos de instrucción cívica* publiés par Benito Arce en 1922[218], seul autre manuel du genre de la décennie, la patrie ne reçoit pas de définition fort différente : il s'agit en effet de ce « bout de terre qui nous a vu naître », également terre des parents et des ancêtres, terre du foyer où l'on vit, que l'on défend contre la menace étrangère comme s'il s'agissait de sa propre famille[219]. Le manuel d'Arce a toutefois ceci de spécifique qu'il ne s'embarrasse pas, hormis cette définition de la patrie, de concepts trop abstraits, et se concentre essentiellement sur la définition des divers droits et devoirs des individus. Le manuel est ainsi foncièrement pratique, mais aussi a-territorial et a-identitaire, en tant qu'à aucun moment n'est clairement définie la nation, la patrie ou l'Etat auquel se réfère l'auteur : l'écueil du dilemme Amérique Centrale/Guatemala est ainsi évité, ce qui n'est pas le cas ni dans le manuel d'Hernández Somoza, ni dans les programmes correspondants.

2.4. Les nations-gigognes

2.4.1. Reliquats centraméricanistes

Fort logiquement, si les programmes de morale et d'instruction civique des *Institutos* de formation secondaire et normale développent en 1924 l'idée de sentiment national, en mentionnant conjointement la nation guatémaltèque et la nation centraméricaine, les futurs enseignants ainsi formés transmettront eux-aussi cette double-appartenance, si l'on en croit les manuels et programmes alors publiés.

[217] HERNÁNDEZ SOMOZA. *Estudios de instrucción cívica.*…, p. 1 à 4.
[218] ARCE, Benito. *Elementos de instrucción cívica.* Guatemala : Tipografía Altina, 1922, 59 p.
[219] « pedazo de tierra que nos vió nacer », *Ibid.*, p. 12-13.

2.4.1.1. Une instruction civique centraméricaine ?

Le manuel d'Hernández Somoza est ainsi clairement centraméricaniste, voire outil de propagande politique, puisque la dernière leçon porte sur le programme du parti libéral centraméricaniste[220]. Evoquant la société centraméricaine, dont il narre l'histoire depuis l'époque précolombienne jusqu'à l'Indépendance, Hernández Somoza parle de la région comme d'une seule et même famille de par « son histoire, par son sang, par sa langue et par ses aspirations communes »[221]. La deuxième leçon poursuit cette étude en développant l'image de la famille centraméricaine, où le gouvernement joue le rôle du père[222]. La troisième leçon poursuit sur cette voie en évoquant la citoyenneté guatémaltèque et la citoyenneté centraméricaine, à travers l'étude des constitutions successives et des grands hommes ayant œuvré pour l'Amérique Centrale — Barrundia, Molina, Morazán, Cabañas, Barrios. Ce n'est ensuite que dans les leçons 10, 20 et 21, après des pages sur les divers gouvernements, que réapparaît avec vigueur la thématique centraméricaine. Dans la première il s'agit de définir « la nationalité centraméricaine » : « La nationalité centraméricaine est un sentiment qui palpite et se manifeste dans le cœur de tous les fils d'Amérique Centrale »[223]. S'ensuit l'éloge des martyrs de la patrie morts pour la seule cause digne d'un tel sacrifice selon l'auteur : l'union des cinq Etats. Selon lui, le Guatemala est bien évidemment enclin à se réincorporer à la fédération, dès que celle-ci sera convenablement reformée, comme en témoigne la Constitution en vigueur et ses articles concernant l'union et la naturalisation des centraméricains en faisant la demande[224]. Quant à la leçon 20, elle revient sur « l'idéal centraméricain » et l'avenir d'une fédération centraméricaine qui ne sera possible que grâce à l'établissement du « culte de notre unification jusque dans les couches sociales les plus basses »[225]. Louant de nouveau les patriotes morts pour la bonne cause, Hernández Somoza place donc la culture d'un sentiment national à la base du futur succès de la réunion des cinq Etats.

La propagande centraméricaniste du manuel d'Hernández Somoza contraste avec la prudence des autres manuels et des programmes officiels d'instruction civique. Les *Programas de las escuelas primarias* de 1924 prévoient ainsi d'aborder la question du patriotisme en troisième

[220] Lección 21, HERNÁNDEZ SOMOZA. *Estudios de Instrucción Cívica.…*, p. 74-76.
[221] « por su historia, por su sangre, por su idioma y por sus aspiraciones comunes », *Ibid.*, p. 5.
[222] *Ibid.*, p. 8-10.
[223] « La nacionalidad centro-americana es un sentimiento que palpita y se manifiesta en el corazón de todos los hijos de Centro América », *Ibid.*, p. 35.
[224] *Ibid.*, p. 35-38.
[225] « debe establecerse el culto de nuestra unificación hasta en las últimas capas sociales », *Ibid.*, p. 71.

année d'école primaire, et d'évoquer par la même occasion les divers symboles nationaux, les notions de liberté, d'égalité et de fraternité centraméricaine[226]. Quant aux programmes suivants, publiés en 1928, ils abordent la question de la patrie en troisième année, pour souligner l'apport de la race indigène à celle-ci et étudier drapeau, hymne et autres symboles, reléguant la question centraméricaine au niveau complémentaire où on évoquera la « *patria grande* » et les moyens de reformer l'union[227]. *Patria chica* et *Patria grande*, Guatemala et Amérique Centrale semblent ainsi coexister, mais à l'avantage de la première, seule à être étudiée par tous les écoliers du primaire (bien peu accédant en réalité au niveau complémentaire). Quant aux manuels de l'époque, le centraméricanisme s'y estompe également peu à peu.

2.4.1.2. Géographies centraméricanistes et centraméricaines

Le général Víctor Mejía propose en 1922 une *Geografía descriptiva de Guatemala*, recommandée pour les établissements scolaires de la république[228]. En 1923 c'est José León Castillo qui propose une *Geografía General Nacionalista*, consacrée cette fois-ci à l'Amérique Centrale, clairement conçue comme nation[229]. En 1924, Abraham Orantes publie un *Tratado elemental de geografía física y descriptiva de Centro-América*[230]. Enfin, en 1926, Felipe Neri Fernández publie une *Geografía de Centroamérica* approuvée comme manuel officiel[231]. Le Guatemala et l'Amérique Centrale se partagent donc toujours les faveurs des géographes-pédagogues, sous diverses modalités.

León Castillo est sans doute celui des trois qui fait preuve du centraméricanisme le plus marqué, dans son ouvrage défini comme « nationaliste ». Il présente d'ailleurs lui-même son livre comme une « Géographie de la patrie » dans ses notes préliminaires[232]. L'organisation du manuel témoigne de la volonté de l'auteur de présenter la région centraméricaine comme une unité, puisqu'il ne traite des cinq Etats de manière séparée que dans les premières pages

[226] Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 475 et 505.
[227] Programas de Educación Primaria…, 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 728-729.
[228] MEJÍA, José Víctor. *Geografía descriptiva de la República de Guatemala.* Guatemala : Tipografía Sánchez y de Guise, 1922, 408 p.
[229] LEÓN CASTILLO, José. *Geografía General Nacionalista de la América del Centro.* Guatemala : Tipografía Sánchez y de Guise, 1924, 128 p.
[230] ORANTES, Abraham. *Tratado elemental de geografía física y descriptiva de Centro América aumentada y mejorada, para uso de las escuelas y colegios elementales y complementarios.* Guatemala : Sánchez y de Guise, 1924, 95 p.
[231] NERI FERNÁNDEZ, Felipe. *Geografía de la América Central. Segunda edición corregida y aumentada de conformidad con los datos estadísticos más recientes de las Cinco repúblicas de Centro-América.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1926, 521 p.
[232] LEÓN CASTILLO. *Geografía General Nacionalista…*, p. 3.

de l'ouvrage, en expliquant leur organisation politico-administrative, avant de se replacer dans une position surplombant toute la région pour en détailler les montagnes, volcans, fleuves, îles, flore et faune et d'autres aspects de géographie physique, ainsi que les gouvernements, religions, populations et l'ensemble de la géographie humaine de la zone[233]. Le Guatemala n'est dans ce manuel non pas une nation mais une pièce du puzzle centraméricain que l'auteur prend soin de rassembler et de mettre en valeur, pour sa flore « des plus variées et prolifiques », tandis que la « faune centraméricaine est très variée et abondante »[234], promesse de productions et exploitations profitables d'un territoire dont l'auteur est prêt à simplifier les réalités pour mieux en souligner l'unité. En effet, faisant fi de toute rigueur scientifique, León Castillo ne se cache pas, dans ses notes liminaires, d'avoir policé les aspérités et différences :

> Nous avons économisé et simplifié autant que nous avons pu les études anthropologiques, car les cinq pays d'Amérique Centrale sont analogues en termes de race, religion, langues, etc., avec de petites différences[235].

Ceci pour pouvoir insister sur les ressemblances plutôt que sur les divergences entre les cinq Etats, et justifier sa conception de l'Amérique Centrale comme « une seule nationalité », perçue de la sorte par l'étranger, et promue comme telle par l'auteur[236]. Le résumé historique de fin d'ouvrage, après les hymnes de chacun des cinq Etats et un hymne centraméricain, est sous-titré « fraternité centraméricaine », et cherche à justifier le bienfondé d'une union des républiques à travers l'évocation de la résistance au flibustier Walker ou du combat de Justo Rufino Barrios[237]. Dans la même veine, le manuel se clôt sur le chapitre des « quelques personnes déjà éteintes qui ont travaillé à la reconstruction de la Patrie Centraméricaine, les uns en combattant et mourant pour elle, les autres en faisant de la propagande »[238], avec des pages clairement destinées à éveiller et réveiller chez le lecteur la conscience centraméricaine présente de manière discrète dans la structure-même du manuel, et dans quelques indices d'une mise en valeur qui n'atteint toutefois jamais l'emphase exacerbée qu'on avait pu observer dans certains manuels antérieurs.

---

[233] LEÓN CASTILLO. *Geografía General Nacionalista…*, p. 21 et ss.
[234] « sumamente variada y riquísima », « fauna centroamericana es muy variada y abundante », *Ibid.*, p. 73 et 82.
[235] « Hemos economizado y simplificado cuanto nos ha sido posible los estudios antropológicos, porque los cinco países de la América Central son afines en raza, religión, lenguas, etc., con pequeñas diferencias », *Ibid.*, p. 3.
[236] « la América Central es una sola nacionalidad », *Ibid.*, p. 96.
[237] « Apéndice de historia contemporánea. Fraternidad centroamericana », *Ibid.*, p. 107 et ss.
[238] « Algunas personalidades ya extintas que han laborado por la reconstrucción de la Patria Centro-Americana, ya peleando y muriendo por ella unos, o haciendo propaganda otros », *Ibid.*, p. 113.

L'opuscule d'Abraham Orantes, semble-t-il édité pour la première fois durant le gouvernement Estrada Cabrera, puisqu'il mentionne dans une édition antérieure non datée les Fêtes de Minerve, mélange histoire, géographie universelle et géographie centraméricaine, avec des chapitres consacrés tantôt au niveau primaire élémentaire, tantôt au complémentaire. Dans des paragraphes courts au style froid, les sentiments centraméricanistes de l'auteur émergent rarement dans ce texte descriptif, si ce n'est avec l'évocation nostalgique d'une union que le patriote désire :

> Le Guatemala, avec les autres Républiques de l'isthme Centraméricain, a formé en d'autres temps une seule nation; et le souhait de tout bon patriote est de les voir de nouveau unies, pour que nous ayons une Patrie forte, riche et heureuse[239].

On retrouve là l'idée d'une nation centraméricaine, seule apte à garantir respectabilité et prospérité de la région, déjà présente dans les manuels depuis la fin du XIXe siècle.

Le travail de Felipe Neri Fernández, *Geografía de la América Central,* publié deux ans plus tard, alors que la vigueur de la politique centraméricaniste s'essouffle, fait montre d'une position plus mesurée et ambiguë ménageant les deux patries possibles, Guatemala et Amérique Centrale. L'usage du terme nation, tantôt pour désigner l'un des cinq Etats, tantôt pour se référer à l'Amérique Centrale, est un des indices de cette double-appartenance dont pédagogues et penseurs n'arrivent pas à se détacher. Ainsi dans la première partie consacrée à une description générale de la région, l'auteur justifie le bien-fondé d'une réunification politique de l'Amérique Centrale :

> Malgré leur séparation et leurs luttes plus ou moins continues, ces cinq petites Républiques sont considérées comme une seule famille au sein de l'ensemble des nationalités hispano-américaines[240].

A l'appui de cette réunion souhaitée, une nature et un aspect physique « des plus beaux du monde », le jeu des adjectifs permettant de mettre en valeur la richesse des paysages, fleuves

[239] « Guatemala, lo mismo que las otras Repúblicas del istmo Centro-Americano, formaron en otro tiempo una sola nación ; y el deseo de todo buen patriota es verlas otra vez unidas, para que tengamos una Patria fuerte, rica y feliz », ORANTES. *Tratado...*, p. 9.

[240] « A pesar de su separación y de sus luchas más o menos continuas, estas cinco pequeñas Repúblicas son consideradas como una sola familia en el conjunto de las nacionalidades hispanoamericanas », NERI FERNÁNDEZ. *Geografía de la América Central...*, p. 6.

« gigantesques » ou « forêts immenses » qui sont autant de « manifestations omnipotentes des forces créatrices de la nature »[241].

Mais cette Amérique Centrale dont on vante les attraits n'est pas la seule nation du manuel. Felipe Neri Fernández, abordant chacun des cinq Etats centraméricains l'un après l'autre, étudie ainsi le Salvador, « petite nation » et « nation beaucoup plus homogène » que les quatre autres, tandis que le Honduras est une « nation prospère » grâce à une agriculture et un commerce développés, et le Costa Rica un pays qui « a plus l'étoffe d'une nation » et « a conquis le poste de nation modèle qui lui correspond », le terme revenant fréquemment au sujet de l'Etat situé le plus au sud de l'isthme[242].

Si l'imposant volume publié par Neri Fernández en 1924 démontre, pour la commission qui évalue l'ouvrage au nom du Ministère de l'Education, « le souci de l'auteur de faire connaître les beautés naturelles qui sont la parure du sol centraméricain », selon une méthode scientifique et sur la base d'informations fiables et détaillées, cette volonté de faire connaître la région tant aux écoliers qu'aux futurs immigrants pour lesquels on mentionne et on photographie hôtels et villes d'intérêt, n'est en rien nostalgie d'union ou nationalisme centraméricain[243].

2.4.1.3. Géographie guatémaltèque

Face à ces trois manuels de géographie centraméricaine, pas forcément centraméricaniste, on trouve la *Geografía descriptiva de Guatemala* rédigée par Víctor Mejía. Le manuel ne dépare pas des ouvrages du genre qui l'ont précédé, ne serait-ce que par sa mise en valeur des richesses d'un territoire guatémaltèque dont il affirme vouloir faire connaître au mieux tous les aspects[244].

Dans un premier chapitre général, Víctor Mejía tient sa parole en présentant le Guatemala comme une des quelques régions du monde à la localisation idéale, aux richesses naturelles réputées, associées à un climat propice à la culture de sols fertiles. Superlatifs et adjectifs

[241] « de los más hermosos del mundo », « selvas inmensas », « las manifestaciones omnipotentes de las fuerzas creadoras de la naturaleza », *Ibid.*, p. 6-7.
[242] « pequeña nación », « nación mucho más homogénea », « la nación salvadoreña es próspera », « tiene más cuerpo de nación », « Costa Rica ha conquistado el puesto de nación modelo que le corresponde », *Ibid.*, p. 167, 244, 443 et 513.
[243] « el empeño del autor por dar a conocer las bellezas naturales que son adorno del suelo centroamericano », Dictamen emitido por la Comisión nombrada por el Ministerio de Educación Pública. In : NERI FERNÁNDEZ. *Geografía de la América Central*, p. 3. Et pour les hôtels : *ibid.*, p. 99, 123, 190, 195, 202, 231, 297, 320, 322, 329, 490.
[244] MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 2.

flatteurs s'accumulent ainsi dans quelques paragraphes dépeignant une nature formidable, qui sont les prémisses à un éloge de l'immigration civilisatrice et productive qui, alliée à un peuple guatémaltèque coopératif, fera du « Guatemala […] une nation grande par l'esprit éminent de ses fils et prospère grâce au travail de tous »[245] : le manuel s'adresse ainsi tout autant aux écoliers qu'aux futurs investisseurs, tout comme cela semblait être le cas pour la *Geografía de Centro-América* de Neri Fernández, et des travaux plus anciens de Darío González étudiés précédemment.

Les chapitres suivants, déroulant les catégories habituelles d'un tel manuel — flore, faune, minerais, organisation administrative, mode de gouvernement, communications… — poursuivent par des touches plus discrètes, au sein des énumérations et descriptions, la mise en valeur du territoire, par des procédés qui nous sont maintenant habituels (métaphores, hyperboles, superlatifs,…)[246].

Víctor Mejía s'écarte parfois de la stricte géographie pour dédier quelques paragraphes à l'instruction civique, lorsqu'il consacre par exemple un chapitre aux emblèmes nationaux – symbolique du drapeau, paroles de l'hymne ou histoire du quetzal[247]. Par des références éparses est peu à peu définie la nation guatémaltèque : l'unité de langue, ici espagnole, serait ainsi la condition essentielle à l'unité nationale[248], tandis que la discipline dont les soldats sont les exemples vivants est « propre au caractère national » guatémaltèque, qui n'est pas décrit plus avant[249].

Si le titre de cette *Geografía descriptiva* ne parle pas de nation, comme le fait León Castillo pour sa géographie d'Amérique Centrale « nationaliste », le contenu de l'ouvrage, sans verser dans la propagande invétérée, témoigne donc d'une mise en valeur du territoire guatémaltèque et de sa population, conçus comme nation.

La publication en quelques années de manuels tantôt portés sur l'Amérique Centrale, tantôt sur le Guatemala, nous renvoient donc à la valse-hésitation qui caractérise depuis la création du système éducatif les enseignements que celui-ci dispense, entre Etat guatémaltèque et

[245] « para hacer de Guatemala, cada día más enamorada de la cultura y del saber, una nación grande por el espíritu excelso de sus hijos y próspera por la laboriosidad de todos », MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 9.
[246] Voir par exemple *Ibid.*, p. 109 et 122.
[247] MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 206-214.
[248] *Ibid.*, p. 204.
[249] « propia del carácter nacional », *Ibid.*, p. 274.

fédération centraméricaine. Les programmes publiés en 1919, 1924 et début 1928 confirment bien évidemment cette double échelle de connaissances, et d'appartenance.

2.4.2. Programmes officiels : une double échelle d'appartenance

Les programmes de 1919 sont fort sommaires, puisqu'ils ne consistent qu'en des listes de matières, pour chacune des années de scolarité de l'école primaire élémentaire rurale ou urbaine, de l'école primaire complémentaire, puis des écoles pratiques, des établissements du secondaire et autres établissements d'enseignement dit « spécial », et bien sûr les facultés d'enseignement supérieur[250]. L'enseignement de niveau primaire, qui nous intéresse plus spécialement en tant qu'il concerne l'ensemble de la population scolarisable, inclut l'enseignement de l'histoire et de la géographie uniquement pour les écoles urbaines, à partir de la deuxième année de scolarité. On trouve ainsi des « notions de géographie et d'histoire d'Amérique Centrale », qui ne seront plus que « notions de géographie et d'histoire » pour la troisième année, de même qu'en première année de niveau primaire complémentaire, avant qu'en deuxième et troisième année ne soit de nouveau précisé qu'il s'agit bien d'étudier l'Amérique Centrale[251].

Dans la liste des matières indispensables au respect de l'obligation scolaire, donnée dans les réformes décrétées en 1924, c'est l'histoire et la géographie du Guatemala, et non de l'Amérique Centrale, qui sont considérées comme éléments indispensables du bagage culturel commun transmis par l'école primaire guatémaltèque[252]. Les *Programas de las escuelas primarias* de 1924 vont appliquer en partie ces recommandations.

Beaucoup plus détaillés que le texte de 1919, on voit apparaître dans ces nouveaux programmes la géographie et l'histoire en deuxième année de scolarité primaire. Pour les « écoles de la république », la deuxième année, en plus des enseignements de lecture, écriture ou morale et travaux manuels, inclut ainsi la « géographie élémentaire » : l'élève sera amené à apprendre à s'orienter dans l'espace connu de la classe puis du village, et découvrira le relief ou les fleuves de son département[253]. En troisième année l'échelle de ses connaissances

[250] *Enseñanza nacional. Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional, mandados poner en vigor durante la sabia administración del señor doctor Don Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la república y gran protector de la instrucción en Guatemala.* Guatemala : Imprenta Minerva, 1919, 98 p.
[251] « nociones de geografía y de historia de la América Central », « nociones de geografía e historia », *Enseñanza nacional. Nuevos planes.…*, p. 6, 9 et 11.
[252] *Ley de reformas.…*, 1924, art. 33.
[253] « geografía elemental », Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes.…*, t. XLIII, p. 471.

évolue puisqu'il étudiera alors « la géographie et l'histoire du Guatemala » : ses limites, fleuves, montagnes et volcans, villes et départements ou encore ports et voies de communication, précédent une histoire qui débute à l'époque des « anciens royaumes », avant d'évoquer la Découverte, qui permettra de distinguer les « avantages » apportés par l'arrivée de Colomb pour les indiens et les Espagnols dont les races se mélangeront au fil des ans. La colonie est ainsi très brièvement évoquée, pour laisser place à l'indépendance centraméricaine motivée par les exemples nord-américain et français : Arce, Morazán, puis Gálvez et Carrera sont les personnages nommés au sein de cette histoire indépendante, pour se clore sur la révolution libérale de García Granados et Justo Rufino Barrios et sa tentative de fédération. Les gouvernants suivants ne font l'objet que de « brèves indications », tandis que le maître est appelé à clore le programme sur l'évocation de la nécessaire union centraméricaine[254]. Cette histoire du Guatemala — qui dans ces paragraphes n'est jamais qualifiée d'histoire nationale ou de la patrie — débouche donc sur un ultime vœu centraméricaniste.

Les « écoles primaires urbaines » comportent elles aussi un enseignement d'histoire et de géographie qui est incorporé au cursus à partir de la deuxième année. Faisant l'impasse sur les notions générales qu'étudient à ce niveau les « écoles de la République », les écoliers abordent directement l'histoire et la géographie du Guatemala. Pour cette dernière, le programme s'appuie sur le vécu de l'enfant (sa famille, l'école), avant d'expliquer les autorités locales et enfin la vie du pays. L'évocation de la langue et de la vie quotidienne de l'écolier assurent une transition vers la découverte des légendes de Valúm Votán ou du quetzal, avant que la légende ne laisse place à l'histoire avérée, dans une démarche comparative. En effet, on trouve alors dans le programme le roi des indiens, puis le capitaine général et le président, pour étudier « l'organisation politique des trois étapes de l'histoire »[255]. Les aller-retour temporels vont ainsi caractériser un programme plus fourni et plus complexe, détaillé mois par mois, où apparaissent ensuite les biographies de Colomb, Cortés, Alvarado, puis l'étude des peuples nahuatl, quiché, cakchiquel, zutuhil, leurs légendes, et la situation de leur agriculture et industries, l'occasion d'un nouveau comparatif avec l'économie coloniale et contemporaine. Il en ira de même pour l'architecture, les techniques de guerre, la religion, la vie intellectuelle, avant que le fil de l'histoire ne soit repris pour narrer la conquête du Mexique et du Guatemala par Alvarado et consorts. Les événements et personnages principaux — fondation de la première capitale, Las Casas, le

[254] Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes.*.., t. XLIII, p. 475-476.
[255] « organización política de las tres etapas de la historia », *Ibid.*, p. 494.

pirate Drake,… — sont repris, et la vie coloniale rapidement expédiée, à travers l'évocation de la situation des populations indigènes. La période indépendante, marquée par Morazán, Justo Rufino Barrios, Reina Barrios, avec un Carrera totalement absent, amène à l'explication des fêtes civiques qui y sont liées, et l'année se ferme sur les biographies de grands personnages et l'histoire de la ville[256]. L'année suivante, dernière du Cours Elémentaire, ne fera qu'approfondir et détailler une histoire déjà rapidement parcourue en deuxième année, avec des premières leçons proches de l'instruction civique, en tant qu'elles détaillent l'organisation administrative et politique de l'Etat guatémaltèque du XXe siècle, avant de le comparer à la situation coloniale et aux modes de gouvernement de l'époque précolombienne[257].

Pour les écoles urbaines il n'est donc pas question d'évoquer les bienfaits de la fédération, et c'est en première année du niveau complémentaire qu'il est question de l'Amérique Centrale, dans le respect cette fois-ci du fil de l'histoire, avec un *pensum* reprenant les grandes étapes travaillées pour le Guatemala, cette fois-ci élargies à l'aire centraméricaine toute entière. La cinquième année est consacrée à la seule géographie, cette fois-ci universelle, et l'histoire universelle fait l'objet de l'enseignement de sixième année[258].

La distinction entre écoles de la République et écoles urbaines, aux programmes distincts, entraîne donc une différenciation des contenus enseignés : pour les premières, le programme, allégé au vu de celui des écoles urbaines, se concentre sur le Guatemala pour se conclure sur les vœux de reconstruction fédérale. Paradoxalement on ne retrouve pas le moindre centraméricanisme dans le cursus des écoles urbaines, qui elles aussi étudient l'histoire et la géographie du Guatemala, l'Amérique Centrale étant réservée aux quelques écoliers qui atteignent le niveau primaire complémentaire.

La division entre ces deux types d'écoles est reprise dans la loi de 1927 et les programmes de 1928, sous la terminologie employée dans les brèves listes de matières de 1919 : écoles rurales/écoles urbaines. Pour les premières, le programme est de nouveau édulcoré si on le compare à celui prévu pour les écoles des villes. La géographie, introduite en deuxième année d'école primaire rurale, consiste ainsi en la localisation dans l'espace, depuis l'environnement local connu vers l'espace inconnu du département puis du pays tout entier. Et ce n'est qu'en troisième année que l'histoire apparaît aux côtés d'une géographie qui approfondit les

[256] Programas de las escuelas primarias…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 494-496.
[257] *Ibid.*, p. 503 et ss.
[258] *Ibid.*, p. 512, 521 et 526-527.

connaissances entrevues auparavant sur le territoire de la République, pour évoquer les « conditions dans lesquelles vivaient les races indigènes », avant d'aborder la Conquête, occasion de mettre en valeur « l'héroïsme de la nation Quiché »[259]. Alors que le programme prévoit le récit des exploits de Tecún Umán, puis de l'indépendance, la colonie est totalement passée sous silence, l'histoire enseignée ne reposant donc que sur deux périodes fondatrices : celle des nations précolombiennes face à la conquête, avec une nation Quiché toujours mise au premier plan comme c'était le cas dans les manuels d'histoire des années 1910, et l'indépendance face à l'Espagne dominatrice[260].

On retrouve le même vide historique concernant la période coloniale dans les programmes de deuxième année d'école primaire urbaine. Encore une fois plus développés, l'histoire et la géographie progressent du connu vers l'inconnu, de la famille vers le pays en passant par la municipalité, le département et la nation. S'ensuit l'étude des premiers peuples, leur organisation politique et économique, avant la Découverte et la Conquête. Du XVe siècle on passe alors au XIXe pour voir l'indépendance de la « nation », et la période fédérale qui permet, tant à l'école rurale qu'à l'école urbaine, d'évoquer la fraternité et le désir d'union des cinq républiques[261]. L'histoire et la géographie qu'on étudie sont cependant toujours celles du Guatemala, et la troisième année sera ainsi consacrée à la géographie physique, descriptive et politique du pays, puis de l'Amérique Centrale et enfin du continent. Quant à l'histoire, elle est plus détaillée, reprenant le déroulement précédent pour l'approfondir, en abordant cette fois-ci « l'idée de la période coloniale » et sa durée, avant que l'indépendance de l'Amérique Centrale, l'annexion au Mexique et les *próceres* du XIXe siècle ne fassent l'objet des dernières leçons[262].

Tout comme dans les programmes de 1924, alors que le primaire élémentaire se concentre sur le seul Guatemala, le niveau complémentaire urbain aborde la géographie et l'histoire de l'Amérique Centrale dans son ensemble : reprenant les mêmes grandes étapes, l'étude est élargie à la région, depuis la période précolombienne jusqu'à la fédération, et les efforts de reconstruction qui ont suivi sa dissolution. Les deux dernières années sont finalement

[259] Programas de Educación Primaria…, 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 701 ; « condiciones en que vivían las razas indígenas », « heroísmo de la nación Quiché », p. 705-706.
[260] *Ibid.*
[261] *Ibid.*, p. 717 et 722.
[262] Programas de Educación Primaria…, 1928, p. 722.

consacrées à l'Amérique toute entière puis à la géographie et l'histoire universelles[263] : l'Amérique Centrale semble être définitivement passée au second plan.

Le Guatemala s'avère donc être le cadre fondamental d'une histoire commune et d'un territoire étudié sous tous ses aspects. L'Amérique Centrale, encore objet de manuels de géographie ou d'instruction civique, n'est que le cadre secondaire d'une identité régionale fort estompée en comparaison des appels à la réunification qu'on pouvait trouver dans les manuels et programmes de la fin du XIXe siècle. Sans s'exclure, Guatemala et Amérique Centrale constituent deux échelles de sentiment communautaire ou national, prises l'une dans l'autre telles des poupées-gigognes, avec une Amérique Centrale toujours présente, mais reléguée à l'arrière-plan.

2.5. La place de l'indien

2.5.1. Le retour de la figure indienne

Quasi absent des discours et représentations de l'époque Estrada Cabrera, l'indien revient au centre des préoccupations à la faveur de la chute du dictateur libéral. Mais il ne s'agit plus uniquement de poser la question du « problème de l'indien » soulevée dès la fin du XIXe siècle : le rapport à l'indien, passé ou présent, est plus ambivalent, comme le démontre la mise en valeur des apports indigènes à la culture et à l'histoire nationale. La création du Musée National, et la protection des ruines précolombiennes élevées au rang de monuments historiques, patrimoine de la nation, témoignent ainsi d'un intérêt renouvelé pour le passé précolombien qui, comme le démontrent les programmes officiels de niveau primaire que nous évoquions plus haut, est un des deux piliers de l'histoire nationale, aux côtés de l'indépendance de 1821.

Il n'est d'ailleurs pas anodin que José Antonio Villacorta Calderón devienne Ministre de l'Education Publique en 1926 : auteur de manuels d'histoire et de géographie publiés à partir de 1915 et encore utilisés dans les années 1920, où l'indien, et plus particulièrement le maya-quiché, est mis à l'honneur, il est également à l'origine de plusieurs travaux de recherche et de divulgation mettant en valeur ce passé précolombien jusque-là méconnu. Dès 1900 est publiée son étude des *Códices mayas*, suivis en 1927 par l'*Arqueología Guatemalteca*, et quelques

[263] *Ibid.*, p. 726. 732 et 737.

années plus tard une étude du Popol-Vuh, livre sacré des mayas-quichés[264]. Pour l'historien Enrique Gordillo Castillo, Villacorta serait ainsi l'artisan essentiel de la construction et de la diffusion d'un projet national où l'histoire, et plus particulièrement l'histoire précolombienne, tient une place essentielle[265]. Si l'idée d'une construction nationale comme œuvre d'un seul homme nous semble fort discutable, il n'en est pas moins vrai que le travail scientifique et pédagogique de Villacorta reflète la nouvelle vision de l'indien. La nomination de l'historien au poste de Ministre de l'Education tend à avaliser ses travaux antérieurs, et officialiser l'exaltation du passé indigène qui, selon Gordillo Castillo, marque la première étape d'une réflexion qui au tournant des années 1930-1940 s'orientera vers l'apologie d'un métissage et de l'eugénisme, qu'on entrevoit déjà dans certains manuels de géographie publiés durant les années 1920[266].

2.5.1.1. Situation ethnographique et tensions sociales

L'exploration et la revendication d'un passé précolombien transformé en passé national trouvent un écho dans la perception de l'indien du présent, comme on le voit dans les manuels de géographie et les paragraphes qu'ils consacrent aux questions ethnographiques.

Dans la géographie centraméricaine de Felipe Neri Fernández, l'Amérique Centrale est peuplée de trois races : blanche, noire et indienne. Reprenant les travaux déjà datés de Squier, utilisés dès la fin du XIXe siècle, l'auteur évoque le degré de civilisation des populations précolombiennes, illustré par leurs gouvernements, lois, religions et autres coutumes, mais aussi par les ruines auxquelles est consacré un paragraphe spécifique, tout ceci les distinguant nettement des peuples sauvages[267].

À la mention des civilisations passées répond un regard bienveillant sur les indiens d'aujourd'hui. La mention des langues indigènes, différenciées de la langue nationale qu'est l'espagnol, est ainsi neutre, tandis que le chapitre IV, consacré à la « flore, faune, groupes ethnologiques, us et coutumes, religion, etc », inclut plusieurs paragraphes consacrés aux populations indiennes. S'appuyant sur divers travaux, Felipe Neri Fernández survole la diversité ethnique guatémaltèque, évoque le protagonisme des anciens royaumes « nations »

[264] VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Arqueología guatemalteca*. Guatemala : Tipografia Nacional, 1927, 384 p. ; *Codices mayas.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1900, 450 p.
[265] GORDILLO CASTILLO, Enrique. Hacia la formación del "Alma nacional": José Antonio Villacorta Calderón y la historia de Guatemala (1915-1962). In : CASAUS ARZÚ, Marta Elena, PELÁEZ ALMENGORA, Oscar Guillermo (éds.). *Historia intelectual de Guatemala.* Madrid : UAM, AECI, 2001, p. 119-168.
[266] *Ibid.*
[267] NERI FERNÁNDEZ. *Geografía de la América Central,* p. 10-11.

Itzás et Choles, la prédominance de la langue maya-quiché, sans oublier de souligner la cruauté et la duplicité des conquérants espagnols et de mettre en exergue la réaction courageuse de certaines populations (Quechís, Cakchiqueles ou Pokonchis)[268].

La position prédominante accordée à la nation quiché par l'auteur Antonio Villacorta dans ses manuels d'histoire étudiés précédemment, persiste dans les ouvrages de ses successeurs puisque chez Neri Fernández ce peuple est décrit comme l'un « des plus civilisés d'Amérique Centrale »[269]. Dans la lignée des travaux de Villacorta dans lesquels la volonté d'offrir une vision détaillée de la situation ethnologique du pays était déjà patente, Neri Fernández s'attarde également sur chacun des peuples, sa langue, et les régions où elle est parlée, donnant parfois des indications précises sur les travaux linguistiques en cours ou déjà réalisés par certains savants, preuve du souci de description scientifique des populations indiennes par le géographe[270].

Non seulement le tableau de la population indienne proposé par Neri Fernández est plus détaillé que dans les manuels qui l'ont précédé, mais cette vision est généralement laudative. Les guérisseurs indiens sont loués pour leurs connaissances, le don pour la musique des populations indigènes est mis en exergue, et la tristesse et la réserve qu'on attribue aux indigènes s'effacent en réalité lorsque le *ladino* est absent, pour laisser place à des individus joviaux et cordiaux[271]. Neri Fernández n'hésite d'ailleurs pas à critiquer le sort fait aux indiens, en précisant, au chapitre de l'agriculture, qu'ils sont victimes de mauvaises conditions de travail, de châtiments corporels pourtant interdits, et rétribués d'un maigre salaire[272]. Les tensions entre *ladinos* et indiens ne seraient donc pas raciales, mais sociales, les premiers ayant des perspectives d'ascension sociale dont l'indien est privé, alors qu'il s'adapte au progrès, travaille dur et est « créateur de la richesse du Guatemala »[273].

L'indien guatémaltèque est donc célébré pour ses efforts, son caractère, son endurance sous les coups d'un système *ladino* cruel et déséquilibré. Les indiens des quatre autres Etats sont bien évidemment eux aussi présents au fil des pages de cet ouvrage qui se veut complet, et qui va finalement refléter la vision ethnologique devenue traditionnelle des Etats

[268] *Ibid.*, p. 35-36.
[269] « los más civilizados de la América Central », *Ibid.*
[270] *Ibid.*, p. 33-44.
[271] NERI FERNÁNDEZ. *Geografía de la América Central*, p. 40.
[272] *Ibid.*, p. 131-132.
[273] « creador de la riqueza de Guatemala », *Ibid.*, p. 44.

centraméricains[274]. Salvador et Honduras sont métissés, et le Costa Rica, où « la population civilisée a remplacé presque entièrement celle des indigènes », et « malgré la prédominance du sang indien, les *ladino*s du Costa Rica sont totalement hispanisés par la langue, les coutumes, et la conscience nationale », est nation blanche[275].

2.5.1.2. Situation ethnographique et tensions raciales

Mejía, dans sa *Geografía descriptiva de Guatemala*, offre tout comme Neri Fernández des informations détaillées sur la population guatémaltèque. La part indigène de cette population apparaît d'ailleurs non seulement au sujet de l'ethnographie et du peuplement, mais aussi pour l'hydrographie (où l'on souligne l'utilisation des fleuves par les indiens pour le commerce), et bien sûr au sein de chacun des chapitres portant sur les divers départements qui composent la république guatémaltèque[276].

A l'opposé d'un León Castillo qui prétend simplifier la réalité ethnographique de la région, les pages de Mejía spécialement consacrées à l'ethnographie sont tout aussi détaillées que chez Neri Fernández : tout en admettant la relative ignorance qui règne au sujet des tous premiers peuples ayant habité la région, Mejía s'attarde sur les mayas-quichés, l'arrivée des nahuatls et le degré de civilisation de ces diverses populations, et pose diverses questions, reflets des inquiétudes de son époque, concernant la possible ascendance chinoise des mayas, la légende de Valúm-Votán qu'il détaille, ou encore l'altération du texte du *Popol-Vuh* par ses traducteurs successifs[277].

L'intérêt du travail de Mejía est la vision du métissage qu'il propose, puisque selon lui, si la race indigène prédomine au Guatemala, la race *ladina* semble quant à elle être issue du meilleur des deux peuples :

> Le mélange de la race espagnole avec la race indigène a produit un élément ethnique doté de conditions morales et intellectuelles remarquables ; cet élément s'est doté à son rythme d'autres facultés physiques favorables à son développement et à sa prospérité dans ces régions, en conséquence du climat et

[274] Voir, entre autres, DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367 ;
SOTO-QUIROS, Ronald. Reflexiones sobre el mestizaje y la identidad nacional en Centroamérica. *Boletín AFEHC*, abril de 2006, n°25 "Mestizaje, raza y nación en Centroamérica : identidades tras conceptos, 1524-1950" [en ligne, référence du 20 novembre 2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1233.
[275] « a pesar del predominio de sangre india, los ladinos de Costa Rica están absolutamente castellanizados por la lengua, las costumbres, la conciencia nacional », NERI FERNÁNDEZ. *Geografía de la América Central*, p. 460.
[276] MEJÍA. *Geografía descriptiva.*…, p. 68, 176 et ss.
[277] MEJÍA. *Geografía descriptiva.*…, p. 176 et ss.

> d'autres conditions biologiques du territoire, jusqu'à déterminer sans difficulté l'assimilation des races, dotées d'éléments hautement adaptés pour constituer un peuple vigoureux et apte au travail. L'homogénéité de la race ne s'est pas accomplie car l'élément aborigène prédomine encore, malgré les siècles écoulés depuis l'invasion espagnole, élément qui, dans de nombreux villages, se trouve à l'état pur ; mais sans être réfractaire au progrès, la majeure partie vit en contact direct et continu avec les populations civilisées, de sorte qu'à travers ce contact elle absorbe, bien que lentement, toute nouvelle idée qui permet leur prospérité et développement[278].

Sans employer le terme « *ladino* », dont on parle pourtant ici, puisqu'il est originellement le métis avant de devenir une catégorie à la fois raciale, sociale et politique, et sans définir une « race cosmique » comme le voisin mexicain, Víctor Mejía met en avant les vertus d'un métissage ancien qui a donné lieu à la création de cette population *ladina* dont il justifie en quelque sorte la position socioéconomique et politique dominante, à travers ses caractéristiques raciales innées et acquises. Le *ladino* et l'indien : si pour Neri Fernández les tensions s'expliquent avant tout par les différences sociales, pour Mejía elles sont aussi raciales, l'un étant civilisé et l'autre non, encore à l'état « pur », ou « état de nature » peut-être. La solution n'est donc pas seulement sociale mais raciale, et c'est le *roce*, le contact, qui tout comme aux XVIIIe et XIXe siècles, devra permettre l'amélioration des deuxièmes, destinés à rejoindre l'élément civilisé de la société guatémaltèque.

La question de l'homogénéité raciale du peuplement guatémaltèque pose donc problème : si les indiens ne sont pas si réfractaires au progrès qu'on le dit, ils persistent tout de même dans leur pratique de l'agriculture et leurs coutumes ancestrales, ainsi que dans l'utilisation de leurs langues, traités dans le chapitre V. L'espagnol y est en effet défini comme « la langue généralisée parmi la race *ladina* et la race indigène, bien que celle-ci parle toujours, en plus, ses dialectes et langues primitives »[279]. La liste proposée, détaillée mais encore partielle, permet à l'auteur de souligner la musicalité ou la complexité de telle ou telle langue, avant d'en souligner la diversité, preuve que les royaumes précolombiens « n'ont pas réussi à

[278] « La mezcla de la raza española con la raza indígena produjo un elemento étnico dotado de relevantes condiciones morales e intelectuales ; dicho elemento fue capacitado al propio tiempo, de otras facultades físicas favorables a su desarrollo y prosperidad en estas regiones, como consecuencia del clima y demás condiciones biológicas del territorio hasta determinar sin dificultad la asimilación de las razas, dotadas con elementos a propósito en alto grado para constituir un pueblo vigoroso y apto para el trabajo. La homogeneidad de la raza no se ha verificado debido a que predomina todavía el aborigena, a pesar de los siglos transcurridos desde la invasión española, el que, en muchos pueblos, se encuentran en estado puro ; pero sin ser refractarios al progreso, la mayor parte, viven en contacto directo y continuo con las poblaciones civilizadas, resultando que, mediante tal contacto absorven, aunque paulatinamente, toda idea nueva que los lleva a su prosperidad y desarrollo », MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 195.

[279] « El castellano es el idioma generalizado en la raza *ladina* y en la indígena, aunque ésta habla todavía, además, sus dialectos y lenguas primitivas », MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 204.

réaliser l'unité de langue qui, c'est bien connu, constitue une donnée d'importance, chez tous les peuples de la terre, pour apprécier la formation des nationalités »[280].

En d'autres termes, la diversité linguistique des peuples indigènes (dont l'auteur traite en détail, de manière synchronique et diachronique) est le témoin de l'échec de ceux-ci à former autrefois une seule et même nationalité. Cette diversité n'est-elle pas alors également le signe des difficultés à former une nation guatémaltèque, puisque, si presque tous parlent l'espagnol, ces dialectes subsistent ? L'auteur ne pose pas la question.

2.5.1.3. Immigration, métissage et progrès

Le chapitre IV de la cinquième partie de l'ouvrage de Mejía est consacré à un thème qu'on peut sans nul doute mettre en relation avec la situation socio-ethnique complexe du Guatemala : l'immigration. Pour Mejía, l'immigration est en effet l'une des voies possibles vers un développement agricole et économique accru du pays : d'immenses territoires sont peu peuplés et par là même peu exploités, et l'immigration étrangère pourrait pallier ce déficit de mise en valeur des potentialités naturelles du Guatemala.

Mais au-delà du progrès que permettrait l'arrivée de ces véritables colons qui occuperaient le territoire sous-exploité, l'immigration pourrait également entraîner des modifications « du caractère national », et une amélioration physique et morale de la population[281]. Les valeurs du métissage qu'évoquait Mejía au sujet de la conquête espagnole ne sont donc pas limitées au mélange initial entre Espagnols et indiens : l'immigration anglo-saxonne est présentée positivement dans un chapitre qui lui est spécifiquement consacré, et où l'on sous-entend que le métissage serait synonyme de progrès économique et racial[282].

De fait, le manuel est non seulement manuel scolaire mais aussi vitrine du pays à l'étranger, et Mejía précise ainsi que « le commerçant et le capitaliste européen peuvent s'établir convenablement sur la côte orientale du Guatemala ; ils trouveront là un vaste champ libre pour leur activité »[283]. S'ensuit un bref descriptif des régions dignes d'intérêt, des régions que l'on retrouvera mises en valeur dans la sixième partie du manuel qui traite du Guatemala

[280] « no lograron realizar la unidad de idioma que, como es bien sabido, constituye un dato de gran valor, en todos los pueblos de la tierra, para apreciar la constitución de las nacionalidades », *Ibid.*
[281] MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 269 et ss.
[282] *Ibid.*, p. 196-197.
[283] « el comerciante y el capitalista europeo pueden convenientemente establecerse en la costa oriental de Guatemala ; ellos encontrarán allí un vasto campo abierto a su actividad », MEJÍA. *Geografía descriptiva…*, p. 269.

département par département : à la différence des manuels du XIXe et du début du XXe siècle, c'est le département du Petén qui apparaît en premier et fait l'objet de l'une des descriptions les plus détaillées. Population, fleuves, villages, agriculture,… sont autant d'aspects traités au sujet d'un département « appelé à résoudre le problème économique du Guatemala », et mis en valeur dans l'ouvrage sans aucun doute pour attirer là encore l'éventuel immigrant[284]. L'idée rappelle les descriptions d'hôtels et autres lieux insolites conseillés au lecteur du manuel de Neri Fernández, faisant du manuel de géographie un guide du migrant.

En ce sens, les livres de géographie, en faisant la publicité du pays pour y attirer des colons et leurs familles, reflètent l'analyse menée par Marta Elena Casaús Arzú, qui remarque que l'immigration n'est plus seulement conçue dans les années 1920 comme un apport de progrès et un atout commercial, mais aussi comme l'ingrédient d'un mélange racial forcément bénéfique à l'amélioration du pays, et envisagé comme tel par Mejía[285]. Sans aller jusqu'à l'eugénisme que prêchera quelques années plus tard Miguel Ángel Asturias, Mejía apparaît ainsi en précurseur de cette vision, en prônant le mélange du meilleur des deux races, qu'on entend favoriser pour résorber la masse indigène qui, malgré cette évolution positive de la vision de l'indien qu'on a constatée, est toujours conçue comme un obstacle au développement économique et à la construction nationale, de par la diversité sociolinguistique qu'elle incarne. L'autre instrument de la solution au « problème de l'indien » est bien évidemment l'école.

2.5.2. Bagage culturel minimum et système ségrégatif

L'école est clairement conçue, tant la presse que par les gouvernements des années 1920, comme l'outil d'une construction nationale, synonyme de sentiment national ou « nationalité ». Celle-ci, après trente ans d'une hésitation entre Amérique Centrale et Guatemala comme cadre de construction, est finalement érigée dans les limites du territoire guatémaltèque, la *patria chica* qui n'exclut pas l'Amérique Centrale, mais la relègue à l'arrière-plan d'une construction identitaire affirmée.

[284] « este departamento está llamado a resolver el problema económico de Guatemala », *Ibid.*, p. 288.
[285] CASAÚS ARZÚ, Marta Elena. Las élites intelectuales y la generación del 20 en Guatemala : la visión del indio y su imaginario de nación. In : CASAUS ARZÚ, Marta Elena, PELÁEZ ALMENGORA, Oscar Guillermo (éds.). *Historia intelectual de Guatemala*. Madrid : UAM, AECI, 2001, p. 1-50.

La place de l'indien est elle aussi clarifiée : manuels et programmes le dépeignent ainsi sous son meilleur jour, faisant de la période précolombienne l'un des deux piliers historiques du Guatemala, et plaçant l'indien au cœur de la vie économique du pays. Mais cette revalorisation dans les contenus enseignés est à mettre en regard de la structure binaire de l'enseignement primaire détaillé plus haut.

On a vu comment, reprenant et élargissant les projets de la fin du XIXe siècle destinés à civiliser l'indien en lui consacrant des établissements spécifiques, les programmes et lois de 1919, 1924 et 1927-28 inscrivent dans le marbre le principe d'une école spécialisée, dont chacun des rouages devra répondre aux besoins spécifiques des diverses populations et classes sociales qui composent le Guatemala de la première moitié du XXe siècle : les écoles nocturnes urbaines associées à l'Université Populaire permettront l'alphabétisation et la formation professionnelle des masses ouvrières ; les écoles rurales, qu'elles soient d'hispanisation, d'alphabétisation ou simples écoles primaires, devront permettre l'assimilation progressive d'une population indienne toujours résistante aux progrès éducatifs, en la transformant en une part active de la société guatémaltèque, et un acteur de la production agricole et du progrès du pays tout entier. Et les institutions spécialisées de niveau secondaire (Beaux Arts, Commerce, Mécanographie, etc.) poursuivront au-delà du primaire la préparation de l'individu à son activité économique.

L'analyse des volontés civilisatrices des années 1890, dans laquelle nous avions montré les limites d'une civilisation restreinte à la formation d'un bon agriculteur mais non d'un égal ou d'un citoyen, nous pousse à interroger à nouveau les réelles motivations de l'organisation des écoles des années 1920 : la spécialisation de l'enseignement primaire est-elle synonyme de la mise en place d'une sous-éducation et d'une école à deux vitesses ? Tout le laisse penser : les enseignants sont considérés comme de seconde zone, ou, selon la terminologie officielle mise en place en 1927-1928, de troisième catégorie[286], tandis que l'analyse des programmes a d'ores et déjà montré la complexité majeure des contenus réservés aux écoles urbaines pour l'histoire et la géographie.

D'autres différences apparaissent lorsqu'on compare minutieusement les programmes ruraux et urbains publiés en 1928 en réponse à la *Loi Organique* de 1927. Tant les écoles rurales qu'urbaines voient leurs programmes répartis en cinq domaines : l'éducation sociale, qui correspond à la moralité et au civisme ; l'éducation économique englobant travaux manuels

[286] *Ley Reglamentaria de Educación Pública,* 1928, art. 70.

et industriels ; l'éducation physique, faite de gymnastique, d'exercices divers et de notions d'hygiène ; l'éducation esthétique (dessin, musique, chant), le reste des matières formant un cinquième domaine sans nom où l'on trouve la langue espagnole, l'arithmétique, les notions de sciences naturelles ou physiques, la géométrie, l'histoire ou la géographie…

Un regard global porté sur les programmes des trois premières années du primaire ne laisse pas apparaître de différences notoires entre les deux types d'écoles : on y retrouve les mêmes intitulés, les mêmes catégories. C'est une lecture plus détaillée qui révèle plusieurs différences au sein des contenus majoritairement similaires. Il convient ainsi de souligner que la volonté de proposer des contenus adaptés aux réalités environnant l'enfant, à l'origine de ce système dual, est mise en application : dans les écoles primaires urbaines, l'éducation économique inclut ainsi des « travaux industriels », tandis que dans les écoles rurales elle consiste en des « travaux manuels » et « petites industries locales »[287]. L'éducation sociale, morale et civique, est également adaptée au type d'établissement : en deuxième année l'écolier doit ainsi découvrir les comportements correspondant au foyer, à l'école, à la communauté, et les différences entre ville et campagne. Mais à ces notions s'ajoute pour l'école urbaine l'évocation des parcs, de l'électricité et autres équipements urbains, absents du programme de l'école rurale[288]. De même, l'étude de la géographie, qui emmène l'élève de l'espace local connu vers l'inconnu, suscite l'utilisation de la boussole pour l'élève de l'école urbaine, tandis que celui de l'école rurale se situera grâce au soleil[289].

Au-delà de ces quelques éléments qui répondent au souci d'élaborer des contenus adaptés à la réalité de l'enfant, on distingue surtout une différence de densité et de complexité des savoirs entre écoles rurales et urbaines. On a ainsi souligné plus haut le recours à la comparaison entre les trois époques historiques dans l'étude de l'histoire du Guatemala prodiguée dès la deuxième année dans les écoles urbaines, contre un simple déroulé chronologique, qui ne débute qu'en 3e année pour les écoles rurales dans les programmes de 1924[290]. On retrouve en 1928 une complexité et une densité majeures des enseignements dans les programmes de l'école urbaine, que l'on aborde la langue espagnole et sa grammaire ou les sciences naturelles, la géographie ou l'histoire. En d'autres termes, le programme proposé aux écoliers du monde rural, même s'il recouvre les mêmes domaines d'enseignement, permettant la

[287] « pequeñas industrias locales », « trabajos industriales », Programas de Educación Primaria…, 1928. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLVI, p. 694, 698, 703, 708, 713 et 718.
[288] *Ibid.*, p. 712.
[289] *Programas de Educación Primaria*…, 1928, p. 701 et 716.
[290] *Programas de Educación Primaria*…, 1924. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLIII, p. 471, 475-476, 494-496, 503-505.

formation d'un socle culturel, intellectuel ou moral commun minimum, est en réalité très allégé. En outre, pourquoi l'écolier du monde rural ne pourrait-il pas lui aussi apprendre à utiliser une boussole pour se situer dans l'espace ? Pourquoi le fait de vivre dans le monde rural devrait-il signifier forcément qu'il doive se limiter à la localisation par rapport au soleil ?

Tout comme le programme civilisateur des années 1890 visait à civiliser l'indien, sans en faire un égal, le système éducatif ségrégatif instauré au fil des années 1920, en voulant adapter l'enseignement proposé au milieu socioéconomique, culturel et géographie de l'élève, semble l'y limiter. Il n'est ainsi nullement question d'ascension sociale, ou d'exode du paysan vers le monde urbain, mais d'adaptation au milieu dans lequel on naît et qu'on devra cultiver et faire fructifier, qu'on soit ouvrier ou agriculteur, ce dernier, souvent indigène, étant l'objet d'une véritable politique d'assimilation culturelle menée à travers les écoles d'hispanisation, pour le faire entrer dans le monde culturel hispanophone *ladino*, en le laissant à la marge du monde socioéconomique correspondant.

Chapitre 3. Le temps des écoles

La nation qu'entend créer le gouvernement de Lázaro Chacón par le biais d'une école sciemment conçue comme l'outil de cette construction identitaire, est donc, de par la structure même du système éducatif, binaire et ségrégative. L'appareil alors mis en place est-il dans ce cas apte à faire émerger cette identité nationale aux contours enfin définis ? On peut se poser la question, au vu des difficultés déjà évoquées de la formation des enseignants ou des progrès de la scolarisation, que la réforme entend effacer, et à la lecture de divers travaux historiques qui soulignent bien souvent des résultats plus que nuancés.

Pour Steven Palmer, la réforme éducative menée au Guatemala durant les premières années de la Réforme libérale est ainsi un succès fulgurant, avec 600% d'augmentation du nombre d'écoliers[291]. Greg Grandin parle lui aussi d'un effort éducatif qui porte ses fruits, notamment en zones urbaines[292], tandis qu'Arturo Taracena déplore l'aveuglement des élites de la fin du XIXe siècle face à l'échec de leur politique éducative, plus spécialement en milieu rural[293]. Pour Todd Little-Siebold, le fossé est abîsmal entre la politique annoncée, où l'éducation est primordiale, et les réalités régionales : les progrès du système ne profiteraient finalement qu'à une petite élite provinciale, la plupart de la population restant « à l'écart des effets "modernisateurs" du système éducatif, et par conséquent en dehors du projet nationalisateur de l'élite centralisatrice de la nation »[294]. Quant à Josefina Antón Milla, l'école libérale aurait selon elle rempli ses objectifs, même de manière limitée, en faisant office de lieu de mixité sociale et ethnique, où tous les enfants d'un même village ou canton se retrouvaient, et en contribuant à la formation d'une identité nationale de par l'utilisation de programmes unifiés

[291] PALMER. *A Liberal Discipline*, p. 111.
[292] GRANDIN, Greg. *The Blood of Guatemala, a History of Race and Nation.* Durham & London : Duke University Press, 2000, p. 167 et ss.
[293] TARACENA ARRIOLA, Arturo. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944.* Antigua de Guatemala : CIRMA, 2002, p. 218.
[294] « remained outside the "modernizing" effects of the educational system, and as such outside of the nationalizing project of the nation's centralizing elite », LITTLE SIEBOLD, Todd. *Guatemala and the Dream of a Nation : National Policy and Regional Practice in the Liberal Era 1871-1945.* New Orleans : Tulane University, 1995, p. 118.

pour l'ensemble du pays. Cependant l'historienne se contredit presque en signalant ensuite que beaucoup de projets sont restés en l'état, sans être mis en pratique[295].

Qu'en est-il réellement ? Les affirmations des uns et des autres sont rarement étayées de faits ou de chiffres. En guise d'épilogue à cette réflexion sur l'émergence de la pensée nationale observée à travers les discours et les politiques éducatives et manuels guatémaltèques, nous aimerions donc dépasser la sphère des mots pour pousser la porte des pratiques scolaires, en insistant sur certaines difficultés constantes depuis la fin du XIXe siècle, et non résolues par les réformes de 1927-1928.

3.1. Questions budgétaires et matérielles

3.1.1. Le budget consacré à l'Instruction Publique

3.1.1.1. Financement hybride

Il faut tout d'abord souligner que l'Etat ne finance pas à lui seul l'ensemble du système éducatif qu'il tente de mettre en place. Le poids financier est ainsi partagé entre municipalités et Etat central, ce dernier devant assumer une part de plus en plus importante du financement du système scolaire qu'il gère.

Les compilations législatives sont ainsi peuplées d'accords de subventions accordées par l'Etat aux municipalités qui déclarent ne pouvoir assumer seules les frais de fonctionnement des écoles dont elles ont la responsabilité, obligeant l'Etat à « nationaliser » de plus en plus d'établissements. Le Ministère ne s'en cache pas :

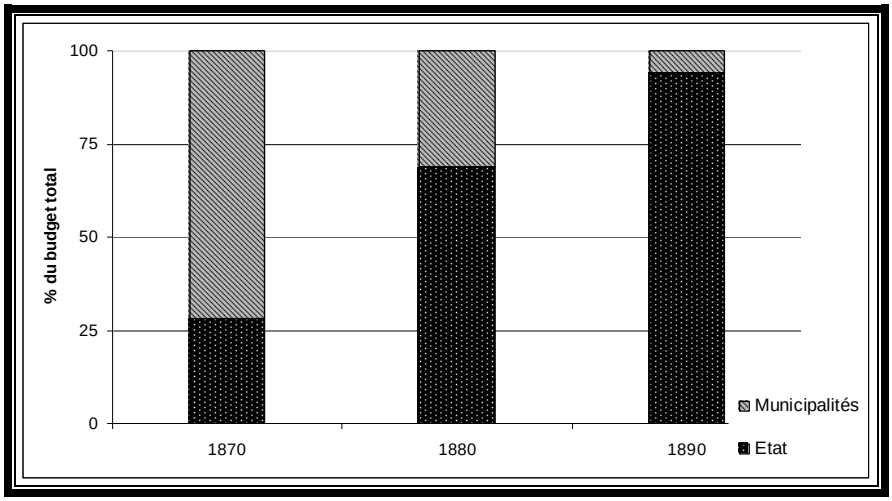
> Chaque fois que les Municipalités ont manqué totalement des fonds pour maintenir leurs écoles ou pour réparer les bâtiments que celles-ci occupent, le Gouvernement les a aidées avec des subventions du Trésor Public, dans le but que les élèves ne soient pas privés des bénéfices de l'instruction[296].

[295] GOICOLEA, Alcira. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala.* Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 4, p. 571.

[296] « Siempre que las Municipalidades han carecido en lo absoluto de fondos para sostener sus escuelas ó para reparar los edificios que éstas ocupan, el Gobierno las ha auxiliado con subvenciones del Tesoro Público, con el objeto de que los alumnos no queden privados del beneficio de la instrucción », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1884, p. 9.

L'idéal, qui pour l'Etat serait que les municipalités puissent financer sur leurs propres fonds les écoles (bâtiments, fournitures et salaires enseignants)[297], est donc loin d'être atteint et s'éloigne de plus en plus, comme l'illustre le graphique que nous proposons à partir des données, malheureusement partielles, recueillies au fil des *Mémoires du Secrétariat à l'Instruction Publique* de la fin du XIXe siècle :

Figure 8. Part de l'Etat et des municipalités dans le financement de l'Instruction Publique



La part des municipalités dans le financement des écoles, avant la mise en place du système libéral, était largement majoritaire, dans le cadre d'un Etat conservateur qui déléguait autant que faire se peut la mission éducative. Avec le gouvernement libéral se produit un renversement, et on voit donc en 1880 comment les municipalités n'assurent qu'un tiers du financement, alors que dix ans plus tard elles ne contribuent plus qu'à hauteur de 6% au financement des salaires et des bâtiments, laissant l'Etat assumer le poids financier du système éducatif qu'il entend gérer.

3.1.1.2. Evolution des budgets de l'Instruction Publique

Le fait que l'Etat se voie peu à peu contraint d'assurer le financement des établissements scolaires n'est pas pour arranger une situation financière globale peu florissante. Selon l'historien nord-américain David Mc Creery, les finances de l'Etat ne sont jamais au beau fixe, et l'auteur parle d'une « désorganisation financière » permanente, et d'une « gestion anarchique » de la part du gouvernement. La crise est ainsi quasi constante, et les impôts et emprunts ne suffisent pas à remettre à flot un Etat aux bases matérielles vacillantes[298]. C'est

[297] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1887, p. 4.
[298] MC CREERY, David. *Desarrollo económico y política nacional: el Ministerio de Fomento de Guatemala, 1871-1885*. Guatemala : CIRMA, 1981, p. 131-136.

donc un Etat aux finances mal en point qui doit assumer la quasi-totalité du financement de l'Instruction Publique en prenant le relais des municipalités.

Qu'en est-il donc de la priorité accordée à la question éducative au sein de ces finances gouvernementales ? L'analyse des publications du Ministère des Finances, et notamment des publications annuelles du *Presupuesto general de los gastos de la Administración Pública* (budget général des dépenses de l'administration publique), permet de constater que de 1881 à 1927, années pour lesquelles nous avons pu consulter les budgets officiels, les sommes accordées au secteur éducatif sont en constante augmentation[299]. Mais si en valeur absolue l'effort financier est évident, la part consacrée à l'Instruction Publique au sein du budget global de l'Etat guatémaltèque démontre néanmoins l'évolution des priorités gouvernementales.

Nous avons pour cela choisi de représenter graphiquement la répartition des postes budgétaires tous les dix ans (voir page suivante). On y voit que l'Instruction Publique n'est clairement pas le premier poste de dépenses : comme le laissaient présager les commentaires de l'historien Mc Creery, et des présidents guatémaltèques qui admettent eux-mêmes, dans leurs messages à l'Assemblée, de gros soucis financiers, tout en les camouflant sous de belles paroles, c'est la dette, intérieure et extérieure, ou par extension le Ministère des Finances qui la gère (pour les années 1890/91 et 1927/28), qui tient la première place des dépenses pour presque toute notre période (à l'exception de 1920/1921).

Le Secrétariat d'Etat à la Guerre occupe la deuxième place, qu'il perd en 1910/1911, époque où les conflits entre Etats centraméricains et la menace qu'ils représentaient ont disparu : alors que la dette explose, c'est le Ministère de l'Intérieur et de la Justice qui devient une nouvelle priorité budgétaire ; rien d'étonnant dans le contexte d'un Etat autocratique et policier, fait d'espionnage, de jugements arbitraires et autres contrôles de la vie sociopolitique[300].

L'Instruction Publique, quatrième poste de dépenses derrière le Développement en 1881/1882, troisième poste devant ce dernier en 1890/1891 et 1900/1901, occupe sous la présidence Estrada Cabrera la deuxième place, reflet des grands discours de l'époque plaçant l'éducation des masses et leur célébration minervalienne au centre des préoccupations gouvernementales. Notons toutefois que cette deuxième place n'équivaut qu'à 6,8% du

[299] On pourra consulter la liste exhaustive des publications en question dans la bibliographie finale.
[300] Voir entre autres RENDÓN. *Manuel Estrada Cabrera.…*, p. 218-304.

budget total, alors qu'en 1890/1891 et 1900/1891 la troisième place qu'occupait la question éducative équivalait à 14,2 et 15,8% de celui-ci.

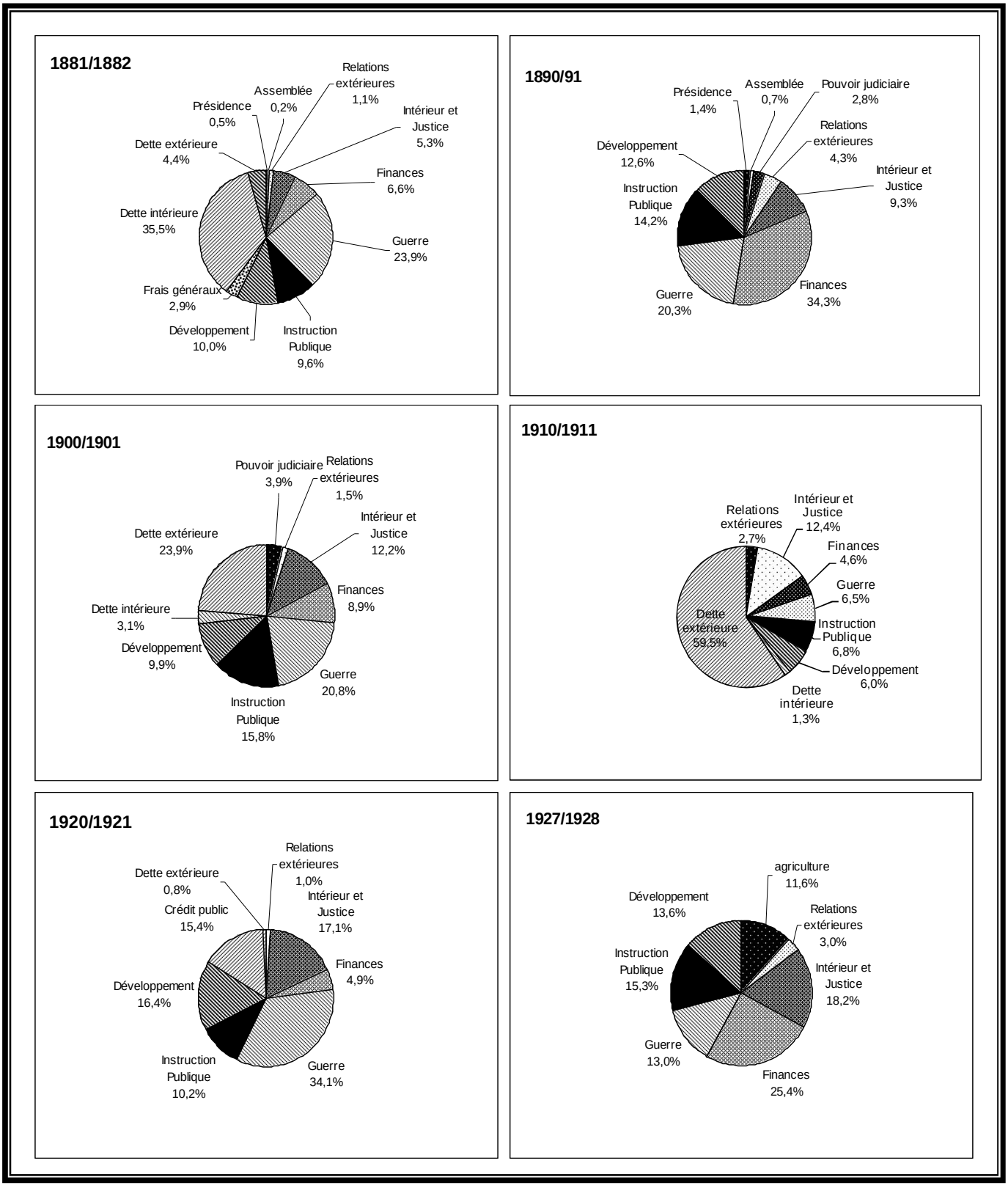
La dernière période qui nous intéresse, celle des années 1920 marquées par la chute d'Estrada Cabrera et la volonté de renouveau politique qui anime les nouveaux gouvernements, correspond à une réduction de la dette, avec 21,1% du budget consacré au Crédit Public, à la dette extérieur et aux Finances en 1920/1921, suivie par le Développement et l'Instruction Publique qui occupent les deux autres principaux postes budgétaires en alternance, avec respectivement 16,4% et 13,6% alloués au Développement en 1920/1921 et 1927/1928, et 10,2% et 15,3% consacrés à l'Instruction Publique pour ces mêmes années budgétaires.

Progrès et instruction : les deux leitmotive récurrents de la période que nous étudions, associés aux Secrétariats au Développement et à l'Instruction Publique, ne sont donc pas forcément des priorités budgétaires. Non seulement du fait d'une dette qui va croissant et handicape par là-même la liberté financière de l'Etat, mais aussi car une autre priorité passe avant les questions éducatives, et que les gouvernements de la fin du XIXe siècle se gardent bien de mettre en avant dans leurs discours : la Guerre, dont les dépenses s'expliquent par la professionnalisation de l'armée nationale et sa préparation à des conflits réels ou projetés au sein de l'isthme.

Mais si l'Instruction, dans un pays en crise permanente, n'occupe pas le premier poste de dépenses, il faut toutefois souligner que son budget représente au minimum 5% des finances publiques (minimum atteint en 1906-1907), et atteint 20,86% pour l'année budgétaire 1922-1923, preuve de l'importance consacrée à la question éducative. Sur l'ensemble de notre période de travail le budget moyen est de 11,36%, soit un dixième des dépenses totales de l'Etat guatémaltèque : l'insistance régulière des chefs d'Etat qui se succèdent à la tête du pays n'est donc pas un simple affichage et se traduit en actes. Mais des actes encore insuffisants pour combler les besoins du pays en termes d'éducation, puisqu'en 1930 le ministre se plaint encore et toujours d'un budget insuffisant dans son *Mémoire* annuel à l'Assemblée[301].

[301] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1930, p. 91.

Figure 9.Composition des budgets de la Nation, 1881-1928



.

3.1.2. Conséquences matérielles : le manque chronique de moyens

Malgré l'augmentation quasi continue des sommes allouées au Secrétariat qui nous intéresse entre 1881 et 1927, les difficultés budgétaires de l'Etat vont venir grèver un système éducatif qui par conséquent peine parfois à se mettre en place. Nombre de décisions sont ainsi prises pour des raisons budgétaires : la fusion des écoles normales et des *institutos* en 1879, la suppression temporaire des inspections départementales en 1891, et bien sûr la fermeture des écoles du fait de la grave crise financière de 1898[302].

Mais au-delà de ces changements ponctuels, c'est le fonctionnement quotidien du système scolaire qui pâtit de ces problèmes financiers, qu'aucune des lois des années 1920 ne semble venir résorber. En 1892, c'est le *Mémoire du Secrétariat à l'Instruction Publique* lui-même qui est réduit à sa plus simple expression et dépourvu d'annexes, faute de budget d'impression, alors que le ministre déplore en cette même année des soucis budgétaires[303] ; une plainte répétée en 1894, puis en 1895, en 1897, en 1903… Certaines années, c'est l'ouverture même des écoles qui est mise en danger, comme en 1894, où certaines restent fermées de juillet à septembre[304], ou en 1898 où elles restent toutes porte close, tandis que le paiement des salaires des personnels enseignants devient un problème récurrent[305], qui se trouve en partie à l'origine des abandons de postes que signale fréquemment le Ministère. Ces carences financières, au-delà des questions salariales, sont également la cause d'un sous-équipement chronique des établissements du pays.

Les écoles primaires reçoivent en moyenne 50% du budget total alloué au Secrétariat à l'Instruction Publique tout au long de la période 1881-1927, pour laquelle nous disposons de données statistiques. Le reste des dépenses est réparti entre l'enseignement secondaire et normal, l'enseignement supérieur, les frais de fonctionnement du Ministère et l'achat de matériel, le paiement des salaires et des pensions. Puisque les établissements de niveau primaire emportent la part du lion, il n'est donc que peu surprenant de rencontrer dans certains *institutos* et écoles normales des problèmes matériels découlant des difficultés budgétaires de l'Etat. On citera à titre d'exemple le cas de l'*Instituto* de Chiquimula qui, en 1887, occupe un bâtiment vétuste qu'il est urgent de réparer puisque le directeur a observé à

[302] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1892, p. 8-9.
[303] *Ibid.*, p. 51.
[304] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 4 et 8.
[305] Voir Decreto nº507 de 26 de noviembre de 1894. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIII, p. 142 ; et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1898, p. 183, et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1903, p. 3.

plusieurs reprises des murs qui se fissurent ou s'effondrent, tandis qu'une partie du toit s'est écroulée dans l'une des cours[306].

Qu'en est-il des écoles primaires élémentaires et complémentaires ? Malgré des commentaires quelquefois optimistes, comme ceux de Manuel Cabral qui prétend en 1894 que tout va pour le mieux, avec des écoles entièrement équipées[307], le manque de fournitures scolaires, de manuels, et de bâtiments adéquats, est un refrain habituel des rapports départementaux et ministériels. Il est ainsi fréquent de lire les ministres successifs se plaindre, comme en 1892, où les bancs et le papier viennent à manquer dans certaines écoles[308], ou en 1901 où le ministre Mandujano tente de voir le manque de manuels comme le moyen d'obliger le maître à s'exprimer de sa propre voix et par là même à rendre ses classes vivantes et captivantes : un mal pour un bien, en quelque sorte[309].

Sans faire ici la liste des nombreux cas rencontrés au fil des rapports publiés dans les *Mémoires* du Ministère ou dans le journal officiel *El Guatemalteco,* on peut citer pêle-mêle les écoles de Jalapa et de Santa Rosa qui manquent toutes de manuels, de papier et d'encre en 1886[310], les chaises et tables et ardoises en nombre toujours insuffisant ou en mauvais état dans nombre de départements tout au long de notre période d'étude[311], ou le cas extrême du Petén ou faute d'encre et de papier, les écoliers sont réduits à l'inactivité[312].

Les rapports émis durant la présidence de Manuel Estrada Cabrera (1898-1920) que nous avons pu lire signalent moins facilement les carences matérielles diverses que l'on rencontre avant et après cette période. Le manque de manuels, de fournitures ou de mobilier n'est jamais mentionné, si ce n'est de manière indirecte sous la forme de commandes passées auprès des offices centraux du Ministère, et les bâtiments sont quant à eux en réparation ou en

[306] Memoria del Instituto Nacional de Chiquimula. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1888, p. 106.
[307] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894. p. 4.
[308] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 4.
[309] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 17.
[310] Nota de la jefatura política de Santa Rosa, sobre el estado de las escuelas. *El Guatemalteco,* 17 de septiembre de 1886, nº13 ; Informe de la jefatura política de Jalapa sobre instrucción pública. *El Guatemalteco,* 27 de septiembre de 1886, nº21.
[311] On pourra voir les rapports suivants : Comunicación de la jefatura política de la Baja-Verapaz, sobre situación de escuelas. *El Guatemalteco,* 29 de septiembre de 1886, nº23 ; Comunicación de la jefatura política de Guatemala, sobre las escuelas del departamento. *El Guatemalteco,* 13 de septiembre de 1886, nº10 ; Oficio relacionado con la mejora de la enseñanza en el departamento de Amatitlán. *El Guatemalteco,* 19 de mayo de 1887, nº1 ; Informe de un inspector de escuelas. *El Guatemalteco,* 16 de julio de 1887, nº25 ; et *El Guatemalteco,* 1 de febrero de 1888, nº6 (Alta Verapaz). Ainsi que les inventaires menés par le Ministère : AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 3502 à 35026, 35034, 35041, 35046 à 35048.
[312] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1899, p. 231.

voie d'amélioration, mais jamais insuffisants ou en trop mauvais état pour être utilisés : l'on peut songer qu'il est alors mal vu de signaler trop explicitement au dirigeant les manquements de sa politique[313].

Mais la lecture de rapports ultérieurs montre qu'en réalité la situation a peu changé :

> San Miguel Petapá, 7 mai 1921
> Monsieur le *jefe político*
> Amatitlán
> En réponse à votre honorable communication datée d'hier, j'ai l'honneur de vous informer que la fois dernière les inventaires des meubles des Ecoles des hameaux de cette municipalité n'ont pas été envoyés, car ces écoles manquent de tout, et n'ont rien d'autre que des nattes où les élèves s'assoient […][314].

Les problèmes de bâtiments trop petits, en mauvais état, au loyer trop onéreux, des fournitures insufissantes, s'ajoutent à des manuels non seulement trop peu nombreux, mais aussi d'une diversité telle qu'elle amène à douter de la possible uniformisation des esprits par l'école.

3.1.3. Manuels scolaires

Presse et *Mémoires* du Ministère mettent parfois en garde contre l'utilisation maladroite du manuel scolaire : les instituteurs se contenteraient en effet de faire apprendre par cœur le texte des manuels, recourant donc à la méthode routinière de la mémorisation pourtant combattue par le gouvernement[315]. Mais à la question de la bonne utilisation du manuel s'ajoute surtout le problème crucial de l'unification des ouvrages utilisés dans l'ensemble des écoles à la charge de l'Etat, et le souci de leur disponibilité.

3.1.3.1. Gestion des stocks

L'inventaire des magasins du Ministère intégré au *Mémoire* de 1899 est des plus fournis et détaillés, puisqu'on y trouve le nombre d'exemplaires de chaque œuvre entreposés dans les bâtiments de la capitale. Aux manuels déjà étudié au fil de ce travail, qu'on trouve par centaines (1155 livres de morale de Rafaela del Águila, 3219 manuels d'histoire d'Amérique

[313] Réflexion fondée sur les résumés de la situation départementale inclus dans *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1903, p. 47 et ss., *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1904, p. 33 et ss, et les rapports dépatementaux pour l'année 1911 trouvés à l'AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 34811.

[314] « San Miguel Petapa, 7 de mayo de 1921 : Señor Jefe Político, Amatitlán. En atencion a su respetable oficio fecha de ayer, tengo el honor de manifestar a Ud, que la vez pasada no se mandaron inventarios de los muebles de las Escuelas de las aldeas de este municipio, por que carecen de todo, y no tienen mas que tapescos donde se sientan los educandos […] », AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35047.

[315] Textos oficiales. *La Democracia*, 8 de junio de 1892, nº14. Uniformidad en los libros de texto. *Diario de Centro-América*, 11 de junio de 1884, nº1122. Informe del Inspector General de Enseñanza Primaria. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1891, p. 6-7 du rapport.

Centrale d'Agustín Gómez Carrillo, ou encore 5924 ouvrages de géographie centraméricaine de l'anonyme F. L.), s'ajoutent des dizaines d'autres publications, telles les 2273 *Fables* de García Goyena, les manuels de grammaire, d'hygiène domestique, d'arithmétique, de philosophie sur lesquels nous n'avons pas concentré notre étude, mais aussi de lecture ou de pédagogie, tels le *Catón Metódico de los niños* de González Saravia, ou les *Lecturas morales* d'un certain Bustamante, que nous n'avons pas retenus en tant qu'ils n'apparaissent pas dans les multiples inventaires d'écoles consultés dans le cadre de ce travail[316]. On en déduira donc que le nombre de manuels publiés en Amérique Centrale et offerts au Ministère ou achetés par celui-ci, ne sont pas forcément utilisés en classe, et que malgré l'importance des contraintes matérielles pesant sur la sélection des livres envoyés dans les écoles, ceux-ci ne sont donc pas choisis au hasard. La volonté des ministres successifs d'uniformiser les manuels est d'ailleurs évidente, notamment à travers la volonté d'instaurer des commissions d'officialisation des manuels, maintes fois remises sur le métier[317].

Mais à l'uniformisation s'ajoute la question de l'approvisionnement. Le *Mémoire du Secrétariat à l'Instruction Publique* de 1895 est intéressant en ceci qu'il ne propose plus la liste des envois réalisés ou des stocks disponibles, mais celle des fournitures indispensables à tout écolier de niveau élémentaire, où l'on retrouve les matières qui nous ont intéressée jusqu'ici : tout enfant devra ainsi disposer de cahiers d'écriture, d'un livre de lecture, d'un encrier, d'une ardoise avec ses craies, de plumiers, d'une Géographie et d'une Histoire d'Amérique Centrale, d'un manuel d'agriculture, d'un autre de morale, un dernier d'arithmétique, et de dix cahiers d'exercices[318]. Selon le ministre,

> Toutes les écoles ont été pourvues des manuels et des fournitures nécessaires, même si l'on doit bien admettre que dans plusieurs départements il existe quelques manques, car il est impossible de combler tous les besoins du service avec 20,000 pesos[319].

N'étant pas à une contradiction près, le responsable de l'Instruction Publique affirme donc dans une même phrase que toutes les écoles ont le nécessaire, et que des écoles, dans certains départements, ne l'ont pas !

---

[316] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1899, p. 21-22.
[317] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 89 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, p. 6.
[318] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, p. 5.
[319] « Todas las escuelas fueron provistas de los textos y útiles necesarios, si bien debe confesarse que en varios departamentos hay alguna deficiencia, porque no es posible con 20,000 pesos llenar todas las necesidades del servicio », *Ibid.*, p. 8.

La gestion par le Ministère des stocks de manuels dans les années 1920 reflète ces deux difficultés : grâce aux tableaux inclus dans les *Mémoires* de 1922 et de 1926, qui proposent le nombre d'entrées et de sorties de chaque manuel des magasins du Ministère, on voit ainsi qu'en 1921 le seul manuel d'histoire distribué a été la *Historia Patria* de Villacorta (2594 exemplaires), et le seul livre de morale, celui de Soto Hall[320]. Mais les tableaux du *Mémoire du Secrétariat à l'Education Publique* publié en 1926 ne confirment qu'en partie cet usage, puisqu'on envoie alors aux écoles aussi bien la géographie de José León Castillo (701 exemplaires) que celle de J. V. Mejía (1000 exemplaires), tandis qu'en histoire c'est cette fois-ci le travail de Gómez Carrillo qui reçoit les faveurs des gérants du magasin officiel, à hauteur de 85 livres[321]. L'envoi de manuels, s'il semble à première vue respecter la politique officielle d'uniformisation, est donc également contraint par les questions budgétaires et les arrivées de nouveaux manuels incorporés aux stocks, comme c'est le cas pour les manuels de Mejía, reçus quelques semaines auparavant, ou la disparition provisoire de Villacorta des envois.

3.1.3.2. Réalités locales

En plus de ces premiers soucis observés au niveau de la gestion ministérielle des manuels, les inventaires départementaux réalisés à plusieurs reprises au fil de la période 1875-1927 vont venir démentir les affirmations de certains Secrétaires d'Etat à l'Instruction Publique, tel Manuel Cabral qui en 1894 affirme avoir mis fin au « chaos qui existait auparavant » au sujet des manuels et méthodes d'enseignement[322].

En effet, en 1896 le conseil départemental d'Instruction Publique de Guatemala pointe à nouveau les différences de manuels entre écoles, tandis que la même année à Huehuetenango c'est la vétusté des livres qui est mise en cause, et à Quezaltenango aussi bien le manque de manuels que leur diversité[323]. En 1898, le département d'Escuintla déplore le manque général de mobilier, de manuels et de fournitures, et la pénurie est également globale dans le département de Huehuetenango[324], tandis que le *jefe político* de l'Alta Verapaz signale que

[320] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1922, p. 183-184.
[321] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1926, p. 131-132.
[322] « el caos que antes existía á este respecto », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 6-7.
[323] Memoria de la junta departamental de instrucción pública de Guatemala correspondiente al año de 1896 ; Informe del jefe político de Huehuetenango ; Informe del jefe político de Quezaltenango In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1897, s.p.
[324] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1898, p. 133. *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1899, p. 354.

> l'un des maux qui sans nul doute contribue à ce que les progrès ne soient pas progressifs, est le changement fréquent de manuels scolaires, puisque n'en recevant pas des magasins nationaux avec l'uniformité attendue, on distribue aux écoles ce qui nous arrive[325].

Périodiquement le Secrétariat à l'Instruction Publique entreprend un inventaire de toutes les écoles de la République. L'*Archivo General de Centro América*, et plus particulièrement son fond consacré au Ministère de l'Education, permet ainsi de consulter ces dossiers d'inventaires. Certains ne portent que sur un département en particulier, nous avons donc privilégié ceux regroupant les inventaires du pays entier, pour des années incluses dans notre champ chronologique. Pour la fin du XIXe siècle on ne trouve ainsi des inventaires que pour les années 1876 et 1897[326], tandis que pour la période Estrada Cabrera (1898-1920), on trouve des dossiers pour les années 1906, 1907, et 1910 à 1918[327] ; quant aux années 1920, nous avons porté notre attention sur les seuls dossiers complets existants, comprenant les inventaires des années 1921 et 1924[328]. Au vu de la quantité d'informations, il nous est impossible de présenter ici, dans un travail déjà imposant, un tableau complet de la situation des écoles de la république en termes de fournitures et de manuels scolaires, sur la base de ces inventaires. Ceux-ci nous serviront néanmoins à souligner quelques points fondamentaux utiles à notre réflexion.

Sans surprise, les inventaires viennent confirmer les commentaires des *jefes políticos* et autres conseils départementaux d'Instruction Publique se plaignant de la disparité des manuels au sein d'un même département : les exemples sont plus que nombreux, et la consultation des inventaires révèle que cette disparité n'existe pas seulement à l'échelle des départements, mais elle est aussi courante au sein des écoles elles-mêmes.

Pour avoir une meilleure idée de cette diversité ambiante, on pourra consulter un tableau conçu à partir des inventaires réalisés en 1924. Nous y proposons la liste des manuels utilisés dans les écoles de garçons et de filles des villages de Palín (village à population majoritairement urbaine du département d'Amatitlán), et du village de San Miguel Acatán (village rural du département de Huehuetenango)[329].

---

[325] « Uno de los males que indudablemente contribuyen á que los adelantos no sean progresivos, es el frecuente cambio de libros de texto, pues no recibiéndose de los almacenes nacionales con la debida uniformidad, se distribuye á las escuelas lo que viene », *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1899, p. 217.
[326] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 3502, 35023, 35024.
[327] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35026, 35034, 35041.
[328] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35047, 35048.
[329] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35048.

Tableau 5. Aperçu de la diversité des manuels (San Miguel Acatán et Palín, 1924)

	Palín (garçons)	**Palín (filles)**	**Sn Miguel (garçons)**	**Sn Miguel (filles)**
GEOGRAPHIE				
Atlas scolaire			1	1
Géographie d'Amérique Centrale (indéterminé)		2		1
Manuel de géographie centraméricaine par González	1			
Elementos de geografía			1	
HISTOIRE				
Compendio de historia de la América Central (Gómez Carrillo)	8			
Compendio de historia de Saravia		7		
Histoire de l'Amérique Centrale (indéterminé)			1	1
Historia Patria (indéterminé)	8		1	
Histoire universelle (indéterminé)	1			
Fascicule sur la guerre mondiale			1	
Message du président Wilson			1	
MATHEMATIQUES				
Arithmétique de González	1	1		
Tablas auxiliares	24	12		
Arithmétique de Perkins		25		
Arithmétique (non précisé)		11	1	1
MORALE				
Manual de urbanidad			1	
Instrucción moral y cívica		12		1
Moral cívica	10			
Morale (indéterminé)			1	
LECTURE, ECRITURE				
Livre de lecture nº1 (auteur non précisé)				3
Silabario ecléctico	15	9		
Libro d e lectura nº1 de Vela Irisarri	10	8		
Libro de lectura nº2 de Vela Irisarri	20	15		
Libro nº1 de Mantilla	14			2
Libro nº2 de Mantilla	10			
Grammaire (indéterminé)				1
Grammaire espagnole de Cabral	4			
Antianalfabeto de Peláez	60			3
MANUELS DIVERS				
Grammaire musicale			1	
Encyclopédie de Guillet		1		
Fisiología e higiene	1		1	1
Anglais	10			
Manuel de dessin linéaire	1			
Manuel d'agriculture	1			
TEXTES et REGISTRES OFFICIELS				
Règlement intérieur			1	1
Programme officiel	2	1	1	
Loi d'Instruction Publique			1	
Registres (assiduité, inscriptions…)		1	4	4

Les manuels ne sont pas en nombre suffisant, c'est indéniable, puisque nombre d'entre eux n'existent qu'en un seul exemplaire, probablement utilisé comme ouvrage de consultation par l'enseignant. Seule la lecture semble échapper à ces manques, pour le village de Palín, où l'on trouve divers manuels en grande quantité. Mais il est précisément intéressant de voir que ces manuels de lecture utilisés à Palín sont des plus variés. La diversité qu'on observe entre les écoles — à Palín on apprend l'histoire avec Gómez Carrillo et la géographie avec Darío González, alors qu'à San Miguel Acatán on ne trouve que des documents liés à la première guerre mondiale et des manuels d'histoire et de géographie dont les auteurs ne sont pas précisés — vaut donc également au sein d'un même établissement. Les garçons de Palín découvrent ainsi la lecture avec Vela Irisarri, Mantilla et l'*Antianalfabeta* de Peláez. Et c'est justement la question de la lecture qui nous permet de voir que si d'une part on observe la variété des outils pédagogiques, obstacle possible à l'uniformisation des esprits, on constate d'autre part le manque absolu de manuels scolaires dans certaines matières : tel est le cas à San Miguel Acatán, où les garçons n'ont aucun manuel de lecture à leur disposition, alors que chez les filles on ne trouve pas de programme officiel – un écueil supplémentaire au respect de celui-ci par l'enseignant !

Nous pourrions multiplier tableaux et comparaisons, tant pour la fin du XIXe siècle que pour le début du XXe siècle, mais les conclusions ne varieraient pas : malgré les efforts constants des gouvernements successifs pour uniformiser l'utilisation des manuels scolaires dans les écoles de la République, celles-ci continuent de fonctionner avec un stock d'ouvrages divers que les budgets insuffisants du Secrétariat à l'Instruction Publique et l'absence de mesure contraignante ne peuvent modifier.

3.1.3.3. Temporalités distinctes

L'absence de manuels en nombre suffisant dans des matières pourtant aussi fondamentales (selon les discours officiels) que la lecture, la morale ou l'histoire et la géographie, tant dans cet aperçu que nous proposons que dans les inventaires que nous avons pu consulter, associée aux problèmes budgétaires constants, nous invitent à penser que les écoles sont inscrites dans une temporalité différente de celle des gouvernements. Alors que les premières lois de 1875 affirment la laïcité de l'enseignement public, on trouve ainsi en 1876 une commande du *jefe político* de Chiquimula incluant des manuels de géographie, d'arithmétique, de lecture, mais

aussi des « catéchismes de la doctrine » pour le bourg de San Juan Hermita, et des « catéchismes usagés » pour le bourg voisin de San Jacinto[330].

Le décalage entre la politique officielle et la pratique locale est ici plus que flagrant, et il en ira de même pour l'ensemble des manuels scolaires de la période qui nous intéresse. L'accent mis sur l'instruction civique à partir de 1888, avec notamment le lancement d'un concours pour l'écriture d'un manuel officiel, n'aura d'écho dans les écoles que bien tardivement, puisque même dans les inventaires de 1897 on peine à trouver les manuels en question dans les listes, et ce n'est que pour les années 1913 et 1918 qu'on commence à trouver plus régulièrement des ouvrages consacrés à la question, avec notamment la *Moral Razonada* de Spínola et l'*Instrucción Cívica* de Soto Hall, ainsi qu'une *Cartilla del niño patriota* que nous n'avons pas pu localiser[331].

En 1924, on trouve encore, dans le département d'Amatitlán, des écoles telles que celle du bourg Llano de Ánimas, qui comptent pour tout manuel les livres de lecture de José María Vela Irisarri[332]. Ni histoire, ni géographie, dans des zones où l'on peut supposer que l'enseignant en poste ne sera sans doute pas issu des promotions de normaliens. Autant de paramètres laissant présager du non-respect des programmes et instructions officielles, dans ce village comme dans beaucoup d'autres.

En outre, dans les écoles qui disposent de manuels, à l'image du cas des manuels de lecture à Palín, nous avons pu voir au fil des inventaires comment les livres se juxtaposent, se superposent, le centraméricaniste Gómez Carrillo cohabitant avec le « nationaliste » Villacorta, artisan de la revalorisation du passé précolombien-passé national, tandis que le premier préfère souligner les apports positifs de la période coloniale. Les manuels de géographie, censés proposer des informations actualisées, voient leurs éditions s'entremêler, et ce jusqu'en 1921, puisqu'on trouve alors dans les écoles des livres de González, dont le *Compendio de geografía de la América Central* sera réédité jusqu'en 1940, mais dont les multiples éditions cohabitent sans aucun doute au sein des écoles guatémaltèques, aux côtés des ouvrages de Salvador Escobar mais aussi des américains Smith et Veitelle, qui comblaient

[330] Inventario de los utiles recividos de la gefatura para las escuela primarias de Quezaltepeque y sus aldeas, 1876. AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35022.
[331] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35034 et 35041.
[332] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 35048.

à la fin du XIXe siècle l'absence initiale de manuel national, avec des livres de géographie élémentaire détachés de toute réalité guatémaltèque ou centraméricaine[333].

Dans ces conditions, l'émergence de l'identité nationale guatémaltèque mise en exergue au fil de ce travail, et le rôle uniformisateur et nationalisant attribué clairement à l'école à partir de 1927, ne peut qu'être soumis à caution : les écoles de villages, qui ne disposent parfois que d'un ou deux manuels, semblent tout simplement hors du temps scolaire officiel, au même titre que les établissements où les manuels, produits de divers moments de la pensée nationale, se superposent pour brouiller le message venu de l'Etat, qui se heurte donc aux limites du terrain, un terrain où se dessinent les frontières de sa sphère réelle d'influence.

3.2. Les limites du pouvoir de l'Etat

3.2.1. La sphère privée

3.2.1.1. Réglementation

La Constitution de 1879 établit dans son article 27 la liberté d'enseigner : malgré la lutte contre l'emprise de l'Eglise sur l'éducation et d'autres sphères de la vie sociale, l'Etat, qui se veut libéral et démocratique, laisse donc une porte ouverte à l'initiative privée en termes d'Instruction Publique. La loi de 1877 propose ainsi la définition de l'enseignement privé comme étant formée des écoles « financées par des personnes ou associations de particuliers », soumis à autorisation du gouvernement et pouvant donner accès à l'enseignement secondaire public sous réserve de réussite à un examen de passage[334]. Mais si le secteur de l'enseignement « particulier » jouit dans un premier temps d'une liberté assez large, celle-ci va peu à peu être soumise à conditions.

Les lois successives établissent en effet que l'Etat se réserve le droit de contrôler l'ordre et la bonne moralité de ces établissements[335], droit qui se traduira par des mesures successives visant à contrôler les programmes suivis, les personnels employés ou les écoliers inscrits, à

[333] SMITH, A. *Primer libro de geografia de Smith : o geografia elemental dispuesta para los niños*. Paris : Garnier, 1876, 160 p. VEITELLE, I. *Novísima geografía elemental, segun el sistema de Cornell, para uso de las escuelas de primeras letras*. Nueva York : Appleton, 1878, 73 p.
[334] *Ley General de Instrucción Pública*, Decreto nº179 de 7 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 86-94, art. 47-51.
[335] Voir *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879. In : Recopilación de las leyes…, t. II, p- 358-413, art. 3. *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, decreto nº288 de noviembre de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 283-294, art. 3.

travers des inspections et des comptes-rendus d'activités[336]. On trouve ainsi dans les archives de l'AGCA nombre de courriers de réclamation de directeurs d'établissements privés rechignant à collaborer, ainsi que de multiples documents rendant compte de l'activité des écoles dites "particulières", qui montrent que si la doctrine chrétienne est enseignée partout, le programme officiel n'est quant à lui pas toujours respecté[337].

Malgré ces premières tentatives pour affirmer le contrôle de l'Etat au-delà de la simple sphère de l'enseignement public qu'il gère lui-même, les difficultés persistent, comme le montrent la circulaire de 1900 et le *Mémoire* de 1903 du ministre Mandujano, qui dressent un portrait peu flatteur de l'état de l'enseignement privé, caractérisé par le non-respect de la loi, tant dans les programmes que dans l'organisation même de ces écoles[338]. Malgré le travail d'inspection mené plus ou moins efficacement par le Ministère, tant en 1902 qu'en 1925, les établissements privés continuent de contourner la loi, ou font semblant de l'appliquer[339].

3.2.1.2. Liens entre privé et public

Cette résistance continue vaut aux établissements privés d'être souvent considérés par la presse comme catholiques, conservateurs et réactionnaires[340]. Cette méfiance n'est néanmoins pas systématique, et certains articles soulignent les progrès réalisés dans des établissements tels que le *Colegio Centro-Americano,* qui est dirigé par Sóstenes Esponda, acteur éminent de la vie éducative guatémaltèque à la fin du XIXe siècle[341].

La séparation entre les deux mondes de l'enseignement privé et de l'enseignement public n'est en effet pas si hermétique. Les questions budgétaires prouvent tout d'abord que la liberté des écoles privées dépend bien souvent de la générosité du système public, puisque plusieurs accords ministériels concèdent des subventions à des établissements gérés par des particuliers[342]. L'indépendance ardemment défendue par les acteurs de l'enseignement privé est ainsi toute relative, et l'aide financière, conjuguée à l'inspection et au contrôle croissant

[336] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1882, p. 15. Acuerdo de 19 de enero de 1886. In : *Recopilación de las leyes…*, t. V, p. 13. Acuerdo de 15 de diciembre de 1887. In : *Recopilación de las leyes…*, t. VI, p. 362. Decreto nº445 de 21 de julio de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 142-143.
[337] AGCA, Fondo Ministerio de Educación, leg. 37390, 37391 et 35299.
[338] Circular de 20 de junio de 1900. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XIX, p. 41. *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903, p. 33.
[339] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1926 p. 176.
[340] Voir par exemple : La enseñanza laica. *El Partido Liberal,* 17 de enero de 1893, nº43. Et : Enseñanza privada. *El Porvenir de Guatemala,* 29 de abril de 1899, nº23
[341] Colegio Centro Americano. *La Bandera Nacional,* 2 de diciembre de 1889, nº281.
[342] Acuerdo de 23 de agosto de 1882. In : *Recopilación de las leyes…*, t. III, p. 252. Et *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1893, p. 9.

voulus par l'Etat, s'ajoute à la participation du secteur privé aux activités pédagogiques menées par le gouvernement.

Sóstenes Esponda, directeur du collège Santo Domingo et fondateur de l'établissement privé *La Enseñanza*, auteur de manuels de lecture utilisés par l'ensemble du monde éducatif, est ainsi membre de l'Académie des Maîtres du Guatemala et l'un des congressistes du Congrès Pédagogique Centraméricain de 1893, ou encore l'un des participants aux réunions organisées par le Ministère pour la mise en place de Conférences pédagogiques à destination des enseignants[343]. La porosité entre secteur privé et secteur public, à la lecture des biographies des plus éminents pédagogues du régime libéral, est ainsi indéniable : Santos Toruño, directeur de l'*Instituto Nacional Central de Varones* de 1876 à 1884, a été auparavant à l'origine de la création du collège privé San Buenaventura. Lucas Cojulún, auteur de manuels d'arithmétique et d'algèbre, a enseigné les mathématiques tout d'abord dans des écoles privées telles que le *Colegio de Señoritas el Porvenir*, tout en enseignant à la Faculté d'Ingénierie, avant de devenir Directeur Général d'Instruction Publique[344].

L'antagonisme apparent est donc relatif, et l'enseignement privé est en réalité partie prenante de la vie éducative gérée par l'Etat, qu'elle soit intellectuelle et pédagogique, comme c'est le cas avec l'élaboration des conférences pédagogiques ou l'organisation du Congrès de 1893, ou festive et symbolique, avec la participation des écoles privées aux Fêtes de Minerve de l'ère Estrada Cabrera. Le mode de calcul du nombre d'établissements reflète d'ailleurs ce flou relatif, puisqu'en 1902 et 1903, puis de 1911 à 1914 et de 1921 à 1923, les écoles établies dans les *fincas*, à la demande de l'Etat, sont comptabilisées comme privées, et viennent gonfler les effectifs du secteur qui atteint alors jusqu'à 25% du nombre total d'écoles du pays, alors qu'en temps normal cette part ne dépasse jamais 15%[345]. Le contrôle voulu par l'Etat sur le monde du privé apparaît finalement comme des plus logiques en regard de l'aide financière apportée et de l'implication pédagogique des enseignants et directeurs du privé dans les activités éducatives nationales. Mais pour tout logique qu'il soit, il n'est jamais complètement réalisé, la sphère privée restant en partie hors de contrôle de l'Etat quant aux programmes et

[343] Conferencias de maestros. *Diario de Centro-América*, 9 de abril de 1881, nº205, et ROJAS LIMA, Flavio. *Diccionario histórico-biográfico de Guatemala*. Colombia/Guatemala : Imprelibros/Asociación de Amigos del País, 2004, 975 p.
[344] Voir les articles les concernant dans le *Diccionario histórico-biográfico de Guatemala*.
[345] Pourcentages calculés à partir des tableaux statistiques inclus dans la plupart des *Mémoires* du Ministère.

méthodes qui y sont employées : et en 1929, cette sphère représente tout de même 1/5e du total des écoles primaires diurnes[346].

3.2.2. Le monde rural

3.2.2.1. Des mesures non appliquées

Dès les premières lois de 1875, 1877 et 1879, l'obligation de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ou 14 ans prévoit des exemptions : dans les hameaux, ce sont des écoles ambulantes qui circuleront, et les enfants habitant à plus de 2 km d'un établissement pourront être excusés de cette obligation[347]. L'Etat n'entend pas pour autant se désengager du monde rural et laisser en marge du système éducatif ces populations de province. Le *Règlement des Journaliers* de 1877, comme nous l'avions vu précédemment, entend ainsi obliger les propriétaires terriens, patrons de *fincas,* à établir des écoles à leurs frais dans les zones où l'Etat n'aurait pas établi d'école primaire[348].

Les rappels à l'ordre successifs démontrent cependant les difficultés d'application d'une telle mesure : la circulaire du 24 juin 1892 aux *jefes políticos* rappelle par exemple l'obligation des *finqueros,* qui jusqu'alors « n'a pas été mise en pratique »[349]. *Mémoires* et rapports départementaux témoignent ainsi tout au long de notre période d'étude d'une mesure difficile à appliquer : en 1894 les *jefes políticos* transmettent les listes d'écoles de *fincas* et les noms des propriétaires menacés d'amendes, offrant un panorama global de la situation, qui permet d'apprécier la non-application de la loi[350]. En 1903, rien n'a changé, et l'on ne trouve par exemple aucune école dans les immenses *fincas* de la Baja Verapaz[351]. En 1922, le ministre encourage les *jefes políticos* dans leurs efforts, avant de les exhorter par une circulaire de 1923 à établir des rapports mensuels détaillés sur ces écoles, leurs écoliers, les enseignants et

[346] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* 1930, p. 90-91.
[347] *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* 1879, art. 75-80 ; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública,* 1882, art- 68-73
[348] *Reglamento de Jornaleros,* Decreto nº77 de 3 de abril de 1877. In : *Recopilación de las leyes…*, t. II, p. 69-74, §10 art. 4.
[349] « no se ha puesto en práctica », Circular de 24 de junio de 1892. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XI, p. 79-80.
[350] Informe del jefe político del departamento de Guatemala, et Informe del jefe político de Santa Rosa. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1895, s.p.
[351] Memoria del estado de la instrucción primaria en la república durante el año de 1903, presentada al Ministerio de Instrucción Pública por el Director General del ramo. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1903. p. 43 et 52.

les propriétaires[352]. En 1926, le constat est finalement peu engageant, puisque dans son rapport, l'Assemblée législative déplore le non-respect de la loi par les établissements privés, et par les *finqueros*, propriétaires terriens guatémaltèques ou étrangers qui font l'impasse sur leurs obligations légales[353]. La *Loi Organique* de 1927 viendra réaffirmer l'obligation qu'ont les propriétaires de scolariser les enfants de leurs travailleurs[354], de nouveau sans succès, puisque le président Ubico qui prend le relais en 1931 est contraint à des rappels à l'ordre répétés[355].

3.2.2.2. Les arguments convaincants des *finqueros*

La mise en application du *Règlement* de 1877 est donc partielle, les *hacenderos* justifiant leur résistance de diverses manières : pas assez d'enseignants, pas de bâtiments, mais aussi des travailleurs qui fuient devant l'école[356]. Les grands propriétaires préfèrent donc s'acquitter de l'amende plutôt que d'entretenir une école. Ils finissent par convaincre, puisque pour les députés réunis en avril 1927, la résistance des *finqueros* est due à l'injustice qui leur est faite : pourquoi devraient-ils ouvrir à leurs frais une école, si l'Etat est celui qui émet l'obligation de scolarisation des enfants, et qui propose par ailleurs un enseignement gratuit dans le reste du pays[357] ?

Il serait cependant naïf de se limiter à la seule explication financière pour comprendre la résistance des propriétaires terriens, constante tout au long de la période qui nous occupe. Les journalistes du *Diario de Centro-América*, dans des articles publiés en cette même année 1927, ne sont d'ailleurs pas dupes : il est pour eux évident que l'analphabétisme des masses permet leur exploitation à des bas salaires, d'où l'indifférence ou la résistance des employeurs aux pressions officielles[358]. Et l'idée n'est pas nouvelle, puisque déjà en 1919 le même journal opposait les intérêts du propriétaire agricole, qui ne voit aucun avantage à perdre son temps à éduquer l'ouvrier agricole – le plus souvent indien — et de risquer de perdre cette main

[352] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1923, p. 40 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1924, p. 5.
[353] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1926, p. 176.
[354] *Ley Orgánica de Educación Pública,* 1927, art. 103-106.
[355] Voir TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado…*, p. 254.
[356] Sobre Instrucción Pública. Informe de la jefatura política del departamento de Santa Rosa. *El Guatemalteco,* 3 de octubre de 1889, nº99 ; *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1894, p. 86-92.
[357] *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1927, p. 102.
[358] Tópico del día. La educación en los campos. *Diario de Centro-América,* 27 de julio de 1926, nº13321, et El departamento de cultura indígena fundará escuela de castellanización. *Diario de Centro-América,* 20 de julio de 1927, nº 13624.

d'œuvre corvéable à merci, aux intérêts de l'Etat qui chercherait à faire de l'indien un citoyen en le sortant de sa condition actuelle[359].

Si le projet de civilisation de l'indien mené par le gouvernement à la fin du XIXe siècle, et repris sous une autre forme dans les années 1920, était déjà fort partiel, puisque nous avions montré les limites théoriques d'une ambition de façade destinée avant tout à former des travailleurs qualifiés, la résistance du monde des grands propriétaires terriens, dont dépend une part importante de la population du pays, aggrave d'autant plus le fossé éducatif creusé entre écoles des villes et écoles des champs.

3.2.3. Scolarisation effective ?

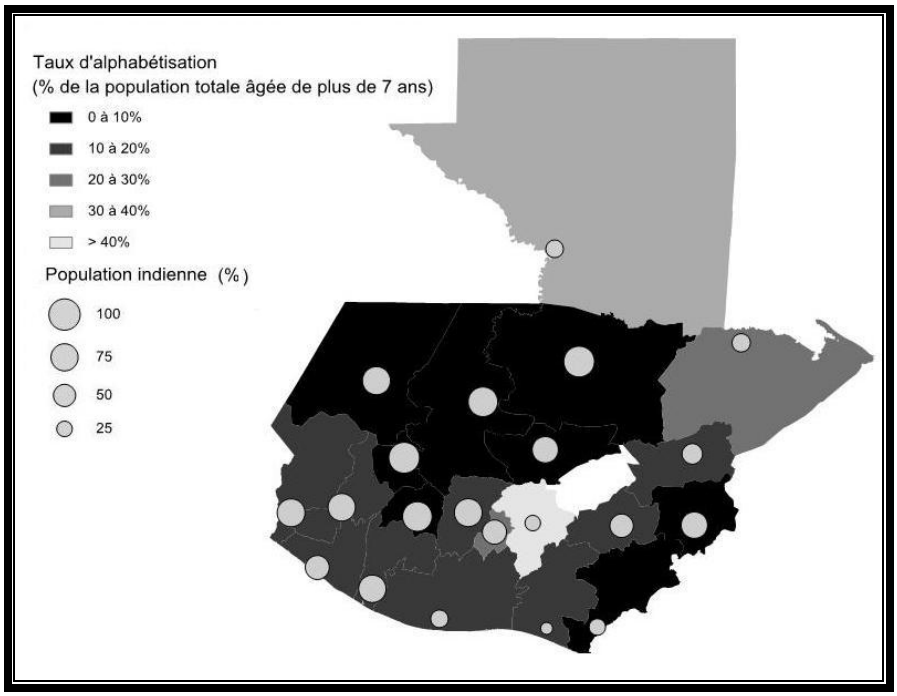
3.2.3.1. Alphabétisation et indianité : erreur de diagnostic ?

Qui échappe donc à l'éducation primaire d'Etat ? Les écoliers du privé reçoivent une éducation, non conforme au programme officiel, tandis que les populations rurales sont cloîtrées dans l'ignorance, sous le joug d'intérêts économiques supérieurs, puisque les réclamations des grands propriétaires finissent par convaincre les dirigeants du bien-fondé de leur refus d'appliquer la loi.

Rien d'étonnant alors à ce que la population indigène soit la moins éduquée, puisqu'elle représente le contingent de population rurale le plus important. Si l'on superpose les taux d'alphabétisation et les pourcentages de population indigène par département en 1921, on observe ainsi une corrélation qui ne fait pourtant pas office de loi, comme l'illustre la carte ci-dessous, où les plages de couleur représentent l'alphabétisation, et les cercles, la part de population indigène[360].

[359] Problemas patrios. Escuelas indígenas. *Diario de Centro-América,* 19 de julio de 1919, nº10915.
[360] *Censo de la República de Guatemala. 1921,* p. 67-72 et p. 140-144.

Figure 10. Alphabétisation et indianité (1921)



La situation préoccupante du Guatemala des années 1920, en termes d'alphabétisation, est visible : les départements du sud-est et du nord-ouest comptent moins de 10% de la population de plus de 7 ans sachant lire et écrire. Mais Jutiapa, au sud-est, ou même Escuintla, au sud et en gris foncé, font partie des départements à faible taux de population indigène et présentent une alphabétisation inférieure à 10% et à 20%, tandis que les autres départements en noir sur la carte sont effectivement peuplés en majorité d'indiens : Huehuetenango, le Quiché, l'Alta Verapaz, la Baja Verapaz, Sololá et Totonicapán dans le nord/nord-ouest, et Chiquimula à l'est, comptent moins de 10% d'individus âgés de plus de 7 ans alphabétisés, et 50% ou plus de population indienne. A l'opposé, le département de Guatemala, le seul à dépasser les 40% d'individus alphabétisés, est l'un des moins marqués ethniquement, suivi par le Sacatepéquez, qui comporte une population indigène non négligeable (60%), et Izabal, dans la même tranche d'alphabétisation, mais avec une population indienne moindre (35%). Finalement, hormis les départements de la nouvelle et de l'ancienne capitales que sont Guatemala et Sacatepéquez, les taux sont globalement mauvais, que la population soit indigène ou non, comme le remarque Arturo Taracena[361]. En ce sens, les décisions prises en hauts lieux, au prétexte que c'est la population indienne qui retarde le pays dans son progrès vers la modernité et la civilisation, sont en partie faussées par un diagnostic qui ne peut qu'être partiel, du fait même que les statistiques scolaires n'incluent pas les données ethniques

[361] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 256.

qui permettraient de corroborer de telles affirmations. Le problème n'est en effet pas tant l'indien et la résistance qu'il opposerait à se « ladiniser », que le réseau d'écoles dans sa globalité : un réseau qui, malgré l'énorme bond en avant permis par la Réforme Libérale, est encore loin de couvrir l'ensemble du territoire de manière uniforme.

3.2.3.2. Couverture scolaire du territoire

Puisque l'année 1921 est encore marquée par les contrecoups de la chute d'Estrada Cabrera (1920), plutôt que d'établir le tableau qui suit sur la base de cette seule année, nous proposons une moyenne du nombre d'établissements par département pour la période 1921-1927, ainsi que le nombre d'écoles pour 1.000 habitants dans chacun d'entre eux.

Tableau 6. Nombre moyen d'écoles pour 1.000 habitants (1921-1927)

Département	Nombre moyen d'écoles	Ecoles pour 1.000 habs.	Département	Nombre moyen d'écoles	Ecoles pour 1.000 habs.
Guatemala	255	1,2	San Marcos	301	1,7
Sacatepéquez	96	2,1	Huehuetenango	190	1,4
Amatitlán	88	2,3	Petén	34	4,4
Escuintla	39	0,7	Alta Verapaz	59	0,4
Chimaltenango	99	1,1	Baja Verapaz	107	1,6
Sololá	97	0,9	Izabal	23	1,2
Quezaltenango	216	1,3	Zacapa	121	1,8
Totonicapán	67	0,7	Chiquimula	97	1
Suchitepéquez	59	1	Jalapa	93	2,2
Retalhuleu	36	1	Jutiapa	178	1,9
Quiché	97	0,7	Santa Rosa	88	1,1
			TOTAL	2440	1,2

1,2 écoles pour 1.000 habitants en moyenne, d'après les données du recensement de 1921 et les informations statistiques collectées dans les *Mémoires* des années 1921-1927 : que le département comporte une forte population indienne ou non, qu'il soit une région économique importante (comme San Marcos, Quezaltenango ou les Verapaces et la capitale), ou une région encore quasi déserte telle que le Petén ou Izabal, la proportion d'écoles reste insignifiante, à l'échelle départementale comme au niveau national. Le travail d'uniformisation des esprits, dans quelque but qu'il soit mené — construction nationale ou formation d'une armée de travailleurs qualifiés — est donc fort compromis. Et il est loin d'être en progrès, puisque le *Mémoire* rendant compte des travaux de l'année 1929 témoigne des difficultés à faire croître rapidement cette couverture scolaire rapiécée, pusique le nombre

d'écoles est même en baisse : alors qu'en 1927 on a 3242 écoles pour 109.395 écoliers, en 1929 ces chiffres sont de 3188 écoles pour 111.578 élèves. Les tableaux proposés par Arturo Taracena font état, pour 1936, de 83.478 écoliers inscrits : dix ans après les lois qui clôturent notre étude, la scolarisation n'est même plus en progrès, mais en chute libre[362].

Qu'en est-il au niveau local ? Ecoles des villes et écoles rurales sont-elles équitablement réparties ? La part de la population indigène révèle-t-elle son impact ? Un article du *Diario de Centro-América* publié en 1927 insiste sur le besoin de mener une campagne éducative qui concerne tout le pays, et

> qui ne doit pas se circonscrire à la capitale […] car si la nationalité guatémaltèque doit se construire, de manière à être une entité spirituelle, il faut que ses résonnances culturelles soit palpables jusque dans les endroits les plus reculés du pays[363].

Outre la confirmation du lien entre sentiment national et éducation, le journaliste pose une question cruciale : la capitale serait-elle privilégiée par rapport au reste du pays ? Certaines zones reculées seraient-elles épargnées par le mouvement éducatif, comme on peut le penser au vu des difficultés à faire établir les écoles des *fincas* ?

Autant de question auxquelles il est difficile de répondre sans une étude statistique détaillée et de longue haleine, que nous ne prétendons pas mener ici, et réservons pour un éventuel travail à venir. En outre, nous ne disposons pour l'instant du détail de la répartition des écoles au sein des départements que pour les années 1890, ce qui rend difficile une réflexion sur la portée des lois des années 1920. On peut tout de même préciser que l'analyse des chiffres de 1890 permet de constater de grandes disparités, au sein même des municipalités qui comptent certains cantons sans enfants scolarisés, et d'autres avec 100% d'enfants allant à l'école. La municipalité de Guatemala atteint ainsi 88% d'enfants scolarisés, avec 42 écoles pour 9 cantons : une relation nombre d'écoles/nombre de cantons liée au statut de capitale de la ville, qu'on ne retrouve nulle part ailleurs, et qui confirme donc les craintes du journaliste cité plus haut quant au statut privilégié de la capitale en termes de couverture scolaire[364]. Malgré le caractère exceptionnel de la situation de la capitale, il convient de souligner que dans la

[362] TARACENA ARRIOLA. *Etnicidad, estado y nación…*, p. 258.
[363] « que no se debe circunscribir a la capital […] porque si la nacionalidad guatemalteca debe construirse, de manera que sea una entidad espiritual, es menester que hasta en los más remotos lugares del país se palpen sus resonancias culturales », Pedagogía social. *Diario de Centro-América,* 15 de diciembre de 1927, nº13877.
[364] Censo general de niños de 6 à 14 años de edad, obligados á recibir la Instrucción Primaria, levantado en el mes de Diciembre de 1890. Anexo 3. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 15 (du recensement).

plupart des départements et municipalités de 1890, c'est dans le chef-lieu du premier, et dans une moindre mesure dans le chef-lieu de la municipalité, qu'on trouve le plus d'écoles, alors que les cantons qui dépendent des municipalités sont très inégalement dotés. Le succès relatif du département de Sacatepéquez (45% d'enfants scolarisés) est ainsi fort logiquement dû à la couverture scolaire efficace de son territoire, puisque le nombre de cantons y est souvent presque équivalent au nombre d'écoles[365].

Le nombre d'écoles, toujours d'après des données de 1890 qui ne peuvent être que l'indice d'une tendance quant à la suite de l'évolution du système éducatif, a d'ailleurs plus d'impact que l'ethnie de la population concernée : à Sanarate (département de Guatemala), les *ladinos* sont majoritaires, et 12 des 15 cantons ne comptent aucun enfant scolarisé, or on ne trouve que 5 écoles, dont 3 à Sanarate même. A San Juan Sacatepéquez, peuplé à 88% d'indiens, 10 cantons sur 15 n'ont aucun enfant scolarisé ; or les 11 écoles de la municipalité sont concentrées précisément dans 5 cantons, en laissant 10 sans établissement scolaire. C'est donc bien le nombre d'écoles et leur répartition qui influe sur les résultats, et non l'ethnie des populations concernées, sans qu'on ne puisse toutefois en faire la seule variable, puisque dans le département de Totonicapán, à population indigène et nombre d'établissements équivalents, on a des résultats de scolarisation et d'alphabétisation diamétralement opposés d'une municipalité à l'autre[366]. Il faudrait alors initier un travail complexe d'analyse des données, prenant en compte non seulement l'ethnie et la répartition des écoles, mais sans doute les caractéristiques économiques et politiques de la région, et bien d'autres variables encore.

Le constat fait plus haut reste valable : malgré des courbes de création d'écoles et de nombre d'enfants scolarisés globalement ascendantes sur la période 1875-1927 (et descendantes sous la gouvernance d'Ubico), la couverture scolaire réelle du pays est encore minime, très éloignée des standards de créations d'écoles fixés par *Loi Générale d'Instruction Publique* de 1877 qui prévoyait une école primaire pour 400 habitants[367], puisqu'on en a à peine 1 pour 1.000 habitants dans plusieurs départements du Guatemala des années 1920.

Si la nation qui émerge progressivement au fil des textes étudiés dans ce travail, nation que l'Etat prétend ostensiblement construire par l'école à partir de 1927, apparaît finalement

[365] Censo general de niños de 6 à 14 años de edad…In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1891, p. 70-72 (du rapport), et *Censo de la República de Guatemala. 1921,* p. 188-189 – pour les proportions de population indienne de l'année 1893.
[366] *Ibid.*
[367] *Ley General de Instrucción Pública,* 1877, art. 33-39.

comme une nation guatémaltèque à deux vitesses, du fait de la ségrégation du système éducatif, la réalisation des objectifs gouvernementaux en termes d'éducation primaire amène cependant à penser que cette nation se construit très partiellement. D'une part, le nombre d'écoles insuffisant et les limites de la sphère d'influence réelle de l'Etat, confronté aux intérêts du secteur privé et du monde rural, laissent en marge de cette entreprise nationale une part non négligeable de la génération à venir ; d'autre part, là où cette nation se construit grâce à l'école, c'est de manière non pas binaire, mais protéiforme, les enseignants mal formés et mal informés et leurs matériels insuffisants et hétérogènes ne pouvant que produire une identité fragmentée. De telle sorte que l'école n'est pas seulement le reflet d'un projet national en cours d'élaboration : telle qu'elle est conçue, elle se fait caisse de résonnance de l'émergence d'une identité nationale qui peine à prendre forme au fil des cinquante années que nous avons étudiées ; telle qu'elle est réalisée, dans les faits, elle s'avère être le miroir brisé d'une nation déjà fragmentée par la pensée.

Conclusion

L'école du progrès avant l'école de la nation

Nous citions en exergue de notre introduction des lignes de Steven Palmer, qui soulignent que le problème national s'est posé d'une manière fort complexe en Amérique Centrale, et plus encore au Guatemala[1]. Force est de constater, au terme de ce travail, que cette complexité, dont nous avons tenté de démêler l'écheveau pour en tirer les fils directeurs de la construction nationale guatémaltèque, est tant théorique que pratique : la conception de l'idée de nation, puis ses tentatives de réalisation par le biais de l'école, font en effet apparaître des embûches, surmontées avec plus ou moins de succès par l'Etat guatémaltèque.

Conformément à notre objectif de départ — étudier l'Instruction Publique édifiée par le régime libéral comme prisme et miroir des politiques de la Réforme de 1871, et plus précisément de l'émergence d'une identité nationale en construction, et comme outil de cette même construction —, nous avons en effet pu observer les obstacles et aléas de l'élaboration d'un système éducatif et du projet politique national dans lequel il s'insère.

Notre première partie nous a ainsi permis de décrire et d'analyser les bases du système éducatif qui sont posées dès 1875 par une succession de lois et d'accords gouvernementaux, cherchant à définir et à organiser au mieux un véritable réseau d'établissements scolaires, allant du jardin d'enfants à l'université. L'ensemble de ces textes publiés à la fin du XIXe siècle, mis en regard des messages présidentiels et autres discours officiels, permet alors de mettre en lumière l'idée-force qui caractérise la politique guatémaltèque de cette fin de XIXe siècle — une idée que l'on retrouve en réalité dans nombre de pays latino-américains, tous marqués par les influences libérales et positivistes venues d'Europe et d'Amérique du Nord : le progrès.

L'école fondée par les gouvernements libéraux répond fort logiquement à cet axiome général, et le système voulu par García Granados, Barrios et leurs successeurs, est avant tout conçu comme l'outil de modernisation du pays ; une modernisation à la fois matérielle, intellectuelle et morale, qui passe par un enseignement pratique, une morale matière-reine des programmes, et une culture commune de base, transmise à tous les futurs Guatémaltèques par le biais d'une école primaire gratuite, laïque, et surtout obligatoire.

[1] PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900*. New-York: Colombia University, 1990, p. 3.

La naissance du système éducatif est-elle alors liée à la volonté de créer une nation ? L'école, en tant qu'elle est obligatoire, est forcément destinée à former une communauté ; et la ferme volonté de contrôler et d'uniformiser établissements, programmes et manuels, que nous avons soulignée à travers l'étude des lois et *Mémoires* ministériels, ne peut qu'aller dans le sens d'une uniformisation de la société sur un socle commun de connaissances et de valeurs.

Cette société, à "régénérer" selon les libéraux qui prennent le pouvoir après trente années d'un régime conservateur qui l'a laissée moribonde, est conçue comme un organisme producteur de richesses, dans la poursuite d'un progrès matériel qui doit mobiliser toutes les forces possibles. L'école est par conséquent l'instrument de formation de ce corps en constant développement qu'est la société guatémaltèque : à ce titre, elle répond donc en premier lieu aux impératifs économiques d'une Réforme Libérale menée par l'élite caféière, en formant non pas des citoyens, mais de futurs travailleurs rompus aux principes et aux outils de la modernité. Méthodes pédagogiques et contenus s'adaptent à la politique « d'ordre et de progrès », qui use de l'école comme d'un instrument de formation d'un corps social productif et bien ordonné. Les programmes et manuels de morale apparaissent ainsi clairement comme les instruments d'une normalisation sociale, en insistant sur les valeurs partagées, et surtout sur les devoirs de l'écolier envers la famille, l'instituteur, la société, et, finalement, la patrie.

A ce stade, il serait donc hasardeux de se demander si la mise en place de la nation par l'école a oui ou non fonctionné, puisque la formation d'une nation n'est tout simplement pas l'objectif premier de l'Instruction Publique érigée à partir de 1875. Sans doute car l'idée même de nation n'est pas encore à l'ordre du jour : le terme est défini comme synonyme d'Etat dans les manuels d'instruction civique, alors que la patrie est le concept dominant, faisant office d'entité collective d'appartenance, en tant que terre des ancêtres et terre natale envers laquelle l'école développe l'amour, le respect, et un certain nombre d'obligations qui lui sont dues. On retrouvera ces mêmes caractéristiques pour la nation, qui tarde à être conceptualisée, et semble se fonder sur ce terreau préalable du patriotisme défini et encouragé par les manuels et programmes.

Les deux pivots de la construction identitaire

En d'autres termes, l'école ne peut fonder la nation en tant que celle-ci ne fait pas encore l'objet d'une conceptualisation claire de la part des élites qui gèrent le système éducatif. Ce

dernier est cependant une parfaite caisse de résonnance de cette construction nationale en chantier, et permet de faire apparaître les deux pivots – pour ne pas dire les deux écueils – autour desquels s'élabore l'identité nationale au Guatemala : la question indienne d'une part, et la question centraméricaine de l'autre.

Nos deuxième et troisième parties nous ont ainsi permis de poser ces deux problèmes, récurrents au long de notre période, et que l'Etat a tenté de résoudre de diverses manières jusqu'en 1928. L'étude des programmes, des manuels et des lois, nous a en effet permis de constater que le Guatemala est pris dans deux dilemmes : la tension entre indien et *ladino,* et l'hésitation entre Guatemala et Amérique Centrale.

Ayant accédé à l'indépendance en 1821 sous forme de fédération centraméricaine, sur la base du Royaume du Guatemala de l'époque coloniale, le Guatemala ne peut être moderne, pour les élites libérales de la fin du XIXe siècle, qu'en réintégrant la fédération. Celle-ci apparaît à leurs yeux comme la seule entité politiquement et économiquement viable sur le plan international, alors que la nature elle-même a conçu l'isthme comme une unité regorgeant de richesses. Cette vision, que traduisent plusieurs manuels de géographie, d'histoire et de lecture de la fin du XIXe et du début du XXe siècle, implique donc que les dirigeants guatémaltèques contribuent à la refondation d'une unité politique centraméricaine. Après l'échec de l'union par les armes de Justo Rufino Barrios, le système scolaire apparaît comme un instrument capital de ce projet, et le centraméricanisme militant de nombreux manuels nous renvoie ainsi l'image d'une Amérique Centrale idéalisée, à refonder grâce au sentiment patriotique centraméricain que les enfants apprennent sur les bancs de l'école. La politique générale, et le reflet qu'en donne la sphère éducative, est ainsi prise dans une contradiction qu'on refuse alors de trancher, entre une nation centraméricaine idéale, à recréer, et la patrie par défaut qu'est le Guatemala que le gouvernement doit administrer.

La période d'Estrada Cabrera, qu'on peut certes présenter sous son jour le plus sombre en insistant sur l'autoritarisme et les pratiques dictatoriales du dirigeant qui se maintient au pouvoir de 1898 à 1920, marque une étape cruciale dans le processus d'affirmation de l'identité nationale guatémaltèque, une affirmation qui se traduit à l'école par le biais de trois mesures emblématiques : l'instruction militaire obligatoire étendue à l'ensemble du système éducatif ; le chant quotidien de l'hymne national dans les écoles de la république ; et, enfin, l'instauration du culte scolaire des Fêtes de Minerve, qui devient culte national. Nous avons ainsi vu en détail, dans notre quatrième partie (*L'école, temple de la nation*), comment, grâce

à ces pratiques qui dépassent le cadre de l'écrit qu'est le programme ou le manuel, pour faire expérimenter physiquement à l'enfant le sentiment de la communauté nationale, par le défilé ou le chœur, l'école du début du XXe siècle participe à la formation d'une nation s'arrêtant aux frontières du Guatemala, qui fait par ailleurs pour la première fois l'objet de manuels lui étant spécifiquement consacrés.

L'évolution des programmes et des manuels publiés au début du XXe siècle témoigne en effet de l'essoufflement progressif de l'ardeur centraméricaniste : si l'on excepte le soubresaut de 1920-1921 provoqué par l'opposition au trop autoritaire Estrada Cabrera et par l'anniversaire de l'indépendance, on voit comment l'Amérique Centrale, dans les livres et discours, glisse lentement vers le second plan, pour laisser place à un Guatemala qui s'affirme peu à peu comme la patrie et la nation à aimer et à former. L'idée même d'un sentiment et d'une identité nationale guatémaltèque émerge ainsi dans les manuels, en même temps que dans les discours officiels analysés dans le corps de notre travail, jusqu'à compter dans les années 1920 avec la plupart des éléments du « kit national » d'Anne-Marie Thiesse — grands hommes, histoire officielle, hymne, drapeau... Le Guatemala est donc finalement la nation revendiquée, et la tension entre identité guatémaltèque et identité centraméricaine se résout au profit de la première, dans une cohabitation dont les termes ne seront plus remis en cause par la suite.

Quant à la question indienne, deuxième pivot de la réflexion nationale menée au Guatemala, le défi qu'entendent relever les dirigeants libéraux est celui de la civilisation des populations d'origine précolombienne : à quelle place pourrait en effet prétendre le Guatemala au sein du « concert des nations civilisées » qu'il prend pour modèle, avec une population majoritairement indigène, caractérisée (selon la minorité *ladina*) par sa réticence au progrès, sa vie trop routinière, son apathie et son improductivité ?

Après avoir tenté d'attirer les indiens vers une école identique pour tous, dans une démarche universaliste qui montre bien vite ses limites, les libéraux des années 1890 se dirigent ainsi vers l'idée d'écoles spécialisées, répondant aux soucis spécifiques que pose la scolarisation de populations non hispanophones, qui résistent à la croisade éducative que veut mener le Secrétariat à l'Instruction Publique. Aux premières tentatives peu efficaces de la fin du XIXe siècle, telles que l'*Instituto Agrícola de Indígenas,* succède une parenthèse durant laquelle les Fêtes de Minerve permettent au Guatemala de donner à l'étranger l'image de pays civilisé après laquelle il court depuis longtemps. Le « problème de l'indien » n'est cependant pas résolu, et il refait surface dans les années 1920, avec une préoccupation croissante pour les

questions d'alphabétisation et d'hispanisation. Les lois de 1924 et 1927 systématisent finalement l'idée d'éducation différenciée, en germe depuis la fin du XIXe siècle : l'école primaire, dès lors et jusqu'à il y a quelques années, est alors divisée en deux secteurs — école rurale et école urbaine —, qui eux-mêmes engloberont plusieurs types d'établissements répondant aux besoins spécifiques de chaque catégorie de population. L'école unique pour tous qui avait vu le jour en 1875 est ainsi définitivement enterrée, au profit d'un système qui, en prétendant offrir à chacun une éducation adaptée, instaure en réalité une école à deux vitesses.

L'étude des *Mémoires,* articles de presse et discours liés au thème de la civilisation et de l'éducation de la population indienne montre en effet que la notion de « civilisation » est restreinte dès le début : certes, on civilisera l'indien en le faisant entrer dans l'ère de la modernité, mais cet accès au monde du progrès est limité à sa fonction de travailleur agricole, cheville ouvrière d'une économie fondée sur le secteur primaire. Les manuels montrent d'ailleurs, dès l'époque de l'école unique, que l'indien n'est de toutes façons pas considéré comme membre d'une même entité, mais comme un Autre exclu de la communauté des lecteurs, qu'on prend soin de distinguer de ses ancêtres héroïques, dont on récupère par contre le passé glorieux et les valeurs atemporelles de défense de la patrie et de combat pour la liberté. L'indien du passé présenté dans les manuels d'histoire et de lecture, dont on revendique ouvertement l'héritage à travers une politique de patrimonialisation des vestiges précolombiens dans les années 1920, est ainsi bien différent de cet indien amorphe, absent de l'histoire récente, et masse anonyme des géographies humaines, masse exploitée de l'économie contemporaine.

La fonction vitale des populations indigènes dans la sphère économique du pays est à l'origine de cette ambiguïté permanente qui règne lorsqu'on aborde le thème de l'éducation de l'indien : on veut l'assimiler culturellement, le faire disparaître en le fondant dans le moule *ladino*-occidental synonyme de civilisation et de progrès, tout en le maintenant dans cette position d'altérité, qui permet et légitime sa position de main d'œuvre facile et bon marché, essentielle au maintien des structures sociopolitiques et économiques en place.

L’école, outil de légitimation du pouvoir libéral

L’enjeu est en effet autant économique que politique, et il s’agit pour l’Instruction Publique de former des « hommes honnêtes et dignes d'une société républicaine et libre »[2] — une république démocratique dont le fonctionnement est garanti par la bonne éducation inculquée à l’école —, qui soient également les ouvriers efficaces d’un pays tourné vers le progrès. L’école guatémaltèque assure ainsi la fonction non pas de reproduction sociale, telle qu’elle fut analysée pour la France par Bourdieu et Passeron[3], mais, dans un premier temps, de « production » d’une nouvelle société conforme aux idéaux libéraux, où l’Instruction Publique forme des ouvriers, des agriculteurs, des soldats et des femmes au foyer. L’ascension sociale n’est envisagée à aucun moment comme une possibilité offerte par l’école, puisque celle-ci, si elle peut mélanger les individus à l’époque de l’école unique des années 1870, ne les destine pas pour autant à quitter leur cadre socioéconomique d’origine, seul à même de voir perdurer et prospérer le système en place.

L’élite caféière et *ladina* au pouvoir entend en effet faire prospérer économiquement un pays englué par les politiques conservatrices antérieures. Et, en même temps qu’elle cherche à favoriser son propre enrichissement, en instaurant puis en maintenant les structures légales et sociales qui le lui permettent (le travail forcé des masses indiennes, le régime de la propriété foncière,…), elle vise bien sûr à se maintenir au pouvoir, en légitimant le bien-fondé de la Réforme Libérale. A ce titre, l’analyse des programmes et des manuels utilisés tout au long de notre période d’étude nous a permis de voir comment l’école publique participe sciemment de l’entreprise d’autolégitimation menée par le pouvoir libéral : en plus d’énoncer les arguments centraméricanistes qui justifient la politique étrangère menée jusqu’au début du XXe siècle, nous avons ainsi montré comment les livres d’école et autres programmes officiels de lecture, d’histoire ou de géographie, construisent progressivement une histoire libérale encensée, faite de grands hommes, que les illustrations, les biographies et les récits des manuels de lecture installent sur des piédestaux que la statuaire et la nomenclature des rues de la capitale renforceront en les inscrivant dans l’espace public. Rejoignant les figures universelles et humanistes que sont Colomb ou Las Casas, Barrios, Granados et les frères Cruz, ou les premiers libéraux Gálvez et Barrundia, intègrent ainsi un panthéon qui n’est pas tant national

[2] « formar hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre », *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1879, art. 10; *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, 1882, art. 10.
[3] BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. Minuit, 1971, 279 p.

que libéral, grâce à l'école et à ses outils que sont les manuels. Ces derniers, dont le nombre va croissant à mesure que le besoin d'avoir des livres adaptés aux réalités guatémaltèques et aux volontés de l'Etat libéral est ressenti, apparaissent ainsi à la fois comme la chambre d'écho et le miroir des politiques libérales et des objectifs gouvernementaux, et comme leur vecteur. Et ce, même s'ils ne sont pas tous déclarés manuels officiels, puisqu'ils émanent pour la plupart des personnalités les plus marquantes de la sphère éducative et intellectuelle du Guatemala libéral : ministres, directeurs d'établissements, pédagogues éminents ou scientifiques notoires sont en effet à l'origine d'ouvrages reconnus et utilisés dans les écoles, où ils participent à la diffusion d'une vision libérale de l'histoire, et d'une promotion du Guatemala et de l'Amérique Centrale tant vers l'étranger qu'auprès des écoliers, et s'inscrivent dans la démarche d'auto-mythification à laquelle se livre le pouvoir libéral.

De ce point de vue, le système éducatif mis en place à partir de 1875 semble refléter les réflexions menées par bien des historiens et philosophes sur les fonctions idéologiques de l'école publique : l'« appareil idéologique d'Etat » qu'est le système éducatif serait ainsi l'outil de l'hégémonie idéologique des classes dominantes, comme l'écrivent aussi bien Althusser, Thiesse ou Anderson de manière générale, qu'Arturo Taracena Arriola ou Edelberto Torres Rivas pour les cas centraméricains — l'idéologie diffusée par l'école étant le moyen pour la classe dominante de se maintenir au pouvoir.

Cette idéologie serait-elle celle de la nation ? Pas de manière consciente, si l'on en croit l'étude de l'appareil éducatif et de ses discours menée dans le corps de ce travail : c'est bel et bien le progrès et la civilisation qui sont les premiers maîtres-mots de la conformation d'une communauté dont les limites peinent à être dessinées. C'est ce travail lent d'élaboration de l'idée nationale qui semble d'ailleurs expliquer qu'on ne retrouve celle-ci au sein des objectifs de l'Education Publique qu'en 1927 : les élites ont alors fait leur choix entre le Guatemala et l'Amérique Centrale, et pensent avoir trouvé la place à donner à l'indien au sein de l'histoire nationale, et dans la société contemporaine — une place à la marge.

La trilogie de la nation civique, nation civilisée, nation homogène, appliquée par Mónica Quijada à l'histoire des Etats-nations latino-américains, ne semble donc pas s'appliquer pleinement au cas du Guatemala, où la communauté imaginée n'est pas consciemment définie

comme communauté nationale[4]. L'historien peut toutefois y discerner les caractéristiques des trois étapes de Quijada, et observer le désir croissant exprimé par les dirigeants de devenir nation. L'on pourrait ainsi parler de communauté civique, qui n'est aucunement communauté de citoyens puisqu'il est exclu de donner à l'indien ce statut, pour les premières années du système éducatif orienté vers le progrès, avant que la préoccupation majeure de la civilisation ne devienne la priorité des années 1890. Dans l'esprit de l'oligarchie dirigeante, il n'est alors de nation qui ne soit civilisée, et, en ce sens, le Guatemala ne peut donc pas encore prétendre à ce statut, tant que la masse indienne y fera obstacle : les projets éducatifs et sociaux de civilisation de l'indien qui voient alors le jour s'inscrivent dans cette vision qui veut que le Guatemala ne sera nation qu'une fois la masse indienne civilisée et assimilée. L'élaboration progressive d'un socle culturel commun, qui devient clairement guatémaltèque dans les premières décennies du XXe siècle, constitue finalement la base de ce qui pourra être une nation homogène, autour de ce qu'intellectuels et hommes politiques qualifient de culture, de caractère et de sentiment national, que nous avons quant à nous abordé globalement en tant qu'"identité nationale". Les trois types de nation de Quijada sont donc là, en germe ou sous la forme de projets clairement formulés, mais ne semblent jamais être pleinement réalisés.

L'identité nationale guatémaltèque, éternel mirage ?

En effet, les traits de cette identité, finalement définie de manière pérenne au cours des années 1920, nous poussent à dire que si elle est nationale, elle n'est pas totalement guatémaltèque du point de vue de l'historien : certes, le Guatemala devient le cadre de référence dans lequel s'inscrivent l'histoire officielle, la géographie, les référents culturels développés par l'intelligentsia et diffusés par l'école, ses programmes et ses manuels. Mais du fait de la place marginale accordée à la population indienne au sein de cette identité aux contours enfin dessinés, on ne peut donc pas la qualifier de « guatémaltèque », mais de *ladina.* Il s'agit clairement, pour les instaurateurs du système éducatif ségrégatif, d'assimiler culturellement et linguistiquement la population indigène aux modèles *ladinos*-occidentaux, et par là même d'effacer ses traits distinctifs, pour mieux la fondre dans le moule considéré le plus moderne et adéquat. Pour l'oligarchie libérale *ladina*, la nation guatémaltèque est, par essence, celle qu'ils définissent depuis les plus hautes sphères de l'Etat et les milieux socioculturels de la

[4] QUIJADA, Mónica. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX. In : ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier (éds.). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México : Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 287-315.

capitale ; et si l'indien veut faire partie de cette nation, il faut qu'il cesse d'être indien. C'est le rôle de l'école publique de l'en convaincre, ou de l'y forcer, avec toute l'ambigüité qui va de pair avec un tel projet — faire disparaître l'indien, sans en faire toutefois un égal, puisque son rôle de main d'œuvre corvéable à merci est essentiel à la survie économique du pays.

L'émergence de l'identité nationale *au Guatemala* (et non *guatémaltèque*) aboutit donc, pour la période qui nous occupe, à la définition d'une communauté humaine qui ne coïncide pas avec l'ensemble des populations guatémaltèques, et à la conception d'une identité culturelle essentiellement *ladina*, de langue espagnole, qui se nourrit de l'héroïsme de lointains ancêtres guerriers, et des valeurs et hauts faits des libérateurs de 1821 et de leurs héritiers de 1871.

S'il y a bien un projet de nation, qui fait de l'école l'un de ses outils, c'est donc une nation binaire et exclusive, qui vise bien entendu à s'imposer dans l'ensemble du pays pour prendre réellement corps. Mais, au-delà de cette entrave conceptuelle que constitue la définition de cette nation ségrégative, qui ne sera complètement nation qu'une fois l'ensemble de la population habité du sentiment national — et donc civilisé et « ladinisé » —, les problèmes pratiques de mise en application des réglementations gouvernementales, pour ce qui concerne le domaine éducatif, constituent justement un obstacle majeur à l'émergence réelle de la nation esquissée dans les textes.

Si celle-ci prend forme dans les discours, elle peine en effet à s'imposer sur le terrain, en partie à cause d'un système éducatif aux pratiques défaillantes. Nous avons ainsi insisté, à certains moments de notre réflexion, sur les difficultés rencontrées aux échelles locales et départementales dans l'application des décisions prises par le gouvernement de la capitale, qui ont parfois mené à certaines réformes que nous avons étudiées. C'est le cas, par exemple, des problèmes rencontrés par les *jefes politicos* pour recruter des enseignants qualifiés, capables d'instruire des écoliers indiens non hispanophones, qui débouchent sur les réflexions des années 1890 sur la meilleure manière de civiliser l'indien. Mais, comme nous avons voulu le souligner dans notre cinquième et dernière partie (*La nation enseignée (?)*), certaines difficultés sont récurrentes, et même si les lois de réformes de 1924, puis de 1927 et 1928, tentent de répondre à certains de ces problèmes, en en laissant d'autres de côtés, tous persistent au-delà de notre période d'étude : l'extension de la couverture scolaire du territoire au niveau primaire, la formation des enseignants et, bien sûr, les questions budgétaires, en sont les exemples les plus marquants. Si les gouvernements de la fin des années 1920 prennent la mesure de ces obstacles, et tentent de résoudre par exemple le problème de la

formation des enseignants et de la couverture scolaire, en élaborant un système éducatif différencié et spécialisé, tant pour le primaire que pour les écoles normales, ils continuent de se heurter aux restrictions budgétaires que le gouvernement Ubico, qui prend la relève de Chacón, critique encore et toujours. En outre, à ces problèmes financiers, qui font du Guatemala un Etat qui n'a pas les moyens de sa politique, il faut ajouter les obstacles structurels liés à l'organisation même du système éducatif, puisque le secteur privé et le monde rural, qui répondent à des intérêts idéologiques et économiques spécifiques, parviennent à se maintenir en marge de la sphère de contrôle de l'Etat, et ce, jusqu'à aujourd'hui[5].

La lecture de la *Historia de la Educación en Guatemala* de Carlos González Orellana, ou d'autres travaux menés sur le système éducatif guatémaltèque de la deuxième moitié du XXe siècle, montre la persistance des difficultés budgétaires, de l'emprise partielle de l'Etat sur l'ensemble du territoire, ou de la problématique formation des maîtres ; Sylvain Lourié, Catherine Vigor ou Eric Mulot, du côté français, ont ainsi étudié le souci constant et difficilement résolu de l'alphabétisation de la population guatémaltèque[6], question qui hante encore aujourd'hui les débats pédagogiques, dans lesquels s'intègrent également la redéfinition de la nation et la nouvelle place qu'y occupent la culture et les populations indiennes.

Perspectives

Pour Astrid Fischel, qui a consacré plusieurs travaux au système éducatif costaricain des XIXe et XXe siècles, en prenant pour base théorique les réflexions de Gramsci, le Costa Rica se distingue des autres Etats centraméricains par la pratique du consensus qui règne dans son mode de gouvernement, grâce à un système scolaire qui éduque et « idéologise » l'ensemble de la population. Selon la même auteure, le Guatemala est, à l'opposé, caractérisé par un

[5] Nous avons eu l'occasion de souligner le problème dans MENDONÇA, Emilie. Réformer l'éducation pour reconstruire la nation : le Guatemala et la réforme éducative 2007. *Les Cahiers ALHIM. La construction de l'État-Nation en Amérique latine, XIXe-XXe siècles*, (Université Paris 8), 2008, n°16, p. 95-110.

[6] LOURIÉ, Sylvain. *Éducation et développement: stratégies et décision en Amérique Centrale*. Paris : Unesco/Económica, 227 p.; VIGOR, Catherine. *Paysans du Guatemala : quelle éducation ?* Paris : L'Harmattan, 1980, 413 p.

système sociopolitique de répression et de coercition, où la domination des élites sur les masses (ignorantes) est nécessaire pour faire perdurer ce système de gouvernement[7].

On retrouve ici l'ambigüité majeure qui caractérise le système éducatif guatémaltèque, qui prétend alphabétiser la population, tout en tentant de préserver la barrière qui sépare les masses indiennes de l'oligarchie *ladina*, et garantit l'exploitation des unes par l'autre. Foucault et l'idée qu'il développe d'un Etat voulant discipliner le corps social pour mieux satisfaire ses besoins, s'applique ainsi, dans le cas guatémaltèque, à un système éducatif orienté vers le progrès, et, par conséquent, vers la formation de travailleurs dociles et qualifiés.

On pourrait cependant, en guise d'épilogue, se demander si la violence sociopolitique qui caractérise le Guatemala du XXe siècle, n'est pas justement la conséquence d'une Education Publique défaillante : incapable de développer suffisamment et efficacement l'appareil éducatif qui devrait jouer le rôle d'instrument d'uniformisation idéologique et de légitimation du pouvoir en place, l'Etat ne serait-il pas alors contraint de recourir à la force pour continuer d'assurer la domination de l'oligarchie arrivée au pouvoir en 1871, une domination fondée au départ sur l'exploitation apparemment consentie des populations indiennes, qui ne peut subsister sans violence face aux évolutions socioéconomiques et politiques que connaît le pays ? Incapable de persuader et de convaincre par l'école, et de s'assurer ainsi l'adhésion et le soutien des Guatémaltèques, l'Etat ne serait-il pas contraint d'imposer et de réprimer par les armes ?

Il faudrait sans doute, pour répondre à cette question et pour continuer d'enrichir de manière plus générale l'étude du système éducatif guatémaltèque et de ses objectifs, prolonger dans plusieurs directions le travail initié dans cette thèse, à commencer par un travail comparatif plus poussé avec les quatre autres Etats centraméricains, et avec le voisin mexicain, afin de mieux distinguer les spécificités du cas guatémaltèque, dont on a vu au fil des pages qu'il est élaboré par des pédagogues et des dirigeants ayant les yeux rivés sur ce qui se fait à l'étranger.

De plus, même si nous avons eu l'ambition de proposer une étude du système éducatif dans son entier, nous n'avons pas caché, dès notre introduction, que notre intérêt se porterait plus fréquemment sur l'école primaire obligatoire, seul creuset à même d'uniformiser les esprits :

[7] FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José (Costa Rica): Editorial Costa Rica, 1990, p. 39-52, p. 201-209.

c'est pourquoi une autre ligne d'enrichissement de ce travail serait une analyse plus étoffée des niveaux secondaire et supérieur, destinés à former dans un premier temps les élites, puis les classes moyennes/hautes d'une société dont la structure évolue au fil du temps — une analyse que nous ne pouvions matériellement mener à bien dans un travail déjà fort imposant.

L'autre axe nécessaire à l'étude du possible lien entre le recours à l'autoritarisme et la faillite éducative, serait bien évidemment de prolonger nos travaux dans le temps, jusqu'à aujourd'hui, afin de saisir dans son ensemble l'évolution du système éducatif, qui connaît par exemple d'importants changements durant la période 1944-1954, dite révolutionnaire, marquée par une volonté réelle d'éduquer l'ensemble de la population, avec des projets rapidement remis en cause par la contrerévolution initiée en 1954, puis l'émergence progressive des questions d'éducation interculturelle[8].

En outre, une autre piste de travail s'offre à nous : étoffer le travail statistique, puisque celui que nous présentons dans notre cinquième partie n'est qu'une ébauche, figurant les premières bases d'un travail de plus longue haleine, qui ne s'orienterait plus vers l'analyse de l'identité nationale conçue par les élites, dans une étude « par le haut » de cette construction identitaire, mais prendrait le chemin d'une analyse « par le bas », fondée sur les réalités du terrain, et le choc entre celles-ci et les politiques formulées depuis la capitale. Pour reprendre les trois perspectives de recherche qu'évoque José Cal Montoya au sujet de la Réforme Libérale, si nous pensons avoir contribué à l'étude de l'espace public, ici espace scolaire, dans lequel l'Etat national se trouve conforté et justifié, il nous resterait donc à aborder la question de la formation et des interactions de l'élite, avec l'étude des niveaux secondaire et supérieur, et la question de l'influence réelle de la Réforme libérale sur la société guatémaltèque[9].

On pourrait, dans cette optique, s'attarder plus longuement sur les inventaires de manuels scolaires et fournitures que nous avons eu l'occasion de consulter, et dont nous ne prétendons avoir donné ici qu'un bref aperçu, afin de commencer à tracer plus finement les contours du fonctionnement des écoles, en détaillant les disparités locales et départementales ; un travail qui pourra déboucher sur le rôle de l'école et de son instituteur non plus dans le système éducatif, mais dans la ville ou le village, afin de voir si sa fonction de relais de la pensée

[8] Voir GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1996 (6e ed.), p. 318 et ss.
[9] CAL MONTOYA, José Edgardo. La escritura de la Historia como genealogía política : La comprensión de la Nación en la Historiografía guatemalteca reciente sobre la Reforma Liberal. *Boletín AFEHC*, enero de 2006, nº16 [en ligne, référence du 10/11/2007].
http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=357.

libérale est perçue comme telle par la société dans laquelle elle s'inscrit, ou s'il joue d'autres rôles. Certains travaux ont amorcé ce travail sur la réalité locale de la Réforme Libérale : on peut citer, bien sûr, Jean Piel et Todd Little-Siebold, mais aussi, plus proche de nos questions, Greg Grandin et ses premières études sur la société indigène de Quetzaltenango *El Adelanto*, qui gère notamment des écoles, et exprime un projet alternatif d'identité collective, encore peu étudié, et qui pourra être développé par des travaux en archives plus approfondis[10].

Nous aimerions finalement nous écarter du strict champ de l'éducation, pour revenir à la question de la nation : au fil de notre travail nous avons été amenée à souligner le regard de l'élite guatémaltèque constamment fixé sur les modèles européens et nord-américain, qui porte les dirigeants à observer, importer et adapter certaines manuels, méthodes pédagogiques ou modèles d'établissements, dans le but de faire entrer le Guatemala dans la sphère des nations modernes qu'il espère pouvoir égaler. Dans quelle mesure ce poids évident du regard étranger dans l'élaboration de la pensée éducative guatémaltèque pèse-t-il également sur le processus d'élaboration de l'identité nationale dont nous avons mis en lumière l'émergence ?

On a en effet vu dans quelle mesure le centraméricanisme des premières années s'appuie sur la question de la viabilité économique de la région centraméricaine, et sur l'idée de pouvoir gagner le respect des autres grands Etats, acteurs principaux de la scène internationale : il serait à cet égard intéressant d'analyser, d'une part, le lien entre l'évolution du pays vers une indépendance économique croissante et le choix du Guatemala comme territoire de construction de l'identité, et, d'autre part, les relations entre le regard porté par l'étranger sur le Guatemala et l'Amérique Centrale, et l'élaboration progressive d'une identité restreinte au cadre guatémaltèque. En d'autres termes, il s'agirait d'observer la construction nationale non plus seulement comme un phénomène interne, mais aussi comme le fruit d'interactions avec l'étranger, dont le regard, d'après ce que nous avons commencé à voir à travers le système éducatif, a une grande influence sur la conscience et l'image que les élites guatémaltèques ont d'elles-mêmes et de leur pays.

Autant de pistes qui nous restent à explorer, après ce travail qui, nous l'espérons, aura permis de montrer les liens entre système éducatif et construction de l'identité nationale au Guatemala, en analysant dans une même étude les deux éléments souvent traités séparément que sont l'Amérique Centrale et la population indigène, et aura mis en lumière les étapes

[10] GRANDIN, Greg. *The Blood of Guatemala : a History of Race and Nation*. Durham : Duke University Press, 2000, p. 144-174.

d'une construction identitaire complexe, observée à travers le prisme de l'école publique. Notre souhait est que cet éclairage sur les origines de l'identité nationale construite par la Réforme Libérale, actuellement remise en cause, puisse permettre aux pédagogues et historiens de mieux comprendre l'évolution de l'éducation au Guatemala et d'aborder avec un regard enrichi les défis éducatifs d'aujourd'hui, puisque les soucis budgétaires, la formation des maîtres, l'alphabétisation, la gestion du multiculturalisme et la construction d'une nation qui ne soit plus seulement *ladina* mais guatémaltèque, sont encore, à l'heure actuelle, des questions débattues, mais non résolues.

Bibliographie

Sources primaires

Les sources primaires qui ont servi de fondement à notre étude sont de diverses natures : lois, accords, discours officiels ou non, articles de presse et, bien sûr, manuels scolaires constituent un corpus finalement abondant, dont nous détaillons ici les références, en précisant à l'attention du lecteur, pour chaque catégorie, les bibliothèques et autres centres d'archives où nous avons localisé ces documents.

Archivo General de Centro-América - AGCA.

Toutes les références ci-dessous correspondent aux fonds "B" – Ministerio de Educación, de l'*Archivo General de Centro-América*. Les mentions indiquées sont celles figurant sur l'inventaire dudit fond :

- Leg. 34811. "Memorias de Jefes Políticos", 1911.
- Leg. 35022. "Inventarios variados", 1876.
- Leg. 35023. "Inventarios de útiles escolares", 1897.
- Leg. 35024. "Inventarios de las escuelas", 1897.
- Leg. 35025. "Inventarios de las escuelas", 1906.
- Leg. 35026. "Inventarios y avaluos de los útiles de las Escuelas", 1907.
- Leg. 35034. "Inventarios de Textos, Utiles y Mobiliarios", 1913.
- Leg. 35041. "Inventarios de las Escuelas", 1918.
- Leg. 35046. "Inventarios", 1921.
- Leg. 35047. "Inventarios", 1921.
- Leg. 35048. "Inventarios", 1924.
- Leg. 35299. "Programas", 1885/1889/1900.
- Leg. 37046. "Edición de textos y correspondencia varia", 1875 à 1895.
- Leg. 37078. "Conferencias pedagógicas y correspondencia varia", 1882/1940.
- Leg. 37387. "Estadísticas y Censos".
- Leg. 37388. "Estadísticas y Censos", 1880 et 1892.
- Leg. 37389. "Estadísticas y Censos", 1892.
- Leg. 37390. "Estadísticas y Censos", 1893.
- Leg. 37391. "Estadísticas y Censos", 1893.
- Leg. 37392. "Estadísticas y Censos", 1894/1896.

Constitution

Ley Constitutiva de la República de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente en 11 de diciembre de 1879 [en ligne, référence du 16/06/2011], Biblioteca Virtual/Biblioteca Jurídica de la UNAM. http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2210/14.pdf

Reformas a la Ley Constitutiva de Guatemala, decretadas a 20 de octubre de 1885 [en ligne, référence du 15/02/2011]. http ://www.bibliojuridica.org/

Reforma a la Constitución de la República de Guatemala decretada el 5 de noviembre de 1887. [en ligne, référence du 15/02/2011]. http://www.bibliojuridica.org/

Lois et accords

Les compilations législatives sont consultables à l'Université Francisco Marroquín (Ciudad de Guatemala), et à la Bibliothèque du Congrès (Ciudad de Guatemala).

Recopilación de las Leyes emitidas por el Gobierno Democrático de la República de Guatemala desde el 3 de junio de 1871 hasta el 30 de junio de 1881. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881, vol. 1, 467 p.

- Decreto nº28, de 6 de noviembre de 1871, p. 52.
- Decreto nº67 de 12 de junio de 1872, p. 119.
- Decreto nº86 del 4 de febrero de 1873, p. 156-169.
- Acuerdo de 5 de mayo de 1874, p. 294-295.
- Decreto nº130 de 30 de diciembre de 1874, p. 312-315.
- Informe del ministro de fomento a Justo Rufino Barrios sobre enseñanza de ramos de carreras liberales. Diciembre de 1874, p. 311-312.
- *Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria*, Decreto nº131 del 2 de enero de 1875, p. 319-340.
- Decreto nº132 de 19 de enero de 1875, p. 340-343.
- Decreto nº133 de 20 de enero de 1875, p. 344-346.
- *Ley Orgánica de Segunda Enseñanza*, Decreto nº135 de 28 de enero de 1875, p. 348-352.
- Decreto nº138 de 2 de abril de 1875, p. 360-363.
- *Ley Orgánica de Instrucción Superior*, Decreto nº140 de 1º de julio de 1875I, p. 373-379.
- Decreto nº167 de 20 de noviembre de 1876, p. 460-461.
- Acuerdo de 6 de diciembre de 1876, p. 563-565.

Recopilación de las Leyes emitidas por el Gobierno Democrático de la República de Guatemala desde el 3 de junio de 1871 hasta el 30 de junio de 1881. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881, vol. 2, 581 p.

- *Reglamento de Jornaleros*, Decreto nº77 del 3 de abril de 1877, p. 69-75.
- *Ley General de Instrucción Pública*, decreto nº179 de 7 de abril de 1877, p. 86-94.
- *Reglamento Complementario*, Decreto nº182 de 21 de mayo de 1877, p. 109-132.
- *Ley de Municipalidades*, Decreto nº242 del 30 de septiembre de 1879, p. 283-294.
- *Ley Orgánica de gobierno político de los departamentos*, Decreto nº244 de 7 de octubre de 1879, p. 298-306.
- *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº254 de 13 de diciembre de 1879, p- 358-413.
- Acuerdo de 9 de febrero de 1880, p. 433.
- Acuerdo de 10 de febrero de 1880, p. 433.
- Acuerdo de 13 de febrero de 1880, p. 433.
- Circular de 15 de mayo de 1880, p. 465-468.
- Acuerdo de 4 de enero de 1881, p. 514-515.
- Decreto legislativo nº17 de 29 de abril de 1881, p. 569-570.
- Acuerdo de 23 de septiembre de 1881, p. 41-42.

Recopilación de las leyes emitidas por el Gobierno democrático de la República de Guatemala, (1881-1883). Guatemala : Tipografía Nacional, s.f., vol. 3, 502 p.

- Acuerdo de 21 de marzo de 1882, p. 211.
- Acuerdo de 5 de julio de 1882, p. 234.
- Acuerdo de 23 de agosto de 1882, p. 252.
- Acuerdo de 18 de septiembre de 1882, p. 263-264.
- *Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública*, Decreto nº288 de 23 de noviembre de 1882, p. 281-329.
- Circular de 4 de diciembre de 1882, p. 329-331.
- Acuerdo de 23 de diciembre de 1882, p. 349-350.

Leyes emitidas por el Gobierno Democrático de la República de Guatemala y por la Asamblea Nacional Constituyente desde 1º de julio de 1883 a 31 de diciembre de 1885, recopiladas por Viviano Guerra. Guatemala : Tipografía Arenales, tomo IV.

- Acuerdo de 13 de mayo de 1884, p. 200.
- Decreto nº312 de 6 de diciembre de 1884, p. 271-280.
- Decreto nº314, 27 de enero de 1885, p. 314-315.
- Circular de 31 de julio de 1885, p. 472-473.

Recopilación de las leyes emitidas por el Supremo Gobierno de la República de Guatemala desde el 1º de enero de 1886, a último de diciembre del propio año. Recopiladas por Viviano Guerra. Guatemala : Tipografía Arenales, s.f., t. V, 830 p.

- Acuerdo de 19 de enero de 1886, p. 13-14.
- Acuerdo de 21 de enero de 1886, p. 16.
- Acuerdo de 17 de julio de 1886, p. 110.
- Acuerdo de 28 de julio de 1886, p. 122-123.
- Acuerdo relativo a un concurso para la formación de la « cartilla del ciudadano », Palacio del Poder Ejecutivo, 23 de septiembre de 1886. *El Guatemalteco (diario oficial)*, 30 de septiembre de 1886, nº24
- Acuerdo de 20 de diciembre de 1886, p. 292.

Recopilación de las leyes emitidas por el Gobierno de la República de Guatemala coleccionadas por el lic. Adrián F. Caballeros y correspondientes al año de 1887. Guatemala : Tipografía La Unión, 1887, t. VI, 574 p.

- Reglamento para las escuelas de las prisiones de esta capital, 28 de septiembre de 1887, p. 281-283.
- Acuerdo de 14 de diciembre de 1887, p. 360.
- Acuerdo de 15 de diciembre de 1887, p. 362.

Recopilación de las leyes emitidas por el Gobierno de la República de Guatemala coleccionadas por el licenciado Adrián F. Caballeros correspondientes al año de 1888. Guatemala : Tipografía La Unión, s.f., t. VII, 396 p.

- Acuerdo de 12 de abril de 1888, p. 62.
- Acuerdo de 14 de abril de 1888, p. 65.
- Acuerdo de 28 de abril de 1888, p. 79.

- Circular de 31 de diciembre de 1888, p. 276.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala correspondientes al año 1889. Guatemala : Tipografía La Unión, s.f., t.VIII, 296 p.

- Acuerdo de 5 de octubre de 1889, p. 170.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala correspondientes al año 1890. Guatemala : Tipografía El Modelo, s.f., t. IX, 259 p.

- Circular del señor ministro de Instrucción Pública á los jefes políticos, 1º de octubre de 1890, p. 150-153.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1892-1893. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1892 hasta el 14 del mismo mes de 1893. Guatemala : Tipografía Nacional, 1894, t. XI, 508 p.

- Acuerdo de 10 de mayo de 1892, p. 32-35.
- Circular de 24 de junio de 1892, p. 79-80.
- Acuerdo de 8 de julio de 1892, p. 92.
- Decreto nº445 de 21 de julio de 1892, p. 142-143.
- Acuerdo ministerial en el que se fija el programa de los festejos públicos con que se celebrará, por parte del Gobierno, el 4º centenario del descubrimiento de América, 12 de agosto de 1892, p. 167 et ss.
- Acuerdo de 3 de septiembre de 1892, p. 202-203.
- Decreto nº451 de 10 de octubre de 1892, p. 263.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1893-1894. Contiene este volumen las disposicione emitidas desde el 15 de marzo de 1893 hasta el 14 del mismo mes de 1894. Además se han incluido en él todos los decretos de la Asamblea Nacional Legislativa correspondientes a las sesiones de 1894, por referirse a los actos más importantes del ejecutivo en ambos años. Tomo XII, segunda edición anotada por Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1931, t. XII, 592 p.

- *Reglamento de la organización pedagógica, y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893, p. 71-73.
- *Programas anexos al Reglamento de la organización pedagógica y plan de estudios de las escuelas primarias,* 9 de agosto de 1893, p. 73-85.
- Decreto nº471 de 23 de octubre de 1893, p. 114.
- Decreto nº474 de 30 de octubre de 1893, p. 135-136.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1894-1895. Contiene este volumen las disposicione emitidas desde el 15 de marzo de 1894 hasta el 14 del mismo mes de 1895. Guatemala : Tipografía Nacional, 1895, t. XIII, 214 p.

- Decreto nº507 de 26 de noviembre de 1894, p. 142.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1895-1896. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1895 hasta el 14 del mismo mes de 1896. Además se han incluido en él todos los decretos de la Asamblea Nacional Legislativa correspondientes a las sesiones de los años indicados. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, t. XIV, 367 p.

- Decreto nº334 de 27 de abril de 1895, p. 321.
- Decreto legislativo nº301 de 7 de mayo de 1895, p. 285-286.
- Decreto nº517 de 18 de agosto de 1895, p. 88-89.
- Acuerdo de 27 de junio de 1895, p. 34.
- Reglamento para las escuelas nocturnas de adultos, 18 de septiembre de 1895, p. 91-96.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1897-1898. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1897 hasta el 14 del mismo mes de 1898. Guatemala : Tipografía Nacional, 1908, t. XVI, 782 p.

- Decreto nº546 de 9 de diciembre de 1897, p. 623.
- Acuerdo de 9 de diciembre de 1897, p. 624.
- Decreto nº573 de 11 de febrero de 1898, p. 659.
- Acuerdo de 22 de febrero de 1898, p. 715.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1898-1899. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1898 hasta el 14 del mismo mes de 1899. Coleccionadas por don Felipe Estrada Paniagua. Guatemala : Tipografía Nacional, 1908 t. XVII, 442 p.

- Acuerdo de 28 de mayo de 1898, p. 90.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1899-1900. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1899 hasta el 14 del mismo mes de 1900. Coleccionadas por don Felipe Estrada Paniagua. Guatemala : Tipografía Nacional, 1909, t. XVIII, 381 p.

- Decreto nº604 de 28 de octubre de 1899, p. 243-244.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1900-1901. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1900 hasta el 14 del mismo mes de 1901. Coleccionadas por don Felipe Estada Paniagua. Guatemala : Tipografía Nacional, 1908, t. XIX, 299 p.

- Circular de 15 de junio de 1900, p. 41.
- Circular de 20 de junio de 1900, p. 41.
- Circular de 25 de julio de 1900, p. 69.
- Acuerdo de 8 de octubre de 1900, p. 115.
- Decreto nº616 de 7 de enero de 1901, p. 177.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1901-1902. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1901 hasta el 14 del mismo mes de 1902. Coleccionadas por don Felipe Estrada Paniagua. Guatemala : Tipografía Nacional, 1908, t. XX, 389 p.

- Acuerdo de 21 de enero de 1902, p. 281-282.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1904-1905. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1904 hasta el 14 del mismo mes de 1905. Guatemala : Tipografía y Encuadernación de Arturo Siguere & Co, 1909, t. XXIII, 332 p.

- Acuerdo de 19 de marzo de 1904, p. 4.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1906-1907. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1906 hasta el 14 del mismo mes de 1907. Guatemala : Tipografía Nacional, 1910, t. XXV, 312 p.

- Acuerdo de 8 de diciembre de 1906, p. 172.
- Decreto legislativo nº710, p. 193.
- Acuerdo de 8 de marzo de 1907, p. 220.
- Acuerdo de 11 de marzo de 1907, p. 222.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1910-1911. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1910 hasta el 14 del mismo mes de 1911. Guatemala : Tipografía Nacional, 1912, t. XXIX, 380 p.

- Acuerdo de 18 de junio de 1910, p. 82.
- Convención relativa á la aprobación de Planos, presupuestos y formas de pago de la construcción y equipo del Instituto Pedagógico Centroamericano, p. 135.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1911-1912. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1911 hasta el 14 del mismo mes de 1912. Coleccionadas por el Lic. Don Juan Mata C. Guatemala : Tipografía Nacional, 1913, t. XXX, 469 p.

- Convención para la unificación de la enseñanza primaria y secundaria en Centro América, p. 409-410.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1912-1913. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1912 hasta el 14 del mismo mes de 1913. Coleccionadas por el Lic. Don Juan Mata C. Guatemala : Tipografía Nacional, 1913, t. XXXI, 505 p.

- Acuerdo de 20 de mayo de 1912, p. 86.
- Acuerdo de 31 de enero de 1913, p. 345-346.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1914-1915. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1914 hasta el 14 del mismo mes de 1915. Coleccionadas por el lic. Don Juan Mata C. Guatemala : Tipografía NAcional, 1915, t. XXXIII, 486 p.

- Acuerdo de 1º de diciembre de 1914, p. 267.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1915-1916. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1915 hasta el 14 del mismo mes de 1916. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1922, t. XXXIV, 433 p.

- Acuerdo de 22 de abril de 1915, p. 41.
- Acuerdo de 24 de julio de 1915, p. 147.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1916-1917. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1916 hasta el 14 del mismo mes de 1917. Guatemala : Tipografía Nacional, 1923, t. XXXV, 455 p.

- Acuerdo de 25 de junio de 1916, p. 110.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1917-1918. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1917 hasta el 14 del mismo mes de 1918. Colecccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1924, t. XXXVI, 399 p.

- Acuerdo de 11 de junio de 1917, p. 100.
- Acuerdo de 10 de septiembre de 1917, p. 215.
- Decreto nº989 de 2 de mayo de 1918. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVI, p. 14.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1918-1919. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1918 hasta el 14 del mismo mes de 1919. Guatemala : Tipografía Nacional. 1925, t. XXXIX, 1296 p.

- Acuerdo de 14 de marzo de 1920, p. 1152.
- Acuerdo de 10 de mayo de 1920, p. 282.
- Decreto nº1045 de 25 de mayo de 1920, p. 24.
- Acuerdo de 12 de agosto de 1920, p. 702,
- Decreto nº773 de 24 de diciembre de 1920, p. 123.
- Acuerdo de 11 de febrero de 1921, p. 1100.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala,1921-1922. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1921 hasta el 14 del mismo mes de 1922. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1926, t. XL, 766 p.

- Decreto nº1105 de 14 de mayo de 1921, p. 48.
- Acuerdo de 6 de julio de 1921, p. 463.
- Acuerdo de 18 de julio de 1921, p. 479.
- Reglamento de exámenes de mastros no titulados, 25 de agosto de 1921, p. 523-524.
- Acuerdo de 8 de septiembre de 1921, p. 534.
- Acuerdo de 2 de noviembre de 1921, p. 555.
- Acuerdo de 15 de noviembre de 1921, p. 558-560
- Acuerdo de 13 de enero de 1922, p. 595-596.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1922-1923. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1922 hasta el 14 del mismo mes de 1923. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1927, t. XLI, 714 p.

- Decreto nº1171 de 24 de marzo de 1922, p. 5.
- Acuerdo de 6 de abril de 1922, p. 98.
- Reglamento para las Conferencias de Academias de Maestros de la República, 27 de abril de 1922, p. 115.
- Decreto nº791 de 14 de julio de 1922, p. 48

- Programa de estudios y base para la organización de la Escuela de Agricultura e Industrias anexa al Hospicio de Occidente, 30 de enero de 1923, p. 424-429.
- Reglamento Interior del Instituto Nacional de Varones, p. 377 et ss.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1923-1924. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1923 hasta el 14 del mismo mes de 1924. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1928, t. XLII, 890 p.

- Apruébanse los estatutos de la Universidad Popular, 17 de julio de 1923, p. 429.
- Decreto nº850 de 25 de diciembre de 1923, p. 85.
- Decreto nº851 de 7 de enero de 1924, p. 86-94.
- Ley de reformas a los títulos preliminar y primero de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, decreto nº862 de 28 de febrero de 1924, p. 143-156.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1924-1925. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1924 hasta el 14 del mismo mes de 1925. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1929, t. XLIII, 739 p.

- Acuerdo de 16 de septiembre de 1924 – Contribución para el monumento al General Justo Rufino Barrios que se erigirá en Cobán, p. 292.
- Unificanse, bajo un mismo Plan de Estudios, los Institutos de segunda enseñanza y las Escuelas Normales, acuerdo de 5 de diciembre de 1924, p. 388.
- Decreto nº888 de 20 de febrero de 1925, p. 117.
- Contrato celebrado entre el cónsul de Guatemala en Zürich y la señorita Hedwig F. Bethge, p. 204-205.
- Plan de estudios para los Institutos Normales, p. 463.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1925-1926. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1925 hasta el 14 del mismo mes de 1926. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1930, t. XLIV, 650 p.

- Acuerdo de 14 de julio de 1925, p. 284.
- Acuerdo de 27 de agosto de 1925, p. 311.
- Acuerdo de 16 de noviembre de 1925, p. 401.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1926-1927. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1926 hasta el 14 del mismo mes de 1927. Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1931, t. XLV, 735 p.

- *Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente de la República de Guatemala,* Decreto nº 938 de 15 de diciembre de 1926, p. 95-107.
- Acuerdo de 1º de febrero de 1927. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XLV, p. 590.

Recopilación de las leyes de la República de Guatemala, 1927-1928. Contiene este volumen las disposiciones emitidas desde el 15 de marzo de 1927 hasta el 14 del mismo mes de 1928.

Coleccionadas por don Rosendo P. Méndez. Guatemala : Tipografía Nacional, 1931, t. XLVI, 895 p.

- decreto nº1501 de 3 de mayo de 1927 – Erige un monumento con estatua de bronce al General Francisco Morazán, p. 25.
- Acuerdo de 18 de julio de 1927, p. 350.
- *Ley Orgánica de Educación Pública*, decreto nº960 de 14 de diciembre de 1927, p. 74-90.
- *Ley Reglamentaria de Educación Pública*, decreto nº968 de 9 de febrero de 1928, p. 98-142.

Programmes

Les programmes officiels sont consultables, lorsqu'ils ne sont pas inclus dans des périodiques ou compilations législatives, à la Bibliothèque de l'AGCA.

- *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República, conforme a los dispuestos por la Ley de Instrucción Pública de 23 de Noviembre de 1882, ó instrucciones para su ejercicio*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1882, 88 p.
- SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Programa detallado para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 93 p.
- *Enseñanza nacional. Nuevos planes de estudios de la enseñanza nacional, mandados poner en vigor durante la sabia administración del señor doctor Don Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la república y gran protector de la instrucción en Guatemala*. Guatemala : Imprenta Minerva, 1919, 98 p.
- Reglamento general y plan de estudios para las escuelas normales de la República. In : *Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública*, 1909, p. 135-146.
- Programa de Instrucción Moral y Cívica para la enseñanza elemental y complementaria. *El Educador Guatemalteco. Revista de enseñanza, órgano del ramo de Instrucción Pública*, 15 de septiembre de 1918, año I, nº1, p. 8-11.
- Plan de estudios para los Institutos Normales (1924). In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIII, p. 401-464.
- Programas de las escuelas primarias de la República de Guatemala (1924). In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIII, p. 464-537.
- Programas de Educación Primaria (1928). In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVI, p. 693-738.

Budgets de la Nation

Les Budgets de la Nation cités ci-dessous sont tous disponibles à la Bibliothèque de l'AGCA.

Presupuesto de los ingresos y egresos de la administración fiscal de la República de Guatemala para el año económico de 1º de marzo de 1881 a fines de febrero de 1882. Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1881, 60 p.

Presupuesto general de ingresos y gastos de la administracion fiscal de la República de Guatemala para el año económico de 1º de julio de 1882 a 30 de junio de 1883. Guatemala : Tipografía El Progreso, 88 p.

Presupuesto de entradas y gastos fiscales de la República de Guatemala, para el año económico de 1º de julio de 1884 à 30 de junio de 1885. Guatemala : Tipografía El Progreso, 99 p.

Presupuesto general de gastos de la administracion publica para el año económico de 1º de julio de 1886 à 30 de junio de 1887. Decretado por la Asamblea Nacional Legislativa de la República de Guatemala. Guatemala : Tipografía Arenales, 114 p.

Presupuesto general de los gastos de la administracion pública para el año económico que principia en primero de julio del corriente año y termina en 30 de junio de 1889 con las reformas acordadas por la Asamblea Nacional Legislativa, 1888. Guatemala : Tipografía La Unión, 176 p.

*Presupuesto general de los gastos de la administración pública para el año económico que principia en primero de enero de 1890 y termina el treinta y uno de diciembe del mismo y para el semestre del año en curso que principia el primero de julio***.** Guatemala, 1889.

Presupuesto general de los gastos de la admnistración pública para el año económico que principia el 1º de enero de 1891 y termina el 31 de diciembre del mismo, y para los siete meses del presente, que principian el 1º de junio y terminan el 31 de diciembre 1890. Guatemala : Tipografía La Unión,. 249 p.

Presupuesto general de los gastos de la administración pública para el año económico que principa el 1º de enero de 1892 y termina el 31 de diciembre del mismo. Guatemala : Tipografía y Encuadernación El Modelo, 1892.

Presupuesto general de los gastos de la administración pública para el año económico que principa el 1º de julio de 1892 y termina el 3º de junio de 1893. Guatemala : Tipografía y Encuadernación Nacional, 1892, 320 p.

Presupuesto general de gastos de la administración pública para el año económico de 1º de julio de 1894 a 30 de junio de 1895. Conteniendo las modificaciones acordadas por la Asamblea Nacional Legislativa. Guatemala : Tipografía Nacional, 1894, 292 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1895 á 30 de junio de 1896. Guatemala : Tipografía Nacional, 1895, 464 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1896 à 30 de junio de 1897 formado por la Dirección General de Cuentas de conformidad con las modificciones acordadas por la Asamblea Nacional Legislativa en el decreto nº344. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, 430 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1897 a 30 de junio de 1898, formado por la Dirección General de Cuentas. Guatemala : Tipografía Nacional, 1897, 460 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1899 a 30 de junio de 1900. formado por la Dirección General de Cuentas. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 430 p.

Presupuesto general de rentas y gastos. Año de 1901 à 1902. Guatemala : Tipografía Nacional, 386 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1900 à 30 de junio de 1901. Guatemala : Tipografía Nacional, 1900, 491 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1903 à 30 de junio de 1904. Guatemala : Tipografía Nacional, 328 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1904 à 30 de junio de 1905. Guatemala : Tipografía Nacional, 327 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año de 1º de julio de 1905 à 30 de junio de 1906. Guatemala : Tipografía Nacional, 324 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1907 à 30 de junio de 1908. Guatemala : Tipografía Nacional, 336 p.

[Presupuesto general, 1906-1907 – sans couverture], 335 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1909 a 30 de juni ode 1910. Guatemala : Tipografía Nacional, 354 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1910 á 30 de junio de 1911, Guatemala : Tipografía Nacional, 360 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de junio de 1911 à 30 de junio de 1912. Guatemala : Tipografía Nacional, 383 p**.**

*Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1912 à 30 de junio de 1913***.** Guatemala : Tipografía Nacional, 395 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1913 a 30 de junio de 1914. Guatemala : Tipografía Nacional, 399 p.

*Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1914 a 30 de junio de 1915***.** Guatemala : Tipografía Nacional, 413 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1915 a 30 de junio de 1916. Guatemala : Tipografía Nacional, 459 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1917 à 30 de junio de 1918. Guatemala : Tipografía Nacional, 475 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico 1918-1919. Guatemala : Tipografía Nacional, 424 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1919 à 30 de junio de 1920. Guatemala : Imprenta Minerva, 424 p.

Prespuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1 de julio de 1920 a 30 de junio de 1921. Formado por la comisión especial nombrada por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público. Guatemala : Imprenta Casa Colorada de Marroquín Hermanos, 574 p.

Presupuesto general de productos y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1922 a 30 de junio de 1923. Guatemala : Tipografía Nacional, 671 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1º de julio de 1924 a 30 de junio de 1925. Guatemala : Tipografía Nacional, 712 p.

Presupuesto general de productos y gastos administrativos para el año económico de 1 de julio de 1926 a 30 de junio de 1927. Guatemala : Tipografía Nacional, 848 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de 1 de julio de 1927 a 30 de junio de 1928. Guatemala : Tipografía Nacional, 888 p.

Presupuesto general de productos y gastos administrativos para el año económico de 1 de julio de 1928 a 30 de junio de 1929. Guatemala : Tipografía Nacional, 1928, 291 p.

Presupuesto general de ingresos y egresos para el año económico de 1 de julio de 1929 a 30 de junio de 1930. Guatemala : Tipografía Nacional, 1929, 235 p.

Presupuesto general de rentas y gastos administrativos para el año económico de primero de julio de 1916 a 30 de junio de 1917. Guatemala : Tipografía Nacional, 461 p.

Recensements

Les recensements, en plus des résumés dans les *Mémoires du Secrétariat*, font l'objet des publications suivantes :

Censo general de niños. In : SECRETARÍA DE FOMENTO. *Anales estadísticos de Guatemala. Año de 1882.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1882, p. 151-162.

Censo General de niños de 6 á 14 años de edad, obligados á recibir la Instruccion Primaria, levantado en el mes de Diciembre de 1890. [document de la Bibliothèque Nationale, Fonds Valenzuela, sans autre indication].

Censo de la República de Guatemala. 1921. Guatemala : Talleres Gutenberg, 1924, 399 p. [disponible en ligne sur le site du centre de recherches costaricain Centro Centroamericano de Población-Universidad de Costa Rica, http://ccp.ucr.ac.cr].

Manuels scolaires

Les divers manuels que nous présentons ci-après ont été consultés dans les bibliothèques universitaires (UVG, URL, USAC, UFM), à la bibliothèque de l'AGCA, et à la Bibliothèque Nationale (fonds Valenzuela).

a. Lecture

ÁGUILAR PELÁEZ Víctor. *El anti-analfabeta. Método para aprender a leer práctico, gradual, fonético, analítico, sintético y simultáneo; para las escuelas de Hispano América*. Guatemala : Casa editora Unión Tipográfica, 1915, 94 p.

ARZÚ SABORIO, Manuel. *Nuevo libro cuarto de lectura para uso de las escuelas de Centro-América*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 287 p.

ESPONDA, Sóstenes. *Nuevo libro segundo de lectura para uso de las escuelas de Centro-América*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, 160 p.

——, *Nuevo libro tercero de lectura para uso de las escuelas de Centro-América.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 224 p.

GONZÁLEZ, Darío. *Libro de lectura de conocimientos útiles para las clases superiores de las escuelas*. Nueva York : Appleton y Cía, 1884, 114 p.

LLÁVEN, Magin. *Libro de lectura para el uso de las escuelas de la República.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1882, 237 p.

MANTILLA, Luis Felipe. *Libro de lectura nº1*. Paris/Mexico : Charles Bouret, 1885, 132 p.

——, *Libro de lectura 2º.* Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1885, 330 p.

——, *Libro de lectura nº3, ó sea autores selectos españoles é hispano-americanos*. Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1884 (8e éd.), 420 p.

MEJÍA BÁRCENAS, Manuel. *Nuevo libro primero de Lectura para uso de las escuelas de la América-Central*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1895, 64 p.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Método de lectura gradual*. Paris/México : Librería de Ch. Bouret, 1879, 64 p.

VELA IRISARRI, José María. *Silabario ecléctico*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1939 (12e éd.), 75 p.

——, *Serie de libros de lectura. Libro primero. Con grabados por los artistas guatemaltecos Mateo Ayala y Daniel Roche*. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1884, 94 p.

——, *Serie de libros de lectura. Libro segundo. Precedido de una carta dirigida al autor por el señor Doctor Don Fernando Cruz.* Guatemala : 1889, 198 p.

b. Géographie

CÁCERES, José María. *Geografía de Centro-América escrita en compendio bajo un plan adecuado para la enseñanza de los niños en los colegios y en las escuelas de instrucción primaria, precedida de las nociones preliminares más necesarias.* Paris : Librería de Garnier Hermanos, 1880, 72 p.

ESCOBAR, Salvador. *Geografía de Centro-América, formada para servir de texto en las escuelas y colegios de Centro-América. Con datos geográficos y estadísticos hasta el presente año*. Guatemala : Tipografía de Arturo Síguere y Cía, 1904, 35 p.

——, *Geografía de Guatemala. Libro destinado a servir de Texto en las Escuelas y Colegios de la República*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 56 p.

——, *Geografía descriptiva*. Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás/Tipografía de Arenales, 1886 (2e éd.), 156 p.

F. L. *Lecciones de geografía de Centroamérica. Precedidas por nociones de geografía universal.* Guatemala : Librería y Papelería de Antonio Partegás, 1893 (3e éd.), 170 p.

——, *Lecciones de geografía de Centroamérica. Precedidas por nociones de geografía universal*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 144 p.

GAVARRETE, Francisco. *Catecismo de geografía de la República de Guatemala, para el uso de las escuelas de primeras letras de Guatemala.* Guatemala : Imprenta La Paz, 1860, 100 p.

——, *Geografía de Guatemala*. Guatemala : Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1874, 128 p.

GONZÁLEZ, Darío. *Compendio de geografía de Centro América, seguido de nociones de cosmografía por el dr. Darío González, para uso de los colegios y escuelas primarias.* Nueva York/San Salvador/Guatemala : Appleton y Cía/Librería y papelería de Emilio Goubaud, 1888 (6e éd.), 190 p.

——, *Geografía de la América Central*. Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c1896, 194 p.

——, *Lecciones de geografía*. San Salvador : Imprenta Nacional, 1878, 244 p.

GORRIZ DE MORALES, Natalia. *Compendio de geografía descriptiva.* Tegucigalpa : Tipografía Nacional, 1904, 504 p.

LEÓN CASTILLO, José. *Geografía General Nacionalista de la América del Centro.* Guatemala : Tipografía Sánchez y de Guise, 1924, 128 p.

MEJÍA, José Víctor. *Geografía descriptiva de la República de Guatemala*. Guatemala : Tipografía Sánchez y de Guise, 1922, 408 p.

NERI FERNÁNDEZ, Felipe. *Geografía de la América Central. Segunda edición corregida y aumentada de conformidad con los datos estadísticos más recientes de las cinco repúblicas de Centro-América.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1926, 521 p.

ORANTES, Abraham. *Tratado elemental de geografía física y descriptiva de Centro América aumentada y mejorada, para uso de las escuelas y colegios elementales y complementarios.* Guatemala : Sánchez y de Guise, 1924, 95 p.

RIVAS, Vicente. *Curso de geografía política y descriptiva, destinado a los alumnos de los Institutos y Escuelas Normales*. Guatemala : Tipografía G. Arguedas, 1913 (6e éd.), 230 p.

——, *Elementos de Cosmografía y Geografía Física*. Nueva York : D. Appleton y Cía, 1896 (3e éd), 208 p.

SARAVIA, S.A.A. *Geografía elemental de Centroamérica, para uso de las escuelas.* Nueva York : D. Appleton y Compañía (2e éd.), 1896, 92 p.

SMITH, A. *Primer libro de geografia de Smith : o geografia elemental dispuesta para los niños*. Paris : Garnier, 1876, 160 p.

TOLEDO, Roderico. *Geografía de Centro-América*. Guatemala, 1874, 271 p.

VEITELLE, I. *Novísima geografía elemental, segun el sistema de Cornell, para uso de las escuelas de primeras letras.* Nueva York : Appleton, 1878, 73 p.

VILLACORTA J. Antonio. *Curso de Geografía de la América Central para uso de los instituos y escuelas normales. 4ª edición (cuidadosamente revisada e ilustrada con 17 mapas regionales intercalados en el texto).* Guatemala : Tipografía Sánchez & De Guise, 1928 (4e éd.), 276 p.

c. Histoire

AGUIRRE CINTA, Rafael. *Lecciones de historia general de Guatemala, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso de las escuelas primarias y secundarias de esta república.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 248 p.

GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Compendio de historia de la América Central.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1892, 284 p.

——, *Elementos de la historia de Centro América.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1893 (3e éd.), 143 p.

——, *Estudio histórico de la América Central.* Guatemala : Imprenta de P. Arenales, 1883 (2e éd.), 226 p.

PICATOSTE, Felipe. *Resumen de Historia Universal para uso de las escuelas primarias de la América y con la particular de Guatemala.* Madrid : Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1894, 216 p.

PUJOL, Valero. *Compendio de la Historia Universal.* Guatemala : Tipografía de El Progreso, 1878-79, 2 vols.

SANDOVAL, Francisco Ernesto. *Historia de Centro América,* Guatemala : Litografía Byron Zadik y Cía, 316 p.

SARAVIA, Miguel G. *Compendio de la historia de Centro-América.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1879 (2e éd.), 160 p.

VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Curso de historia de la América Central para uso de los institutos y escuelas normales.* Guatemala : Sánchez y de Guise, 1915, 264 p.

——, *Elementos de historia patria. Libro primero desde los orígenes hasta 1821*. Guatemala, 106 p.

——, *Elementos de historia patria. Ajustados al programa vigente para los alumnos de las escuelas elementales de la República. Libro 2do.* Guatemala : Tipografía Sánchez y De Guise, 1929 (5e éd.), 111 p.

d. Morale et instruction civique

Instrucciones morales para los niños. Obra escrita para uso de las escuelas primarias por una profesora guatemalteca. Guatemala : Tipografía La Unión, 1888, 123 p.

Nociones de moral, con un apéndice sobre principios generales de derecho público y un estracto de la constitución de la República de Guatemala. Enseñanza primaria. Guatemala : Nueva Tipografía Del Comercio, 1881, 51 p.

ARCE, Benito. *Elementos de instrucción cívica.* Guatemala : Tipografía Altina, 1922, 59 p.

CONTRERAS B., Fernando. *Moral cívica.* Guatemala : Tipografía La Unión, 1898 (1897), 254 p.

DEL ÁGUILA, Rafaela. *Nociones de morales escritas para los niños.* Guatemala : Tipografía y Encuadernación Nacional, 1893, 94 p.

GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *Elementos de moral. Con arreglo al sistema de Mabilleau para uso de las escuelas de Centro-América*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1887, 65 p.

GONZÁLEZ SARAVIA, Ramón. *Catecismo político constitucional.* Guatemala, 1882, 134 p.

HERNÁNDEZ SOMOZA, Jesús. *Estudios de Instrucción Cívica para todas las clases sociales de Centro América.* Guatemala : Tipografía San Antonio, 1923, 151 p.

MABILLEAU, Léopold. *Cours complet d'enseignement primaire rédigé conformément aux programmes du 27 juillet 1882.* Paris : Hachette, 1883, 96 p.

SARAVIA, Antonio G. *Manual del ciudadano.* Guatemala : Tipografía La Unión, c.1888, 110 p.

SPÍNOLA, Rafael. *Moral razonada, lecturas escogidas. Primer curso. Escrito con arreglo al programa oficial para uso de las escuelas primarias de varones.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1900, 583 p.

SOTO HALL, Máximo. *Instrucción Moral y Cívica, nueva edición aumentada.* Guatemala : Editores Goubaud y Cia, 192-, 218 p.

e. Divers

CHEVES, Adelaide. *Llave de oro, compendio de economía doméstica, para uso de las niñas centro-americanas.* New York : La Revista Ilustrada de Nueva York Pub Co., 1887, 146 p.

GARCÍA SALAS, José María. *Cartilla de agricultura, dispuesta en 24 lecciones para las escuelas de primera enseñanza de la República de Guatemala.* Guatemala : Tipografía Arenales, 1884, 245 p.

GONZÁLEZ, Darío. *Nociones generales de higiene para la enseñanza en las escuelas, colegios y liceos.* Guatemala : Taquigrafía Moderna, c1894, p. 119.

MÉNDEZ, Joaquín (éd.). *Colección de artículos y composiciones poéticas de autores centroamericanos.* Oakland, California : Pacific Press Publishing Company/Manuel Mejía Bárcenas, c.1895, 2 vols.

Mémoires du Secrétariat à l'Instruction/l'Education Publique

Consultables à la bibliothèque de l'Archivo General de Centro América (Ciudad de Guatemala).

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1880, 14 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1881, 32 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1882, 38 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1883, 24 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública, 1886, 50 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de la República de Guatemala, presentada á la Asamblea Legislativa en 1887. Guatemala : Tipografía de Arenales, 1887, 60 p.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala, América Central, 1º de marzo de 1888. Guatemala : Tipografía La Unión, 1888, 213 p.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala, América Central, 1º de marzo de 1889. Guatemala : Establecimiento tipográfico la Unión, 1889, 5 p. et 10 annexes.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala, América Central, 1º de marzo de de 1890. Guatemala : Establecimiento tipográfico la Unión, 1890, 8 p. et 5 annexes.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala, América Central, día 1º de marzo de 1891. Guatemala : Tipografía y Encuadernación El Modelo, 1891, 10 p. et 6 annexes.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala en sus sesiones ordinarias de 1892. Guatemala : Tipografía y Encuadernación El Modelo, 1892, 52 p. et 9 annexes.

Memoria que la Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, presenta á la Asamblea Legislativa de la República de Guatemala en sus sesiones ordinarias de 1893. Guatemala : Encuadernación y Tipografía Nacional, 1893, 81 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1894. Guatemala : Encuadernación y Tipografía Nacional, 1894, 398 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa, 1895. Guatemala : Encuadernación y Tipografía Nacional, 1895, 107 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1896. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, 17 p. et annexes.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1897. Guatemala : Tipografía Nacional, 1897, 10 p. et annexes.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1898. Guatemala : Tipografía Nacional, 1898, 369 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1899. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899, 511 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1901. Guatemala : Tipografía Nacional, 1901, 132 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1902. Guatemala : Tipografía Nacional, 1902, 92 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1903. Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 103 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1904. Guatemala : Tipografía Nacional, 1904, 56 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1905. Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 59 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1906. Guatemala : Tipografía Nacional, 1906, 21 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1907. Guatemala : Tipografía Nacional, 1907, 113 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1908. Guatemala : Tipografía Nacional, 1908, 199 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de Guatemala presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1909. Guatemala : Tipografía Nacional, 1909, 243 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de Guatemala presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1912. Guatemala : Tipografía Nacional, 1912, 325 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de Guatemala presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1913. Guatemala : Tipografía Nacional, 1913, 429 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de Guatemala presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1914. Guatemala : Tipografía Nacional, 1914, 402 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública de Guatemala presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1915. Guatemala : Tipografía Nacional, 1915, 381 p.

Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública presentada á la Asamblea Nacional Legislativa en 1919. Guatemala : Tipografía Nacional, 1919, 20 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Instrucción Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en las Sesiones Ordinarias de 1921. Guatemala : Taller tipográfico El Excelsior, 1921, 95 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Instrucción Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en las Sesiones Ordinarias de 1922. Guatemala : Tipografía Nacional, 1922, 187 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Instrucción Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en sus Sesiones Ordinarias de 1923. Guatemala : Tipografía Nacional, 1923, 187 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Educación Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en sus Sesiones Ordinarias de 1924. Guatemala : Tipografía Nacional, 1924, 299 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Educación Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en sus Sesiones Ordinarias de 1925. Guatemala : Tipografía Nacional, 1925, 141 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Educación Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en sus Sesiones Ordinarias de 1926. Guatemala : Tipografía Nacional, 1926, 186 p.

Memoria presentada por la Secretaría de Educación Pública a la Asamblea Nacional Legislativa en sus Sesiones Ordinarias de 1927. Guatemala : Tipografía Nacional, 107 p.

Memoria de las Labores del Ejecutivo en el ramo de Educación Pública, durante el año administrativo de 1927-1928, presentada a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1928. Guatemala, Centro-América : Tipografía Nacional, 1928, 242 p.

Memoria de las Labores del Ejecutivo en el ramo de Educación Pública durante el año administrativo de 1928, presentada a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1929. Guatemala, Centro-América, 1929, 100 p.

Memoria de las Labores del Ejecutivo en el ramo de Educación Pública durante el año administrativo de 1929, presentada a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1930. Guatemala, Centro-América, 1930, 103 p.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Memoria de los trabajos llevados a cabo del 1º de febrero al 30 de noviembre de 1924, presentada al Sr. Ministro de Educación Pública*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1925, 40 p.

Messages présidentiels

Les messages présidentiels adressés à l'Assemblée, et les réponses de cette dernière, ont été publiés sur divers supports, tantôt dans le *Diario de Centro-América* (*Hemeroteca Nacional*), tantôt comme fascicule indépendant (Bibliothèque César Brañas), et le plus souvent intégrés aux compilations législatives dont les références sont indiquées plus haut.

Mensaje y Memoria que el Presidente de La República de Guatemala, General don J. Rufino Barrios dirije á la Asamblea Nacional Constituyente instalada en 11 de setiembre de 1876. Guatemala : Imprenta El Progreso, 1876, 61 p.

Mensage que el Jral. Presidente de la República de Guatemala, J. Rufino Barrios, dirije a la Asamblea Nacional lejislativa instalada el 1º de marzo de 1880. Guatemala : Tipografía de El Progreso, 1880, 9 p.

Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirije a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del segundo año del primer período constitucional, el 1º de marzo de 1881, Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881, 6 p.

Contestación de la Asamblea Nacional Lejislativa de la República de Guatemala al mensaje que el Jeneral Presidente Don J. Rufino Barrios le dirijió al abrir el día 1º de marzo de 1881, sus sesiones del 2º año del primer período constitucional. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1881, 7 p.

Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirige a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del tercer año del primer período constitucional, el 1º de marzo de 1882. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1882, 8 p.

Contestación de la Asamblea Nacional Lejislativa de la República de Guatemala al mensage que el Jeneral Presidente Don J. Rufino Barrios el día 1º de marzo de 1882, al abrir sus

sesiones del tercer año del primer período constitucional. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1882, 7 p.

Mensage que el Jeneral Presidente de la República de Guatemala J. Rufino Barrios dirige a la Asamblea Nacional Lejislativa al abrir sus sesiones ordinarias del cuarto año del primer período constitucional, el día 1º de marzo de 1883. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1883.

Contestación de la Asamblea Nacional Lejislativa de la República de Guatemala al mensaje dirigido por el Señor Jeneral Presidente Don J. Rufino Barrios el día 1º de marzo de 1883, sus sesiones del 4º año del primer período constitucional. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1883, 6 p.

Mensaje que el Presidente constitucional de la República de Guatemala, Jeneral J. Rufino Barrios, dirije á la Asamblea Nacional Legislativa, al abrir sus sesiones ordinarias del quinto año constitucional, el día 1º de marzo de 1884, publié dans *El Guatemalteco, periódico oficial,* 4 de marzo de 1884, nº 478.

Contestación de la Asamblea legislativa al mensaje que le dirigió el señor presidente de la República, don J. Rufino Barrios, al abrir aquel cuerpo sus sesiones del quinto año constitucional, publié dans *El Guatemalteco*, 19 de marzo de 1884, nº 480.

Mensaje del General de División, J. Rufino Barrios, Presidente Constitucional de la República de Guatemala, á la Asamblea Legislativa, al abrirse las sesiones del año de 1885, publié dans *Diario de Centro-América*, 2 de marzo de 1885, nº 1324, p. 1.

Mensaje que el general Manuel L. Barillas, presidente constitucional de la república de Guatemala, dirige á la Asamblea Legislativa, en la apertura de las sesiones ordinarias de 1887. Guatemala, 1887, 15 p.

Mensaje presentado a la Asamblea Nacional Constituyente por el General Manuel Lisandro Barillas, Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de octubre de 1887, publié dans *Diario de Centro-América*, 4 de octubre de 1887, nº 1806, p. 1-3.

Contestación de la Asamblea Nacional Constituyente al Mensaje presentado el día 1º de Octubre de 1887, por el Ciudadano Manuel Lisandro Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, publié dans *Diario de Centro-América*, 12 de octubre de 1887, nº 1815, p. 1-2.

Mensaje presentado á la Asamblea Nacional Legislativa, por el ciudadano Manuel L. Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1888, publié dans *El Guatemalteco, Diario oficial de la República de Guatemala en la América Central*, 2 de marzo de 1888, nº 28, p. 1-2.

Mensaje presentado á la Asamblea Nacional Legislativa por el Ciudadano Manuel L. Barillas, General de División y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1889, publié dans *El Guatemalteco*, 1 de marzo de 1889, nº 26, p. 1-3.

Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional Legislativa al Mensaje del Presidente de la República General Manuel L. Barillas, publié dans *El Guatemalteco*, 30 de marzo de 1889, nº 48, p. 2-4.

Mensaje del Señor Presidente Ciudadano General Manuel Lisandro Barillas, presentado á la Asamblea Nacional Legislativa, el día 23 de septiembre de 1889, publié dans *El Guatemalteco,* 23 de septiembre de 1889, nº 91, p. 1-2.

Contestación de la Asamblea al Mensaje del Señor Presidente de la República, publié dans *El Guatemalteco,* 30 de septiembre de 1889, nº 97, p. 2.

Mensaje presentado á la Asamblea Nacinoal Legislativa por el Ciudadano Manuel L. Barillas, General de división y Presidente de la República de Guatemala, el día 1º de marzo de 1890, publié dans *El Guatemalteco,* 1º de marzo de 1890, nº21, p. 1-3.

Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional Legislativa al Mensaje del Presidente de la República General Manuel L. Barillas, publié dans *El Guatemalteco,* 22 de marzo de 1890, nº 38, p. 1.

Mensaje dirigido por el Sr. Presidente de la República, General Don Manuel L. Barillas, á la Asamblea Nacional legislativa al abrir sus sesiones ordinarias del corriente año, publié dans *Diario de Centro-América,* 7 de marzo de 1891, nº 2797, p. 1

Mensaje que el Señor Presidente de la República, General Manuel L. Barillas, presenta á la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1892, publié dans *Diario de Centro-América,* 2 de marzo de 1892, nº 3084, p. 1-2.

Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional legislativa al mensaje del Presidente de la República General Don M. L. Barillas, publié dans *Diario de Centro-América,* 12 de marzo de 1892, nº 3093, p. 1.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala, dando cuenta á la Asamblea Nacional Legislativa de los actos de su administración durante el primer año de su período constitucional, publié dans *Diario de Centro-América,* 1º de marzo de 1893, nº 3371, p. 1-2.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa, publié dans *Diario de Centro-América,* 2-3 de marzo de 1894, nº 3665-3666, p. 1.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa de 1895, publié dans *Diario de Centro-América,* 4-5 de marzo de 1895, nº 3959-3960, p. 1.

Contestación al mensaje que el Señor Presidente de la República, General Don José María Reina Barrios, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1896, publié dans *Diario de Centro-América,* 18-19 de marzo de 1895, nº 3971-3972, p. 1.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, publié dans *Diario de Centro-América,* 2 a 13 de marzo de 1896, nº 4250 a 4260.

Contestación al Mensaje que el señor Presidente de la República General José María Reina Barrios dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1896, publié dans *Diario de Centro-América,* 14 a 20 de marzo de 1896, nº 4261 a 4266, p. 1.

Mensaje del presidente de la republica de Guatemala á la asamblea nacional legislativa en 1897, publié dans *Diario de Centro-América,* 3 a 10 de marzo de 1897, nº 4541 a 4547.

Mensaje dirigido a la Asamblea Nacional Legislativa por el Primer Designado en ejercicio de la presidencia de la República, al abrirse las sesiones del XIX año constitucional. In : Recopilación de las leyes…, t. XVII, p. iii-viii.

Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional Legislativa, al mensaje del Primer Designado en ejercicio de la presidencia de la República, licenciado don Manuel Estrada Cabrera. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVII, p. ix-xi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones extraordinarias de 1898. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVII, p. xii-xiii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, lic. Don Manuel Estrada C., dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus seseiones extraordinarias de 1898. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVII, p. xiv-xv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias de 1899. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVIII, p. iii-viii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, lic. Don Manuel Estrada C., dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1899. In : *Recopilación de las leyes.*.., t. XVIII, p. ix-xiii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVIII, p. iii-viii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada C., dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes.*.., t. XVIII, p. ix-xi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones extraordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XIX, p. xiii-xiv.

Contestación del Presidente de la Asamblea Nacional Legislativa al Mensaje del Presidente de la República, Licenciado Manuel Estrada Cabrera, en sus sesiones extraordinarias de 1900. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XIX, p. xv-xvi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1901. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XX, p. iii-viii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada C., dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1901. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XX, p. ix-xiv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1902. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXI, p. iii-xi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada C., dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1902. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXI, p. xiii-xvii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones extraordinarias de 1902. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXI, p. xix-xx.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada C., envió a la Asamblea Nacional Legislativa en al apertura de sus sus sesiones estraordinarias de 1902. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXI, p. xxi-xxii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1903. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXII, p. iii-ix.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1903. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XVIII, p. xi-xvi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones de 1903. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXII, p. xvii-xviii.

Contestación al Mensaje que el Señor President de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Constituyene en sus sesiones de 1903. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXII, p. xix-xx.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1904. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIII, p. iii-xiv.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1904. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIII, p. xv-xxii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones extraordinarias de 1904. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXIII, p. xxiii-xxiv.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones extraordinarias de 1904. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIII, p. xxv-xxvii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1905. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIV, p. iii-xxvi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República licenciado Manuel Estrada Cabrera dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1905. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIV, p. xxvii-xxxvi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXV, p. iii-x.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXV, p. xi-xv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones extraordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXV, p. xvi-xvii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones extraordinarias de 1906. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXV, p. xix-xx.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1907. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVI, p. iii-xi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1907. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVI, xiii-xviii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1908. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVII, p. iii-xvii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1908. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVII, p. xix-xxviii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1909. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVIII, p. iii-xxi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1909. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXVIII, p. xxiii-xxxi.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias de 1910. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIX, p. iii-xiii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1910. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIX, p. xv-xxii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones estraordinarias de 1910. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXIX, p. xxiii-xxv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala á la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones estraordinarias de 1911. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXX, p. iii-xviii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1911. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXX, p. xviii-xxiii.

Manifiesto. Manuel Estrada Cabrera, presidente constitucional de la República, A sus Conciudadanos. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXX, p. xxv-xxviii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones estraordinarias de 1912. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXI, p. iii-xvii.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo. Manuel Estrada Cabrera, dirigió á la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1912. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXI, p. xix-xxv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1913. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXII, p. iii-xxi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1913. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXII, p. xxiii-xxx.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala à la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias el 1º de marzo de 1914. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIII, p. iii-xxi.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, Licdo Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1914. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIII, p. xxiii-xxviii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones estraordinarias de 1915. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIV, p. iii-xx.

Contestación al Mensaje que el Señor Presidente de la República, licenciado Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1915. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXIV, p. xxi-xxxiv.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones el 1º de marzo de 1916. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXV, p. iii-xxiii.

Contestación al Mensaje que el Sr Presidente de la República, licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1916. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXV, p. xxv-xxxix.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones el 1º de marzo de 1917. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVI, p. iii-xix.

Contestación al Mensaje que el Sr Presidente de la República, licdo. Don Manuel Estrada Cabrera, dirigió a la Asamblea Nacional Legislativa al abrir sus sesiones ordinarias de 1917. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVI, p. xxi-xxviii.

Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa en las sesiones ordinarias de 1918. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVII, p. iii-xxi.

Contestación al Mensaje dirigido por el Presidente de la República, lic. Don Manuel Estrada Cabrera, a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones el primero de marzo de 1918. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVII, p. xxiii-xxxiv.

Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones el 1º de marzo de 1919. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVIII, p. iii-xiv.

Contestación al Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, Dr. don Manuel Estrada Cabrera, a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias el primero de marzo de 1919. In : *Recopilación de las leyes…*, t. XXXVIII, p. xv-xxi.

Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, a la Asamblea Nacional *Legislativa, al inaugurar ésta sus Sesiones Extraordinarias el 12 de agosto de 1919.* In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXVIII, p. xxiii-xxiv.

Contestación al Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, Doctor don Manuel Estrada Cabrera, a la Asamblea Legislativa al inaugurar ésta sus Sesiones Extraordinarias el 12 de agosto de 1919. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXVIII, p. xxv-xxvi.

Mensaje presentado por el Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones ordinarias el 1º de marzo de 1920. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. iii-xviii.

Contestación al Mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, Doctor Manuel Estrada Cabrera a la Asamblea Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias el primero de marzo de 1920. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. xix-xxvi.

Mensaje dirigido por el Primer Designado a la Presidencia de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar sus sesiones extraordinarias el 3 de septiembre de 1920. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. xxvii-xxix.

Contestación al Mensaje dirigido por el Primer Designado en ejercicio de la Presidencia de la República de Guatemala, ciudadano Carlos Herrera, a la Asamblea Legislativa, al inaugurar ésta sus sesiones extraordinarias el 3 de septiembre de 1920. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. xxxi-xxxii.

Mensaje dirigido por el Ciudadano Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Constituyente al inaugurar sus sesiones. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. xxxiii-xxxiv.

Contestación al mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, ciudadano Carlos Herrera, a la Asamblea Nacional Constituyente, al inaugurar sus sesiones el 15 de noviembre de 1920. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XXXIX, p. xxxv-xxxvi.

Mensaje dirigido por el Ciudadano Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias el 1º de marzo de 1921. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. iii-xv.

Contestación al mensaje dirigido por el Presidente de la República de Guatemala, ciudadano Carlos Herrera, a la Asamblea Nacional Constituyente, al inaugurar sus sesiones el 1º de marzo de 1921. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. xvii-xx.

Mensaje del Presidente Constitucional de la República, dirigido a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones extraordinarias de Septiembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. xxi.

Contestación al Mensaje que antecede. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. xxiii.

Mensaje dirigido por el Consejo Militar encargado del Poder Ejecutivo del Estado de Guatemala a la Asamblea Legislativa, al inaugurar sus sesiones extraordinarias a que fué convocada por le mismo Consejo el 8 de diciembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. xxv-xxvi.

Contestación al Mensaje dirigido por le Consejo de Generales Encargados del Poder Ejecutio a la Asamblea Legislativa al reanudar sus sesiones extraordinarias el 8 de diciembre de 1921. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. xxvii.

Documentos para la historia. La convención del Partido liberal federalista de la República de Guatemala decreta el siguiente programa y estatutos. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XL, p. 181-192.

Manifiesto que el ciudadano Carlos Herrera dirige a los guatemaltecos. In : *Recopilación de las leyes.*.., t. XL, p. 657.

Mensaje dirigido por el Primer Designado en ejercicio de la Presidencia de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar ésta sus sesiones ordinarias. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLI, p. iii-vii.

Contestación al Mensaje dirigido por el Primer Designado en ejercicio de la Presidencia de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar ésta sus Sesiones Ordinarias de 1922. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLI, p. ix-xii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1923. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLII, p. iii-xv.

Contestación al Mensaje dirigido por el Presidente de la República a la Asamblea Legislativa, al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1923. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLII, p. xvi-xviii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1924. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIII, p. iii-xv.

Contestación al mensaje dirigido por el Presidente de la República a la Asamblea Legislativa al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1924. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIII, p. xvii-xxv.

Mensaje del Presidente de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones ordinarias de 1925. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIV, p. iii-xx.

Contestación al Mensaje dirigido por el C. Presidente de la República a la Asamblea Legislativa, al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1925. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLIV, p. xxi-xxvi.

Mensaje del Presidente de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones ordinarias de 1926. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLV, p. iii-xxiv.

Contestación al Mensaje dirigido por el Ciudadano Presidente de la República a la Asamblea Legislativa, al inaugurar sus sesiones ordinarias de 1926. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLV, p. xxv-xxxv.

Manifiesto del General Lázaro Chacón. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLV, p. 115-117.

Mensaje del Presidente de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones ordinarias. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVI, p. iii-xi.

Contestación al Mensaje presidencial. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVI, p. xiii-xvii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala, a la Asamblea Constituyente, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVI, p. xix.

Contestación al Mensaje que el Presidente de la República dirige a la Asamblea Nacional Constituyente de 1927. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVI, p. xxi-xxii.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones ordinarias. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVII, p. iii-xiv.

La Asamblea Legislativa da respuesta la Mensaje del Presidente de la República. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVII, p. xv-xx.

Mensaje del Presidente de la República de Guatemala a la Asamblea Nacional Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones extraordinarias a que fué convocado por Decreto Gubernativo Número 973, de fecha 7 de junio de 1928. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVII, p. xxi-xxii.

Contestación al Mensaje que el señor Presidente de la República dirigió a la Asamblea Legislativa, al inaugurar este Alto Cuerpo sus sesiones extraordinarias de 1928. In : *Recopilación de las leyes*…, t. XLVII, p. xxiii-xxiv.

Articles de presse

Nous présentons les articles consultés et utilisés dans ce travail par ordre alphabétique du titre de la publication, et de manière chronologique au sein de chaque publication. La plupart des références sont consultables à l'Hémérothèque Nationale ; le journal officiel *El Guatemalteco* est disponible à la Bibliothèque du Congrès, et les revues pédagogiques sont issues du fond Valenzuela (Bibliothèque Nationale du Guatemala) et de la bibliothèque César Brañas.

Diario de Centro-América

- Conferencias de maestros. *Diario de Centro-América,* 9 de abril de 1881, nº205,
- Los indios. *Diario de Centro-América*, 16 de febrero de 1883, nº745.
- Mas sobre los indios. *Diario de Centro-América,* 17 de febrero de 1883, nº746.
- La raza indíjena. *Diario de Centro América,* 11 de septiembre de 1883, nº909.
- VALLE. Manuel. La raza indígena y su educación. *Diario de Centro-América,* 17 de enero de 1884, nº1008.
- Uniformidad en los libros de texto. *Diario de Centro-América,* 11 de junio de 1884, nº1122.
- Nuestras colegiatas. *Diario de Centro-América,* 10 de septiembre de 1884, nº1188.
- Las conferencias pedagójicas. *Diario de Centro-América,* 4 de octubre de 1884, nº1208.
- Educación de la mujer. *Diario de Centro-América,* 21 de febrero de 1885, nº1317.
- La higiene y la instrucción. *Diario de Centro-América,* 5 de junio de 1885, nº1396.
- Guatemala y Alemania en la Instrucción pública, 17 de julio de 1886, nº1672.

- Importancia de la buena educación de la mujer. *Diario de Centro-América*, 2 de julio de 1887, nº2304.
- La educación de la mujer. *Diario de Centro-América*, 18 de octubre de 1887, nº1820.
- Educación. *Diario de Centro-América,* 19 de septiembre de 1889, nº2369.
- La Instrucción Pública en Francia. *Diario de Centro-América,* 23 de mayo de 1890, nº2565.
- Los aborígenes de América. *Diario de Centro-América,* 10 de junio de 1892, nº3164.
- Civilización de los indios. *Diario de Centro-América*, 18 de octubre de 1892, nº3264.
- El progreso. *Diario de Centro-América,* 19 de diciembre de 1894, nº3900.
- Escuelas froebelianas. *Diario de Centro-América,* 15 de enero de 1894, nº3628.
- Instituto de Indígenas. *Diario de Centro-América,* 21 de diciembre de 1894, nº3902.
- Enseñanza (II). *Diario de Centro-América*, 20 de enero de 1895, nº3917.
- El pueblo y su adelanto. *Diario de Centro-América*, 22 de julio de 1895, nº4070.
- Discurso pronunciado por el lic. Antonio Batres Jauregui en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, el día 15 de septiembre de 1895, LXXIV aniversario de la independencia. *Diario de Centro-América*, 18 de septiembre de 1895, nº4115.
- El gobierno y los indios. *Diario de Centro-América*, 7 de octubre de 1895, nº4131.
- Instituto Agrícola de indígenas (III). *Diario de Centro-América,* 20 de marzo de 1896, nº4266.
- La raza indígena, *Diario de Centro-América*, 16, 19 y 24 de noviembre de 1896, nº4457, 4460, 4464.
- La raza indígena (III). *Diario de Centro-América*, 24 de noviembre de 1896, nº4464.
- Costumbres indígenas. *Diario de Centro-América*, 13 de marzo de 1897, nº4550
- Sobre textos nacionales. *Diario de Centro-América*, 26 de febrero de 1897, nº4539.
- Sobre textos nacionales (concluye). *Diario de Centro-América*, 22 de marzo de 1897, nº4556.
- Las festividades del 28. *Diario de Centro-América,* 29 de octubre de 1900, nº5607.
- Notas pedagógicas, *Diario de Centro-América,* 20 de mayo de 1903, nº6347.
- Sobre instrucción pública. Cómo está organizada la enseñanza técnica-industrial en Alemania. *Diario de Centro-América,* 19 de junio de 1911, nº8635.
- La educación técnico-industrial. La escuela industrial de Panamá. *Diario de Centro-América*, 18, 19, 20, 21 de julio de 1911, nº8657, 8658, 8659 et 8660.
- La reforma de la Instrucción Pública en Guatemala. IV. Cómo debiera ser una escuela primaria. *Diario de Centro-América,* nº8673, 7 de agosto de 1911.
- Escuelas prácticas. *Diario de Centro-América*, 17 de agosto de 1911, nº8689.
- Escuela Normal de Maestros. *Diario de Centro-América,* 13 de febrero de 1912, nº8819.
- Acotaciones al proyecto de reformas de la ley de instrucción pública. *Diario de Centro-América*, 1912, 8 de mayo de 1912, nº8879.
- Educadoras guatemaltecas. Señorita Ana Espinosa. *Diario de Centro-América,* 26 de julio de 1913, nº9235.
- Informe del inspector general de instrucción pública. *Diario de Centro-América,* 5 de septiembre de 1913, nº9267.
- De instrucción pública. Dictamen de la comisión nombrada para estudiar las reformas propuestas a la ley del ramo. *Diario de Centro-América,* 5 de mayo de 1915, nº9767.
- Escuela práctica de Huehuetenango. *Diario de Centro-América,* 11 de agosto de

1915 nº9849.
- La escuela práctica de varones inaugurada ayer, en el más espléndido edificio escolar de Guatemala, y el mejor dotado de elementos modernos. *Diario de Centro-América,* 18 de septiembre de 1916, nº10173.
- Picayune. *Diario de Centro-América,* 15 de marzo de 1917, nº10321.
- Programa general de las fiestas escolares que se verificarán en esta ciudad durante los días 27, 28, 29, 30 del corriente mes. *Diario de Centro-América,* 26 de octubre de 1917, nº10505.
- De actualidad. Necesidad de la enseñanza técnico-industrial. Hace falta la escuela de artes femeniles. *Diario de Centro-América,* 11 de septiembre de 1918, nº10761.
- La reforma de la ley de instrucción pública. Dictamen de una comisión. *Diario de Centro-América,* 11 de junio de 1919, nº10885.
- Problemas patrios. Escuelas indígenas. *Diario de Centro-América,* 19 de julio de 1919, nº10915.
- La manifestación del magisterio en honor al doctor don Manuel Estrada Cabrera. *Diario de Centro-América,* 9 de diciembre de 1919, nº11032.
- Por el carácter nacional. *Diario de Centro-América,* 24 de febrero de 1921, nº11393.
- Por los cauces serenos. Escuela normal de indígenas. *Diario de Centro-América,* 23 de marzo de 1921, nº11416.
- Sobre Instrucción Pública. *Diario de Centro-América,* 1 de abril de 1921, nº11421.
- ALTAMIRANO, Elroy. Necesidad del Museo Nacional. *Diario de Centro-América,* 19 de abril de 1921, nº11436.
- COJULÚN, Pedro María. Redimir al indio. *Diario de Centro-América,* 20 de abril de 1921, nº11437.
- La Instrucción Pública en Guatemala, El Instituto de Varones de Oriente. *Diario de Centro-América,* 16 de junio de 1921, nº11484.
- Párrafos del discurso pronunciado por el profesor Miguel Morazán en el Palacio Centenario al clausurar las tareas del presente año las escuelas de la capital, la noche del domingo anterior, día del maestro. *Diario de Centro-América,* 31 de octubre de 1922, nº11898.
- Combatiendo el analfabetismo – una circular importante. *Diario de Centro-América,* 11 de noviembre de 1922, nº11907.
- Ataques injustificados al plan de estudios y programas de escuelas rurales. *Diario de Centro-América,*28 de noviembre de 1922, nº11921.
- La Universidad Popular. *Diario de Centro-América,* 24 de febrero de 1923, nº11994.
- El problema de la educación nacional. *Diario de Centro-América,* 8 de junio de 1923, nº12079.
- Programa general de los festejos con que el Magisterio Capitalino celebrará las fiestas patrias del 15 de septiembre. *Diario de Centro-América,* 1 de septiembre de 1923, nº12149.
- La contribución de las escuelas públicas al homenaje al Dr. Mariano Gálvez. *Diario de Centro-América,* 20 de marzo de 1925. nº12610.
- La industrialización de la enseñanza en el país. *Diario de Centro-América,* 18 de noviembre de 1925, nº13113.
- El diario acuerpa iniciativas de educación pública. *Diario de Centro-América,* 13 de diciembre de 1925, nº13128.
- Importante labor realizada por el magisterio nacional. *Diario de Centro-América,* 13 de marzo de 1926, nº13200.
- Tópico del día. Campaña nacionalista. *Diario de Centro-América,* 11 de junio de 1926, nº13282.

- El vigoroso impulso a la enseñanza escolar. *Diario de Centro-América,* 15 de julio de 1926, nº13310.
- Tópico del día. La educación en los campos. *Diario de Centro-América,* 27 de julio de 1926, nº13321.
- Fiesta de hermosas proporciones del Instituto de señoritas. *Diario de Centro-América,* 2 de noviembre de 1926, nº13400.
- La fiesta del nuevo colegio de varones. *Ibidem.*
- La dirección general de cultura indígena y desanalfabetización. *Diario de Centro-América,* 2 de diciembre de 1926, nº13426.
- Escuelas de castellanización. *Diario de Centro-América,* 20 de julio de 1927, nº13624.
- El departamento de cultura indígena fundará escuela de castellanización. *Diario de Centro-América,* 20 de julio de 1927, nº 13624.
- Tópico del día : castellanización del Indio. *Diario de Centro-América,* 21 de julio de 1927, nº13625.
- Plan de castellanización que ha sido presentado. *Diario de Centro-América,* 19 de agosto de 1927, nº136717.
- Productores y maestros. *Diario de Centro-América,* 11 de octubre de 1927, nº13175.
- Pedagogía social. *Diario de Centro-América,* 15 de diciembre de 1927, nº13877.

Diario de las sesiones de la Asamblea

- 22 de abril de 1884, nº13.
- 16 de abril de 1888, nº16.

El Correo de la Tarde

- Instrucción Pública, sus progresos en Guatemala. *El Correo de la Tarde,* 29 de diciembre de 1890, nº17.

El Crepúsculo

- Los progresos de la enseñanza en los Estados Unidos. *El Crepúsculo,* douze articles dans les nº32 à 35, 37, 42 à 45, 48 à 50 publiés entre juin et août 1872.
- Educación de la mujer. *El Crepúsculo,* 13 de julio de 1872, nº14.

El Día

- Talleres en las escuelas públicas. *El Día,* 3 de noviembre de 1887, nº48.
- La higiene escolar en Suiza. *Ibid*.
- Pedagogía. *El Día,* 10 de noviembre de 1887, nº54.
- Instrucción primaria en Japón. *El Día,* 14 de diciembre de 1887, nº78.
- Texto de moral. *El Día,* 14 de abril de 1888, nº170.
- Un texto de moral. *El Día,* 24 de julio de 1888, nº250.
- ¡Por los indios ! *El Día,* 20 de abril de 1888, nº175.
- Por los indios. *El Día,* 7 de mayo de 1889, nº187.

El Educador Guatemalteco

- Programa de instrucción moral y cívica para la enseñanza elemental y complementaria, *El Educador Guatemalteco,* 15 de septiembre de 1918, año I, nº1, p. 8-11.

El Ferrocarril

- El cumpleaños del señor presidente. *El Ferrocarril*, 26 de julio de 1878, nº21.

El Guatemalteco (journal officiel)

- Informe del jefe político de Huehuetenango. *El Guatemalteco,* 2 de septiembre de 1876, nº86.
- Informe del señor Secretario de Estado en el despacho de Instrucción Pública sobre la visita que practicó a las escuelas de la Alta y Baja Verapaz. *El Guatemalteco,* 13 de febrero de 1884, nº476.
- *El Guatemalteco,* 4 de noviembre de 1876, nº94.
- Comunicación de la jefatura política de Suchitepéquez sobre la situación que guardan las escuelas. *El Guatemalteco,* 6 de septiembre de 1886, nº17.
- Comunicación de la jefatura política de Guatemala, sobre las escuelas del departamento. *El Guatemalteco,* 13 de septiembre de 1886, nº10.
- Nota de la jefatura política de Santa Rosa, sobre el estado de las escuelas. *El Guatemalteco,* 17 de septiembre de 1886, nº13 ;
- Informe de la jefatura política de Jalapa sobre instrucción pública. *El Guatemalteco,* 27 de septiembre de 1886, nº21.
- Comunicación de la jefatura política de la Baja-Verapaz, sobre situación de escuelas. *El Guatemalteco,* 29 de septiembre de 1886, nº23 ;
- Informe relativo á la situación que guardan algunas escuelas. Totonicapán. *El Guatemalteco,* 2 de octubre de 1886, nº26, p. 204.
- Informes de las jefaturas políticas. Totonicapám. *El Guatemalteco,* 6 de octobre de 1886, nº29, p. 227.
- Informes de las jefaturas políticas. Huehuetenango. *El Guatemalteco,* 3 de enero de 1887, nº95, p. 798.
- Oficio relacionado con la mejora de la enseñanza en el departamento de Amatitlán. *El Guatemalteco,* 19 de mayo de 1887, nº1 ;
- Informes jefaturas políticas. Totonicapám. *El Guatemalteco,* 2 de junio de 1887, nº13.
- Informes jefaturas políticas. Chimaltenango. *El Guatemalteco,* 14 de julio de 1887, nº47.
- Informe de un inspector de escuelas. *El Guatemalteco,* 16 de julio de 1887, nº49, p. 388.
- ÁGUILAR, Raymundo. Informe de jefaturas políticas. Totonicapán. *El Guatemalteco,* 24 de julio de 1887, nº5.
- Informe de un jefe político. *El Guatemalteco,* 26 de julio de 1887, nº57, p. 459.
- Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Quezaltenango. *El Guatemalteco,* 14 de enero de 1888, nº92.
- Informe mensual del jefe politico de Alta Verapaz (continúa). *El Guatemalteco,* 25 de enero de 1888, nº100.
- Informe mensual del jefe político de Alta Verapaz (contínúa). *El Guatemalteco,* 30 de enero de 1888, nº4.
- Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Retalhuleu. *El Guatemalteco,* 31 de enero de 1888, nº5.
- Informe mensual del jefe político de Alta Verapaz (continúa). *El Guatemalteco,* 1º de febrero de 1888, nº6.
- Informe relativo á las escuelas del departamento de Suchitepéquez. *El Guatemalteco,* 3 de febrero de 1888, nº7, p. 38-40.

- Informe del Señor Secretario de Estado en el despacho de instruccion pública sobre la visita que practicó a las escuelas de la Alta y Baja Verapaz. *El Guatemalteco,* 4 de febrero de 1888, nº8, p. 46-48.
- Escuelas de la Alta y Baja Verapaz. *El Guatemalteco*, 13 de febrero de 1888, nº476.
- Informe relativo á las escuelas del departamento de Sololá. *El Guatemalteco,* 17 de febrero de 1888, nº217, p. 106.
- Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Chimaltenango, 3 de febrero de 1888, publié dans *El Guatemalteco,* 17 de febrero de 1888, nº217.
- Informe relativo á instrucción pública en el departamento de Retalhuleu. *El Guatemalteco,* 24 de febrero de 1888, nº23, p. 136.
- Informe relativo á instrucción pública. *El Guatemalteco,* 13 de marzo de 1888, nº37.
- Dictamen de la comisión de instrucción pública. *El Guatemalteco*, 16 de mayo de 1888, nº86.
- Informe del inspector de escuelas del departamento de Chimaltenango. *El Guatemalteco,* 2 de julio de 1888, nº25.
- Informe mensual de la jefatura politica del departamento de Totonicapám, relativo á instrucción pública. *El Guatemalteco,* 8 de enero de 1889, nº81.
- Informe mensual de la jefatura politica del departamento de Totonicapám, relativo á instrucción pública (continúa). *El Guatemalteco,* 10 de enero de 1889, nº83.
- Informe de la junta departamental de Huehuetenango sobre los exámenes de fin de año de 1888. *El Guatemalteco,* 19 de enero de 1889, nº91, p. 406.
- Sobre Instrucción Pública. Informe de la jefatura política del departamento de Santa Rosa. *El Guatemalteco,* 3 de octubre de 1889, nº99.
- Informe del inspector escolar de Alta Verapaz. *El Guatemalteco,* 4 de noviembre de 1889, nº16, p. 159.
- Informe de la jefatura política del departamento de Totonicapán sobre el estado de las escuelas. *El Guatemalteco,* 6 de noviembre de 1889, nº28, p. 129.

El Jeneral Barrios

- La raza indígena. *El Jeneral Barrios,* 20 de enero de 1883, nº4.

El Liberal

- Un Departamento de Cultura Indígena y Desanalfabetización. *El Liberal*, 3 de diciembre de 1926, nº50.

El Monitor Escolar

- Táctica de las escuelas. *El Monitor Escolar,* 1º de febrero de 1889, tomo I, nº2, p. 9.
- La táctica militar en las escuelas. *El Monitor Escolar,* 1º de octubre de 1889, 1º de noviembre de 1889, nº6, 7, p. 95-97, 116-117.
- Gobierno escolar. *El Monitor Escolar,* 1º de diciembre de 1889, nº8, p. 149-154.
- Congresos pedagógicos. Conclusiones del Congreso pedagógico Chileno. *El Monitor Escolar,* 1 de enero de 1890, tomo I, nº9, p. 188
- Programa de filosofía positiva, primera parte. *El Monitor Escolar,* 1 de enero de 1890, tomo I, nº9, p. 182.
- Programa de filosofía positiva, segunda parte. *El Monitor Escolar,* 1 de febrero de 1890, tomo I, nº10, p. 215.
- Educación moral. *El Monitor Escolar,* 1 de mayo de 1890, tomo I, nº13, p. 304.
- De la cuna à la escuela, guiado por Federico Froebel. *El Monitor Escolar,* 1 de

agosto de 1890, tomo II, nº2, p. 37-44.

El Partido Liberal

- La enseñanza laica. *El Partido Liberal,* 17 de enero de 1893, nº43.

El Pensamiento

- Instituto Nacional. *El Pensamiento,* 25 de septiembre de 1877, nº5.
- Educación pública. *El Pensamiento,* 25 de diciembre de 1877, nº11.

El Popular

- Notas editoriales. Enseñanza militar. *El Popular,* 20 de diciembre de 1903, nº8.

El Porvenir De Guatemala

- Enseñanza privada. *El Porvenir de Guatemala,* 29 de abril de 1899, nº23.

El Progreso

- Observaciones sobre la ley que reglamenta la enseñanza secundaria. *El Progreso,* 21 de febrero de 1875, nº57.
- Párrafos. Maestros. *El Progreso,* 10 de octubre de 1875, nº90.
- Las leyes de instrucción pública. *El Progreso,* 4 de febrero de 1877, nº159.
- Las leyes de instrucción pública. *El Progreso,* 18 de febrero de 1877, nº161.
- Instituto Nacional. *El Progreso,* 14 de septiembre de 1881, nº332.

El Progreso Nacional

- Instituto de indígenas. *El Progreso Nacional,* 27 de noviembre de 1896, nº429.
- SALÁZAR, Ramón A. La luz salva a los indios. *El Progreso Nacional,* 7 de enero de 1897, nº460.
- Las batallas de la civilización. *El Progreso Nacional,* 8 de julio de 1897, nº611.

El Quetzal

- Fiestas de la patria. *El Quetzal,* 16 de septiembre de 1892, nº102.
- La Instrucción privada. *El Quetzal,* 10 de agosto de 1892, nº73.

La Bandera Nacional

- Colegio Centro Americano. *La Bandera Nacional,* 2 de diciembre de 1889, nº281.

La Civilización

- Prospecto. *La Civilización,* 1º de enero de 1876, nº1

La Democracia

- La criminalidad y la instrucción. *La Democracia,* 21 de mayo de 1892, nº9.
- Textos oficiales. *La Democracia,* 8 de junio de 1892, nº14.

La Idea Liberal

- Disertación : Educación política del pueblo. *La Idea liberal,* 8 de julio de 1898, nº130.

La Juventud

- Instruccion publica. *La Juventud*, 21/24 de agosto de 1873, nº2.

La Locomotora

- Las Fiestas de Minerva. *La Locomotora,* 28 de octubre de 1906, nº12-15.
- Inauguración de la escuela práctica de Amatitlán. *La Locomotora,* 2 de abril de 1907, nº29.

La Nueva Era

- En favor de los indios. *La Nueva Era,* 31 de octubre de 1893, nº344.

La Nueva Jeneración

- Educación Política. *La Nueva Jeneración,* 15 de marzo de 1883, nº1.

La Opinión Nacional

- Enseñanza secundaria. *La Opinión Nacional*, 30 de noviembre de 1890, nº4.
- Instrucción normal. *La Opinión Nacional*, 23 de enero de 1891, nº19.
- La mujer. Su educación. *La Opinión Nacional,* 11 de febrero de 1891, vol. I, nº24.
- La instrucción primaria. *La Opinion Nacional*, 21 de febrero de 1891, nº27.
- Instrucción Pública. *La Opinión Nacional*, 2 de abril de 1891, nº37.

La Patria

- La civilización de los indios. *La Patria,* 26 de junio de 1885, nº10.
- La raza indíjena. *La Patria*, 23 de noviembre de 1886, nº19.
- Escuelas talleres. *La Patria*, 26 de febrero de 1887, nº90.
- Influencia de las mujeres. *La Patria*, 6, 12, 13, 16 de abril de 1889, nº124, 125, 126, 129.

La Prensa

- La civilización de los indios. *La Prensa,* 12 de agosto de 1880, nº19.

La Sociedad Económica

- Higiene pública. Introduccion d la enseñanza de la higiene en las escuelas colegios. *La Sociedad Económica,* 30 de julio de 1876, nº39.

Pro-patria

- La clase de historia en los colegios. *Pro-Patria,* 21 de enero de 1926, nº17.

Discours divers

AGUILAR, Sinforoso. *Discurso pronunciado en el Salón de Recepciones del Palacio del Poder Ejecutivo por el licenciado Sinforoso Águilar con motivo del LXX anivesario de la emancipación política de Centro-América*. Guatemala : Tipografía El Modelo, 1891, 8 p.

BATRES JAUREGUI, Antonio. Discurso pronunciado por el lic. Antonio Batres Jauregui en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, el día 15 de septiembre de 1895, LXXIV aniversario de la independencia. *Diario de Centro-América*, 18 de septiembre de 1895, nº4115.

CASTELLANOS C., Luis. *Discurso pronunciado a nombre del comité de festejos de Minerva por Luis Castellanos C. Fiestas de la niñez.* Antigua Guatemala/Ciudad Vieja : Tipografía Internacional, 1908, 8 p.

ESTRADA, Domingo. *Discurso pronunciado por Domingo Estrada en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, el 15 de setiembre de 1883, LXII aniversario de la Independencia Nacional.* Guatemala : Tipografía El Progreso, 1883, 14 p.

FLORES Y FLORES, José. *Discurso que por encargo del Poder Ejecutivo pronunció el licenciado José Flores y Flores en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional el día 15 de marzo de 1892.* Guatemala : Tipografía Modelo, 12 p.

GÓMEZ, Eduardo. *Discurso oficial pronunciado por el lic. Don Eduardo Gómez en el Salón de Recepciones del Palacio del Poder Ejecutivo, en conmemoración del LXXXVIII aniversario de la Independencia Nacional, el 15 de septiembre de 1909.* Guatemala : Tipografía Nacional, 6 p.

GÓMEZ CARRILLO, Agustín. *D. José Francisco Barrundia. Alocución escrita en virtud de encargo del Ministerio de Instrucción Pública y con arreglo al punto cuarto del programa.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 20 p.

——, *El Doctor don Mariano Gálvez. Alocución escrita en virtud de encargo del Ministerio de Instrucción Pública y con arreglo al punto cuarto del programa por Agustín Gómez Carrillo.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 18 p.

MARTÍNEZ SOBRAL, E. *Discurso pronunciado por E. Martínez Sobral en el Salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, el día 15 de septiembre de 1882, LXI aniversario de la Independencia Nacional*. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1882, 15 p.

MATOS, José. *Discurso oficial pronunciado por el lic. Don José Matos en el salón de Recepciones del Palacio del Poder Ejecutivo en conmemoración del XCII aniversario de la Independencia Nacional*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1913, 16 p.

MONTÚFAR, Lorenzo. *Discursos del Doctor Lorenzo Montúfar.* Guatemala : Sánchez & de Guise, 1923 (1897), 298 p.

MONTÚFAR Rafael. Discurso pronunciado en el Palacio Nacional de Guatemala, en celebración del LXXVII Aniversario de la Independencia de Centro-América, 18 de septiembre de 1898. In : MONTÚFAR Rafael. *Tres cartas y un discurso.* Guatemala : Tipografía Sánchez & De Guise, s.f., p. 61-75.

SALAZAR, Ramón A. *Discurso pronunciado en el cementerio general de Guatemala el día dos de abril de 1888, por Ramón A. Salazar, con motivo del tercer anivesario de la muerte del Señor General D. J. Rufino Barrios.* Guatemala, 1888, 7 p.

——, *Discurso pronunciado por encargo del Gobierno, por el Doctor Don Ramón A. Salázar, al ser inaugurado el Templo de la Ciencia, el día 27 de octubre de 1901.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1901, 14 p.

——, *Discurso que por encargo del poder ejecutivo pronunció el doctor Ramón A. Salazar en el salón de recepciones del palacio nacional de Guatemala el día 15 de setiembre de 1887 en conmemoracion del Aniversario LXVI de nuestra Independencia.* Guatemala : Tipografía Arenales, 15 p.

SARAVIA, Ventura. Conferencia dada en el instituto nacional de esta ciudad por el profesor de ética Lic. D. Ventura Saravia, la Enseñanza laica. *La Opinión Nacional*, 4 de diciembre de 1890, nº5.

SOTO HALL, Máximo. *Discurso pronunciado en el templo de Minerva á nombre del gobierno por el señor don Máximo Soto Hall, fiestas escolares de 1903.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1903, 13 p.

SPÍNOLA, Rafael. Alocución pronunciada por Rafael Spínola en la solemne inauguración de la primera fiesta de Minerva, establecida por el Gobierno que preside el Señor Licenciado Don Manuel Estrada Cabrera. In : *Album de Minerva, primera celebración de la Fiesta de Minerva establecida por el Gobierno presidido por el Lic. Don Manuel Estrada Cabrera.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1899 (2e éd.), s.p.

——, Discurso pronunciado el 15 de septiembre en el salón de Recepciones del Palacio Nacional de Guatemala, en comemoración del LXXII aniversario de nuestra independencia política. In : SPÍNOLA, Rafael. *Artículos y Discursos.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, p. 23-46.

——, Discurso pronunciado por comisión del Ministro de Instrucción Pública en el Instituto Agrícola de Indígenas, al instalarse en el nuevo edificio de La Reforma. In : SPÍNOLA, Rafael. *Artículos y discursos*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1896, p. 123-140.

——, *Discurso pronunciado por Rafael Spínola en nombre del gobierno al inaugurarse la primera exposición centro-americana en Guatemala el día 15 de marzo de 1897.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1897, 19 p.

TOLEDO HERRARTE, Luis. *Discurso pronunciado en el Palacio de Minerva por el doctor Don Luis Toledo Herrarte, el día 29 de octubre de 1905, con motivo de las festividades escolares.* Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 16 p.

URRUTIA, Miguel A. *Discurso pronunciado el 15 de septiembre de 1884, aniversario LXIII de la independencia de Centro-América, en el Teatro Nacional de Guatemala, por el lic. Miguel A. Urrutia*. Guatemala : Tipografía El Progreso, 1884, 9 p.

VALLE, Manuel. *Discurso oficial pronunciado en el LXIV aniversario de la independencia de Centro-América, por Manuel Valle*. Guatemala : Tipografía Pedro Arenales, 1885, 11 p.

Publications diverses, 1870-1928

Album de Minerva. Año II – 1900. Guatemala, América Central : Tipografía Nacional, 1900, 55 p. et 15 p. (Minerva en los departamentos).

Album de Minerva – Año IV. Guatemala : Tipografía Nacional, 1902 (2a éd.), 162 p.

Album de Minerva, Año VII – 1907. Guatemala, América Central : Tipografía Nacional, 1907, 110 p.

Album de Minerva. Primera celebración de la Fiesta de Minerva establecida por el Gobierno presidido por el Lic. Don Manuel Estrada Cabrera. Guatemala : Tipografía Nacional, 1899 (2a éd.), s. p.

Crónica de los festivales de Minerva en Salamá, 1909. Guatemala : Tipografía Sánchez & de Guise, 1909, s. p.

El Libro Azul de Guatemala / The Blue Book of Guatemala. New Orleans : Searcy and Spaff, 1915, 406 p.

Festivales de Minerva, 1899-1913. Guatemala : Tipografía Nacional, 31 p.

Fiestas Escolares de 1901. Album de Minerva, Año III – 1901. Guatemala : Tipografía Nacional, 1901, 59 p.

La Fiesta de Minerva en San Pedro Carchá, octubre de 1900. Guatemala, 23 p.

Las Fiestas de Minerva en Retalhuleu, 1905. Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 23 p.

Minerva. Escuintla. Guatemala : Tipografía Nacional, 1902, 32 p.

Primer Congreso Pedagógico Centroamericano. Primera exposición escolar nacional instalados en la Ciudad de Guatemala en Diciembre de 1893, bajo la protección del señor General José María Reina Barrios, presidente constitucional de la República. Guatemala : Tipografía y Encuadernación Nacional, 1894, 489 p.

Programa de las Fiestas de Minerva en Quezaltenango, MCMXIII. Quezaltenango : Tipografía Arte Nuevo, 1913, 7 p.

Salamá, Baja Verapaz. Album de Minerva, Año 1902. Guatemala : Tipografía Nacional, 1902, 23 p.

ÁGUILAR, Sinforoso. *Enseñanza obligatoria. Tesis presentada y sostenida ante la junta directiva de la Facultad de Derecho y Notariado por Sinforoso Águilar en el examen público previo a su investidura de abogado*. Guatemala : Tipografía La Unión, 9 p.

ARÉVALO MARTÍNEZ, Rafael. *Ecce Pericles*. San José : Educa, 1971 (2e éd.), vol. 1, 402 p.

BATRES JÁUREGUI, Antonio. *Los indios. Su historia y su civilización*. Guatemala : Tipografía La Unión, 1893, 216 p.

CRUZ SIERRA, Vitalina. *Educación de la Mujer en Guatemala : su objeto. Tesis presentada ante el tribunal de exámen público en el Instituto Nacional Central de Señoritas por Vitalina Cruz Sierra en el acto de su investidura como Maestra de Instrucción Primaria*. Guatemala : Sánchez y de Guise, 1905, 16 p.

ESTRADA PANIAGUA, Felipe. *Algo sobre Educación*. Guatemala: Tipografía Nacional, 1907, 183 p.

——, *Reforma de la Educación en Guatemala*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1906, 39 p.

GARCÍA ÁGUILAR, Adolfo. *Guatemala y sus progresos en presencia de la reacción, 1878-1906*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1906, 26 p.

JOSEPH, Gustavo. *Impresiones de un extranjero en la Fiesta de Minerva*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1901, 19 p.

LAINFIESTA, Francisco. *Mis memorias*. Guatemala : Serviprensa Centroamericana, 1980, 638 p.

MACHADO, Manuel, ANLEU, Dustano F. *Reseña del desarrollo de la Instrucción Pública en Guatemala desde 1898 a 1913*. Guatemala : Tipografía Sánchez & de Guise, 1914, 127 p.

MÉNDEZ, Joaquín. *Guía del inmigrante en la República de Guatemala*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1895, 272 p.

MOLINA I., Tácito. *Centralización de la instrucción pública. Tesis presentada a la junta directiva de la Facultad de Derecho y Notariado del Centro*. Guatemala : El Comercio, 1894, 26 p.

RODRÍGUEZ CERNA, José. *Inauguración de escuelas en Guatemala*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1918, 14 p.

ROSAS, Ramón. *Estudios sobre Instruccion Publica, dados a luz en la seccion editorial de El Guatemalteco, y precedidos de una breve reseña histórica*. Guatemala : Imprenta de la Paz, 1874, 90 p.

SAPPER, Carlos. *Sobre Geografía Física. La población y la producción de la República de Guatemala*. Guatemala : Tipografía Nacional (Biblioteca de El Progreso Ancional), 1897, 88 p.

SOTO HALL, Máximo. *Conferencia dictada por Máximo Soto Hall el día 31 de octubre de 1915 con motivo de las Fiestas de Minerva y en la Tribuna Presidencial*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1915, 7 p.

——, *La Independencia y sus hombres*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1911, 35 p.

——, *Trinidad indo-heróica*. Guatemala, 1916, 24 p.

SQUIER, Ephraim George. *The State of Central America. Their Geography, Topography, Climate, Population, Resources, Production, Commerce, Political Organization, Aborigines, etc., etc. comprising chapters on Honduras, San Salvador, Nicaragua, Costa Rica,*

Guatemala, Belize, the Bay Islands, the Mosquito Shore and the Inter-oceanic Railway. New York : Harper and Brothers, 1858, 782 p.

VILLACORTA CALDERÓN, José Antonio. *Arqueología guatemalteca*. Guatemala : Tipografia Nacional, 1927, 384 p.

——, *Codices mayas*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1900, 450 p.

WER, José. *La patria y el templo*. Guatemala : Tipografía Nacional, 1905, 23 p.

Sources secondaires

Nous avons choisi de présenter notre bibliographie secondaire de manière thématique, en l'articulant en deux grandes parties : les outils méthodologiques et conceptuels (travaux théoriques et études de cas sur les questions d'histoire intellectuelle, d'éducation et de nation), et le Guatemala et l'Amérique Centrale, déclinés en travaux d'histoire générale, d'histoire de l'éducation et d'histoire de la nation.

Outils méthodologiques et conceptuels

Outils généraux

Fernández, Sebastián J, Juan F. Fuentes, et Gila O. Álvarez, *et al. Diccionario político y social del siglo XIX español*. Madrid : Alianza Editorial, 2002, 772 p.

JOUVE, Vincent. *Poétique du roman*. Paris : Armand Colin, 1997, 265 p.

ROBERT, André D. et BOUILLAGUET, Annick. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (Que Sais-je?), 2007 (1997), 127 p.

Histoire de l'éducation et des manuels scolaires (Europe et Amériques)

Enseigner la nation – numéro spécial, *Genèses*, 2001, nº44.

AMALVI, Christian. *Les héros de l'histoire de France. Comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux Français.* Paris : Privat, 2001, 135 p.

ARBOUSSE BASTIDE, Paul. *La Doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte, comme principe d'unité systématique et fondement de l'organisation spirituelle du Monde*. Paris : PUF, 1957, 2 vols.

ARGIBAY M., CELORIO G., CELORIO J.J. *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales.* Bilbao : Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1991, 223 p.

ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro, HOLGADO BARROSO, Juan A. Las conferencias pedagógicas : un instrumento para la formación permanente del magisterio español (siglos XIX y XX). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, año/Vol. 6, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, p. 23-38.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. Minuit, 1971, 279 p.

C.I.R.E.M.I.A. *Ecole et société en Espagne et en Amérique latine (XVIIIe-XXe siècles)*. Tours : Publications de l'Université de Tours, 1983, 183 p.

C.I.R.E.M.I.A. *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires.* Tours : Publications de l'université de Tours, 1986, 632 p.

CANIVEZ, Patrice. *Eduquer le citoyen*. Paris : Hatier, 1995, 59 p.

CHOPPIN Alain (dir.). *Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXe-XXe siècles, numéro spécial d'Histoire de l'éducation*, mai 1993, nº58.

——, *Les manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette, 1992, 223 p.

DURKHEIM, Emile. *L'éducation morale*. Paris : Editions Fabert, 2005, 357 p.

DUROUX, Rose (éd.). *Les traités de savoir-vivre en Espagne et au Portugal, du Moyen-Age à nos jours*. Clermont-Ferrand : Association des publications de la faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1995, 355 p.

ESCOLANO BENITO, Agustín (éd.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid : 1997, 2 vols.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar. In : GUEREÑA, Jean-Louis (éd.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 365-374.

FERRO, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris : Payot, 1981, 316 p.

GARCÍA AMILBURU, María. *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid : Editorial Dykinson, 2003, 346 p.

GUEREÑA, Jean-Louis, AYMES, Jean-René et FELL, Eve-Marie (éds.). *L'Enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires.*Tours : Publications de l'Université de Tours, 1986, 632 p.

GUEREÑA, Jean-Louis et ZAPATA, Mónica (éd.). *Culture et éducation dans les mondes hispaniques. Essais en hommage à Eve-Marie Fell*. Tours : Publications Universitaires de Tours, 2005, 454 p.

GUEREÑA, Jean-Louis. *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, 191 p.

——, La notion d'éducation populaire en Espagne au XIXe siècle. In : *Mélanges offerts à Albert Dérozier*. Paris : Diffusion des Belles Lettres / Annales littéraires de l'Université de Besançon, 1994, p. 183-203.

——, Les écrits autobiographiques comme source pour l'histoire de l'éducation dans l'Espagne contemporaine. In : *Résistances et Exils.* Paris : Université Paris X Nanterre, 2005, p. 39-69.

HARWICH, Nikita. L'iconographie du consensus : les illustrations des manuels scolaires d'histoire nationale en Amérique latine. In : GUEREÑA, Jean-Louis (dir.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains.* Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 465-484.

HERRERA, Martha Cecilia (dir.). *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education,* Special Issue : Political Culture, School Texts and Latin American Societies, october 2007, Volume XLIII, Number V.

LEGRAND, Louis. *Les politiques de l'éducation.* Paris : PUF, 1988, 126 p.

MARTINEZ, Françoise. *Qu'ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de " régénération nationale " 1898-1920*. Thèse de doctorat d'espagnol, Université de Tours, 2000, 557 p.

MIALARET, Gaston et VIAL, Jean. *Histoire Mondiale de l'Education.* Paris : PUF, 1981, 4 vols.

MONIOT, Henri (éd.). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne-Francofrt-Nancy-New York : Peter Lang, 1994, 303 p.

NASSIF, Ricardo, RAMA, German W. et TEDESCO, Juan Carlos. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires : Unesco-Cepal-Pnud, 1984, 140 p.

NEWLAND, Carlos. La educación elemental en Hispanoamérica : desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review,* 1991, Vol. 71, nº 2, p. 335-364.

NIQUE, Christian. *François Guizot. L'école au service du gouvernement des esprits.* Paris : Hachette éducation, 1999, 159 p.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela et SOMOZA, Miguel (éds.). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina, un análisis comparativo*. Madrid : UNED, 2001, 371 p.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación,* 1993, nº 1, p. 95-115.

——, Génesis histórica de los sistemas educativos. *Cuadernos de la OEI,* 2001, nº 3, p. 13-60.

——, Por una historia comparada de la educación en España, Portugal y América latina. In : ESCOLANO, Agustin et FERNANDES, Rogério (éds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal*. Zamora : Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 227-252.

PÉREZ SILLER, Javier (éd.). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan/Georg Eckert Institut, 320 p.

PÉREZ SILLER, Javier et RADKAU GARCÍA, Verena (éds.). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la Historia.* México : Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (BUAP, Puebla)/Colegio de San Luis A.C./Instituto Georg Eckert, 1998, 517 p.

PUIGGROS, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires : Rei Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social, Aique grupo editorial S.A., 1994 (2e éd.), 215 p.

SCHURDEVIN-BLAISE, Chloé. *Construction identitaire nationale et représentations de l'Indien. Le discours des manuels scolaires du Chili (1833-1925).* Thèse de doctorat d'espagnol, Université de Toulouse, 2008, 2 vols, 414 et 172 p.

SINARDET, Emmanuelle. *Libéralisme et école primaire publique en Équateur, 1895-1925*. Thèse de doctorat Université de Tours, 1997, 2 vols, 853 p.

——, Ecole et fêtes patriotiques : construire la Nation dans l'Equateur de la première moitié du XXe. *Cahiers du CRICCAL*, mai 2000, nº 27, p. 43-51.

SMITH, Wilson. *Theories of Education in Early America 1655-1819*. Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1973, 442 p.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires : Ed. Solar, 1986, 284 p.

TORRES CRUZ, Doris Lilia. El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la escuela elemental, 1900-1930. *Revista historia de la Educación Latinoamericana,* 2009, nº13, p. 213-240.

VAN ZANTEN, Agnès. *Les politiques de l'éducation*. Paris : PUF, 2004, 126 p.

VÁZQUEZ DE FERRER, Belin. Ciudadanía e instrucción pública para el Estado-Nación en Venezuela, 1811-1920. *Revista Historia de la Edudcación Latinoamericana,* 2009, vol. 12, p. 220-246.

VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México : Centro de Estudios Históricos, 1970, 291 p.

WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires : Kapelusz, 1984, 260 p.

Histoires et théories de la nation et de ses déclinaisons

ABELLÁN, José Luis. La regeneración como proyecto y su vinculación a América Latina. In : CASÁUS ARZÚ, Marta Elena et PÉREZ LEDESMA, Manuel (éds.). *Redes intelectuales y formación de naciones en España y América Latina*. Madrid : UAM, 2005, p. 13-22.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México : FCE, 1993, 313 p.

ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier. *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*. México : Fondo Económico de Cultura, 2003, 694 p.

BUDEAU, Georges. L'État. *Encyclopedia Universalis*, [en ligne], [référence du 30/01/2007]. www.universalis.fr.

CASÁUS ARZÚ, Marta Elena et PÉREZ LEDESMA, Manuel (éds.). *Redes intelectuales y formación de naciones en España y América Latina*. Madrid : UAM, 2005, 450 p.

CHIARAMONTE, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica : el lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires : Editorial Suramericana, 2004, 218 p.

DARY, Claudia (éd.). *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*. Guatemala : Flacso, 1998, 466 p.

DEL VAL, José. Identidad, etnia y nación. *Boletín de Antropología Americana*, julio de 1997, nº15, p. 27-36.

DELANNOI, Gilles, TAGUIEFF, Pierre-André (éds.). *Teorías del nacionalismo*. Barcelona/Buenos Aires/México : Edicions Paidós, 1993, 474 p.

DIECKHOFF. *La nation dans tous ses Etats. Les identités nationales en mouvement*. Paris : Flammarion, 2000, 354 p.

DONNEDIEU DE VABRES, Jacques. *L'Etat*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992, 127 p.

DUPRONT, Alphonse. Du sentiment national. In : FRANÇOIS, Michel. *La France et les Français*. Paris : Gallimard, 1972, p. 1423-1474.

FLORESCANO. *Etnia, Estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México : Águilar, 1997, 512 p.

G.R.I.D.A.L. (éd.). *La différenciation nationale en Amérique Latine. Essais sur la formation des consciences nationales en Amérique Latine*. Paris, Talence : CNRS, Presses Universitaires de Bordeaux, 1986, 143 p.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid : Alianza Editorial, 1988, 189 p.

GIRAULT, Christian, CASANOVA, Wilfredo *et alii*. *Espace et identité nationale en Amérique Latine. Essais sur la formation des consciences nationales en Amérique Latine*. Paris : CNRS, 1981, 129 p.

GUERRA, François-Xavier, LEMPERIÈRE, Annick *et alii*. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*. México : CEMCA/CFE, 1998, 366 p.

HOBSBAWM, Eric. *Nations et nationalismes depuis 1780. Programme, mythe, réalité*. Paris : Gallimard, 1992, 247 p.

JOUVENEL, Bertrand de. *Les débuts de l'Etat moderne : une histoire des idées politiques au XIXe siècle*. Paris : Fayard, 1976, 338 p.

KÖNIG, Hans Joachim et WIESEBRON, Marianne (éds.). *Nation Building in Nineteenth Century Latin America*. Leiden : Research School CNWS, 1998, 373 p.

NORA, Pierre (dir.). *Les Lieux de Mémoire*, Paris : Gallimard (Quarto), 1997, 3 vols.

PECAUT, Daniel. La question de l'Etat en Amérique Latine. *Cahiers CERCAL* (Centre d'Etude et de Promotion des relations entre les Pays de la Communauté européenne et de l'Amérique latine), 1999, p. 11-28.

QUIJADA, Mónica. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX. In : ANNINO, Antonio et GUERRA, François-Xavier (éds.). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México : Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 287-315.

RAGI Tariq. *Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'État-Nation.* Paris : L'Harmattan, 1997.

ROLDAN VERA, Eugenia et CARUSO, Marcelo (éds.). *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*. Francfort : Peter Lang, 2007, 411 p.

SABATO, Hilda (éd.). *Ciudadanía política y formación de las naciones.* México : Fideicomiso Historia de las Américas, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 449 p.

SCHNAPPER, Dominique. *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.* Paris : Gallimard (NRF Essais), 1994, 228 p.

SMITH, Anthony. The Myth of the "Modern Nation" and the Myths of Nations. *Ethnic and Racial Studies*, 1988, Vol.11, nº1, p. 1-26.

SOLER, Ricaurte. *Clase y nación en hispanoamérica, siglo XIX*. Panamá: Ediciones de la Revista Tareas, 1975.

THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris : Seuil, 1999, 302 p.

Histoire intellectuelle, histoire sociale

ELIAS, Norbert. *La civilisation des moeurs*. Paris : Calman-Levy, 1991 (1969), 342 p.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

IHL, Olivier. *La Fête républicaine.* Paris : Gallimard, 1996, 402 p.

KREMER MARIETTI, Angèle, *Le positivisme*, Paris : PUF (Que Sais-je ?), 1982, 127 p.

SORIANO, Michèle (éd.). *Itinéraires du positivisme.* Montpellier : Centre d'études et de recherches sociocritiques, 1997, 239 p.

ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1968 (1944), 481 p.

——, *Pensamiento positivista latinoamericano*. Venezuela : Biblioteca Ayacucho, 1976, 2 vols.

Amérique Centrale et Guatemala

Guides de recherche et bilans historiographiques

GRIEB, Kenneth J. *Research guide to Central America and the Caribbean*. Wisconsin : 1985, 431 p.

LÓPEZ GÓMEZ, Pedro. *El archivo general de Centroamérica*. Madrid : Anabad, 1991, 224 p.

LUJÁN MUÑOZ, Jorge. *Guía del Archivo General de Centro América*. Guatemala : Ministerio de Educación, Archivo General de Centro América, 1982, 48 p.

PIEL, Jean. Aux sources de la mémoire vraie : quelques remarques à propos de l'archivistique et de la documentation historique au Guatemala. *Histoire et sociétés de l'Amérique Latine*, 1993, nº1, p. 5-15.

——, Tendances historiographiques récentes à propos du XIXe siècle guatémaltèque. *Histoire et société de l'Amérique latine*, nº2, [en ligne], 1994, janvier 2007, [référence du 03/03/2011]. http://www.univ-paris-diderot.fr/hsal/hsal94/jp94.html#fn6.

——, *Bibliografía razonada sobre historia contemporánea de guatemala para historiadores y científicos sociales*. Guatemala : CEMCA, 1995, 127 p.

Histoire générale, histoire économique, intellectuelle, sociale

AMURRIO GONZÁLEZ, Jesús Julián. *El positivismo en Guatemala*. Guatemala : Editorial universitaria, 1970, 228 p.

ARIAS BLOIS, Jorge. Historia censual de Guatemala. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Economía de Guatemala, 1750-1940: antología de lecturas y materiales*. Guatemala : USAC, 1980, p. 171-185.

ARRIOLA Jorge Luis. Tecum Uman ¿Mito o realidad? *Estudios. Revista semestral del círculo José Joaquín Pardo (USAC)*, enero-junio de 1966, nº1 p. 37-40.

BURGESS, Paul. *Justo Rufino Barrios*. Costa Rica : EDUCA, 1972, 437 p.

CAL MONTOYA José Edgardo, ARGUETA HERNÁNDEZ Bienvenido. Programa de investigación “Hacia una Historia del Pensamiento en Guatemala”. Algunas reflexiones iniciales. *Istmo, revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos* [en ligne], enero-junio 2007, nº 14, [référence du 10 juin 2009]. http://collaborations.denison.edu/istmo/n14/.

CAL MONTOYA, José Edgardo. La Iglesia de Guatemala ante la Reforma Liberal (1871-1878). *Boletín AFEHC*, [en ligne], agosto 2000, nº6, [référence du 20/10/2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=358.

CARRANZA, Jesús. *El General Justo Rufino Barrios : datos y referencias del Benemérito Reformador de Guatemala y caudillo de la Unión Centroamericana.* Guatemala : Biblioteca de Cultura Popular, 1956, 141 p.

CASÁUS ARZÚ, Marta Elena et PELÁEZ ALMENGORA, Oscar Guillermo (éds.). *Historia intelectual de Guatemala*. Madrid : UAM/AECI, 2001, 197 p.

CHINCHILLA ÁGUILAR, Ernesto. El positivismo y la Reforma en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala,* 1960, XII, p. 35-55.

CLEGERN, Wayne M. G. El tránsito de conservatismo a liberalismo en Guatemala, 1865-1871. *Revista del pensamiento centroamericano,* 1976, vol. 31, p. 60-65.

DESTEXHE, Alain. *Amérique Centrale, enjeux politiques.* Paris : Complexe, 1989, 267 p.

DOSAL, Paul Jaime. *Power in Transition : The Rise of Guatemala's Industrial Oligarchy, 1871-1994*. Londres : 1995, 223 p.

FAJARDO RÍOS, María Milagro. Plazas, parques y calzadas como exaltación al presidente Estrada Cabrera y su legitimación en el poder. In : *Memoria del segundo encuentro nacional de historiadores, del 4 al 6 de diciembre de 1995.* Guatemala : Universidad del Valle de Guatemala, 1996, p. 73-90.

GARCÍA LAGUARDIA, José María. *La reforma Liberal en Guatemala : vida política y orden constitucional*. Guatemala : Editorial Universitaria- EDUCA, 1972, 457 p.

GONZÁLEZ DÁVISON, Fernando. *El régimen liberal en Guatemala (1871-1944)*. Guatemala : Editorial Universitaria USAC, 1987, 73 p.

GUTIÉRREZ HACES, María Teresa. *Centroamérica : una historia sin retoque*. México : Sociedad Cooperativa de Publicaciones Mexicanas e Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, 298 p.

HALE, Charles. Las ideas políticas y sociales en América Latina 1870-1930. In : BETHELL, Leslie (éd.). *Historia de América Latina.* Cambridge : University Press, 1991, vol. 8, p. 1-64.

KARNES, Thomas. *The Failure of the Union : Central America, 1824-1960*. Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1961, 277 p.

KINLOCH, Frances et VANNINI, Margarita (éds.). *Memoria : política, cultura y sociedad en Centroamérica, siglos XVIII-XIX*. Nicaragua : 1998, 281 p.

LÁSCARIS-COMNENO, Constantino. Las ideas en Centroamérica de 1838 a 1970. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica,* 1989 (junio), vol. XXVII, nº65, número extraordinario, 276 p.

LITTLE SIEBOLD, Todd. Guatemala y el anhelo de modernización : Estrada Cabrera y el desarrollo del Estado, 1898-1920. *Anuario de Estudios centroamericanos,* 1994, nº20, p. 25-42.

LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia general de Guatemala*. Guatemala : Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 4-5.

LUJÁN MUÑOZ, Jorge. *Breve historia contemporánea de Guatemala*. México : Fondo de Cultura Económica, 1998, 525 p.

MILLER, Hubert J. *La Iglesia católica y el Estado en tiempo de Justo Ruffino Barrios*. Guatemala : USAC, 1976, 514 p.

MUSSET, Alain. *L'Amérique Centrale et les Antilles. Une approche géographique*. Paris : Masson, 1994, 180 p.

PALMA MURGA, Gustavo (éd.). *La administración político-territorial en Guatemala. Una aproximación histórica*. Guatemala : Instituto de Investigaciones Históricas Antropológicas y Arqueológicas, Escuela de Historia, USAC, 1993, 187 p.

PÉREZ BRIGNOLI, Héctor. *Breve historia de Centroamérica*. Madrid : Alianza Editorial, 2000, 264 p.

PINTO SORIA, José Carlos. *Guatemala en la década de la independencia*. Guatemala : Editorial Universitaria de la USAC, 1978, 52 p.

QUESADA SALDAÑA, Flavio J. *Estructuración y desarrollo de la Administración político-territorial de Guatemala, en la Colonia y la época independiente*. Guatemala : Centro de Estudios Urbanos Regionales de la USAC, 1983, 109 p.

RENDÓN, Catherine. *Minerva y la palma. El enigma de don Manuel*. Guatemala : Artemis Edinter, 2000, 351 p.

——, *Manuel Estrada Cabrera, Guatemalan President 1898-1920*. Thèse de doctorat, 1988.

RUBIO, Casimiro D. *Biografía del General Justo Rufino Barrios*. Guatemala : 1935, 665 p.

SERRANO CALDERA, Alejandro. En busca de la nación. In : VANNINI, Margarita et KINLOCH, Frances (éds.). *Memoria : Política, cultura y sociedad en Centroamérica, siglos XVIII-XX*. Managua : IHNCA-UCA, 1998, p. 3-16.

TORRES RIVAS, Edelberto (dir.). *Historia general de Centroamérica*. Madrid : Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1993, vol. 4 et 5.

TORRES RIVAS, Edelberto. *Interpretación del desarrollo social centroamericano*. San José : FLACSO, 1989 (12e ed.), 241 p.

TORRES VALENZUELA, Artemis. *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900)*. Guatemala : Ed. Caudal, 2000, 285 p.

TOUSSAINT, Mónica. *Guatemala*. México : Instituto de Investigaciones Dr José María Luis Mora, 1988, 166 p.

WOODWARD, Ralph Lee. *Rafael Carrera y la creación de la República de Guatemala 1821-1871*. Guatemala : CIRMA-Plumsock, 2002, 717 p.

YASHAR, Deborah Jane. *Demanding Democracy: Reform and Reaction in Costa Rica and Guatemala, 1870s-1950s*. Thèse de doctorat, University of California-Berkeley, 1992.

Questions éducatives

Memoria XI Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala 2006: Historia de la Educación en Guatemala, et *Memoria XII Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala 2007: Educación y Equidad Social*. Guatemala : Serviprensa, 2007, 167 p.

ARGUETA, Bienvenido, ESPAÑA, Olmedo (éds.). *Democracia y educación. Ensayos*, Guatemala : USAC, 2007, 416 p.

ARGUETA HERNÁNDEZ, Bienvenido. Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala. *Voces*, junio 2006, p. 73-126.

——, *Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System : Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930)*. Thèse de doctorat d'Education, Ohio University, 1998, 332 p.

ARRIOLA MAIREN, Cristobal Mardoqueo, *Historia de las Escuelas Prácticas durante el Gobierno de Manuel Estrada Cabrera,* Thèse de Doctorat Universidad San Carlos de Guatemala, 1998,74 p.

ASTURIAS CASTELLANOS DE ÁGUILAR, Marta Adela. *Educación de Guatemala en la época de los 30 años*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales, Universidad del Valle de Guatemala, 1987, 92 p.

ANTILLÓN MILLA, Josefina. La educación. In : LUJÁN MUÑOZ, Jorge (éd.). *Historia General de Guatemala*. Asociación de Amigos del País, 1993, vol. 5, p. 559-574.

CARRERA MEJÍA, Mynor. Las Fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919: el ansia de progreso y de civilización de los liberales. *Congreso de historiadores centroamericanos*, [en ligne], 2008, [référence du 03/03/2011]. http://hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/cong6/docs/HistCult/mcarr.doc.

CARRILLO RAMÍREZ, Alfredo. *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala : desde el año 1831 hasta el año 1969 : 138 años de historia*. Guatemala : Pineda Ibarra, 1971, 2 vols.

CAZALI ÁVILA, Augusto. *Historia de la Universidad San Carlos de Guatemala, época republicana 1821-1994*. Guatemala : Editorial Universitaria, 2001, 525 p.

DÍAZ ARIAS, David. Ritos escolares y símbolos nacionales en la fiesta de la independencia en Costa Rica, 1899-1921. *Boletín AFEHC*, [en ligne], avril 2006, n°19 [référence du 20 novembre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=371

ECHEVERRÍA, Amilcar. *El Congreso pedagógico del "93"*. Guatemala : CENALTEX/Ministerio de Educación, 1988, 141 p.

ESPINOZA DE CORDOVA, E. L. *Características de la educación durante el gobierno de Manuel Estrada Cabrera, 1898-1920*. Thèse de doctorat Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1984, 64 p.

ESTRADA SANDOVAL, Enrique. *Historia de la educación*. Guatemala : Editorial Oscar de León Palacios, 1993, 184 p.

FISCHEL, Astrid. *Consenso y represión. Una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José (Costa Rica) : Editorial Costa Rica, 1990, 322 p.

FUMERO VARGAS, Patricia. Intellectuals, Literacy and History Textbooks in Costa Rica, Guatemala, and El Salvador, 1884-1927. *Nicaraguan Academic Journal*, May 2003, 4:1, p. 69-87.

GARCÍA ASTURIAS, Mardoqueo. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala : Serviprensa centroamericana, 1988, 305 p.

GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala : Editorial Universitaria, 1996 (6e ed.), 512 p.

GONZÁLEZ SANDOVAL, Magda Leticia. Die dastellung der nationalen Geschichte in den guatemaltekischen Schulbüchern (1871-1944). In : RIEKENBERG, Michael (éd.). *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala*. Frankfurt : Mein, 1994, p. 243-258.

——, La presentación de la historia nacional en los libros escolares, 92 p. Texte non publié.

GONZÁLEZ TORRES, Julian. Forjando sujetos útiles para la nación : La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX. *Boletín de la AFEHC* [en ligne], agosto del 2008, nº37. [référence du 10 juin 2009]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1997.

GORDILLO M., René H. *Historia de la educación en Guatemala*. Quetzaltenango : PEMBI - GTZ, 2001, 246 p.

GUZMÁN VELASCO, Nataly. Laicismo, nuevas pedagogías e inclusión de la mujer. Aspectos de la modernización educativa en El Salvador, 1880-1920. *Boletín de la AFEHC*, [en ligne], agosto de 2008, nº 37 [référence du 10 juin 2009]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1986.

HERNÁNDEZ CASTELLANOS, Manolo. *Historia del Ministerio de Educación de Guatemala : creación y primeros años*. Guatemala : Cenaltex, 1984, 79 p.

HERNÁNDEZ, Roberto E. *Public Education and University Reforms in Guatemala, 1831-1920*. Thèse de doctorat University of Miami, 1977, 252 p.

LINDO FUENTES, Héctor. Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX. In : VANNINI, Margarita et KINLOCH, Frances (éd.). *Memoria : Política, cultura y sociedad en Centroamérica, siglos XVIII-XX*. Managua : IHNCA-UCA, 1998, p. 135-150.

LUQUE ALCAIDE, Elisa. La educación en los orígenes de la nacionalidad guatemalteca. *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala*, 1995, LXX, p. 295-313.

MENDONÇA, Emilie. Construire la mémoire collective de l'Indépendance : les manuels d'histoire au Guatemala à la fin du XIXe siècle. *Les Cahiers ALHIM. Regards sur deux siècles d'indépendance : significations du Bicentenaire en Amérique Latine*, 2010, nº19, p. 47-64.

——, Espejos y reflejos de Guatemala: Manuales de geografía a finales del siglo XIX. *Boletín AFEHC* [en ligne], juin 2009, n°41, [référence du 15/06/2011]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2201.

MILLER, Hubert J. Positivism and Educational Reforms in Guatemala, 1871-1885. *Journal of Church and State*, 1966, vol. 8, nº2, p. 251-263.

MONZÓN GARCÍA, Samuel A. *Estado y políticas educativas en Guatemala*. Guatemala : Editorial universitaria, 1993, 159 p.

PALMER, Steven, ROJAS CHAVES, Gladys. Educating Señorita : Teacher Training, Social Mobility, and the Birth of Costa Rican Feminism, 1885-1925. *Hispanic Amiercan Historical Review,* 1998, 78:1, p. 45-82.

PATTRIDGE, Blake D. *Institution Building and State Formation in Nineteenth-Century Latin America : the University of San Carlos, Guatemala.* New York : P. Lang, 2004, 293 p.

——, La Universidad de San Carlos de Guatemala en el régimen conservador, 1839-1871: penuria, reforma y crecimiento. *Mesoamérica,* 1995, nº30, p. 265-286.

DEL VALLE PÉREZ, Hernán. Las escuelas prácticas de la época de Manuel Estrada Cabrera. *Anales de la Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala,* 1980, nº53, p. 191-222.

RODRÍGUEZ ROSALES, Isolda. *Historia de la educación en Nicaragua. Restauración conservadora (1910-1930).* Nicaragua : Editorial Hispamer, 2005, 294 p.

——, *La Educación durante el liberalismo, Nicaragua : 1893-1909.* Nicaragua : Hispamer, 1998, 275 p.

SAENZ DE SANTA MARÍA, Carmelo. *Historia de la educación jesuítica en Guatemala : período español (siglos XVII y XVIII).* Madrid : Instituto Fernández González de Oviedo, 1978, 314 p.

SAMAYOA GUEVARA, Héctor Humberto. Apuntes para la historia del método lancasteriano en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala*, 1953, vol. 5, nº2, p. 32-62.

——, Documentos para la historia de la educación en Guatemala. *Antropología e historia de Guatemala,* 1968, p. 95-104.

——, *La enseñanza de la historia en Guatemala. Desde 1832 hasta 1852.* Guatemala : USAC, 1959, 148 p.

SARAVIA V., M. Raquel. *La Enseñanza Primaria en Guatemala durante la época colonial.* Guatemala : USAC, 1972, 274 p.

TORRES MOSS, José Clodoveo. *Fundación de los institutos de Chiquimula.* Guatemala : Talleres gráficos RAN-HER, 2004, 2 vols.

TÜNNERMANN BERNHEIM Carlos. Desarrollo histórico de la educación superior en Centroamérica. *Revista del Pensamiento Centroamericano*, julio-diciembre de 1981, nº172-173, p. 37-47.

Les indiens, l'Amérique Centrale et la question nationale

ACUÑA, Victor Hugo. Nación y clase obrera en Centroamérica durante la época liberal (1870-1930). In : MOLINA et PALMER (éds.). *El paso del cometa. Estado, política social y culturas populares en Costa Rica (1800-1950).* San José : Editorial Porvenir/Plumsock Mesoamerican Studies, 1994, p. 145-166.

ADAMS Richard N., BASTOS Santiago, TARACENA ARRIOLA Arturo. *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000, y Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1985. Una síntesis*, Guatemala, CIRMA, 2004, 73 p.

ALDA MEJÍAS, Sonia. *La participación indígena en la construcción de la república de Guatemala, siglo XIX*. Madrid : UAM, 2000, 285 p.

ALEJOS, José. Identidades negadas, etnicidad y nación en Guatemala. In : DARY, Claudia (éd.). *La construcción de la nación y la representación ciudadana*. Guatemala : Flacso, 1998, p. 247-272.

ANS, André-Marcel d'. *Le Honduras. Difficile émergence d'une nation, d'un État.* Paris : Karthala, 1997, 385 p.

AVANCSO. *De la etnia a la nación*. Guatemala : AVANCSO (Textos para el debate nº11), 1996, 155 p.

——, *Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos. El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos.* Guatemala : AVANCSO (Cuadernos de investigación, nº11), 1998, 195 p.

BARILLAS, Edgar. *El problema del indio durante la época liberal*. Guatemala : Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Historia, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, 1997, 124 p.

——, Los héroes y las naciones. Un acercamiento al discurso sobre la nación. *Estudios. Revista de Antropología, Arqueología e Historia,* abril de 1994, 3a época, p. 7-31.

BELAUBRE, Christophe. La construcción de una identidad centroamericana a principios del siglo XIX : interpretación micro-histórica de un fracaso. *Anuario IEHS,* 2005, nº20, p. 87-119.

BROWNING, John. Un obstáculo imprescindible : el indígena en los siglos XVIII y XIX. In : *Memoria del Segundo Encuentro Nacional de Historiadores.* Guatemala : UVG, 1995, p. ix-xxvi.

CAL MONTOYA, José Edgardo. La escritura de la Historia como genealogía política : La comprensión de la Nación en la Historiografía guatemalteca reciente sobre la Reforma Liberal. *Boletín AFEHC*, enero de 2006, nº16 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=357.

CARDOZA Y ARAGÓN, Luis. Los indios de Guatemala. In : *1492-1992. La interminable conquista. Emancipación e identidad en América Latina.* México : Grupo Editorial Planeta, 1992, p. 13-23.

CASAÚS ARZÚ, Marta Elena, GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa (éds.). *Las redes intelectuales centroamericanas : un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)*. Guatemala : F&G Editores, 2005, 328 p.

CASAÚS ARZÚ, Marta Elena. El binomio degeneración-regeneración en las corrientes positivistas y racialistas de principios del siglo XX : de la eugenesia al exterminio del indio en la Generación de 1920 en Guatemala. *Mesoamérica,* 1980, nº51, p. 1-27.

——, El gran debate historiográfico de 1937 en Guatemala: « Los indios fuera de la historia y de la civilización ». Dos formas de hacer historia. *Revista Complutense de Historia de América,* 2008, vol. 34, p. 209-231.

——, *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala : Cholsamaj, 2002 (2e ed.), 163 p.

——, Los proyectos de integración social del indio y el imaginario nacional de las élites guatemaltecas, siglos XIX y XX. *Revista de Indias,* 1999, LIX, p. 775-814.

CRUZ SALÁZAR, José Luis. La reforma liberal y el indígena. *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala,* 1985, LIX, p. 125-136.

CUENIN, Xavier (dir.). *Boletín AFEHC,* Los procesos de construcción de identidades nacionales en Centroamérica a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, *Boletín de la AFEHC*, septiembre de 2010, nº46 [en ligne, référence du 10 octobre 2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org

CUENIN, Xavier. La conmemoración del centenario del nacimiento de Morazán y las ambigüedades de la construcción nacional en Guatemala. *Diálogos. Revista electrónica de historia,* 2008, numéro spécial (*número especial, 9º Congreso Centroamericano de Historia. Historia política, de las Relaciones Internacionales y geopolítica*) [en ligne, référence du 15 juin 2011]. http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/2008/especial2008/articulos/06-politica/91.pdf

——, La difícil apropiación de una independencia sin violencia. Papel e imágenes de Centroamérica en los discursos de 15 de septiembre (1821-1885). Diffusé sur le site internet de l'Université San Carlos, le texte n'est désormais plus en ligne.

DARDÓN FLORES, Ricardo Danilo. El indio : perspectiva histórica. *Estudios, revista de antropología, arqueología e historia,* julio 2003, 4ª época, p. 30-70.

——, Ilustración y discurso político: la formación de la nación guatemalteca y su carácter excluyente, 1808-1821. *Estudios,* 2004, p. 5-51.

DÍAZ ARIAS, David. La Invención de las Naciones en Centroamérica, 1821-1950. *Boletín AFEHC*, diciembre de 2005, nº15 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=367.

DÍAZ POLANCO, Héctor. Formación nacional y cuestión étnica. *Estudios, revista de antropología, arqueología e historia,* nov. 1989, 3ª época, p. 11-33.

EURAQUE, Darío A., GOULD, Jeffrey L. et HALE, Charles (éds.). *Memorias del mestizaje*. Guatemala : CIRMA, 2004, 625 p.

FLEER, Peter. El factor étnico en la formación de las naciones centroamericanas. *Iberoamericana,* 2002, año II, nº8, p. 30.

GÓMEZ LACAYO, Juan Pablo et PALMA MURGA, Gustavo. ¿Brazos o ciudadanos? La colonialidad de la nación en Guatemala. *Boletín AFEHC*, septiembre de 2010, nº46 [en ligne, référence du 10/10/2010]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2497.

GRANDIN, Greg. *The Blood of Guatemala : a History of Race and Nation*. Durham : Duke University Press, 2000, 343 p.

GRANDIN, Greg. The Strange Case of "La Mancha Negra": Maya-State Relations in Nineteenth-Century Guatemala. *The Hispanic American Historical Review,* mai 1997, vol. 77, nº2, p. 211-243.

GUZMÁN BÖCKLER, Carlos et HERBERT, Jean-Loup. *Guatemala : una interpretación histórico-social*. Guatemala : Cholsamaj, 1995 (1970), 216 p.

LITTLE SIEBOLD, Todd R. *Guatemala and the Dream of a Nation : National Policy and Regional Practice in the Liberal Era 1871-1945*. Thèse de doctorat Tulane University, 1995, 366 p.

LÓPEZ BERNAL, Carlos Gregorio. Inventando tradiciones y héroes nacionales : El Salvador (1858-1930). *Boletín AFEHC,* abril de 2006, n°19 [en ligne, référence du 20 novembre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=373.

ORDÓÑEZ CIFUENTES, José Emilio Rolando. *Rostros de las prácticas etnocidas en Guatemala*. Mexico : UNAM, Corte de constitucionalidad de Guatemala, procurador de drechos humanos de Guatemala (Cuadernos Constitucionales Mexico-Centroamérica), 1996, 175 p.

PALMER, Steven. *A Liberal Discipline : Inventing Nations in Guatemala and Costa Rica, 1870-1900*. New-York : Colombia University, 1990, 263 p.

——, Central American Union or Guatemalan Republic? The National Question in Liberal Guatemala, 1871-1885. *The Americas,* avril 1993, vol. XLIX, nº4, p. 513-531.

——, Getting to Know the Unknown Soldier : Official Nationalism in Liberal Costa Rica, 1880-1900. *Journal of Latin American Studies,* 1993, nº 25, p. 45-72.

PIEL, Jean et LITTLE-SIEBOLD, Todd. *Entre comunidad y nación : la historia de Guatemala revisitada desde lo local y lo regional*. Guatemala : CIRMA/Plumsock Mesoamerican Studies, 1999, 221 p.

PIEL, Jean. *El departamento del Quiché bajo la dictadura liberal 1880-1920.* Guatemala : FLACSO/CEMCA, 1995, 164 p.

——, *Sajcabaja, muerte y resurrección de un pueblo de Guatemala, 1500-1970.* México : CEMCA, 1989, 456 p

PINTO M., Alberto. Reflexiones sobre la identidad nacional y el Estado en América Latina. *Cuadernos de economía,* 1998, vol. XVII, nº28, p. 163-180.

PINTO SORIA, Julio César. Acerca del surgimiento del estado en Centroamérica. *Mesoamérica,* 1980, nº1, p. 78-103.

——, *Centroamérica : de la colonia al Estado nacional*. Guatemala : Editorial Universitaria de Guatemala, 1986, 306 p.

——, Del mestizo al ladino: etnia y dominación en Guatemala (1524 - 1871). *Boletín AFEHC,* octubre de 2006, nº25 [en ligne, référence du 10/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1237

RODAS Isabel. Ladino: una identificación política del siglo XIX. *Estudios*, agosto de 1997, nº2, p. 38-49.

ROJAS LIMA, Flavio. *Los indios de Guatemala. El lado oculto de la historia*. Madrid : Mapfre, 1992, 311 p.

SERRANO CALDERA, Alejandro. En busca de la nación. In : VANNINI, Margarita et KINLOCH, Frances (éds.). *Memoria : Política, cultura y sociedad en Centroamérica, siglos XVIII-XX*. Managua : IHNCA-UCA, 1998, p. 3-16.

SKINNER-KLEE, Jorge. *Legislación indigenista de Guatemala*. Guatemala : Serviprensa Centroamericana de Guatemala, 1995, 263 p.

SMITH, Carol A. (éd.). *Guatemalan Indians and the State, 1540 to 1988.* Austin : University of Texas Press, 1990, 316 p.

SOTO-QUIROS, Ronald. Reflexiones sobre el mestizaje y la identidad nacional en Centroamérica. *Boletín AFEHC*, abril de 2006, n°25 “Mestizaje, raza y nación en Centroamérica : identidades tras conceptos, 1524-1950”, [en ligne, référence du 20/11/2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1233.

TARACENA ARRIOLA, Arturo et PIEL, Jean (éds.). *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica*. Salvador : Flacso, 1995, 281 p.

TARACENA ARRIOLA, Arturo. Contribución al estudio del vocablo "ladino" en Guatemala (siglo XVI-XIX). *Boletín AFEHC*, octubre de 2006, nº25 “Mestizaje, raza y nación en Centroamérica : identidades tras conceptos, 1524-1950” [en ligne, référence du 20 octobre 2007]. http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1234.

.——, *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944.* Antigua de Guatemala : CIRMA, 2002, 458 p.

——, *Invención criolla, sueño ladino, pesadilla indígena. Los Altos de Guatemala: de región a Estado, 1740-1871*. Guatemala : CIRMA, 1999 (1ª ed Ed. Porvenir-Cirma, 1997), 435 p.

——, La construcción de naciones multiculturales. El caso de Guatemala. In : *Seminario UNESCO-COLMEX, 3 a 6 de junio de 1998*. Oaxaca, 1998.

TORRES RIVAS, Edelberto. *Problemas en la formación del Estado nacional en Centroamérica*. San José Costa Rica : Instituto Centroamericano de Administración Pública, 1983, 196 p.

VALDEZ GORDILLO, Mario Eduardo. *¿La identidad nacional guatemalteca, una construcción o una invención?* Thèse de doctorat Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F, 1997.

WOODWARD, Ralph Lee Jr. *Central America. A Nation Divided.* New York : Oxford University Press, 1985, 390 p.

Index onomastique

L'index proposé ici inclut les hommes d'Etat, intellectuels, pédagogues et auteurs de manuels scolaires cités dans ce travail.

Aguilar Peláez, Víctor (auteur de manuel) 468
Aguirre Cinta, Rafael (auteur de manuel).....445, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 459
Arce, Benito (homme d'Etat, indépendance) 353, 447, 456, 469, 530, 537
Barillas, Manuel Lisandro (président du Guatemala, 1885-1892)
18, 25, 82, 85, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 116, 144, 157, 159, 162, 360, 365, 369, 377, 480, 612, 613
Barrios, Justo Rufino (président du Guatemala, 1873-1885)
21, 27, 28, 54, 56, 59, 62, 78, 84, 85, 87, 97, 98, 101, 103, 104, 105, 109, 120, 146, 147, 164, 245, 249, 273, 295, 319, 325, 332, 334, 336, 345, 354, 361, 364, 366, 367, 368, 370, 373, 379, 399, 420, 448, 454, 457, 514, 522, 533, 537, 538, 580, 595, 601, 641, 642, 643
Batres Jáuregui, Antonio (intellectuel)
161, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 197, 321, 337, 422
Cáceres, José María (auteur de manuel).....229, 242, 294, 296, 301, 302, 306, 308
Carrera, Rafael (homme d'État, période conservatrice)
31, 52, 57, 58, 60, 67, 68, 69, 94, 95, 114, 119, 141, 166, 271, 332, 352, 360, 361, 363, 366, 423, 431, 434, 447, 453, 454, 466, 510, 537, 538, 640
Castillo, José León (auteur de manuel) 432, 532, 536, 541, 543, 560
Cerna, Vicente (président du Guatemala, période conservatrice)..... 53, 94, 166
Chacón, Lázaro (président du Guatemala, 1926-1931)
25, 474, 477, 483, 495, 510, 550, 619
Cojulún, Lucás (pédagogue et auteur de manuels) 568
Connerotte, frères (pédagogues belges)..... 108, 393
Cruz, Fernando (politique, intellectuel et ministre de l'Instruction)
85, 106, 110, 125, 210, 604
Del Águila, Rafaela (pédagogue et auteure de manuels)
124, 127, 128, 132, 133, 134, 138, 205, 208, 283, 337, 558, 607
Escobar, Salvador (pédagogue et auteur de manuels)
64, 86, 228, 230, 231, 232, 233, 236, 283, 284, 285, 295, 337, 422, 457, 458, 460, 461, 462, 464, 565

Esponda, Sóstenes (pédagogue et auteur de manuels)
125, 211, 212, 217, 247, 283, 311, 312, 313, 318, 320, 325, 326, 328, 336, 364, 370, 371, 567, 568, 604
Estrada Cabrera, Manuel (président du Guatemala, 1898-1920)
31, 32, 38, 49, 207, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 398, 399, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 414, 415, 416, 418, 420, 422, 427, 429, 430, 432, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443, 447, 465, 468, 470, 474, 475, 477, 479, 480, 484, 486, 489, 491, 499, 502, 509, 514, 516, 517, 522, 525, 528, 536, 540, 553, 554, 557, 561, 568, 573, 603, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 622, 629, 630, 639, 640, 641, 643F. L. (auteur de manuels) 229, 235, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 295, 301, 305, 306, 308, 309, 559, 605
Estrada Paniagua, Felipe (pédagogue).....43, 383, 391, 394, 395, 396, 422, 599
García Granados, Miguel (président du Guatemala, 1871-1873)
.....19, 25, 52, 54, 55, 60, 99, 162, 330, 332, 339, 371, 377, 447, 456, 514, 537
Gavarrete, Francisco (auteur de manuels)
.....229, 236, 237, 238, 239, 294, 296, 297, 308, 372, 459
Gómez Carrillo, Agustín (auteur de manuels)
23, 39, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 207, 208, 217, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 272, 277, 282, 283, 290, 291, 299, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 370, 372, 422, 432, 440, 445, 450, 452, 453, 454, 455, 559, 560, 563, 564, 565, 628
González Saravia, Ramón (auteur de manuels)
139, 140, 208, 222, 283, 286, 291, 292, 422, 559
Gorriz de Morales, Natalia (pédagogue et auteure de manuels).....205, 458
Hernández Somoza, Jesús (auteur de manuel)..... 529, 530, 531
Herrera Luna, Carlos (président du Guatemala, 1920-1921)
25, 109, 322, 474, 483, 484, 491, 510, 516, 618
Llaven, Magin (auteur de manuel)
209, 211, 246, 310, 312, 315, 316, 318, 320, 321, 324, 329, 331, 332, 333, 335, 364, 371
Mabilleau, Leopold (auteur de manuel).....124, 127, 128, 129, 131, 138, 277, 607
Macal, Joaquín (ministre de l'Instruction Publique).....85, 93
Mandujano, J.A. (ministre de l'Instruction Publique) 381, 386, 402, 421, 557, 567
Mantilla, Luis Felipe (auteur de manuels)..... 209, 210, 247, 372, 563, 564

Mejía, Víctor (auteur de manuel) 532, 535, 544
Mejía Bárcenas, Manuel (éditeur et rédacteur de manuels)
209, 211, 212, 217, 220, 223, 229, 244, 245, 247, 283, 295, 299, 311, 312, 313, 314, 315, 328, 331, 335, 337, 364, 604, 605, 608
Neri Fernández, Felipe (auteur de manuel) 532, 533, 534, 535, 541, 542, 543, 544, 546
Orantes, Abraham (ministre et auteur de manuel) 518, 532, 533
Ramón G. Saravia (auteur de manuel)..... 143, 422
Reina Barrios, José María (président du Guatemala, 1892-1898)
25, 74, 95, 96, 97, 98, 101, 111, 116, 117, 119, 145, 165, 180, 183, 184, 191, 193, 196, 201, 227, 305, 337, 339, 360, 365, 376, 377, 378, 379, 386, 413, 514, 538, 613, 630
Rivas, Vicente (pédagogue et auteur de manuels)
61, 62, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 283, 284, 285, 286, 295, 300, 309, 319, 320, 372, 422
Ruiz Aqueche, Rafael (pédagogue, auteur de manuels)..... 85
Sánchez, Delfino (ministre de l'Instruction Publique)..... 78, 85, 107, 110, 428
Santos Toruño (pédagogue) 568
Sapper, Carlos (géographe)..... 296, 297, 460
Soto Hall, Máximo (intellectuel, pédagogue auteur de manuels)
321, 323, 324, 338, 383, 423, 446, 468, 469, 470, 560, 565, 629, 631
Spínola, Rafael (intellectuel et auteur de manuels)
112, 163, 367, 422, 466, 467, 565, 629
Toledo, Roderico (pédagogue et auteur de manuels)
229, 234, 237, 283, 294, 296, 298, 301, 302, 303, 304, 308, 372, 428, 441, 629
Valle, Manuel (politicien)..... 85, 275, 321, 322, 337, 422, 629
Vela Irisarri, José María (auteur de manuels) 209, 210, 247, 311, 372, 564, 565
Villacorta Calderón, José Antonio (ministre, historien, auteur de manuels)
39, 282, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 459, 462, 463, 464, 513, 541, 542, 560, 565