

Université de Montréal

L'éducation primaire, l'histoire officielle et l'acculturation
des populations mayas au Guatemala, 1954-1983.

par

Soel Rodas Calderon

Département d'histoire

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M.A.) en histoire

Juillet 1998

© Soel Rodas Calderon, 1998



Handwritten text at the top of the page, possibly a name or title.

D

7

V54

1999

v.009

Faint mirrored text, likely bleed-through from the reverse side of the page.

Faint mirrored text, likely bleed-through from the reverse side of the page.

Small handwritten mark or character.

Small handwritten text or mark.

Small handwritten text or mark.

Small handwritten text or mark.

Small handwritten text or mark.

Small handwritten text or mark.

Small handwritten text or mark.



Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

L'éducation primaire, l'histoire officielle et l'acculturation
des populations mayas au Guatemala, 1954-1983.

présenté par:

Soel Rodas Calderon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Mémoire accepté le : 99.01.19

Sommaire

Ce mémoire étudie le phénomène de domination idéologique des groupes dirigeants à l'égard des Mayas du Guatemala, à travers les grandes lignes du système d'éducation publique, au niveau primaire et en milieu rural entre 1954 et 1983. Durant cette période, l'oligarchie et les forces conservatrices ont établi une étroite relation entre le système politique, l'idéologie dominante et l'éducation publique. L'histoire officielle fut un outil de domination idéologique en présentant sélectivement un ensemble de stéréotypes et de contradictions afin de nier la continuité historique de la culture maya. Les différentes dispositions législatives ainsi que les guides pédagogiques et manuels scolaires destinés à l'enseignement de l'histoire nationale constituent d'excellentes sources pour analyser cette problématique.

Le premier chapitre expose les grandes lignes de l'éducation publique au Guatemala et définit les principaux concepts auxquels nous avons recours. Il analyse les fondements de l'État guatémaltèque et le rôle du système scolaire sous l'angle de l'idéologie dominante au moyen de laquelle les élites souhaitaient promouvoir, à travers l'éducation publique, un processus de changement ethnique des Mayas.

Le deuxième chapitre met en lumière les contrecoups qu'a subis le système d'éducation primaire lors du retour au pouvoir des élites conservatrices en 1954. Les particularités politiques, idéologiques et pédagogiques de ce régime sont prises en considération afin de comprendre la portée des projets éducatifs. Ceux-ci semblaient viser en principe une amélioration de la qualité de l'éducation et un élargissement de sa couverture, mais les actions déployées sont demeurées largement insuffisantes en regard des besoins, entraînant ainsi une stagnation de l'éducation en milieu rural.

Le troisième chapitre tient compte de la crise actuelle que traverse l'État-nation guatémaltèque pour analyser particulièrement le rôle de l'histoire officielle à travers laquelle les élites procèdent à une survalorisation de la culture métisse en tant que symbole

de fierté nationale. L'enseignement de l'histoire officielle qui a animé l'idéologie de l'intégration sociale prétend à l'existence d'une culture nationale homogène, laquelle cherche en fait à faire disparaître la culture maya en déformant sa réalité historique. L'histoire nationale présente ainsi différentes images pour caractériser les peuples maya, selon les époques et selon la valeur qu'on leur attribue. Elles les appelle Mayas lorsqu'elle les reconnaît comme les créateurs d'une grande civilisation, les désigne ensuite comme des "naturels" ou "indiens", sous le régime colonial, puis parle des "royaumes indigènes" après l'indépendance. Les racines de la culture maya servent donc de source d'inspiration à la fierté nationale lorsqu'on se réfère à la période "classique" alors même que l'histoire nationale s'emploie à nier l'existence d'une continuité historique de la culture maya.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	v
Remerciements	viii
Introduction	1
Chapitre 1: Bilan historique de l'éducation primaire et définition des principaux concepts	
1. Bilan historique de l'éducation primaire	6
1.1 Les Mayas et la période préhispanique	6
1.2 L'éducation primaire pendant la période coloniale	7
1.3 L'éducation primaire après l'indépendance	9
1.4 L'éducation primaire entre 1898 et 1944	11
1.5 L'éducation durant la période révolutionnaire 1944-1954	11
1.6 Définition des principaux concepts	13
1.7 Fondements de l'État guatémaltèque entre 1954 et 1983	17
1.8 Le système scolaire en tant qu'appareil idéologique de domination	18
1.9 La relation entre la langue d'enseignement et la langue maternelle	19
1.10 Les enseignants et la transmission de l'idéologie dominante	23
Chapitre 2: Les politiques éducatives du ministère de l'Éducation au niveau primaire entre 1954-1983	
Bref résumé de la décennie démocratique	25
2.1 Le retour du pouvoir oligarchique	27
2.1.2 Support idéologique du régime contre-révolutionnaire	28
2.1.3 Particularités pédagogiques de la première période du régime autoritaire (1954-1963)	29
2.1.4 Le Congrès national d'éducation	31
2.1.5 Socio Educativo Rural (SER)	32
2.1.6 Séminaires nationaux	32
2.1.7 La législation éducative	32

2.2	Période de 1963-1970	37
2.2.1	Histoire politique et mise en place de l'autoritarisme militaire	37
2.2.2	Support idéologique servant de base au système éducatif entre 1963-1970	39
2.2.3	Législation éducative dans la Constitution de la République de 1965	40
2.2.4	Les initiatives au niveau de l'éducation primaire entre 1963-1970	42
2.2.5	Premier séminaire sur les problèmes de l'éducation rurale guatémaltèque (1964)	43
2.2.6	Formation de promoteurs bilingues	44
2.2.7	Premier séminaire sur la planification de l'éducation nationale en 1969-1972	44
2.3	Période de 1970-1983	47
2.3.1	Pouvoir militaire en crise, violence sociale et radicalisation politique 1970-1982	47
2.3.2	Législation éducative durant la période 1970-1983	51
2.3.3	Lois d'Éducation nationale de 1976	51
2.3.4	Projet d'extension et d'amélioration de l'enseignement primaire (PEMEP)	53
2.3.5	Séminaire sur les aspects prioritaires de la programmation éducative 1973	53
2.3.6	Première conférence régionale portant sur l'éducation et le développement (1977)	54
2.3.7	Création de l'Unité sectorielle d'investigation et de planification éducative (USIPE) en 1976	55
	Sous-conclusion	55
	Traits dominants de la politique éducative entre 1954 et 1983	56

Chapitre 3: L'enseignement de l'histoire officielle dans les écoles primaires du Guatemala entre 1954 et 1983

3.1	Les accords de paix	59
3.2	Crise de l'État-nation	65
3.3	Histoire officielle	68
3.4	Analyse de l'enseignement de l'histoire officielle dans les guides pédagogiques	71
3.5	Histoire préhispanique	74

3.6	Histoire de la période coloniale	77
3.7	Histoire de l'indépendance à la révolution libérale (1821-1871)	80
3.8	Histoire contemporaine	82
3.9	Éducation et civisme	83
3.10	Analyse de contenu des manuels scolaires	86
3.11	Vers une nouvelle histoire	98
	Conclusion	101
	Bibliographie	106
 Annexes:		
Annexe 1:	Dépenses nationales et dépenses en matière d'éducation au Guatemala entre 1941 à 1982	ix
Annexe 2:	Inscription rurale et urbaine entre 1964 et 1980	x
Annexe 3:	Déficit scolaire par secteur entre 1964 et 1981	xi
Annexe 4:	Programme de castillanisation entre 1975 et 1979	xii
Annexe 5:	Communautés linguistiques du Guatemala (carte)	xiii

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier Claude Morin, mon directeur de recherche, pour ses précieux conseils et son grand dévouement. En plus de ces qualités, j'ai apprécié son souci constant d'atteindre la rigueur académique ainsi que sa sensibilité aux problématiques sociales.

Je remercie également tous ceux et celles qui m'ont aidé à obtenir certaines sources ou avec qui j'ai pu avoir d'intéressantes conversations lors de mon terrain au Guatemala au printemps 1997, plus particulièrement le Dr. Jorge Solares, directeur de l'Institut d'études interethniques, au Guatemala, ainsi que M. Haroldo Rodas, licencié et directeur de la Direction générale de la recherche en sciences sociales, à l'Université de San Carlos au Guatemala.

Mes remerciements vont également à Fernando Castro pour son soutien technique et son aimable disponibilité.

Finalement, je voudrais remercier profondément et avec tout mon amour Marie dont la présence et le soutien m'ont été une source d'inspiration constante, ainsi que Gaby, ma fille, que j'aime de tout mon coeur.

Introduction

L'éducation publique au Guatemala se heurte à un ensemble de difficultés dont le taux écrasant d'analphabétisme ou d'abandon scolaire et le faible accès à l'éducation en milieu rural. Les bouleversements politiques, économiques et culturels qu'a connu ce pays seraient en grande partie responsables de la précarité dans laquelle se trouve le système d'éducation publique.

L'instabilité politique s'explique par une alternance au pouvoir de différents secteurs de l'élite guatémaltèque, soit les conservateurs, les libéraux, les civils et les militaires. En tant que groupes de pouvoir ils ont remis en question ou transformé le système d'éducation publique à leur guise provoquant plusieurs incohérences.

En ce qui concerne les bouleversements économiques, il est indéniable que l'un des obstacles majeurs empêchant une éducation généralisée au Guatemala est l'extrême pauvreté dans laquelle est plongée la majorité de la population. Les communautés mayas en milieu rural sont particulièrement touchées. Cette réalité s'explique aussi par l'absence d'un projet de développement économique national qui impliquerait l'ensemble des acteurs de la société.

Au niveau culturel, le système d'éducation guatémaltèque trouve ses racines dans la conquête, à partir de laquelle les Mayas ont subi une discrimination systématique qui s'est poursuivie après l'indépendance du pays avec la restructuration du système colonial réalisée par les créoles et les métis. Les Mayas n'ont donc jamais été considérés par les élites dirigeantes comme étant des citoyens à part entière. Les politiques éducatives, en visant leur acculturation, ont toujours nié les droits culturels des Mayas.

La problématique de l'éducation publique en relation avec les Mayas du Guatemala fait partie de l'historiographie contemporaine, même si les racines structurelles qui la conditionnent remontent à l'époque coloniale. Ce n'est que tout récemment que l'on a traité

de ce sujet dans toutes ses dimensions. Cet intérêt est le fruit d'une nouvelle dynamique sociale qui se développe depuis la fin de la guerre civile, suivie d'une ouverture politique et de la reconnaissance d'un pluralisme culturel à l'intérieur de l'entité nationale. Un processus de transformation graduel des structures sociales, politiques et culturelles s'est amorcé, obligeant les différents acteurs politiques et sociaux à concevoir une nouvelle forme de réalité historique. En effet, des phénomènes sociaux identitaires complexes qui existaient dans les communautés mayas mais qui étaient marginalisés par les institutions étatiques, ré-émergent aujourd'hui au point de constituer un véritable enjeu national.

Suivant cette logique, le système d'éducation publique doit être modifié au niveau de ses fondements philosophiques et pédagogiques, de ses contenus scientifiques, idéologiques et culturels, de son orientation et de ses fins, dans le but d'inclure dans l'enseignement public les manifestations culturelles et les besoins fondamentaux des Mayas. Cette démarche implique une revalorisation et recréation de l'identité guatémaltèque, conduisant nécessairement à un questionnement des anciens paradigmes de transmission de la culture nationale.

La problématique

Quelle place a occupée la domination idéologique des élites guatémaltèques dans l'éducation publique, au niveau primaire et en milieu rural et plus particulièrement dans l'enseignement de l'histoire officielle pendant la période de 1954-1983.

La perspective historique que nous entendons adopter en vue de répondre à cette question nous permettra d'identifier et d'expliquer les facteurs de conditionnement du système d'éducation publique dans le passé, afin de mieux saisir les enjeux du présent. Plus concrètement, la description de l'état de l'éducation publique en milieu rural, avant même de procéder à une analyse du contenu de l'enseignement de l'histoire officielle, démontre l'absence de volonté politique et le peu d'importance que les élites accordent à l'éducation

publique. Cette recherche exige l'étude de facteurs historico-structurels et culturels à travers le concept d'idéologie dominante véhiculée dans l'enseignement de l'histoire officielle au Guatemala. L'école en tant que lieu privilégié de reproduction des idées est ici considérée comme un appareil de l'État favorisant notamment la domination idéologique.¹ Le but de l'étude est donc de montrer comment l'enseignement de l'histoire officielle peut devenir un instrument de domination idéologique au service des élites politiques et économiques du Guatemala.

L'hypothèse

Nous avançons comme hypothèse que les valeurs dominantes transmises par le système d'éducation publique au Guatemala sont ethnocentriques et discriminatoires envers la culture maya en ce qu'elles la marginalisent et la dévalorisent. La promotion sociale que prônent les élites à travers l'éducation dans ce pays vise un processus de changement ethnique en encourageant les enfants mayas à adhérer à la culture ladina. Les élites tentent ainsi d'assurer leur continuité en évitant que l'éducation soit un outil de réforme socio-structurelle. Plus particulièrement, nous avançons l'idée que la reproduction civique du nationalisme guatémaltèque comprise dans l'histoire officielle est fondée sur la dévalorisation de la culture maya.

Au premier chapitre, nous exposerons les grandes lignes de l'éducation publique au Guatemala, partant de la période préhispanique jusqu'au début des années 1980, et nous définirons les principaux concepts servant de support à notre démarche analytique. Nous analyserons également le rôle du système scolaire, des enseignants et de la langue d'enseignement comme facteurs servant d'appui à l'idéologie dominante.

¹ "El concepto de ideología estaría contrapuesto al de ciencia, vendría a representar la apariencia, la tergiversación o mistificación de la realidad objetiva. Así, la ideología vendría a ser como una construcción imaginaria de la realidad que intenta explicarla desde un desconocimiento de la misma." Marta Casaus Arzú, *Guatemala: linaje y racismo*, San José, FLACSO, (1992), p. 24.

Le deuxième chapitre se consacre aux impacts du retour au pouvoir des élites politiques conservatrices à partir de 1954 sur l'adoption des lois éducatives et leur mise en œuvre, ainsi que sur les particularités politiques, idéologiques et pédagogiques ayant eu cours jusqu'en 1983 quand éclate le consensus entre les élites politiques et le pouvoir militaire.

Le troisième et dernier chapitre expose les points saillants de l'Accord de paix signé en 1996 et s'attarde aux principales recommandations d'une éventuelle réforme du système d'éducation publique. Cela soulève inévitablement la question de la crise que traverse actuellement l'État-nation. Nous analyserons ensuite le rôle de l'enseignement de l'histoire nationale afin de démontrer comment s'effectue la déformation de la réalité historique à travers le discours officiel. Pour ce faire, nous aurons recours, entre autres, à des guides pédagogiques et à des manuels scolaires dédiés à l'enseignement de l'histoire au Guatemala qui illustrent les images que les élites ont projetées des Mayas.

Préalablement toutefois, quelques précisions et mises en garde s'imposent pour clarifier notre objet d'étude. Premièrement, le découpage de cette recherche porte sur des périodes s'échelonnant entre 1954 et 1983. Si l'année 1954 marque le retour au pouvoir de l'élite autoritaire conservatrice, l'année 1983 correspond à l'éclatement de ce pouvoir qui ouvrit la voie à une période de transition.

La problématique du système d'éducation publique au Guatemala n'affecte certes pas seulement les Mayas, mais bien l'ensemble de la société, bien que ce groupe ethnique soit davantage touché par la précarité du système en raison d'éléments historiques et structurels.

De plus, malgré que les Mayas soient majoritaires en nombre au niveau national et que leur population se concentre surtout dans les zones rurales, l'éducation publique primaire en milieux rural et urbain ne s'adresse pas qu'aux Mayas puisque des ladinos habitent également les campagnes, de même que des Mayas habitent également les villes.

Bien que l'idéologie ladina (ou métisse) domine au Guatemala par le biais des élites de ce groupe, tous les ladinos ne sont pas oppresseurs. Les ladinos ne constituent pas un bloc homogène exploitant le reste la société. Ce groupe est fragmenté en plusieurs classes économiques et sociales à travers lesquelles l'idéologie des élites s'impose. Autrement dit, les divisions ethniques croisent les divisions de classes.

Notons également que nous avons substitué les termes "indigènes" et "autochtones" utilisés dans les publications officielles par celui de "Mayas" puisque la grande majorité des Indiens du Guatemala sont des descendants de la culture maya et se définissent comme tels. C'est ainsi que dans le contexte actuel d'affirmation et de revalorisation ethnique ayant cours au Guatemala, sont de plus en plus utilisées les dénominations telles "peuple maya-quiché", "peuple maya-Kaqchiquel", "peuple maya-mam", etc.

Enfin, notre intérêt pour les Mayas tient surtout au fait qu'il s'agit d'un peuple opprimé dont la relation avec l'autoritarisme d'État, analysée sous l'angle des politiques d'éducation publique, met en lumière deux éléments fondamentaux de toute société. D'une part, l'importance du type d'histoire officielle, enseignée ici comme moyen de domination idéologique; d'autre part, le processus de construction sociale qu'est le nationalisme comme point d'ancrage identitaire "collectif" dans lequel les identités partielles sont constamment interpellées à se soumettre à l'identité nationale.

Chapitre 1

Bilan historique de l'éducation primaire et définition des principaux concepts

1 - *Bilan historique de l'éducation primaire*

1.1 *Les Mayas et la période préhispanique*

Le niveau remarquable que les Mayas ont atteint dans le développement des arts et des sciences tels l'astronomie, le calendrier et les mathématiques ne nous permet pas de comprendre de quelle façon était structurée l'éducation chez les Mayas. S'agissait-il d'une éducation transmise oralement ou d'un enseignement systématique, c'est-à-dire d'une éducation planifiée et dirigée par une structure sociale ?

Les chroniqueurs et les historiens de l'époque coloniale nous ont laissé quelques témoignages sur la manière dont l'éducation était transmise chez les Mayas. Cependant, ces documents ne peuvent servir de référence crédible à cause des interprétations biaisées que ces chroniqueurs et historiens ont fait d'une réalité qui leur était méconnue, sans compter le fanatisme religieux dont ils étaient imprégnés, lequel les empêchait de comprendre toutes les dimensions de la culture maya.

L'insuffisance des sources anciennes ne peut dissimuler le fait que les Mayas avaient un système d'éducation dont la famille, la communauté et la spiritualité formaient une partie très importante. Ce système fait partie de la cosmovision maya qui est un imaginaire symbolique à travers lequel ces peuples établissaient un équilibre entre le monde réel et le monde imaginaire et où l'éducation jouait un rôle important dans la transmission de cette conception de l'univers. Les connaissances sur les sciences et les us et coutumes étaient transmises de génération en génération.

La manière dont l'éducation était assignée prenait en considération les différences entre les diverses couches sociales tels : les prêtres, les guerriers et la population en général. Le contenu éducatif pour la population générale comprenait l'agriculture et la spiritualité et était transmis oralement. Les prêtres et les guerriers recevaient une éducation plus complète et formelle dont l'écriture était le support de base, comme le démontrent les quelques manuscrits parvenus jusqu'à nous, tels le *Popol Vuh* et le *Memorial de Sololá*.²

1.2 *L'éducation primaire pendant la période coloniale*

L'arrivée des Espagnols en 1524 dans cette partie du continent américain qui allait devenir trois siècles plus tard le Guatemala a signifié la restructuration par ces conquérants des structures sociales, économiques, politiques et culturelles des peuples mayas. La première phase de cette rencontre fut marquée par la réduction des Mayas à l'esclavage et la confiscation par les Espagnols d'une grande partie de leurs richesses. La deuxième phase de la conquête fut marquée par la mise en place de l'administration coloniale représentant la Couronne espagnole. Il s'ensuivit un déplacement des premiers arrivants au profit des fonctionnaires. La fusion culturelle des colons, des prêtres catholiques, des fonctionnaires de la Couronne et la présence des Mayas donna naissance à une nouvelle culture définie par les Espagnols.³

La Couronne espagnole accordait un certain intérêt à l'instruction publique de ses sujets dans ses colonies. Dès le début de la colonisation plusieurs décrets royaux encouragèrent

² Le *Popol Vuh* est considéré comme étant la Bible des Mayas, alors que le *Memorial de Sololá* est de l'ordre du récit historique racontant la façon de vivre des Cakchiquels.

³ Carlos Enrique Chiquito, "Fundamentos históricos de la educación maya", dans UNESCO-MAYA, *Educación Maya. Experiencia y expectativas en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj, (1995), p. 19.

les Ordres religieux⁴ à fonder des écoles⁵ dans les paroisses. À travers l'école, la Couronne cherchait à étendre l'usage de la langue espagnole, à promouvoir la foi chrétienne et les mœurs espagnoles. Cette intention donna cependant très peu de résultats à cause de la résistance des ordres missionnaires à promouvoir l'enseignement jugé inutile chez les Indiens, surtout qu'une grande majorité des prêtres chargés de l'évangélisation s'étaient donné la tâche d'apprendre les langues indigènes de la région.⁶ Notons qu'il y avait tout de même une certaine éducation primaire destinée aux enfants des chefs indigènes, de qui les ordres missionnaires cherchèrent à obtenir une aide dans leur entreprise d'évangélisation.

Entre 1770 et 1778, la Couronne espagnole adopta une série des mesures visant à promouvoir l'extension de l'instruction publique dans la plupart des paroisses de la région. La sécularisation des paroisses visait à réduire le pouvoir des Ordres religieux qui s'opposaient généralement à l'élargissement de tout enseignement autre que religieux. De plus, l'obligation pour les prêtres de connaître une langue indigène fut abolie et l'établissement d'écoles dans les communautés indigènes fut encore une fois encouragé.⁷ En interdisant de prêcher l'Évangile dans les langues indigènes, la Couronne voulait ainsi imposer l'espagnol comme seule langue de communication.

⁴ Parmi les congrégations, nous retrouvons des Franciscains, des Dominicains, des Augustins, des Jésuites, la congrégation de Notre-Dame du Rosaire, de Santa Rosa, des Carmélites, des Capucines et des Clarisses.

⁵ Écoles appelées de "Primeras Letras".

⁶ "... Ello llevó a una nueva estrategia de penetración, y fueron los "catecismos", que lograron traducir algunos misioneros siendo escritos en idiomas mayenses. De este amplio programa, surgieron diccionarios y manuales de gramática. De esta manera se les enseñaba a los indígenas el castellano y la religión en su idioma." Edgar Gutiérrez Mendoza, *Posiciones teóricas en la arqueología de Guatemala*, Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Historia, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, Guatemala, USAC, Instituto de Investigación, Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, (1996), p. 41.

⁷ Adriaan C. Van Oss, *Catholic Colonialism. A Parish History of Guatemala, 1524-1821*, Cambridge, Cambridge University Press, (1986), pp. 143-144.

Les efforts de l'administration espagnole en matière d'éducation ont été confrontés à deux obstacles de taille qui l'ont empêchée d'atteindre ses objectifs, soit le financement des écoles et la réticence des Indiens à envoyer leurs enfants à l'école. Le financement des écoles était laissé aux communautés indigènes, et celles-ci, à de rares exceptions près, étaient incapables d'assumer les coûts trop élevés de l'enseignement pour leurs enfants. Aussi, une grande majorité des communautés indigènes ne voulaient pas envoyer leurs enfants à l'école. Cette attitude s'expliquerait comme étant une forme de résistance culturelle ou parce que les indigènes ne voyaient pas l'utilité d'une telle démarche.⁸

Au début du XIX^e siècle, les premières réformes visant à uniformiser l'éducation dans les provinces de la Nouvelle-Espagne furent adoptées par la Couronne espagnole en 1812 avec la "Constitution de Cadix". Ces lois prévoyaient l'accessibilité de l'école aux communautés mayas, mais elles ne furent jamais appliquées puisque les mouvements d'émancipation débutèrent dès 1810 dans certaines régions du continent.⁹

Bref, durant la période coloniale, seuls les enfants des familles aisées ont reçu une éducation au sens élargi, bien que largement empreinte d'un caractère très religieux. Les Mayas ont vu leur système éducatif détruit et la grande majorité d'entre eux restait à l'écart du nouveau système éducatif. Heureusement l'éducation orale chez les Mayas a joué un rôle fondamental dans la préservation de leur culture de l'époque coloniale à nos jours.

1.3 *L'éducation primaire après l'indépendance*

L'indépendance du Guatemala fut proclamée le 15 septembre 1821. La période qui s'en est suivie fut caractérisée par une instabilité des politiques éducatives du pays. Cette instabilité

⁸ "Towards 1770, only 30 per cent of the towns of the diocese had any kind of school, and these were badly attended. García Añoveros estimates that only one or two per cent of all Indian children attended school." *Ibid.*, p. 145.

⁹ Carlos González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, (1987), pp. 137-151.

s'explique par les contradictions qui donnèrent lieu à l'émergence de forces politiques, soit les libéraux et les conservateurs. Les libéraux souhaitaient une transformation en profondeur des institutions héritées de la métropole, alors que les conservateurs voulaient préserver les privilèges garantis par ces mêmes institutions. Pour les libéraux, l'éducation devait être au centre des objectifs de l'État. Ces derniers ont fondé la Direction des Études, l'équivalent si l'on veut de nos ministères d'Éducation actuels, laquelle était divisée en trois branches: l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Cette institution a introduit d'importantes modifications au système d'enseignement faisant de l'éducation un service obligatoire, gratuit et laïque. Les libéraux furent écartés du pouvoir en 1838 par les conservateurs, qui, dès leur arrivée au pouvoir, annulèrent les réformes éducatives mises en place par leurs prédécesseurs. L'éducation publique fut rétrocédée à l'Église et les écoles privées furent encouragées. Notons cependant que durant toute cette période (1821-1870), aucun gouvernement (ni conservateur ni libéral) n'a construit des écoles en milieu rural.

Dès leur retour au pouvoir en 1871, les libéraux ont engagé les changements suivants: l'abolition des privilèges du clergé, l'établissement d'une séparation définitive entre l'État et l'Église, l'expulsion des congrégations religieuses et la confiscation de leurs biens. En matière éducative une loi organique fut adoptée avec la création de la "Direction Générale de l'Instruction Publique" chargée d'organiser et de promouvoir les programmes d'enseignement redevenus obligatoires, gratuits et laïques. L'État a pris des mesures en vue de promouvoir la création d'écoles et d'encourager l'instruction publique dans le pays. Pour la première fois, on a fait allusion à l'enseignement primaire en milieu rural, sous trois formes différentes: l'école permanente, l'école périodique et l'école ambulante.¹⁰

En 1879, le ministère de l'Instruction publique a créé la première école spéciale pour indigènes dans le but de remplacer les différentes congrégations religieuses chargées de l'éducation des Indiens depuis l'époque coloniale. Un institut agricole pour indigènes fut

¹⁰ *Ibid.*, pp. 267-280.

mis en place en 1893 par les libéraux. Suivant la conception de ces derniers, l'éducation était le moyen le plus efficace de "civiliser" la "race" indigène.

Malgré les avances au niveau de la législation éducative et le bien-fondé des réformes libérales envers les Mayas, seulement un très petit nombre d'entre eux ont pu en bénéficier en raison d'un manque de soutien socio-économique et de la poursuite d'une politique d'exploitation aiguë envers les peuples maya.

1.4 *L'éducation primaire entre 1898 et 1944*

La dictature de Manuel Estrada Cabrera (1898-1922) et celle de Jorge Ubico (1930-1944) n'ont pas entretenu les réformes éducatives mises de l'avant par les libéraux. Les deux dictateurs se sont alliés à l'oligarchie nationale et aux capitaux étrangers, en grande majorité allemands et états-uniens, et n'ont montré aucun intérêt à améliorer le système d'éducation national.

L'Église catholique n'était plus un acteur important dans l'éducation. Elle fut remplacée dans les écoles par les représentants de la police et de l'armée qui veillaient à ce que l'obéissance et la discipline deviennent la norme dans le système d'éducation. Parallèlement, les écoles subirent une réduction draconienne de leur financement. Les deux institutions (l'école spéciale pour indigènes et l'Institut agricole) créées par les libéraux pour favoriser l'éducation des Mayas furent également abolies. Pendant près d'un demi-siècle l'enseignement public au Guatemala a donc souffert d'un manque de cohérence dans la politique éducative.

1.5 *L'éducation durant la période révolutionnaire 1944-1954*

La révolution de 1944 a cherché à transformer les structures sociales, économiques, politiques et culturelles de la société guatémaltèque. La participation très active des

enseignants, des étudiants et des intellectuels dans le mouvement révolutionnaire s'est traduite par une profonde réforme du système d'éducation nationale.

Le Président Juan José Arévalo¹¹ (1945-1951) s'est attaqué au problème de l'éducation en réalisant un recensement scolaire dès 1946 dans le but d'établir les priorités d'intervention de l'État à l'intérieur du système d'éducation. Les résultats de ce recensement étaient accablants puisqu'ils indiquaient que des secteurs entiers de la population guatémaltèque étaient privés du moindre service scolaire, que le niveau d'analphabétisme était absolu dans les zones rurales et qu'il y avait un manque flagrant d'écoles, de mobilier, de professeurs et de matériel pédagogique de base. Avec Arévalo, l'éducation publique est devenue l'une des priorités de l'État. On a construit des écoles, augmenté le salaire des professeurs, actualisé les programmes scolaires, créé un Comité national d'alphabétisation et augmenté considérablement le budget à l'éducation. (Voir Annexe 1).

Ce gouvernement s'est aussi particulièrement attaqué aux graves problèmes que traversait le milieu rural. Une Direction Générale de l'Éducation Fondamentale fut établie pour permettre une formation spécialisée chez les maîtres travaillant dans les campagnes. La première école normale dédiée à la formation des enseignants fut créée (La Alameda) dans la région de Chimaltenango. Les missions culturelles, les Cercles scolaires de campagne et l'Institut indigéniste national ont également été créés en 1946. De plus, le ministère de l'Instruction publique est devenu le ministère de l'Éducation nationale.¹²

À la différence des gouvernements conservateurs et libéraux qui les ont précédés, les gouvernements démocratiques (Arévalo et Arbenz) ont introduit de profondes réformes sociales (agraire et fiscale) dans le but de briser le cercle de dépendance et de servitude auquel étaient soumis les Mayas. L'ensemble de ces réformes visait à faciliter l'intégration et la participation des populations mayas et métisses pauvres à la vie économique et

¹¹ Il s'agit du premier président élu démocratiquement dans l'histoire du pays.

¹² Catherine Vigor, *Paysans du Guatemala: quelle éducation?*, Paris, L'Harmattan, (1980), pp. 131-137.

culturelle du pays. Pour ces gouvernements, le problème de l'analphabétisme dans la société guatémaltèque s'expliquait par l'exclusion, la marginalité et l'inéquité dans laquelle vivait la grande majorité de la population. Leurs efforts se concentraient sur la résolution à long terme de ce problème multiforme. La réforme du système d'éducation national faisait partie d'une transformation des structures sociales, politiques, économiques et culturelles. Ces gouvernements sont aussi les seuls à avoir tenté de résoudre le grave problème de carence éducative dans les campagnes, mettant en place une politique adaptée aux besoins de l'ensemble de la population.

1.6 *Définition des principaux concepts*

Idéologie dominante

L'idéologie dominante peut être définie comme étant un “*système de croyances et de représentations du monde et de la société, à prétention universelle, pouvant refléter des intérêts particuliers qu'il sert à justifier et à pérenniser.*”¹³ L'idéologie dominante est alors basée sur un ensemble de valeurs qui tendent à déformer ou à camoufler la réalité objective.

En ce qui concerne le système éducatif guatémaltèque, nous emploierons également l'expression culture dominante, dans un sens plus précis (moins englobant), mais non moins important. On entend par culture dominante l'ensemble des manifestations ethniques implicites et explicites des individus déterminées par la façon d'agir, l'habillement, la langue, les relations sociales, etc. Ces manifestations sont très importantes du point de vue historique et symbolique car elles sont porteuses d'un contenu idéologique qui conditionne l'évolution des mentalités.

¹³ Claude-Danielle Echaudemaison, dir. *Dictionnaire d'économie et des sciences sociales*, Paris, Nathan, (1993), p. 206.

Éducation officielle

Nous retenons la définition de Carlos Aldana Mensoza pour qui l'éducation officielle est une éducation "formelle". Il la définit comme suit : "*C'est l'éducation à caractère scolaire qui est offerte à travers le système d'éducation publique, régie par différents stades et niveaux de formation et d'organisation.*"¹⁴ Le concept d'éducation officielle définit donc l'éducation issue de l'État au niveau de sa forme, de son contenu ou de son omission, en faisant appel aux notions d'intentionnalité et d'institutionnalisation.

Peuple maya

Les Mayas du Guatemala forment aujourd'hui 21 communautés ethniques ayant chacune une langue propre. (Voir Annexe 5). Ces communautés partagent la même culture en ce qui concerne leur histoire, leurs coutumes, leur religion et l'origine de leur langue; et une même vision du monde "maya" les unit.¹⁵ Les Mayas constituent approximativement 60% de la population du Guatemala. Leurs principales communautés sont dans l'ordre les "Kichee" (1,8 million de locuteurs), les Mam (1 million de locuteurs), les Kaqchiquel (1 million de locuteurs), les Q'eqchi' (712 000 locuteurs).¹⁶ La grande majorité vit en milieu rural et est concentrée particulièrement dans les hauts plateaux de la partie centrale et du nord-ouest du pays.

¹⁴ Carlos Aldana Mendoza, *Pedagogía general crítica (tomo I)*, Guatemala, Serviprensa Centroamericana (1995), p. 93 (traduction libre).

¹⁵ Alfredo Tay Coyoy, dir., *Análisis de situación de la educación maya en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj, (1996), p. 22.

¹⁶ Tania Palencia Prado et David Holiday, *Vers un nouveau rôle de la société civile dans la démocratisation du Guatemala*, Études sur le développement démocratique, Montréal, Centre international des droits de la personne et du développement démocratique (1996), p. 55 * Les autres langues mayas sont : le Poqomchi' (259,000 loc.), le Tz'utujil (156,000 loc.), le Ixil (131,000 loc.), le Poqomam (127,000 loc.), le Chuj (85,000 loc.), le Popti' ou Jakalteco (84,000 loc.), le Ch'orti' (74,000 loc.), le Awakateko (34,000 loc.), le Sakapulteco (42,000 loc.), le Akateko (39,000 loc.), le Uspanteko (21,000 loc.), le Mopán (13,000 loc.), le Sipakapense (6,000 loc.), le Itzaj (2,000 loc.) *Ibid*, p. 55.

Acculturation

“Au sens large: changements socio-culturels entraînés par le contact prolongé entre des groupes et des sociétés de cultures différentes...”¹⁷ Dans le cas guatémaltèque l'acculturation se traduit par une dévalorisation systématique de la culture maya depuis la colonisation. Les relations entre les Mayas et une partie de l'élite ladina¹⁸ sont fondées sur l'inégalité, le ladino se plaçant en position de supériorité dans les structures économiques, politiques, juridiques et culturelles du pays. Dans le système scolaire guatémaltèque le phénomène d'acculturation se manifeste par la volonté d'assimilation et d'intégration de la culture maya à la culture nationale (ladina).

Ethnicité

L'ethnicité est un concept difficile à cerner à cause de ses particularités et de ses conditionnements historiques qui le rendent difficilement saisissable dans toutes ses dimensions. Au sens large, l'ethnicité se définit comme une “collectivité unifiée par une langue, une histoire et une culture communes (représentation du monde, coutumes, principes d'organisation sociale) et souvent par un espace propre (relative unité territoriale).”¹⁹ Au Guatemala, deux principaux groupes ethniques s'opposent, soit les ladinos et les indigènes mayas. Les contradictions qu'appelle cette division ethnique s'entrecroisent le plus souvent avec des conditions socio-économiques favorisant le premier groupe au détriment du second.²⁰ Jorge Solares souligne la complexité du phénomène et

¹⁷ Echaudemaison, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸ Après la Conquête, le terme ladino désignait toute personne étant ni créole, ni indienne. Aujourd'hui, ce mot qualifie toute personne parlant la langue espagnole et ayant choisi la culture occidentale.

¹⁹ Echaudemaison, *op. cit.*, p. 161.

²⁰ “... Etnicidad se refiere a relaciones sociales, más que a contenidos culturales, pero no constituye por sí un fenómeno de clases sociales. ¿Es realmente un problema de cultura?... El fenómeno étnico es uno de alto e intenso contenido subjetivo, emotivo y emocional, que apela a las fibras más

insiste sur la dimension idéologique de l'ethnicité dans le cas guatémaltèque là où, depuis les débuts de la colonie, l'ethnicité servait à diviser la société en faveur de la classe dominante et à masquer les problèmes structurels que subissaient les indigènes mayas. Comme le note cet auteur, la portée de ce clivage ethnique est très pertinente pour l'éducation : *“El poder de una clase dominante dentro de la etnia dominante se da en todo nivel, incluyendo por supuesto lo educativo, y pretende mantener su sistema de valores como algo natural e incuestionable.”*²¹

Histoire officielle

L'histoire officielle émane de l'État. C'est l'histoire produite par l'État à travers ses différentes institutions comme le système d'enseignement, de communication, le ministère de la Culture et toute organisation sociale chargée de véhiculer les valeurs civiques du nationalisme. Ces institutions se chargent de la production et de la représentation que l'on se fait de l'histoire nationale.

Ainsi nous entendons par histoire officielle la projection historique de la réalité nationale que les élites transmettent au niveau social. L'histoire officielle est porteuse d'un ensemble de valeurs que partagent en principe l'ensemble de la collectivité nationale. Mais dans les relations de dominants/dominés, l'histoire officielle n'est pas nécessairement un produit de la réalité objective puisque le groupe dominé n'a pas le contrôle de la définition et de la production de sa propre histoire. Dans ce contexte, l'histoire devient un instrument de domination des élites.

sensible de nuestra autoestimación. Es un frontispicio, para confundir identidades y adscripciones con clases económicas, con razas, con racismo, con cultura, con lenguas, con historia y de esto surge una enorme amalgama amorfa, confusa, subjetiva y emocional. Pero que tiene un sentido.” Solares, *op. cit.*, pp. 99-100.

²¹ Jorge Solares et al., "Sistema Educativo y Etnicidad en Guatemala", *Revista de la Universidad de San Carlos*, no. 6 (juin 1989), p. 6.

1.7 Fondements de l'État guatémaltèque entre 1954 et 1983

Entre 1944 et 1954, le Guatemala a connu une lutte politique visant le démantèlement de l'État oligarchique instauré depuis 1883 avec l'avènement de la réforme libérale. Le premier gouvernement de la révolution, élu démocratiquement, fut dirigé par Juan José Arévalo qui, comme nous l'avons brièvement mentionné plus haut, apporta des réformes économiques, sociales et politiques très avant-gardistes. Arévalo a procédé à une rupture avec l'ancien régime. Il a neutralisé la structure quasi féodale de l'oligarchie terrienne et a introduit d'importants éléments démocratiques en amendant la Constitution en 1945.

La seconde phase de la révolution nationaliste est marquée par l'élection de Jacobo Arbenz, lui aussi élu démocratiquement. Ce président visait à mettre fin à la dépendance économique et politique du Guatemala en accentuant la stratégie anti-féodale. Il était convaincu qu'une véritable réforme du régime foncier était une condition indispensable à l'industrialisation du pays. Mais il devait faire face à deux forces récalcitrantes aux intérêts communs qui avaient perduré sous l'administration d'Arévalo, soit l'oligarchie terrienne et les monopoles des États-Unis. L'année 1954 a marqué la fin de cette période démocratique, la seule qu'a connue ce pays depuis son indépendance. Ce renversement a interrompu la transformation de l'ordre oligarchique, amenant ainsi une remise en question des réformes mises de l'avant pendant la décennie démocratique.²²

La reprise du pouvoir par l'oligarchie et les forces conservatrices s'est déroulée sur un fond de crise idéologique d'apparence anticommuniste. Cette crise servait de prétexte au pouvoir conservateur pour masquer son véritable motif, soit la défense d'énormes privilèges. Pour Torres-Rivas, l'idéologie anticommuniste "*n'avait pas comme point de référence le communisme en tant que parti politique ou doctrine de l'État, mais en tant que concept plus large mais négatif, comprenant certains éléments de la modernisation égale-*

²² Piero Gleijeses, *The Shattered Hope: The Guatemalan Revolution and the United States, 1944-1954*, Princeton, Princeton University Press, (1991), 418 pages.

ment perçus négativement, tels la participation politique, le pluralisme idéologique, la société civile active, l'égalitarisme, etc."²³

La mise en contexte de cette courte période de l'histoire politique est importante pour la compréhension du système scolaire comme appareil idéologique de domination, car l'école est l'une des principales institutions où se manifeste la formation culturelle des groupes dominants dans la société, selon leur conception des différentes formes d'éducation. Dans ce cas l'idéologie dominante est un outil de représentation de la réalité et donc une falsification de celle-ci. Les classes dominantes imposent cette idéologie aux groupes dominés (dont les Mayas) dans le but de mieux les subordonner.

L'idéologie anticommuniste se consolide en 1954 avec le retour des forces conservatrices qui cherchèrent à prolonger leurs privilèges en assurant leur domination sur l'ensemble de la société, par divers moyens incluant la répression et la manipulation pédagogique.

La conception d'«idéologie dominante» présentée ici provient de Gramsci pour qui il s'agit d'«une conception du monde manifeste implicitement dans l'art, le droit, l'activité économique et toutes les manifestations de la vie individuelle et collective».²⁴ L'idéologie est vue ici comme une continuité historique visant à perpétuer l'hégémonie des classes dominantes sur l'ensemble de la société guatémaltèque.

1.8 *Le système scolaire en tant qu'appareil idéologique de domination*

Pour mieux comprendre la fonction du système scolaire en tant qu'appareil idéologique de domination, il faut situer celui-ci à l'intérieur des politiques publiques émanant de l'État à différents moments de la vie nationale. Dans les sociétés démocratiques, les politiques publiques au niveau éducatif surgissent en réponse aux revendications des différents

²³ Edelberto Torres-Rivas, *Encrucijadas e incertezas de la izquierda centroamericana (ensayo preliminar de interpretación)*, Guatemala, FLACSO, (1996), p. 27, (traduction libre).

²⁴ Tiré de Casaus Arzú, *op. cit.*, p. 25, (traduction libre).

secteurs de la société. Ces politiques sont représentées comme étant un projet dont l'objectif vise à combler des besoins sociaux non résolus par l'État. Mais l'intervention de l'État au Guatemala n'implique pas nécessairement la solution aux problèmes puisqu'il peut aussi faire fi de cette réalité en l'ignorant ou en se contentant de donner l'impression d'y apporter une solution. Cette façon d'agir peut s'expliquer du fait que les solutions revendiquées par certains secteurs sociaux ne sont d'aucun intérêt pour les groupes dominants qui contrôlent le pouvoir économique et politique.

L'éducation primaire peut jouer un rôle central dans la transmission des valeurs définies par les élites. Cette forme d'éducation est d'autant plus importante qu'elle constitue le premier stade de la formation systématique des enfants au niveau moral et psychologique. Dans ce contexte, l'idéologie dominante peut servir d'élément catalyseur pour transmettre un ensemble de valeurs à caractère universel que les enfants doivent intégrer dans leur quotidien.

L'action socialisante de l'école primaire encourage l'esprit d'unité nationale tout en minimisant les différences sociales et culturelles à travers les symboles patriotiques, sans que les individus connaissent pour autant leur propre histoire dans toutes ses dimensions. Il est important de mentionner que ce n'est pas le système éducatif qui détermine les différences sociales. Ce sont d'abord les différences socio-économiques qui déterminent l'accès à divers degrés d'éducation.²⁵

1.9 *La relation existante entre la langue d'enseignement et langue maternelle*

La langue est l'un des grands marqueurs identitaires de toute culture. Elle peut être définie comme étant un système des codes accompagnés d'un ensemble d'attitudes propres à la variante culturelle que celle-ci représente. La langue tend à assurer la communication et la

²⁵ Monzón García, *op. cit.*, pp. 12-16.

cohésion du groupe à travers des modèles significatifs prédéterminés par un ensemble des valeurs.²⁶

L'imposition de l'espagnol dans le système d'éducation primaire au Guatemala s'inscrit dans une continuité de domination historique et culturelle instaurée depuis l'arrivée des Espagnols sur le continent américain. L'espagnol devint alors le seul moyen de communication officielle accepté par les élites du pays. Cette langue représente la culture du métissage identifiée à la culture nationale.

Le métis serait le produit de la fusion de la culture maya avec la culture ladina d'origine espagnole. L'idéologie de métissage est définie et encadrée par les élites, c'est-à-dire que le métissage cherche à évacuer la culture maya en partant du principe que les Mayas doivent adopter la culture nationale ladina. Dans ce contexte, les langues mayas sont perçues comme étant un obstacle à l'intégration de l'enfant à la vie nationale.

À l'intérieur de la période étudiée, la quasi totalité des services offerts dans le système d'enseignement primaire sont unilingues avec prédominance de l'espagnol. Ainsi la grande majorité des enseignants envoyés dans les régions rurales ne parlent aucune langue maya et 5% seulement proviennent du milieu indien.²⁷ L'utilisation de l'espagnol comme seule langue d'enseignement a provoqué un choc culturel chez les élèves mayas, qui s'est traduit par un taux élevé d'abandon scolaire et le redoublement de la première année pour une grande majorité. Ce problème ne fait qu'accentuer la gravité du phénomène d'analphabétisme que vivent les Mayas.

Les différents gouvernements ont mis en place à partir de 1966 un programme de castillanisation destiné aux enfants d'origine maya. Ce programme d'éducation primaire et rurale était appliqué dans quelques régions du pays ayant une forte concentration de

²⁶ Azzo Ghidinelli, (1983), *op. cit.*, p. 4.

²⁷ Ce pourcentage provient de Catherine Vigor, *op. cit.*, p. 179.

population maya: “En 1966, un projet d’ampleur nationale a essayé de remédier au problème grandissant de l’analphabétisme causé en grande partie dans les campagnes par l’ignorance de l’espagnol.”²⁸ La castillanisation fit en sorte que les Mayas furent encouragés à renoncer à leur langue maternelle pour adopter plutôt la langue espagnole comme unique moyen de communication officielle.

L’application du programme de castillanisation était soutenue par des promoteurs bilingues chargés de transmettre aux enfants les rudiments de la langue espagnole dès les deux premières années du primaire. Ces promoteurs sont ensuite devenus de véritables enseignants. Leur éducation bilingue semblait accorder plus d’importance au milieu culturel de l’enfant puisque on lui enseignait à lire dans sa langue, sans toutefois nécessairement valoriser sa culture, le but étant de l’intégrer plus rapidement à la culture métisse dominante. Ce type d’éducation bilingue visait à remplacer la langue maternelle de l’enfant par la langue officielle. Dans ce contexte, l’éducation bilingue devint un moyen habile pour imposer la culture dominante. La promotion de la castillanisation envers les enfants mayas qui recevaient une éducation primaire publique représentait alors une agression linguistique, car elle se faisait au détriment des langues autochtones considérées inférieures à la langue nationale.

De plus, l’imposition de l’espagnol a introduit un processus de changement ethnique chez l’enfant maya encouragé à adhérer à la culture métisse (ladina). Mentionnons que tant les langues mayas que l’espagnol parlés par les Mayas sont souvent ridiculisés par la grande majorité des ladinos. Les ladinos établissent une différence entre le sens accordé aux mots “langue” et “idiome”. L’espagnol est considéré comme un idiome, ce qui implique une connotation de supériorité, alors que les différentes variantes de la langue maya sont considérées comme des “lenguas” (dialectes), terme qui au Guatemala a une connotation dévalorisante.

²⁸ *Ibid.*, p. 198.

L'imposition de la langue espagnole dans l'enseignement primaire tend à créer un ensemble d'individus sans point de repère au niveau culturel. Nous pouvons parler dans ce cas d'une forme d'acculturation encouragée par les élites politiques et systématisée par l'appareil éducatif. On entend par acculturation le moyen que prennent ces élites pour "instruire" et "éduquer" les Mayas afin qu'ils "accèdent" au rang des ladinos et s'"intègrent" ainsi à la vie nationale. Dans ce contexte l'acculturation est le mécanisme à travers lequel une culture dominante tend à déplacer une culture dominée. Ces pratiques cherchent dans l'ensemble à minimiser et à dévaloriser l'importance de la culture maya à travers une forme de racisme linguistique.²⁹

Aux politiques de métissage, de castillanisation et d'acculturation vient s'ajouter une nouvelle forme d'idéologie que les élites ont instaurée pendant la période à l'étude, à savoir les politiques "d'intégration sociale". À la différence des autres formes d'idéologie dominante précitées, l'intégration sociale ne vise plus l'élimination des différences culturelles chez les Mayas pour les intégrer à la culture nationale. Cette politique veut plutôt que la culture nationale serve de pont entre les autres cultures dans le but d'atteindre l'unité nationale. Mais, l'intégration sous-entend l'existence d'un agent unificateur, en l'occurrence l'État guatémaltèque qui est de fait l'expression des classes dominantes.

La politique d'intégration sociale a créé une institution chargée directement de trouver une solution au "problème indigène", soit "l'Institut indigéniste national" qui avait comme mission d'encourager l'intégration des groupes dont la culture et la langue sont différentes de la culture nationale. L'Institut indigéniste était chargé des programmes de castillanisation en coordination avec le ministère de l'Éducation. Le système d'éducation est alors devenu un instrument idéologique renforcé à travers lequel l'État cherchait l'adhésion des Mayas à la culture unitaire.³⁰

²⁹ Guzmán Böcler et Herbert, *op. cit.*, pp. 143- 176.

³⁰ Pour plus d'informations voir les publications de l'Institut indigéniste, particulièrement la revue *Guatemala indígena* et ses articles sur l'alphabétisation et l'intégration des Indiens à la vie nationale.

La mise en place de toutes ces politiques a provoqué l'émergence d'un courant idéologique appelé "indigénisme" et provenant de l'idéologie dominante afin de consolider et d'étendre la domination des élites dans toutes les sphères de la vie nationale. Dans une perspective historique, le mouvement indigéniste s'inscrivait dans une continuité de domination idéologique, car même s'il encourageait une certaine revalorisation culturelle en vue "d'améliorer" les conditions matérielles des Mayas à travers l'éducation, sa portée était très réduite puisqu'il était défini et encadré par les élites ladinas qui prétendaient "libérer" les Mayas en les intégrant à la culture occidentale.³¹

La non-reconnaissance de la culture maya est au centre de la politique éducative mise de l'avant par les élites à l'intérieur de cette période. De là l'importance de la langue comme moyen d'éducation et d'acculturation, puisque, pour les classes dominantes, l'éducation des Mayas est toujours comprise au sens de castillanisation. Comme nous pouvons le voir la définition de chacun de ces concepts est conditionnée par le même principe voulant que les Mayas adhèrent à la culture nationale en niant leur propre culture.

1.10 *Les enseignants et la transmission de l'idéologie dominante*

Les enseignants servent de pont entre l'institution et les communautés, leur rôle étant d'appliquer des programmes scolaires qui représentent la vision du monde des élites. De plus les enseignants sont porteurs d'un ensemble de valeurs prétendument supérieures impliquant la langue, la religion, l'habillement, etc. Ces valeurs sont constamment présentes dans la vie de tout individu sans qu'il en soit nécessairement conscient. La religion (christianisme) à laquelle appartient l'enseignant peut aussi entrer en contradiction avec celle des enfants mayas dont les parents ont souvent tendance à pratiquer une forme de syncrétisme religieux mêlant catholicisme et croyances mayas. Il y a aussi le facteur de l'auto-définition ethnique qui peut influencer l'enfant dans la mesure où l'enseignant ladino se trouve à faire une projection de son identité comme s'il s'agissait d'un modèle à suivre.

³¹ Guzmán Böckler et Herbert, *op. cit.*, pp. 168-170.

Nous pouvons aussi mesurer l'importance des enseignants dans la transmission de l'idéologie dominante dans les programmes "d'intégration sociale" et de "promotion bilingue", lesquels sont basés sur l'exclusion de tout contenu éducatif non calqué sur le modèle ladino ou occidental. Les enseignants et les promoteurs bilingues servaient de support à la "modernité" promue par les élites, encourageant l'adhésion des élèves mayas à des pratiques sociales différentes de celles de leur communauté.³²

La plupart du temps les valeurs véhiculées par les enseignants n'avaient aucun lien avec la réalité sociale, économique et culturelle des communautés. Cela pouvait créer un complexe d'infériorité chez les enfants mayas, se traduisant par une dévalorisation de leur culture. Cette dévalorisation constante entraînait des effets pervers dans la notion d'identité au niveau national. L'enseignant devenait ainsi un moyen de plus à la disposition des élites ladinas contrôlant l'ensemble des moyens de représentation culturelle.

Les enseignants sont devenus un symbole qui faisait croire que l'éducation peut permettre une certaine mobilité sociale pour les Mayas alors que dans la réalité cela s'avère très difficile. Il existe toujours de grandes inégalités dans la distribution de la richesse nationale ainsi qu'un manque de possibilités concrètes d'avancement social, alors que les élites présentent l'éducation ou leur système éducatif comme étant la panacée à tous les problèmes sociaux que traverse le pays.

³² Quéme Chay, *op. cit.*, pp. 13-18.

Chapitre 2

Les politiques éducatives du ministère de l'Éducation au niveau primaire entre 1954-1983

Ce chapitre présente une description des principaux événements qui ont marqué l'éducation primaire guatémaltèque entre 1954 et 1983. Il identifie trois périodes. Celle de 1954 à 1963 où la remise en question des acquis de la révolution s'accompagne d'une grande instabilité politique, celle de 1963 à 1970 caractérisée par la montée de l'autoritarisme et la prise du pouvoir par les militaires, et celle de 1970 à 1983 qui correspond à une période de dictature militaire et de guerre civile. Nous retiendrons seules les politiques qui portent sur l'éducation primaire de manière globale. Notre attention portera particulièrement sur l'éducation primaire en milieu rural et sur les principaux programmes scolaires destinés à la population maya.

La deuxième partie comporte une analyse des différentes représentations que les élites se font de l'éducation et la manière dont celles-ci tentent de les transmettre dans la société guatémaltèque.

Bref résumé de la décennie démocratique

Il importe de rappeler les grandes lignes du projet éducatif mis de l'avant par les gouvernements démocratiques au cours de la période 1944 à 1954, afin de mieux saisir l'évolution du système éducatif et situer ainsi notre objet d'étude. Au plan éducatif, les gouvernements d'Arévalo et d'Arbenz représentent une coupure dans l'histoire de ce pays. Dans la logique des réformes entreprises par les gouvernements révolutionnaires, l'éducation publique a fait l'objet d'une attention prioritaire. L'État s'est donné comme objectif de moderniser et de démocratiser le système éducatif en voulant le rendre accessible à l'ensemble de la population. On a ainsi assisté à la création de la Direction générale de l'Éducation fondamentale et à la mise en place de plusieurs institutions telles

le Comité national d'alphabétisation, les missions culturelles, les Noyaux scolaires ruraux, les écoles du soir, l'Institut indigéniste national, etc. Le nombre d'écoles rurales a augmenté de 88% en dix ans et le budget de l'éducation fut multiplié par neuf.

Ces gouvernements ont aussi accordé une importance spéciale à la formation des maîtres en milieu rural en leur procurant une meilleure formation académique et en créant pour eux des écoles normales rurales. On s'est intéressé aussi à la production du matériel didactique prenant en considération le milieu social de l'enfant. Ces efforts visaient à moderniser le système de l'enseignement dans son ensemble.³³

L'éducation était vue et conçue comme l'élément central pouvant accroître les aptitudes individuelles et contribuer ainsi au développement global du pays. Il y avait une volonté manifeste de l'appareil politique de faire progresser le système éducatif. En effet, la législation adoptée fut suivie d'une pratique rigoureuse visant l'amélioration qualitative et quantitative du système scolaire. Au niveau du processus de restructuration de l'éducation rurale, on a tenu compte de la dimension culturelle des indigènes mayas en cherchant à promouvoir l'éducation à travers deux de leurs principales langues, soit le K'ekchi et Quiché, pour lesquelles l'Institut Indigéniste National a commencé la préparation d'abécédaires. Bien que l'approche culturaliste soit aujourd'hui remise en question, il n'en reste pas moins qu'à cette époque, de telles initiatives représentaient un pas innovateur, même si l'enseignement en langue indigène devait servir en fait de point d'intégration à la culture nationale. À notre avis, il ne s'agissait donc pas vraiment d'une valorisation de la culture maya en soi, mais d'une valorisation instrumentale.

Bref, l'ensemble du système éducatif guatémaltèque a connu un essor très important dans la période révolutionnaire. En accordant une plus grande importance à l'éducation rurale, les gouvernements d'Arévalo et d'Arbenz ont pris en considération la dimension de la

³³ Vigor, *op. cit.*, pp. 131-135.

culture maya, concevant celle-ci à l'intérieur d'un cadre national englobant dans lequel l'éducation était vue comme étant le meilleur moyen d'encourager la participation de la population au développement du pays.

2.1 *Le retour du pouvoir oligarchique*

La première période de régimes autoritaires s'étendit de 1954 à 1963. En 1954, le gouvernement d'Arbenz fut renversé par une coalition de forces conservatrices. Cette coalition se composait de deux tendances majoritaires, soit oligarchie traditionnelle liée à la culture des grandes plantations, et un secteur modernisateur lié à l'adoption des nouvelles technologies, porté par la modernisation économique et l'accumulation des capitaux.³⁴ Cette classe dominante s'est alliée aux capitaux étrangers dans le but de consolider et de poursuivre son ascension économique.

Dès son arrivée au pouvoir, cette coalition conservatrice a remis en question une grande majorité des réformes accomplies par les gouvernements d'Arévalo et d'Arbenz. Plusieurs partis politiques et organisations syndicales et paysannes ont été dissous et leurs dirigeants persécutés pour avoir prétendument été communistes. Le nouveau régime excluait de la participation politique et économique des groupes entiers de la population guatémaltèque. Plusieurs politiques nationalistes d'Arévalo et d'Arbenz qui visaient à promouvoir la croissance économique à l'intérieur du pays ont complètement été annulées (réforme agraire) ou substantiellement amputées (crédits dans les campagnes).

³⁴ Pour Torres Rivas l'oligarchie "...refers to the kind of power that facilitated the concentration of agrarian wealth under monopolistic conditions and also ensures (...) the maintenance and reproduction of a society based on violent extraction of the surplus produced by campesino and semiproletarian, working-class labor. In addition "oligarchical" domination implied a particular brand of political behavior practiced by the dominant groups (...) a predominance that often lacked an economic base (...) and was based on the use a varied repertoire of violence and arbitrariness." Edelberto Torres-Rivas, *Repression and Resistance: The Struggle for Democracy in Central America*, London, Westview Press, (1989) p. 48.

L'arrivée de ce nouveau régime ne se fit pas sans heurts. D'une part, les forces conservatrices furent incapables de définir et d'instaurer un pouvoir hégémonique en raison des divergences d'intérêts au sein de la coalition. Ensuite, une majorité de la population refusait la remise en question des acquis révolutionnaires. Les gouvernements de Castillo Armas et de Ydigoras Fuentes durent instaurer à maintes reprises l'État d'exception et céder de plus en plus de pouvoir aux militaires.

À la répression politique s'ajouta un type de développement économique exclusif basé sur les investissements des capitaux étrangers, la construction d'infrastructures et une promotion accrue de l'agro-exportation.

Nous ne pouvons non plus passer sous silence l'influence active des États-Unis dans le retour au pouvoir de l'oligarchie et l'établissement des régimes militaires au Guatemala. Bien sûr quelques éléments ont légitimé cette ingérence américaine dans la politique interne du pays. Retenons ici la bipolarité russo-américaine de la Guerre froide qui faisait de l'Amérique centrale une région hautement stratégique et l'importance des intérêts économiques détenus par plusieurs multinationales américaines.

2.1.2 *Support idéologique du régime contre-révolutionnaire*

La nouvelle orientation idéologique des forces conservatrices était fondamentalement basée sur des principes généraux portant sur:

- La défense d'un système politique "démocratique" et "représentatif", tout en niant la participation des partis de gauche et des mouvements syndicaux et populaires.
- La réintégration de la religion catholique afin de combattre le communisme.
- Le renforcement de la famille en tant que pilier moral central dans la société.
- L'encadrement du jeu politique limité aux partis d'extrême-droite.
- Le respect de la propriété privée.

- La survalorisation du nationalisme.
- La mise en place d'un modèle de développement économique dépendant et exclusionnaire.
- La reconnaissance du rôle de l'armée vouée à la défense de l'ordre constitutionnel.³⁵

Ces principes représentaient une cohésion idéologique visant à assurer "l'ordre constitutionnel" que cherchaient à imposer les élites.

2.1.3 *Particularités pédagogiques de la première période du régime autoritaire (1954-1963)*

Cette période se caractérise par une remise en question de la politique éducative de la décennie démocratique. C'est un moment tragique pour le système d'enseignement primaire puisqu'on assiste à plusieurs égards, à un retour au statu quo, surtout dans les campagnes. Nous décrivons dans cette section les nouvelles dispositions adoptées en matière éducative par la coalition contre-révolutionnaire. Nous devons être sensible à l'écart qui se creuse à compter de ce moment entre l'éducation primaire urbaine et sa contrepartie rurale.

La coalition contre-révolutionnaire procéda ainsi à la fermeture de centres éducatifs accusés de véhiculer des idées marxistes (l'École d'arts plastiques, l'École de danse moderne, etc.). Plusieurs revues et autres publications destinées à l'éducation des enfants furent interdites. Cette vague de conservatisme toucha profondément l'éducation rurale. On suspendit les "Missions ambulantes de la culture" destinées à encourager l'éducation et le

³⁵ Edwin Mejía Palma, *Elecciones, poder y democracia. Historia de las elecciones en Guatemala a partir de 1944*, Guatemala, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, Universidad de San Carlos, (1996), pp. 3-12.

développement en milieu rural. Dès lors, la croissance de l'éducation en milieu rural commença à stagner, une situation qui perdure encore de nos jours.

Au niveau des relations de travail, le syndicat des enseignants STEG (Sindicato de trabajadores de la educación guatemalteca) fut aboli. Plus de deux mille enseignants furent congédiés et des dizaines d'autres furent emprisonnés ou exilés, accusés d'être communistes. Les enseignants exemptés de répression devaient répondre à un questionnaire ("hojas de aplicación") portant sur leur croyance religieuse, leur option politique et la nature de leurs publications.³⁶

Quant aux écoles, le retour des gouvernements contre-révolutionnaires signifia l'élargissement de l'écart entre l'enseignement primaire en milieu urbain et celui en milieu rural. L'administration de l'enseignement public au niveau primaire fut divisée entre les écoles urbaines et rurales. Les premières desservent les grandes villes de tout le pays, jusqu'aux petites municipalités, alors que les écoles en milieu rural sont totalement situées à l'extérieur des milieux urbains. Cette division répond avant tout à des impératifs d'ordre structurel et administratif, car au niveau des contenus pédagogiques la différence entre les milieux urbain et rural est minime. Elle a trait à l'enseignement du castillan dès la première année du primaire (là où des services éducatifs sont offerts) suivant une échelle très réduite dans les régions rurales composées d'une majorité maya. (Voir Annexe 2).

Les principaux projets éducatifs s'adressant à l'éducation primaire au niveau rural au cours de la période de 1954 à 1963 furent la réalisation du premier³⁷ Congrès national d'éducation, la création de la "Dirección de Socio-educativo Rural" (SER) et plusieurs séminaires sur l'éducation, le tout suivant une législation éducative dont nous relevons les principaux éléments.

³⁶ González Orellana, *op. cit.*, pp. 518-521.

³⁷ L'utilisation du mot "premier" se trouve souvent dans les documents du ministère de l'Éducation et dénote bien le manque de continuité dans les politiques éducatives successives.

2.1.4 *Le Congrès national d'éducation*

Le premier Congrès national d'éducation eut lieu en 1955 au moment où l'ensemble de l'appareil éducatif guatémaltèque subissait une répression généralisée déstabilisant grandement le développement éducatif au niveau national. L'objectif primordial du Congrès était de réorienter l'ensemble du système d'éducation en le rendant conforme à l'orientation idéologique des élites. Malgré les bons principes et les énoncés d'intention associant éducation et démocratie et faisant allusion aux thèmes de la liberté, de l'égalité, de la tolérance et de la justice sociale, cette "nouvelle" approche pédagogique contribua à instaurer une éducation autoritaire et conservatrice. L'école devint l'instrument idéal pour combattre le communisme.

À l'intérieur de ce Congrès, la place qui fut accordée aux Mayas était empreinte d'un paternalisme idéaliste et conservateur. Ainsi, se référant aux indigènes, le ministre de l'Éducation de l'époque affirmait dans son discours d'inauguration:

- La solución de la cuestión indígena no es meramente económica sino sociológica y psicológica (...)
- Debe prepararse a la familia indígena para aceptar la cultura europea y comprender la ventaja que ésta tiene sobre la precolombina.
- Debe darse prioridad al indígena en materia de educación.³⁸

Le Congrès clarifiait et encadrait donc la position du régime contre-révolutionnaire. L'éducation nationale devait ainsi adopter une nouvelle ligne pédagogique et philosophique en accord avec les intérêts de la classe dirigeante. La "neutralisation" de tout projet éducatif ayant une portée populiste était de rigueur, afin de contrer une participation politique active des couches sociales exclues du nouveau projet politique.

³⁸ Ministerio de Educación Pública, *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación, desarrollado en la Ciudad de Guatemala del 31 de enero al 6 de febrero de 1955*, Guatemala, [s.d.], pp. 39-47.

2.1.5 *Socio Educativo Rural (SER)*

Créé par décret le SER fut mis en place en 1955. L'objectif de cette institution était d'encourager le progrès et le bien-être dans les localités rurales du pays, en mettant l'accent dans un premier temps sur les problèmes économiques des campagnes avec l'aide de plusieurs ministères de l'État et la collaboration d'agences internationales. Le SER concentra par la suite ses activités à l'éducation primaire. Des écoles "laboratoire" furent implantées dans certaines localités indigènes afin d'améliorer les programmes d'enseignement au niveau de l'éducation primaire rurale.³⁹

2.1.6 *Séminaires nationaux*

En 1961, le ministère d'Éducation nationale organise le premier séminaire national sur les problèmes de l'éducation guatémaltèque. Les sujets abordés furent: "l'anthropologie sociale, l'anthropologie philosophique, l'analphabétisme et l'orientation d'un nouveau système d'éducation guatémaltèque. Le but de ce séminaire était d'étudier et d'analyser de manière "critique" les divers problèmes qui touchaient l'éducation publique, puisque des changements ont été introduits dans le système afin de l'améliorer, sans procéder toutefois à des recherches scientifiques pouvant déterminer la pertinence et les résultats de ces changements."⁴⁰

2.1.7 *La législation éducative*

Les gouvernements de C. Armas (1954-1957) et de Ydigoras Fuentes (1958-1963) ont prolongé le mandat des écoles normales rurales destinées à former des maîtres bilingues,

³⁹ Luis Antonio Menéndez, *Educación en Guatemala 1954-1979*, Guatemala, Piedra Santa, (1980), p. 43.

⁴⁰ Sociedad El Adelanto, "Antecedentes históricos de la educación en el país", dans UNESCO-MAYA, *Educación Maya. Experiencia y expectativas en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj (1995), p. 56, (traduction libre).

à travers les décrets des lois 6510 et 558. À titre d'exemple, la loi 558 adoptée en 1957 établit ce qui suit:

Considérant:

Qu'il est indéniable que la race indigène du Guatemala n'a pas été incorporée à ladite civilisation occidentale, et malgré les efforts réalisés à cette fin depuis l'époque de la conquête à nos jours.

Considérant:

Que l'échec de l'éducation obligatoire, laïque et en particulier dans l'entreprise de la castillanisation menée pendant plus de quatre-vingts ans dans les divers établissements éducatifs de l'État, est évident.⁴¹

L'adoption de ces décrets a aussi facilité la création d'une nouvelle école normale destinée à la formation des enseignants bilingues, en langue espagnole et maya quiché dans la ville Totonicapan, afin de résoudre les problèmes d'éducation des communautés indigènes de cette région.

Une comparaison des principaux articles de lois sur l'éducation adoptés pendant la révolution et après le coup d'État permet de mieux saisir les différences dans la portée idéologique des lois:

⁴¹ Vigor, *op. cit.*, p.138.

1945

1956-1963

Introduction

Nous, les représentants légitimes du peuple souverain du Guatemala, dûment élus et réunis en Assemblée Constituante avec la volonté populaire, après avoir interprété de façon libre et ouverte les aspirations nationales, décrétons et sanctionnons la Constitution de la République.

Article 80

L'éducation doit comprendre simultanément la défense de la santé corporelle, la formation civique et morale, l'institution et la participation aux activités d'ordre politique (...)

Article 81

L'éducation dans les écoles officielles est laïque. De plus elle doit se donner de façon gratuite.

Introduction

Au nom et en représentation du peuple du Guatemala en implorant la protection de Dieu nous, réunis en Assemblée Nationale Constituante et en exercice des facultés souveraines que nous représentons, décrétons et sanctionnons la Constitution de la République.

Article 95

L'éducation a comme fin le plein développement de la personnalité humaine, le respect des droits de l'homme et ses libertés fondamentales, son épanouissement physique et spirituel, le renforcement de la responsabilité individuelle du citoyen, le progrès civique du peuple et l'évolution du patriotisme.

Article 97

La liberté du corps enseignant est garantie. La loi va régler les aspects relatifs à l'enseignement religieux dans les écoles officielles. L'État ne peut pas la dispenser mais la déclare optionnelle.⁴²

⁴² Ministerio de Educación Pública, *Ley Organica de Educación nacional de 1956, Decreto gubernativo # 558 del 25 de febrero de 1956*, Guatemala, Editorial Jose Pineda Ibarra, (1960).

Ces articles de lois illustrent les caractéristiques idéologiques qui ont prévalu durant la première période des régimes autoritaires. Paradoxalement, la nouvelle Constitution a accordé une importance particulière aux droits humains, mais suivant une approche plus individualiste. Aussi, le phénomène du patriotisme et l'ambiguïté juridique en ce qui concerne l'enseignement religieux étaient les points centraux de la lutte menée contre la soi-disant influence communiste.

Les impératifs idéologiques que les classes dirigeantes accordaient au système d'éducation après 1954 ont entraîné une centralisation excessive. L'éducation devait servir de support à un modèle de développement capitaliste dépendant, à l'intérieur duquel les antagonismes des classes sociales étaient masqués, de sorte que la consultation et la participation des comités des parents étaient très limitées, voire inexistantes.

La mise en place de la "planification éducative" comme nouvelle approche idéologique prétendant résoudre les problèmes du sous-développement à travers l'éducation a également entraîné la bureaucratisation croissante du système d'éducation.

Une autre particularité de la période 1954-1963 est la participation au projet éducatif national de plusieurs agences de coopération internationale. Le projet de Planification intégrale de l'éducation guatémaltèque fut mis en place dès 1957, avec l'aide de l'UNESCO et de l'OEA, aide à laquelle ont contribué l'Agence Internationale du Développement (AID) et la Banque inter-américaine du Développement (BID). Ces institutions ont aidé les gouvernements contre-révolutionnaires à redéfinir le système d'éducation publique. Leur aide financière fut consacrée à la conceptualisation et à l'importation de manuels scolaires, à la construction de plusieurs écoles ainsi qu'à la formation pédagogique donnée à certains enseignants qui furent envoyés aux États-Unis et à Puerto Rico. De plus, des conseillers spécialisés en pédagogie en provenance des États-Unis ont dispensé des cours aux enseignants guatémaltèques. Cette collaboration s'est ensuite accrue dans le cadre de l'Alliance pour le Progrès créée par le gouvernement des États-Unis afin d'aider au

développement économique et social des pays latino-américains. L'amélioration des systèmes d'éducation nationaux était une priorité de la Charte de Punta del Este signée en 1961.

L'impact des agences de coopération internationales et des institutions telles l'UNESCO et l'OEA fut limité en raison d'une mauvaise organisation, d'un manque de volonté politique et de la corruption des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. L'implantation des projets éducatifs de ces organismes ne tenait pas souvent compte des problèmes nationaux d'ordre économique, social et culturel. Ces organismes restaient donc assez étrangers à la réalité nationale.

Malgré les efforts des gouvernements de C. Armas et de Ydigoras Fuentes pour améliorer le système d'éducation publique, la couverture et la qualité de l'enseignement demeuraient déficitaires. De plus la volonté politique pour résoudre ce problème faisait défaut. Les politiques éducatives souffraient d'un manque flagrant de continuité. Entre 1954 et 1963, le ministère de l'Éducation fut dirigé par 18 ministres différents.⁴³ Il n'y avait pas de suivi, ni de vision à long terme pour rendre les politiques éducatives plus efficaces et cohérentes.

L'écart entre l'éducation en milieu urbain et l'éducation en milieu rural s'est creusé. La différence entre ces deux systèmes était davantage économique puisque les inégalités dues à la mauvaise répartition de la richesse se sont transposées dans les relations sociales entre Ladinos et Mayas. De manière générale, la population ladina est concentrée dans les centres urbains, tandis que la grande majorité des Mayas vit en milieu rural, là où les services étatiques sont moins présents. La couverture du système d'éducation en milieu rural était déficitaire à tous les niveaux (manque d'écoles, d'enseignants, écoles incomplètes, problèmes de langue), de sorte que la couverture du système d'éducation primaire était plus élevée en milieu urbain. (Voir Annexe 3). Cet ensemble de facteurs situe donc les enfants

⁴³ Monzón García, *op. cit.*, p. 65.

mayas en position d'infériorité par rapport aux enfants ladinos habitant majoritairement les centres urbains. Même si la population d'origine maya s'élevait à plus de 50% de la population, on ne tenait pas compte de leurs spécificités culturelles dans la politique globale d'éducation, à l'exception de quelques programmes spécifiques de castillanisation destinés qu'à certaines régions.

Ainsi, malgré les "efforts" des gouvernements guatémaltèques, la majorité de la population maya n'a reçu que des services éducatifs médiocres. De plus, le peu d'indigènes qui recevaient une forme d'éducation devaient subir la discrimination et le paternalisme liés aux différences économiques et culturelles, puisque l'approche culturaliste mise de l'avant par les autorités en matière d'éducation cherchait l'intégration de l'indigène à la vie nationale, tout en niant sa culture.

2.2 Période de 1963-1970

2.2.1 Histoire politique et mise en place de l'autoritarisme militaire

Au cours de la première moitié du XX^e, les militaires n'ont cessé de jouer un rôle dans la politique nationale guatémaltèque, bien que leur participation ait varié selon les périodes. Après le coup d'État de 1954, l'emprise des militaires sur les postes clés des différents gouvernements se poursuit jusqu'au coup d'État de 1963. Cette date marque un tournant dans la vie politique du pays puisque l'armée en tant qu'institution s'est imposée au sein de l'appareil d'État, en redéfinissant les bases idéologiques à l'intérieur desquelles le jeu politique du pays allait se dérouler. Les raisons expliquant la participation de l'armée au sein du gouvernement sont nombreuses: l'incapacité de la classe politique représentée par les différents secteurs de la bourgeoisie et de l'oligarchie à définir une politique nationale cohérente, la corruption généralisée, l'instabilité politique, etc. De plus, à force d'inter-

venir constamment dans la vie politique du pays, les militaires se sentaient prêts à diriger l'État et à rétablir l'ordre dans une société soi-disant ingouvernable.⁴⁴

Le 30 mars 1963, le colonel Enrique Peralta Azurdia s'empara du pouvoir à travers un coup d'État. Dès son arrivée au pouvoir, il suspendit la Constitution de 1956 et la remplaça par une "charte fondamentale de gouvernement" qui octroyait à l'armée le contrôle temporaire mais total des pouvoirs publics en attendant la stabilisation politique et la tenue d'élections "libres".⁴⁵ À compter de ce moment, les militaires ont installé un État contre-insurrectionnel visant à contrôler la population civile en éliminant physiquement et légalement toute forme d'opposition sociale et politique qui remettrait en question l'ordre établi.⁴⁶

Les trois années que dura le régime de Peralta Azurdia se sont traduites par une modernisation des structures de l'armée et par la création de nouvelles forces paramilitaires et spécialisées (*Kaibiles*, police militaire, escadrons de la mort, etc.) vouées à combattre la menace "extérieure" du communisme. En effet toute opposition au régime était considérée et qualifiée comme émanant du communisme international; une idéologie qu'il fallait détruire par tous les moyens, y compris l'élimination physique des dissidents, afin de sauver la "démocratie" guatémaltèque. La mise en place d'une telle politique alla

⁴⁴ "A partir de este momento (1963) el ejército se convierte en el pivote del poder del Estado, la mediación militar no es improvisada sino resultado de una preparación consciente para la tarea de producir esfuerzos para unificar a la burguesía y de establecer los nuevos recursos de la dominación de clase." Edelberto Torres Rivas, "Problemas de la contrarrevolución y la democracia en Guatemala", *Estudios Sociales Centroamericanos*, no. 38, San José, (1984), p. 137.

⁴⁵ T. Melville et M. Melville, *Guatemala - Another Vietnam ?*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd, (1971), p. 171.

⁴⁶ "(...) Nous attribuons cette croissance de l'influence militaire au fait que le système de domination se voit menacé militairement pour la première fois avec l'apparition des guérillas et, par conséquent, contraint d'élargir le champ d'action de son appareil répressif. Après le coup d'État, l'armée devient l'instance décisive du système politique et étend son influence au domaine économique." Gabriel Aguilera Peralta, "Le processus de militarisation de l'État Guatémaltèque", *Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, vol. 8, no. 15, (1983), pp. 62-63.

de pair avec la doctrine de Sécurité nationale encouragée par les États-Unis à la même époque. Cette doctrine cherchait à empêcher l'installation d'un gouvernement communiste dans l'hémisphère occidental. Pour contrer cette menace, le gouvernement des États-Unis apporta donc à l'armée guatémaltèque une aide militaire substantielle.

La Constitution de la République adoptée sous le régime de Peralta Azurdia en 1965 a exacerbé davantage l'idéologie anticommuniste⁴⁷ en délimitant le contenu idéologique des partis politiques désireux de participer aux élections. Le concept de démocratie fut alors réduit à un mécanisme à cause unique dans lequel seulement les partis politiques traditionnels d'allégeance anticommuniste avaient le droit d'exister.⁴⁸ Les principes fondamentaux d'alternance du pouvoir et de représentativité politique furent réduits à de simples mythes couverts d'une façade démocratique. À partir de 1966, il y eut des élections présidentielles aux quatre ans ainsi que des élections législatives aux deux ans. Une fois l'appareil de domination instauré avec ses formalités juridiques biaisées, seuls les représentants des différentes factions de l'élite, de connivence avec l'armée, pouvaient se faire élire. L'État militaire contre-révolutionnaire a donc imposé un semblant de légitimité après avoir exclu l'ensemble des secteurs démocratiques et populaire de la vie politique du pays.

2.2.2 *Support idéologique servant de base au système éducatif entre 1963 et 1970*

L'éducation étant l'un des moyens privilégiés pour répandre l'idéologie dominante, elle est rapidement devenue un vecteur à travers lequel l'idéologie anticommuniste a cherché à se

⁴⁷ Il ne faut pas oublier que l'anticommunisme est une perversion idéologique qui cherche à discréditer toute opposition quelle que soit sa nature et son origine.

⁴⁸ Hemos destacado esta época como la del "anticomunismo militarizado" porque en efecto, la institución armada de Guatemala jugó un papel protagónico en la consolidación del anticomunismo como ideología. Hemos venido diciendo que la representatividad estaba negada, o en todo caso, orientada a ser asumida exclusivamente por los representantes del anticomunismo como doctrina oficial (...), Mejía Palma, *op. cit.*, pp. 26-27.

concrétiser. Ainsi pour la période 1963-1970, les fondements idéologiques du système éducatif furent à-peu-près les mêmes que ceux du régime antérieur:

- L'éducation est toujours orientée vers la défense du système "démocratique" contre toute menace communiste.
- La notion de patrie reste importante, voire se renforce.
- On fait en sorte que les élèves deviennent de bons producteurs et de bons consommateurs.
- On encourage les valeurs religieuses, civiques et esthétiques.⁴⁹

De plus, l'éducation fut présentée comme étant un élément pouvant aider au développement économique du pays, comme la solution aux problèmes sociaux et comme un moyen d'intégration des indigènes à la culture nationale.

2.2.3 *Législation éducative dans la Constitution de la République de 1965*

L'instabilité politique de cette période se traduit par une remise en question de la Constitution de 1956, abolie lors d'un coup d'État militaire de 1963. Une nouvelle Constitution de la République fut adoptée le 15 septembre 1965, bien que la loi organique d'éducation nationale comprise dans cette même Constitution ait été sanctionnée préalablement, soit le 12 janvier 1965.

En matière de principes éducatifs, la Constitution de 1965 différait de très peu de la précédente. Les énoncés de la lois restaient similaires. En voici quelques-uns:

⁴⁹ "(...)El anticomunismo fue más allá de ser una ideología política fuerte: se cargó de valores religiosos reivindicó la familia, la propiedad privada, la tradición, el sentido de obediencia, autoridad y jerarquías (...)." Torres-Rivas, *op. cit.*, p. 26.

Article 12 “J”

Les fins de l'éducation publique sont de “former les élèves pour la vie et pour leur travail, afin de jouir et de préserver les ressources naturelles, pour qu'ils deviennent de bons producteurs et de bons consommateurs, pour adopter des techniques modernes dans leurs occupations habituelles, en leur donnant confiance et en leur permettant d'atteindre un niveau de vie plus élevé.”⁵⁰

Article 91

L'État a l'obligation première d'encourager et de promouvoir la culture dans toutes ses manifestations. L'une des fins primordiales de l'éducation est le développement intégral de la personnalité, veillant à son amélioration physique et spirituelle, le dépassement et la responsabilité du citoyen, le progrès civique du peuple, l'élévation du patriotisme et le respect des droits humains.⁵¹

Article 93

(...) l'éducation civique, morale et religieuse est déclarée d'intérêt national. L'État s'engage à promouvoir cette dernière sans aucune discrimination.⁵²

Article 94

(...) l'éducation primaire est obligatoire pour tous les habitants du pays à l'intérieur des limites d'âge établies par la loi; l'éducation publique est gratuite (...).⁵³

Ces articles montrent comment les élites ont abordé la question éducative au plan légal, manifestant une volonté bien intentionnée de dispenser des services éducatifs à l'ensemble de la population. Mais comme nous le verrons, il ne s'agissait souvent que d'énoncés d'intention, du moins en ce qui concerne l'éducation publique, surtout en milieu rural.

⁵⁰ Ministerio de Educación, *Ley Organica de Educación Nacional de 1965*, Décret 317 (12 janvier 1965), Guatemala, José de Pineda Ibarra, (1965), p. 9, (traduction libre).

⁵¹ *Ibid.*, p. 14, (traduction libre).

⁵² *Ibid.*, pp. 29-37, (traduction libre).

⁵³ Ministerio de Gobernación, *Constitución de la República de Guatemala decretada por la Asamblea Nacional constituyente el 15 de septiembre de 1965*, Guatemala, 1971, pp. 163-171, (traduction libre).

2.2.4 *Les initiatives au niveau de l'éducation primaire entre 1963-1970*

Dès son arrivée au pouvoir, le colonel Enrique Peralta Azurdia modifia les structures du ministère de l'Éducation devenu "ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture", dès lors régi par quatre divisions administratives:

- 1- Le secrétariat de comptabilité et des relations publiques.
- 2- Le bureau des conseillers qui regroupe:
 - Le conseil technique de l'éducation (CTE)
 - Le bureau de Planification intégrale de l'éducation (OPIE)
 - Le bureau juridique
 - Le conseil de coordination des affaires internationales;
- 3- Le bureau des activités éducatives et culturelles qui regroupe :
 - La Direction générale de l'éducation que dirige la Direction de développement socio-éducatif rural et
 - Le Secrétariat à la culture et aux Beaux-Arts
- 4- La Direction administrative.⁵⁴

On semblait accorder plus d'importance à l'éducation rurale puisque le bureau du développement Socio-éducatif rural (SER) se vit attribuer la Direction de l'Éducation primaire rurale et les services qui lui sont attachés, afin de mieux cibler les besoins éducatifs dans les campagnes.

Parmi ces différentes branches administratives mises en place, le bureau de Planification intégrale de l'éducation (OPIE) joua un rôle central au ministère de l'Éducation à partir juillet 1963. L'OPIE fut chargée de réaliser des analyses d'actualisation, des diagnostics, des évaluations de projets éducatifs en plus de servir de lien entre le ministère de l'Éducation et le Secrétariat de planification économique du gouvernement. L'OPIE

⁵⁴ Ministerio de Educación, *op. cit. Ley Orgánica de Educación Nacional de 1965*, (1965), pp. 163-171, (traduction libre).

préparait des évaluations sur l'état de l'éducation primaire afin de trouver des solutions à la problématique éducative à court et à moyen terme.⁵⁵

2.2.5 Premier séminaire sur les problèmes de l'éducation rurale guatémaltèque (1964)

La réalisation de cet événement fut encouragée par l'UNESCO et la Direction du Développement socio-éducatif rural (SER). Ce séminaire cherchait à mieux connaître l'état de l'éducation rurale du pays pour définir des stratégies d'intervention dans ce milieu. Le thème de la castillanisation dans les communautés indigènes fut traité avec une attention particulière.

En relation à l'éducation primaire en milieu rural, les principaux sujets traités ont été:

- le personnel travaillant dans les écoles primaires en milieu rural;
- la supervision scolaire;
- les édifices, le mobilier et le matériel didactique;
- les méthodes d'enseignement, l'évaluation et la réussite scolaire ;
- la castillanisation.

Vu l'intérêt manifeste d'une grande majorité des participants au séminaire pour la castillanisation des enfants indigènes monolingues, un deuxième séminaire traitant que de cette question eut lieu la même année. Un ensemble de spécialistes étudièrent les moyens à prendre pour réussir les programmes d'apprentissage de la langue espagnole dans les communautés indigènes.⁵⁶

⁵⁵ Menéndez, *op. cit.*, p. 38.

⁵⁶ Ministerio de Educación, *Dirección de desarrollo Socio-educativo rural. Primer seminario nacional de castellanización*, Guatemala, UNESCO, (1968), 61 p.

2.2.6 *Formation de promoteurs bilingues*

Afin de contrer le problème d'analphabétisme dans les hauts plateaux guatémaltèques où la grande majorité de la population est d'origine maya, la Direction du développement socio-éducatif rural (SER) mit en place en 1966 un programme de formation de promoteurs bilingues. Ce programme était conçu et destiné à de jeunes indigènes ayant atteint l'âge adulte, parlant l'une des langues mayas de la région et ayant complété l'école primaire. Le programme comprenait une courte formation académique reconnue par les ministère de l'Éducation et financée par le Service Coopératif inter-américain d'Éducation (SCIDE). Dès la fin de leur formation, ces jeunes étaient envoyés dans les communautés indigènes monolingues afin d'enseigner l'espagnol aux enfants en âge scolaire.

La formation des promoteurs bilingues répondait très bien aux objectifs que s'était donnés le Bureau de Planification Intégrale de l'Éducation (OPIE) qui établissait dans son dernier rapport que:

La famille paysanne et indigène se trouve peu disposée à aller à l'école, puisqu'ayant besoin du travail productif de tous ses membres pour vivre, elle ne trouve pas dans l'éducation les moyens pratiques nécessaires pour améliorer sa situation économique. Si l'on ne rend pas effective la participation de ces familles indigènes à la culture occidentale en faisant qu'elles trouvent une utilité à fréquenter l'école, cette partie de la population continuera d'être condamnée jusqu'à la fin de ses jours à rester en marge d'une participation active en tant que citoyens, producteurs et consommateurs à l'intérieur de l'économie nationale.⁵⁷

2.2.7 *Premier séminaire sur la planification de l'éducation nationale en 1969-1972*

Le courant de planification et de systématisation des systèmes d'éducation publique en Amérique latine débuta autour des années 1962, avec les accords de Punta del Este et la création du Service coopératif inter-américain d'éducation (SCIDE). Ce courant de pensée

⁵⁷ Ministerio de Educación, *Fundamentos para una política educativa en el desarrollo*, Guatemala OPIE, (1966), pp. 3-5.

cherchait à planifier et à définir les objectifs éducatifs des pays membres à court et à moyen terme. Les principaux objectifs de la planification éducative étaient de rendre l'éducation publique plus utile aux structures économiques, d'augmenter le niveau de couverture du système éducatif, d'encourager le processus de systématisation dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, etc. Ce courant a atteint le Guatemala à la fin des années soixante avec le premier séminaire sur la planification de l'éducation en 1969-1972. Les principaux points abordés furent:

- Connaître la théorie et la pratique de la planification éducative.
- Intégrer à cette planification les fonctionnaires, les superviseurs et les autres secteurs officiels et privés concernés par l'éducation.
- Présenter et expliquer le Plan national d'éducation 1969-1972 afin d'évaluer les possibilités de sa réalisation.
- Adapter l'enseignement primaire aux différentes réalités régionales.
- Planifier les niveaux du primaire en milieux urbain et rural.
- Analyser les différents projets éducatifs inclus dans ce plan (...) ⁵⁸

En résumé, différentes initiatives en matière d'éducation furent mises de l'avant par les gouvernements durant la période 1963-1970. Dans l'ensemble, les politiques éducatives visaient à améliorer la qualité de l'éducation ainsi qu'à augmenter la couverture. Mais les résultats obtenus illustrent une continuité de la politique antérieure plutôt que de véritables changements dans le système.

L'excès de centralisation observé dans la période antérieure n'a fait qu'augmenter, s'étalant au niveau régional, sans bénéficier à l'éducation rurale. L'institutionnalisation à outrance du système éducatif fut le produit d'un autoritarisme n'ayant pas de véritable projet d'éducation nationale qui aurait permis d'apporter des changements qualitatifs et quantitatifs. L'autoritarisme politique se traduisait par une exclusion systématique des organisations sociales dans la planification éducative, alors que ces organisations auraient

⁵⁸ El Adelanto, *loc. cit.*, p. 58.

sûrement pu aider à mieux définir les besoins en fonction des réalités économiques et culturelles, surtout régionales. De plus, l'instabilité politique constante s'est répercutée sur l'appareil éducatif, se traduisant par un manque de cohérence, la corruption et le clientélisme.

L'éducation était conçue de manière à reproduire les systèmes politiques et économiques en vigueur. Au niveau politique, la "démocratie" était l'idéal à atteindre en insistant sur des valeurs religieuses, morales et familiales. Du côté économique, l'éducation était présentée comme un élément central pouvant encourager le développement industriel du pays en formant la main-d'œuvre, sauf que les facteurs socio-économiques façonnaient une économie nationale inégalitaire qui tendait à se reproduire sur l'ensemble de la société.

Pour ce qui est du développement de l'éducation rurale, les autorités éducatives semblaient lui consacrer plus d'intérêt suivant différents projets, séminaires et rapports réalisés par le ministère de l'Éducation. Mais dans les faits, le peu d'éducation que reçurent ces populations était fondé sur le modèle ladino (occidental) qui voyait dans l'éducation le moyen d'intégrer les indigènes à la culture nationale. Comme le montre la réalisation du séminaire sur la castillanisation de 1966, la grande majorité des intervenants étaient des bureaucrates du ministère de l'Éducation n'ayant aucune connaissance de la réalité culturelle et économique des Mayas. Les quelques indigènes de l'Institut indigéniste ayant participé à ce séminaire ont adhéré inconditionnellement à cette politique éducative unidirectionnelle cherchant l'intégration de l'enfant maya au modèle ladino. Bien sûr la présence des indigènes accroissait la crédibilité du gouvernement auprès des Agences internationales qui contribuaient au financement des programmes de castillanisation.

2.3 Période de 1970-1983:

2.3.1 Pouvoir militaire en crise, violence sociale et radicalisation politique 1970-1982

Le Guatemala a connu au cours de cette période l'une des pages les plus sombres de son histoire politique alors qu'un autoritarisme militaire meurtrier entraînait le pays dans une guerre civile sans précédent. L'État fut complètement militarisé sous le couvert d'une démocratie autoritaire qui réalisait des élections truquées ayant permis au colonel Carlos Arana Osorio (1970), au général Kjell Laugerud García (1974), au général Romeo Lucas García (1978) et au général Efraín Ríos Montt (1982/1983) de se succéder au pouvoir, de connivence avec une partie de l'élite économique.⁵⁹

L'élection d'Arana (1970) concrétisa l'instauration de la pratique du terrorisme d'État. Surnommé le "pacificateur du pays", Arana était soutenu par l'armée et le Mouvement de libération nationale, un parti d'extrême-droite lié au secteur de l'agro-exportation. Il ne tolérait aucun mouvement d'opposition et n'hésitait pas à assassiner les militants politiques des partis interdits ainsi que les représentants du mouvement populaire en les accusant de communistes.⁶⁰

⁵⁹ "L'État étant centralisé, autoritaire et exclusif, très peu doué pour l'écoute et la négociation ou pour accueillir les demandes de la société civile et y répondre ensuite, une dynamique de grande tension politique s'est développée entre lui et la société. Le rapport politique qui s'est établi entre le pouvoir public et la société est devenu hostile et instable. L'État ne protège pas ni n'encourage l'organisation communautaire ou quelque forme que ce soit d'association de citoyens. Mécontente, mais vulnérable et assujettie --en particulier après le coup d'État de 1954 quand a débuté la répression contre les organisations de lutte sociale --la société civile abandonne la sphère publique aux noyaux de politiciens qui reproduisent le système d'exclusion sociale. Méfiante vis-à-vis du pouvoir, elle cherche à le transformer par d'autres moyens, en marge de la légalité." Palencia Prado et Holiday, *op.cit.*, p. 4.

⁶⁰ Arana's support within the military pushed the MLN into an alliance with the Institutional Democratic Party (PID), for the most part the party of the military. Arana ran a campaign appealing for "law and order", vowing, "If it is necessary to turn the country into a cemetery in order to pacify it, I will not hesitate to do so." Jim Handy, *Gift of the Devil, A History of Guatemala*, Toronto, Between the Lines, (1984), p. 167.

Aux élections de 1974, la majorité des candidats présidentiels étaient des militaires. Après la réalisation des élections générales “formelles” et plusieurs tractations entre les différents secteurs de la classe dominante et la hiérarchie militaire, le général Kjell Laugerud remporta la victoire. Au début de son mandat il se montra conciliant avec les membres des partis politiques considérés comme menaçants pour le régime. Il accepta certains membres de la Démocratie chrétienne au sein de son gouvernement et toléra une résurgence du mouvement syndical et populaire. Mais dès que ces organisations prirent une force redoutable, la répression se fit sentir à nouveau.⁶¹

L’arrivée de Lucas à la présidence, en 1978, se caractérisa par des irrégularités semblables à celles des élections précédentes, au point que la plupart des observateurs accusa le gouvernement de fraude électorale. L’électorat, convaincu de l’inanité de sa participation, bouda les élections, malgré le vote obligatoire, et le niveau d’abstentionnisme frôla les 70%. La majorité des votes alla à la Démocratie chrétienne et aux partis interdits (dont le Parti social-démocrate).⁶²

Lucas pouvait rester au pouvoir parce qu’il avait l’appui de l’armée et d’un secteur de l’élite économique. Dès son arrivée au pouvoir, les disparitions forcées et les assassinats augmentèrent brutalement. On assista à un quasi ethnocide des populations maya dans les zones rurales et la violence généralisée touchait l’ensemble de la société guatémaltèque. Par ailleurs, Lucas reconnut officiellement le FUR et le Parti social-démocrate, tous deux considérés réformistes. Mais le jour même de l’enregistrement de ces partis, leurs dirigeants Alberto Fuentes Mohr et Colón Argüeta furent assassinés.⁶³ Ce geste enlevait tout espoir

⁶¹ “Laugerud made little effort to control the violence in rural areas. While no concerted wave of terror swept Guatemala during his presidency, unlike during the regimes of Méndez and Arana, death squads operated sporadically and the military was increasingly brutal in the countryside, especially in the Franja Transversal.” *Ibid.*, p. 174

⁶² Yvon Le Bot, *La guerre en terre maya. Communauté, violence et modernité au Guatemala*, Paris, Karthala, (1992), p. 83.

⁶³ *Ibid.*, p. 82.

de transformer le régime militaire par la voie électorale, obligeant la grande majorité des forces démocratiques au désengagement politique, tandis que les mouvements populaire, syndical et paysan étaient obligés de passer à la clandestinité en raison de la répression systématique de l'appareil d'État.

L'exclusion et la domination politique des militaires poussèrent les forces de gauche et démocratiques à adhérer à la lutte armée populaire. La guérilla devint pour plusieurs la seule issue à la lutte politique contre les militaires.⁶⁴

Un autre facteur de grande influence dans l'échiquier politique guatémaltèque fut l'émergence du mouvement maya à partir des années 1960. Deux événements majeurs expliquent le phénomène de revalorisation des communautés mayas. Il y eut d'une part le mouvement coopératif encouragé par l'Acción Católica qui entraîna le changement des structures traditionnelles en promouvant l'organisation sociale économique et politique des régions. Il y eut d'autre part l'émergence d'une timide participation politique des communautés dans les années 1970 à travers la Démocratie chrétienne, qui leur permit de se présenter comme candidats du parti aux élections municipales, mais la victoire des élus Mayas fut catégoriquement rejetée par les ladinos et le pouvoir militaire.

“When an Indian Christian Democrat candidate was elected mayor in 1970, his period in office was almost immediately disrupted by Arana's declaration of a national state of siege, which placed local authority in the hands of the ladino military commissioner.”⁶⁵

À partir de cet incident, les Mayas restèrent à l'écart des organisations politiques traditionnelles. Marginalisés de la politique nationale, les mouvements socio-politiques chez les communautés mayas se poursuivirent sur les hauts plateaux du pays. C'est ainsi

⁶⁴ “Los movimientos sociales, y luego las luchas políticas de la izquierda enfrentaron primero a la oligarquía terrateniente; sólo posteriormente la contradicción capital/trabajo alcanzó alguna relevancia en las reivindicaciones obreras urbanas. Lo antioligarquico se vuelve antiburgués y por la dureza de la represión estatal, termina por convertirse en una ofensiva contra el sistema mismo, contra el poder dominante.” Torres-Rivas, (1996), *op. cit.*, p. 37.

⁶⁵ Handy, *op. cit.*, p. 242.

que naquit le Comité d'unité paysanne (CUC) au milieu de années soixante-dix. Le CUC était composé en majorité de paysans mayas, travaillant avec des groupes chrétiens et de petites coopératives agricoles qui encourageaient l'organisation des communautés mayas et des travailleurs agricoles dans le but d'améliorer leurs conditions de vie. Très vite cette organisation s'est alliée aux mouvements populaires urbains et son influence s'étendit aux grandes plantations de la côte sud et à la capitale du pays. L'État répondit par la répression militaire frappant les bases sociales du CUC à partir de 1975. Au début, la répression fut appliquée de façon sélective par l'assassinat de ses dirigeants. Mais de 1978 à 1982⁶⁶ l'ethnocide et la terreur de l'armée ont dévasté les communautés mayas appartenant au CUC sous prétexte qu'elles étaient d'orientation communiste.⁶⁷ Cette stratégie a eu pour effet d'encourager l'incorporation massive des communautés mayas dans les rangs du mouvement révolutionnaire, du moins chez celles qui appartenaient au CUC. Les Mayas se retrouvaient ainsi intégrés à la politique nationale pour devenir ensuite les acteurs de leur propre changement.

La coalition entre les militaires et les différents membres du pouvoir économique était compromise par une corruption totale de l'appareil militaire, et la violence généralisée avait laissé de profondes plaies dans l'ensemble de la société⁶⁸. Mais la phase critique de ce conflit prit une nouvelle tournure en 1982 et 1983 avec l'éclatement des différents secteurs de l'élite qui étaient à la base du régime contre-révolutionnaire depuis 1954. Cette nouvelle dynamique obligea les militaires à entrevoir une certaine ouverture démocratique (démocratie contrôlée) et permit à de vastes secteurs de la population auparavant exclus de participer politiquement. Les mouvements sociaux et populaires prirent un certain temps

⁶⁶ "A l'aube de la nouvelle décennie le mouvement paysan était dans la plus grande impasse: réforme agraire interdite, prolétarianisation bloquée, colonisation impossible, renaissance communautaire brisée, redoublement de la répression de toute lutte sociale." Le Bot, *op. cit.*, p. 178.

⁶⁷ Handy, *op. cit.*, pp. 42-254.

⁶⁸ "Dans l'esprit de l'armée et du gouvernement, une fois défaite la stratégie de la guérilla, le tissu social allait être refait, mais sous le contrôle de l'armée." Palencia Prado et Holiday, *op. cit.*, p. 62.

à se refaire de nouvelles bases, affectés qu'ils étaient par des décennies de répression militaire. Cette période marqua aussi le début d'une transition vers des gouvernements civils, sans toutefois remettre en question les structures sociales si inégalitaires. Quant au mouvement révolutionnaire, il était presque neutralisé au niveau militaire à cause de la guerre sans merci que lui livrait toujours l'armée. Néanmoins, vu notamment l'appui international qu'il recevait, ce mouvement a grandement contribué à jouer un rôle important dans la pacification du pays.

2.3.2 *Législation éducative durant la période 1970-1983*

La caractéristique principale de cette période fut la mise en place de plusieurs Plans d'éducation nationale; le premier fut adopté pour la période 1972-1980, le second, pour la période 1975-1979, et le troisième, pour la période 1979-1982. En principe, l'objectif central visé par chacun de ces plans était d'étendre la couverture éducative à l'ensemble du territoire national. Mais ces Plans d'éducation se ressemblaient dans la mesure où leur portée réelle sur l'ensemble du système fut très faible, soulignant encore une fois l'écart entre les objectifs formellement annoncés et leur réalisation concrète.⁶⁹

2.3.3 *Lois d'Éducation nationale de 1976*

À la différence de deux lois antérieures qui furent adoptées dans le cadre des changements constitutionnels survenus en 1956 et 1965, cette nouvelle loi éducative obéissait plus à des impératifs d'ordre technique et à des besoins liés à la structure socio-économique du pays.

⁶⁹ "Cette reconnaissance implique deux choses: premièrement, qu'un Plan national d'éducation au Guatemala ne peut être qu'un essai dont personne ne peut présumer des résultats. L'incertitude de la conjoncture économique et sociale sert alors de protection et même d'excuse dans l'éventualité d'un échec. Deuxièmement, l'irréalisme des grandes mesures adoptées et l'impossibilité de les mener à bien par la suite, se trouvent alors justifiées par l'évolution de cette conjoncture non prévisible à cinq ans près." Vigor, *op.cit.*, pp. 298-299.

Ses principes avaient la prétention d'offrir un service éducatif universel à l'ensemble de la population:

Article 2

L'éducation est un processus permanent d'enrichissement humain et social (...) pouvant aider au développement intégral des Guatémaltèques à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire (...)

Article 4

L'éducation primaire est obligatoire pour l'ensemble des habitants du pays, l'État s'engage à la dispenser sous forme gratuite (...)

Article 6

L'éducation est un droit de tout Guatémaltèque garantie par l'État. (...) L'éducation primaire s'étend à tout le territoire national. (...) et serait adaptée aux besoins de chaque région du pays et spécialement dans les zones rurales (...)

Article 7

L'État garantit la liberté d'enseignement, dans la mesure où celle-ci s'inscrit dans le renforcement du système démocratique et des valeurs nationales et culturelles du pays.

La diffusion de la culture nationale à l'intérieur du système d'éducation se fera dans la langue officielle et les langues indigènes. Le ministère d'Éducation s'engage à promouvoir leur inclusion dans l'éducation publique.

Article 60

L'indigène et ses besoins culturels auront une attention particulière, leur incorporation au système éducatif sans discrimination fut considérée d'intérêt national (...)

Article 61

Les propriétaires d'entreprises agro-industrielles situées à l'extérieur de centres urbains sont tenus par la loi d'établir et de financer les services éducatifs minima requis par la loi. Le non- respect de cette disposition peut être pénalisé par ladite loi.⁷⁰

⁷⁰ Ministerio de Educación, *Ley de educación nacional de 1976*. Décret no. 73-76, 1976, Guatemala, José Pineda Ibarra, (1978), pp. 5-27.

Les objectifs de cette loi étaient un peu plus cohérents. La perception de la réalité éducative du pays apparaissait plus réaliste pour mentionner la nécessité d'une décentralisation du système et quelques aspects de la culture maya, bien qu'il ne faut pas oublier qu'il ne s'agissait encore que de dispositions légales.

2.3.4 *Projet d'extension et d'amélioration de l'enseignement primaire (PEMEP)*

En 1970 entra en vigueur le Projet d'extension et d'amélioration de l'enseignement primaire (PEMEP). Ce nouveau projet du ministère d'Éducation avait bénéficié d'une aide financière de l'Agence internationale pour le développement (AID) et du gouvernement guatémaltèque. L'objectif du PEMEP était d'améliorer les méthodes d'enseignement en utilisant des nouvelles techniques pédagogiques mieux adaptées au contexte économique et social des régions visées par le programme. Le PEMEP cherchait aussi à étendre le réseau scolaire dans les régions rurales ayant le plus besoin des services éducatifs. C'est ainsi que vingt-quatre écoles modèles furent construites dans les régions éloignées. Ces écoles servaient de support technique et pédagogique à plus de quatre-vingt écoles régulières qui cherchaient à mettre en place un enseignement primaire pratique et en relation avec les besoins des communautés. De plus, le PEMEP a construit deux écoles normales régionales, une dans les hauts plateaux à Santa Lucía Utatlán, Sololá et l'autre à l'ouest du pays à Las Monjas Jalapa, deux établissements destinés à la formation des enseignants bilingues.⁷¹

2.3.5 *Séminaire sur les aspects prioritaires de la programmation éducative 1973*

Cet événement fut organisé par le Bureau de planification intégrale de l'éducation (OPIE). Le but du séminaire était d'établir un ordre dans les besoins de l'éducation nationale et de

⁷¹ Menéndez, *op.cit.*, pp. 38-65.

mieux définir les stratégies d'intervention du ministère de l'Éducation. Les principaux thèmes abordés furent:

- La supervision éducative
- L'éducation rurale
- Les aspects économiques et financiers de l'éducation
- Le rendement du système éducatif.

2.3.6 *Première conférence régionale portant sur l'éducation et le développement (1977)*

Cette activité organisée par la Coordination éducative centro-américaine (CEC), avec la participation des représentants des gouvernements de la région et de plusieurs institutions internationales dont l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la Banque inter-américaine d'intégration économique (BCIE), le Fond des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF), l'Agence internationale pour le Développement (AID). Les objectifs de la conférence étaient de:

- Réaliser une analyse multi-sectorielle sur le rôle de l'éducation dans le développement rural centre-américain en tenant compte des facteurs de productivité agricole, santé, nutrition (...), afin de mieux cibler les besoins en éducation de la population rurale.
- Présenter des recommandations aux pays de la région quant à la possibilité de nouvelles alternatives dans le domaine de l'éducation scolaire.
- Identifier des projets éducatifs spécifiques pouvant se réaliser dans chaque pays, cherchant à faire participer à cet effort les institutions travaillant au développement rural.

Les sujets traités à cette conférence étaient le système scolaire, le système extra-scolaire et les différents intervenants du milieu.⁷²

⁷² El Adelanto, *loc. cit.*, pp. 58-60, (traduction libre).

2.3.7 *Création de l'Unité sectorielle d'investigation et de planification éducative (USIPE) en 1976*

En accord avec les objectifs de la Loi d'Éducation nationale de 1976, l'USIPE fut créée le 12 novembre 1976. Cet organisme devait remplacer l'OPIE, mais avec une couverture élargie devant diriger, analyser et planifier l'ensemble des programmes du ministère de l'Éducation.⁷³ Les réalisations de l'USIPE au niveau de l'éducation rurale couvraient:

- La préparation de manuels scolaires dédiés aux écoles primaires rurales
- La définition des stratégies et modalités de l'enseignement bilingue
- La publication d'une étude sur l'éducation et le développement rural en 1977
- La mise en place de critères qualitatifs du PEMEP dans les régions rurales.

L'USIPE est devenue l'organisme de coordination technique chargé de la planification et de l'exécution des différentes initiatives en matière d'éducation publique.⁷⁴

Sous-conclusion

Malgré l'adoption d'une nouvelle loi d'éducation publique et la mise en place de plusieurs projets éducatifs ainsi que la création ou la redéfinition d'agences du ministère d'Éducation durant la période 1970-1983, l'éducation rurale stagna dans certaines localités, recula ou fut partiellement suspendue dans les zones touchées par le conflit armé. En réalité l'éducation publique, quelle soit urbaine ou rurale, n'était pas une priorité pour les gouvernements de l'époque. Au niveau du discours officiel, on assistait de plus en plus à une certaine reconnaissance de la réalité éducative, mais sans jamais s'attaquer au noeud du problème, c'est-à-dire un système éducatif autoritaire et une très mauvaise distribution des richesses. Le rendement scolaire des programmes de castillanisation fut positif dans

⁷³ Ministerio de Educación, *op. cit. Ley de educación nacional de 1976, article 7, p. 8.*

⁷⁴ Ministerio de la Educación, *Plan nacional de educación, ciencia y cultura 1975-1979*, Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1975. Pp. 43-45, (traduction libre).

quelques régions du pays, à cause du rôle des promoteurs et maîtres bilingues qui assuraient un lien plus direct entre le système éducatif et les communautés. Mais ces mêmes programmes de castillanisation étaient porteurs d'un plus grand ethnocentrisme face aux particularités culturelles des Mayas. (Voir Annexe 4).

Traits dominants de la politique éducative entre 1954 et 1983

L'éducation publique est un phénomène social et pour mieux comprendre la dynamique dans laquelle elle se trouvait à cette période, il faut tenir compte des facteurs de conditionnement d'ordre structurel et superstructurel appartenant aux milieux économique, politique et culturel. Les facteurs d'ordre structurel peuvent être compris comme étant l'ensemble des relations productives existantes à l'intérieur de l'économie nationale, tandis que la superstructure se définit par l'ensemble d'idées politiques, juridiques, religieuses, éducatives et autres, représentées et exécutées par les organismes de l'État et les différents groupes d'intérêt social. L'interaction entre la structure et la superstructure peut se manifester de plusieurs façons. D'une part, cette dynamique peut amener une adaptation constante des institutions étatiques en fonction des besoins des citoyens, tout en cherchant à établir un équilibre entre les différents acteurs de la société. Dans ce cas l'État joue le rôle de médiateur entre les divers intérêts des acteurs sociaux. D'autre part, les principaux représentants contrôlant la structure et la superstructure - les élites - peuvent agir de connivence contre les intérêts des citoyens, maintenant ainsi une situation de *statu quo* qui leur est désavantageuse. L'adaptation dynamique des institutions étatiques devant tenter de répondre aux besoins de la population se trouve ainsi bloquée. Ce fut le cas du Guatemala en matière d'éducation publique.⁷⁵

⁷⁵ "Véase que el concepto educación se ubica en la superestructura, por tanto, está condicionada por los fenómenos y procesos estructurales. Sin embargo, dependiendo de dónde se genera la definición, así será su condicionamiento estructural (...), si la definición de educación proviene de los sectores dominantes de la sociedad reflejará los intereses de dichos sectores" Aldana Mendoza, (1995) *op. cit.*, p. 24.

L'enseignement primaire rural durant cette période peut être considéré comme étant un projet idéaliste puisqu'il ne fut pas conçu comme un processus social, mais plutôt comme un cheminement basé sur la réussite individuelle détachée de la réalité sociale.⁷⁶ Cette forme d'éducation n'établissait aucun lien entre l'individu et les facteurs d'ordre structurel qui le conditionnaient, évacuant ainsi l'importance de la réalité nationale. Cette forme d'éducation idéaliste négligeait le rôle social que les individus pouvaient jouer dans la société, niant de ce fait le potentiel pouvant exister entre la dynamique éducative et la dynamique sociale. Le système scolaire était donc présenté comme un environnement clos, dans lequel les problèmes éducatifs étaient exclusivement attribués au milieu pédagogique.

L'éducation publique était présentée comme la solution à tous les maux du pays. Elle devait aider à l'épanouissement de l'être humain, à améliorer sa qualité de vie, au développement économique du pays, à l'intégration des Mayas à la vie nationale, etc. Mais encore là, les conditions sociales, économiques et politiques doivent le permettre, sans quoi l'idéalisation de l'éducation en tant que processus d'évolution de l'être humain s'avère vide de sens.

Dès la fin des années soixante l'éducation publique guatémaltèque fut influencée par le courant fonctionnaliste, à l'origine des plans nationaux d'éducation mentionnés plus haut.

Le fonctionnalisme se manifeste dans le système d'éducation publique fondamentalement à travers la coordination des différentes agences gouvernementales et privées cherchant à définir des stratégies d'intervention communes afin "d'améliorer" les services éducatifs offerts à la population. La grande déficience de toutes ces interventions fut l'absence d'une vue d'ensemble de la réalité éducative au niveau national. Ainsi plusieurs projets éducatifs furent mis de l'avant, mais sans atteindre des objectifs concrets.⁷⁷

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 61-63.

⁷⁷ "(...) Piccini et Nethol nos hablan del funcionalismo al que definen como una teoría del orden social, en la medida en que sus objetivos consisten, fundamentalmente, en obtener el conjunto de evidencias necesarias para legitimar la supuesta racionalidad intrínseca del sistema social capitalista (...) Se evalúan las funciones que coadyuvan a la integración y al ajuste de los actores sociales a los

Le fonctionnalisme éducatif fut donc un élément justificatif qui cherchait la continuité de l'ordre établi. Les évaluations et les projections officielles sur l'état de l'éducation étaient incluses dans chaque nouvelle loi éducative afin d'apporter des correctifs pour combler les besoins éducatifs de la société. Mais trois décennies plus tard la couverture du système d'éducation primaire était toujours déficitaire de plus de 40%.⁷⁸ Le fonctionnalisme éducatif ne veut pas encourager les changements sociaux en profondeur mais vise plutôt des ajustements qui se font dans la continuité tout en établissant un lien direct avec la société où il est appliqué. L'adoption des trois lois éducatives (1956, 1965 et 1976) ne répondait pas à un désir constant d'améliorer le système éducatif. Cet éternel recommencement ne pouvait qu'être nuisible au système d'éducation publique dans la mesure où chaque fraction de la classe dominante qui arrivait au pouvoir invalidait ou remettait en question les projets éducatifs de ses prédécesseurs.⁷⁹ Les principes juridiques énoncés dans les différentes lois éducatives sont restés au stade des bonnes intentions, les représentants de l'État n'ayant pas eu la volonté de les appliquer. Une bonne législation éducative ne peut pas résoudre à elle seule les problèmes structureaux du système éducatif.⁸⁰

roles prescritos por el sistema y por el otro, las disfunciones o desviaciones de las normas establecidas que pudieran producir efectos de perturbación en el orden social vigente". Piccini, Mabel, Nethol, Ana Maria, *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, México, Terra Nova-UAM, 1984, p. 16 tiré de Aldana Mendoza, *Desafíos pedagógicos de la paz*. Guatemala, ed. Universitaria, 1995, p. 65

⁷⁸ "Dans ce contexte nous entendons par l'approche fonctionnaliste une position idéologique qui prétend expliquer la problématique éducative à travers des manifestations superficielles de simple fonctionnement et non par la corrélation des plusieurs éléments de fond." Baldomero Arriaga Jerez, *Sociología de la educación Guatemalteca*, Quetzaltenango, DIES, (1993), p. 5, (traduction libre).

⁷⁹ "(...) Ocurren algunas modificaciones, pero más que transformaciones, son de énfasis, de acentuación y explicitación, de tal forma que se elaboran planteamientos más modernizantes y coherentes, buscando una mayor racionalidad con las condiciones económicas, políticas y sociales prevalecientes." Monzón García, *op.cit.*, p. 81.

⁸⁰ "Al hacer un análisis de las distintas leyes que se han emitido en un proceso de vigencia y derogación, desde las constitucionales, hasta las ordinarias, con las cuales se ha regulado la educación, se puede ver que cada fracción de la clase dominante que ha detentado el poder del Estado, en ese carnaval histórico de dictaduras y golpes de Estado, cada caudillo que se ha auto-colocado la banda presidencial, ha querido dejar su huella indeleble en las leyes educativas, introduciéndoles concepciones muy particulares de su cosmogonía (...)." Arriaga, 1993, *op. cit.*, p. 19.

Chapitre 3

L'enseignement de l'histoire officielle dans les écoles primaires du Guatemala entre 1954 et 1983

Ce chapitre traite des grands lignes de l'Accord de paix signé en 1996 entre le gouvernement du Guatemala et l'URNG, touchant particulièrement la réforme de l'enseignement public et aborde ensuite la crise que traverse l'État-nation guatémaltèque depuis sa création. Est souligné le rôle de l'histoire officielle et sa fonction dans la formation de la conscience nationale à travers une analyse des guides pédagogiques d'éducation primaire, partant de l'histoire préhispanique jusqu'à l'histoire contemporaine. Nous procéderons également à une analyse du contenu des manuels scolaires dans le but d'établir dans quelle mesure les objectifs éducatifs émis par les guides pédagogiques sont suivis par les producteurs privés de ces manuels. Pour conclure, un bref portrait de ce que pourrait être une nouvelle forme d'histoire nationale sera présenté.

3.1 *Les accords de paix*

Le 29 décembre 1996, le gouvernement du Guatemala et l'Unité révolutionnaire nationale guatémaltèque¹ (URNG) ont signé l'Accord pour une paix véritable et définitive.² Cet accord met fin de façon formelle à 36 années de guerre civile qui affligeait ce pays, déclenchant ainsi un processus de reconstruction et de réconciliation ouvrant la voie à des changements au niveau des structures de la société guatémaltèque. L'Accord pour une paix véritable et définitive fut le produit d'une série de douze accords antérieurs signés entre

¹ L'Unité révolutionnaire nationale guatémaltèque (URNG) fut constituée en janvier 1982. Elle se composait de quatre organisations: les Forces armées révolutionnaires (FAR), l'Organisation du peuple en armes (ORPA), l'Armée des guérilla des pauvres (EGP) et le Parti guatémaltèque du travail (PGT).

² Acuerdo para una Paz Firme y Duradera.

1991 et 1996, dont plusieurs ne pouvaient être appliqués qu'après la signature de l'Accord global de paix. On distinguait deux catégories d'accords, les *substantiels* et les *opératoires*.

Les accords substantiels ont pour objectif de modifier les structures sociales ayant provoqué la guerre civile, en créant des mécanismes qui permettront d'élargir la participation de la société civile dans toutes les sphères de la vie nationale. Les accords substantiels sont au nombre de sept:

- 1- Accord de Querétaro de juillet 1991 qui établit la procédure à suivre, de même que les onze thèmes à traiter au cours du processus de négociation;
- 2- Accord global sur les droits humains, mars 1994;
- 3- Implantation des populations déracinées par le conflit armé, 1994;
- 4- Établissement d'une Commission d'enquête historique sur les violations des droits humains et les actes de violence ayant causé des souffrances à la population guatémaltèque, juin 1994;
- 5- Identité et droits des peuples autochtones, mars 1995;
- 6- Aspects socio-économiques et situation agraire, mai 1996;
- 7- Renforcement du pouvoir civil et rôle de l'armée dans une société démocratique, septembre 1996;

Les accords opératoires visent quant à eux à assurer la mise en application de chacun des points inclus dans l'Accord global de paix:

- 8- Cessez-le-feu définitif, 12 avril 1996;
- 9- Réformes constitutionnelles et régime électoral, 12 juillet 1996;

- 10- Base juridique pour la réinsertion de l'Unité révolutionnaire nationale guatémaltèque (URNG) 12 décembre 1996 (nommé aussi "Accord d'amnistie ou d'incorporation.");
- 11- L'Accord pour une paix véritable et définitive, 29 décembre 1996;
- 12- Calendrier des opérations pour l'implantation, le respect et la vérification des accords de paix, 29 décembre 1996 (appelé aussi "Calendrier des opérations");
- 13- Le calendrier des opérations prévoit la création de "commissions d'accompagnement" indépendantes afin de veiller à l'application et à la mise en oeuvre de chacun des accords qui seront supervisés par la Mission des Nations Unies pour la vérification des droits humains au Guatemala⁸³ (MINUGUA).

Les objectifs centraux de l'Accord global de paix devront se traduire par une modernisation et une décentralisation de l'État, une réforme de l'administration publique, une stratégie globale de développement et une restructuration des politiques de sécurité interne et de défense nationale. Ces objectifs devront également comprendre une modification des changements constitutionnels découlant directement des Accords de paix. De ce fait, devront être finalisés pour l'an 2000, l'institutionnalisation du caractère multi-ethnique, multiculturel et multilingue du Guatemala, la réforme du Code pénal et la modernisation de l'administration de la justice, la révision des formes de propriété et de tenure agraires ainsi que la réforme du système électoral.

⁸³ La Mission des Nations Unies pour la vérification des droits humains au Guatemala (MINUGUA) fut mise en place lors de la signature de l'Accord-cadre pour la reprise du processus de négociation entre le gouvernement guatémaltèque et l'Unité révolutionnaire nationale guatémaltèque, signé à Mexico le 10 janvier 1994. Cet accord a permis une participation plus directe de la communauté internationale à travers la présence de l'Organisation des Nations Unies et la participation d'un groupe de consultants de pays amis, soit l'Espagne, les États-Unis, le Mexique, la Norvège et le Venezuela. Cet accord est donc important en ce qu'il a donné un élan définitif au processus de paix au Guatemala. Voir, Organisation des Nations Unies, Accord-cadre, *Framework Agreement for the Resumption of the Negotiating Process between the Government of Guatemala and the Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)*, Mexico, D.F., 10/01/94. A/49/61-S/1994/53 (français, p. 6).

Les Accords de paix seraient donc le point de départ visant à une transformation graduelle des structures sociales, politiques et culturelles du pays. Ce processus de transformation oblige les différents acteurs sociaux à concevoir une nouvelle forme de réalité historique. En effet, des phénomènes sociaux et identitaires complexes qui existaient à l'intérieur des communautés mayas, mais qui étaient marginalisés par les institutions étatiques, resurgissent aujourd'hui au point de constituer un véritable enjeu national.

Le système d'éducation publique doit être modifié au niveau des ses fondements philosophiques et pédagogiques, de ses contenus scientifiques, idéologiques et culturels, de ses objectifs et de son orientation, dans le but de tenir compte dans l'enseignement public des revendications mayas. Cette démarche implique une revalorisation et une recréation de l'identité guatémaltèque, ce qui signifie nécessairement un questionnement des anciens paradigmes de transmission de la culture nationale. Plus d'un siècle et demi d'histoire nationale se trouve ainsi remis en question.

La réforme de l'enseignement public fait partie de *l'Accord relatif à l'identité et aux droits des populations autochtones*. L'exposé des grandes lignes de cet accord s'impose pour en saisir son importance puisqu'il reconnaît des droits à la fois politiques, économiques, sociaux, civils et culturels aux peuples indigènes. Le gouvernement du Guatemala s'engage ainsi à reconnaître l'identité⁸⁴ et les droits de tous les peuples qui habitent sur le territoire guatémaltèque, dont les peuples indigènes d'origine maya, garífuna et xinca, dans le but de combattre toute forme de discrimination et d'injustice à leur égard. De plus, toutes les

⁸⁴ “2. L'identité des peuples est définie par l'ensemble des traits qui les caractérisent et, partant, font qu'ils se considèrent comme tels. Dans le cas du peuple maya, qui a démontré au fil des siècles sa capacité de résister à l'assimilation, cette identité est déterminée par les éléments fondamentaux suivants: a) Une ascendance remontant directement aux anciens Mayas; b) Des langues issues d'une racine maya commune; c) Une cosmogonie fondée sur les rapports harmonieux qu'entretiennent toutes les composantes de l'univers (...); d) Une culture commune fondée sur les principes et les structures de la pensée maya (...); e) La conscience d'appartenir au peuple maya; 3. La diversité des expressions socio-culturelles du peuple maya (...).” Organisation des Nations Unies, *Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples [Between the Government of Guatemala and the Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca(URNG)]*, Mexico, D.F., 31 mar. 1995, (10/4/1995), A/49/882-S/1995/256, pp. 3-4.

questions d'intérêt qui s'adressent directement aux peuples autochtones doivent être traitées par eux et avec eux.

Quant aux droits politiques, l'accord prévoit institutionnaliser la représentation des peuples autochtones aux niveaux local, régional et national, et favoriser leur participation au processus de prise de décision dans les divers secteurs de la vie nationale.

Les droits économiques sont intimement liés à la question agraire. Ils incluent aussi bien la possession communale ou collective que la possession individuelle de la terre, ainsi que l'utilisation des ressources naturelles au profit des communautés, sans préjudice pour l'environnement.

Au niveau des droits sociaux et civils, les modes d'organisation propres aux Mayas doivent être reconnus à travers la régionalisation des institutions d'État. Dans l'administration du système judiciaire, la législation nationale doit prendre en considération le droit coutumier⁸⁵ comme étant un élément de réglementation sociale propre aux communautés mayas. L'administration de la justice est donc appelée à tenir compte du pluralisme culturel et linguistique.

Les droits culturels et la reconnaissance de la culture maya seront promus comme faisant partie de la culture nationale et contribuant à la culture universelle. Les langues indigènes seraient légalement reconnues pour tous les services étatiques offerts aux communautés autochtones, et l'enseignement bilingue serait permis dans les écoles mayas. La spécificité et l'importance historique liées aux noms des personnes et de lieux, aux valeurs spirituelles,

⁸⁵ "Generalmente se entiende al derecho consuetudinario como las normas legales tradicionales no codificadas o escritas que son distintas al derecho positivo en cualquier país (Stavenhagen, 1990: 29). (...) En el caso de Guatemala el derecho consuetudinario es probablemente mejor entendido como una serie de normas y prácticas que varían en el interior y entre distintas comunidades del mismo origen etnolingüístico." Rachel Sieder, *Derecho consuetudinario y transición democrática en Guatemala*, Guatemala, FLACSO, (1996), pp. 27-28.

aux lieux sacrés et au port du costume traditionnel seront protégées, respectées et promues par l'État.

En ce qui concerne la réforme de l'enseignement il y est établi que:

- 1- L'enseignement est l'un des plus importants moyens de diffusion et d'enrichissement des valeurs et des acquis culturels. Il doit être adapté à la diversité culturelle et linguistique du Guatemala, entériner et renforcer l'identité culturelle autochtone, les valeurs et systèmes d'enseignement des Mayas et d'autres populations autochtones et l'accès à l'enseignement formel et non formel, et intégrer dans les programmes nationaux les conceptions autochtones en matière d'enseignement.
- 2- À cette fin, le Gouvernement s'engage à promouvoir une réforme du système d'enseignement qui soit conforme aux exigences suivantes:
 - a) être décentralisé et régionalisé, dans un souci d'adaptation aux besoins et spécificités linguistiques et culturelles;
 - b) conférer aux communautés et aux familles, en tant que source d'éducation, un rôle de premier plan en ce qui concerne l'établissement des programmes et du calendrier scolaires, ainsi qu'un droit de regard en ce qui concerne le recrutement et le licenciement des enseignants en fonction des intérêts des communautés éducatives et culturelles;
 - c) intégrer à l'enseignement les conceptions éducatives mayas et des autres populations autochtones - dans leurs aspects philosophiques, scientifiques, artistiques, pédagogiques, historiques, linguistiques, sociaux et politiques - dans le cadre de la réforme globale de l'enseignement;
 - d) développer et promouvoir l'éducation bilingue interculturelle et valoriser l'étude et la connaissance des langues autochtones à tous les niveaux d'enseignement;
 - e) promouvoir l'amélioration des conditions de vie socio-économiques des communautés en favorisant l'épanouissement de leur culture, leurs valeurs et modes de vie, l'innovation technologique et le principe moral de préservation de l'environnement;
 - f) incorporer dans les programmes d'études des éléments tendant à renforcer l'unité nationale dans le respect et la diversité culturelle; (...) ⁸⁶

À la lumière de ces engagements entre le gouvernement guatémaltèque et les organisations de la société civile, appuyés par la communauté internationale y compris les Nations Unies, il nous est permis de croire qu'un certain changement aura lieu dans les structures de cette société. Ainsi la reconfiguration sociale du Guatemala implique une remise en question des

⁸⁶ Organisation des Nations Unies, A/49/882/1995/256/ Français, *op. cit.*, p. 9.

anciennes structures qui étaient les sources de l'exclusion économique, politique, sociale et culturelle. Les Accords de paix seraient donc le point de départ de l'établissement et de la construction d'un nouveau consensus social qui doit tendre vers une reconnaissance des Mayas en tant que membres à part entière de l'entité guatémaltèque.

3.2 *Crise de l'État- nation*

L'État-nation guatémaltèque est né de la volonté de deux groupes socio-raciaux, soit les métis et les créoles, qui devinrent les principaux instigateurs de l'indépendance du pays en 1821. Ces groupes liés au marché mondial formaient une nouvelle classe et voyaient l'administration coloniale comme un obstacle à leur épanouissement économique. Après l'indépendance, ils formèrent l'élite ladina qui s'employa à ré-articuler le modèle de domination économique, politique et culturelle hérité de l'époque coloniale, devenant ainsi la seule classe sociale à détenir un pouvoir économique et politique presque absolu.

Le passage du régime colonial à un État indépendant n'a à peu près pas changé les conditions de vie des Mayas, lesquelles se sont d'ailleurs davantage détériorées avec l'arrivée au pouvoir des libéraux à partir de 1871. L'introduction massive du système de plantations vouée à l'exportation des produits tel le café s'effectuait à leur détriment en ce qu'on leur confisqua leurs terres communautaires. Les vieux symboles et les idées préconçues à l'égard des Indiens durant l'époque coloniale s'inscrivent ainsi dans une continuité de dénigrement raciste, où l'infériorité et l'alcoolisme des Indiens servaient à justifier l'instauration du travail forcé, cette fois au nom du progrès de la civilisation.⁸⁷

L'évolution de l'État fut largement marquée par une lutte de pouvoir entre libéraux et conservateurs. Les traits dominants de ces deux courants de pensée fut l'autoritarisme et une vision ethnocentrique du nationalisme guatémaltèque. L'idée de l'indépendance du pays leur appartenant, ils ont imposé à l'ensemble de la population une conception du

⁸⁷ Julio Castellanos Cambranes, *Coffee and Peasants in Guatemala*, South Woodstock, CIRMA, (1985), pp. 61-84.

“nationalisme universel et homogène”⁸⁸ à travers laquelle la culture des élites se trouvait à représenter l’État-nation et par extension l’identité nationale de l’ensemble de la société.⁸⁹

La restructuration et la redéfinition de la nationalité guatémaltèque fut réalisée au nom de l’homogénéité ethnique ladina. Les autres groupes sociaux ne furent pas consultés mais se retrouvèrent inclus dans le projet national au nom de la liberté, de l’égalitarisme et du progrès. Ainsi l’identité nationale définie au XIX^e siècle marqua l’évolution politique et historique de la société guatémaltèque. La vision du monde des élites devient le modèle à suivre.⁹⁰

La construction de la nation était à l’image de la nouvelle classe dirigeante qui en voulant se différencier du régime colonial et de la culture maya, valorisa la culture ladina ou métisse. Le métissage devint ainsi la représentation de deux cultures incarnant l’homogénéité de la nouvelle nationalité.⁹¹ La culture métisse ou ladina, symbole de la nationalité, imprégnée de la culture occidentale et marquée par des caractéristiques propres

⁸⁸ Par nationalisme universel et homogène, nous entendons les principes libéraux (liberté, égalité, progrès, émanant des révolutions française et américaine) sur lesquels fut fondé l’État moderne dont la légitimité politique repose sur l’autorité de peuple. Les élites ladinases se sont appropriées ces principes afin de poursuivre la domination économique, culturelle et ethnique, héritée de l’époque coloniale. La formation de l’État guatémaltèque basé sur des principes libéraux contredit donc la réalité d’une exploitation et d’une marginalisation des couches sociales qui ne font pas partie de l’élite.

⁸⁹ Un nationalisme intégriste “(...) prétend imposer une vision de la nationalité basée sur l’identité de secteurs dominants, affirmant ainsi l’existence des groupes raciaux ou culturels supérieurs à d’autres”. Alcira Argumedo, *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Buenos Aires, ed. del Pensamiento Nacional, (1993), p. 197, (traduction libre).

⁹⁰ “Ya que estaría implícita una pauta de validación para el comportamiento de aquellas sociedades que, en un periodo dado, garantizan el mayor desarrollo de las fuerzas productivas y actúan para las menos desarrolladas como “espejo de su propio porvenir”. Se legitima entonces una división de la humanidad entre “modernos” y “atrasados”, “civilizados” o “bárbaros” en tanto los pueblos o sectores sociales que no accedan a plegarse al desarrollo de las fuerzas productivas en las condiciones impuestas por los núcleos más dinámicos del poder político-económico, son considerados anacrónicos o regresivos y se condenan las resistencias al sometimiento.” *Ibid.*, p. 199.

⁹¹ Guzmán Böckler et Herbert, *op. cit.*, pp. 153-159.

au continent américain, était paradoxalement très ethnocentrique dans sa relation de domination envers d'autres cultures.

Les Accords de paix signés en 1996 montrent l'importance de comprendre la mise en place et la trajectoire historique de l'État guatémaltèque, en ce qu'ils ont mis en évidence l'existence des phénomènes de marginalisation multidimensionnelle à l'endroit d'une partie importante de la population. Les Accords de paix seraient l'aboutissement d'une longue lutte de résistance de la population maya et autres citoyens face à l'oppression et la marginalité historique. Une réforme de la Constitution de la république est prévue afin de modifier le système référentiel du cadre national et créer ou redéfinir les institutions étatiques en fonction de l'existence d'une pluralité identitaire à l'intérieur de l'État-nation. Il est clair que cette reconfiguration politique et sociale en cours met à l'épreuve l'ordre hégémonique tel qu'il fut défini par les élites au siècle dernier.⁹²

Le cadre institutionnel servant de base au système d'éducation publique fut conséquemment celui du groupe ladino qui a imposé son homogénéité politique, économique et culturelle à l'ensemble de la population à travers une centralisation administrative ethnocentrique et anti-démocratique.

La compréhension de la mise en place des structures de l'État guatémaltèque est d'une grande importance historique puisqu'elle permet de saisir l'évolution du système éducatif en tant que phénomène social actuel conditionné par le passé. Nous avons voulu montrer comment les principes libéraux de l'État-nation qui sont en théorie universels, furent en réalité appliqués de manière très arbitraire. Cet État-nation élitiste fut ainsi un obstacle à l'épanouissement des citoyens appartenant aux autres classes de la société guatémaltèque. La configuration de cet État montre très bien la symbiose entre les classes dominantes et l'État, dénotant ainsi le piètre intérêt que les élites

⁹² De esta manera nuevas "formas de pensar la realidad histórica, que trasciendan los límites de las teorías disponibles o posibles de ser construidas según los cánones actuales" Hugo Zemelman et Emma León, "Horizontes históricos y conocimiento social en América Latina", *Anthropos*, Suplementos, no. 45, (1994), p. 24.

manifestaient pour le système d'éducation public. Les caractéristiques de l'enseignement public ne sont que le reflet de l'indifférence de ces dirigeants à son égard.

3.3 *Histoire officielle*

Qu'entendons-nous par l'histoire officielle et de quelle manière est structuré l'enseignement de l'histoire au Guatemala ? De quelle façon furent interpellés et présentés les événements historiques sous les régimes contre-révolutionnaires ? Quelle fut l'image des Mayas que l'histoire officielle a véhiculée pendant cette période ? Quel rôle l'histoire officielle a-t-elle joué dans la présentation du nationalisme guatémaltèque et quel fut son projet d'intégration nationale ? Ces questions nous aideront à comprendre comment s'est articulé l'enseignement de l'histoire officielle entre 1954 et 1983. Nous procéderons à une analyse de guides pédagogiques publiés par le ministère de l'Éducation ainsi que de deux manuels scolaires les plus largement distribués au niveau national et publiés par des maisons d'édition privées à l'intérieur de cette période. Nous analyserons les deux niveaux de langage de ces outils pédagogiques pour mieux saisir l'évolution de l'histoire officielle dans le système d'éducation primaire en milieu rural.

Notre intérêt pour l'histoire officielle du Guatemala et pour son enseignement dans les écoles primaires en milieu rural est étroitement lié à la représentation du nationalisme que les élites véhiculent à travers l'histoire officielle. La fonction principale de l'histoire officielle est d'encourager la formation d'une conscience d'appartenance à une collectivité humaine déterminée. Le nationalisme guatémaltèque est donc un élément de cohésion sociale.

L'histoire officielle fait partie d'une dimension plus large qu'on appelle la culture nationale⁹³, laquelle correspond à la perception qu'une collectivité a d'elle-même à un moment donné et la perception qu'elle se fait des autres cultures. Cette vision de soi et la

⁹³ La culture nationale à laquelle nous faisons allusion dans ce cas-ci est la culture dominante ladino qui n'inclut pas nécessairement la somme des différentes entités culturelles présentes à l'intérieur du territoire national, excluant de ce fait les cultures maya, xinca et garifuna.

perception d'autrui sont donc fortement conditionnées par l'enseignement de l'histoire officielle qui sélectionne au départ certains événements historiques ayant marqué le passé d'une société. Au Guatemala, l'histoire officielle présente une vision "uniforme" de la vie nationale qui n'est pas nécessairement objective puisqu'elle est empreinte de l'interprétation qu'en ont faite les élites. L'histoire officielle devient alors un outil qui présente sélectivement certains événements historiques, sans toutefois chercher nécessairement à offrir une vue d'ensemble de la réalité historique du pays. Elle n'est donc qu'une vision partielle, voire parfois déformée de la réalité, d'où le fait que l'enseignement de l'histoire officielle est actuellement en crise.

Les élites peuvent recourir à l'histoire officielle comme outil de légitimisation des valeurs culturelles, économiques et politiques qu'elles privilégient du fait que l'histoire officielle a un important contenu idéologique et présente souvent ces valeurs comme étant le modèle à suivre. L'histoire officielle atteint ainsi un ensemble d'objectifs qui la transforment en un moyen privilégié du système politique pour s'imposer dans une société donnée.

L'enseignement de l'histoire au Guatemala, au niveau primaire, se fait dans le module "études sociales", lequel est l'équivalent des cours d'histoire et de géographie au Québec. Les deux premières années, les élèves sont amenés à prendre connaissance de la localité et du département où ils vivent. En troisième et quatrième années du primaire, les élèves étudient l'histoire du Guatemala et de l'Amérique centrale et poursuivent en cinquième et sixième avec l'histoire du continent et l'histoire universelle.

Les guides pédagogiques publiés par le ministère de l'Éducation déterminent les objectifs et le contenu de chacun des niveaux d'enseignement en précisant le matériel pédagogique à utiliser et les activités à réaliser. Il est important de préciser que le contenu des guides était le même pour les écoles primaires urbaines et rurales. Le centralisme excessif du ministère de l'Éducation empêchait de tenir compte des différences existantes entre les deux milieux. Mentionnons également que dans plusieurs écoles rurales, les guides

pédagogiques publiés par le ministère de l'Éducation n'étaient pas accessibles aux enseignants vu l'éloignement géographique et le manque de ressources financières.

Les premiers guides pédagogiques et programmes d'enseignement en histoire publiés par le régime contre-révolutionnaire sont apparus en 1965. Avant cette période, les écoles se servaient des "Programmes d'études pour l'école primaire" publiés en 1961.⁹⁴ Ces programmes n'accordaient pas beaucoup d'importance à l'enseignement de la discipline historique; ils se contentaient de donner une description générale de l'histoire sans établir d'objectifs et de contenu précis.⁹⁵ Il est important de mentionner que les réformes apportées aux programmes d'enseignement sous les gouvernements révolutionnaires de 1944 à 1954 ont pour la plupart été modifiées ou carrément abolies par la contre-révolution. Les principales modifications apportées par les gouvernements révolutionnaires avaient un contenu économique, politique et social qui visait à briser l'état d'ignorance et d'oppression dans lesquels vivaient les habitants des zones rurales. Les gouvernements révolutionnaires voyaient dans l'éducation un élément potentiel de changement à travers une prise de conscience de la réalité nationale. Mais la réforme en profondeur du système scolaire qu'ils avaient entreprise n'eut pas le temps de se concrétiser avant le coup d'État de 1954, sans compter que les réformes apportées aux programmes d'enseignement eurent très peu d'effets positifs en milieu rural, étant donné le grand retard à rattraper dans la construction d'écoles rurales.

⁹⁴ Ministerio de Educación Pública, *Programas de estudios para la escuela primaria*, Guatemala, José Pineda Ibarra, 1961, 449 p.

⁹⁵ "Recordando que cuando estos programas estuvieron vigentes en 1939, se encontraba en el ejercicio del poder político el último de los tiranos cafetaleros, el General Jorge Ubico Castañeda. Resulta más que evidente el descuido en que estaba la enseñanza de la historia; explicable de todo punto de vista, en la áreas rurales del país; también se puede establecer, desde luego, la presencia de los intereses de sectores económico-sociales bien conocidos." José Luis Muñoz, *La manipulación ideológica en la enseñanza de la historia como uno de los factores que matizan la crisis*, communication présentée au Congreso Centroamericano de historia, Guatemala, (1996), p.11.

3.4 *Analyse de l'enseignement de l'histoire officielle dans les guides pédagogiques*

Les guides pédagogiques de la première année du primaire visent à promouvoir l'identification de l'enfant à son environnement familial, social et local. L'apprentissage des éléments historiques présents dans la communauté est ainsi fortement encouragé. Les enseignants sont invités à choisir des lieux de la communauté ayant une valeur historique, à enquêter sur ce qui est survenu sur certains sites historiques de la communauté et à expliquer pourquoi ces lieux ont une valeur historique.⁹⁶

La formation civique est aussi comprise dans l'enseignement de l'histoire. Les enfants doivent savoir identifier les principaux symboles de la nation, comprendre leur signification et les respecter. “(3.5) *Dada una serie de pláticas de civismo, respetar con reverencia a los símbolos patrios.*”⁹⁷ Le civisme est ainsi le rempart de l'unité nationale et sert à établir un lien entre ces symboles et le système d'autorité en place.

Promouvoir la connaissance des éléments historiques présents dans la communauté peut s'avérer une activité très intéressante. Le problème se présente plutôt au niveau de la transmission des connaissances historiques, car la plupart du temps les concepteurs des guides, des manuels scolaires et même la plupart des enseignants ont une vision biaisée de l'histoire de ces sites. (Voir l'analyse des manuels scolaires à la section 3.10). Les interprétations découlant de cet exercice sont en partie erronées car elles nient l'existence d'autres visions et interprétations de l'histoire nationale. Elles sont présentées comme étant des vérités incontournables de la réalité nationale.

À la deuxième année du primaire, les guides pédagogiques en histoire sont également organisés autour de trois thèmes centraux: la famille, l'école et la communauté. On cherche

⁹⁶ Objectifs des activités et des explications du choix des lieux retenus provenant du guide publié par le Ministerio de Educación, *Guía curricular de primer grado, nivel de educación primaria*, Guatemala, ed. Plus Ultra S. A., (1983), p. 67, (traduction libre).

⁹⁷ *Ibid.*, p.57.

en premier lieu à enseigner aux enfants l'importance et la fonction des institutions sociales comme la famille et l'école dans la société. Le thème de la communauté⁹⁸ cherche à promouvoir un lien entre celle-ci et la nation en accordant une attention particulière aux caractéristiques de la nationalité guatémaltèque afin de développer chez les élèves un jugement prétendument critique des caractéristiques historiques, sociales et culturelles de leur communauté. Cela vise à leur faire connaître également le fonctionnement des autorités au niveau local et régional, à identifier les us et coutumes de la communauté et à leur enseigner les normes dites démocratiques.⁹⁹

Nous pouvons voir dans ces contenus éducatifs une manipulation idéologique de l'histoire puisque le guide pédagogique prétend promouvoir "un jugement critique des caractéristiques historiques, sociales et culturelles de leur communauté". En fait, il ne peut y avoir de véritable jugement critique de l'histoire officielle en pleine période de guerre civile, alors que l'autoritarisme, le militarisme et le centralisme administratif cherchaient à contrôler et à limiter toute production des connaissances pouvant éventuellement mener à une remise en question de l'ordre établi. Nulle part le guide pédagogique ne fait mention des conditions matérielles d'existence, de la marginalité économique et de l'exclusion sociale. Il fait allusion à certains aspects sociaux de la communauté: "*Observar y analizar las costumbres de la comunidad local municipal y del departamento. Establecer semejanzas y diferencias entre las costumbres de la comunidad local y las comunidades vecinas.*"¹⁰⁰, mais l'établissement de telles ressemblances et différences s'effectue inévitablement sur la base du modèle à suivre que valorisent les élites puisque les paramètres de sociabilité et les conventions sociales en dépendent. Par exemple, l'urbanisme des villes est le modèle à suivre pour représenter le pouvoir économique et culturel qui régit l'ensemble de la société. D'autre part, le sens accordé au Guatemala au terme "coutumes" a une connotation

⁹⁸ "Comparar y analizar con juicio crítico las características de tipo histórico, geográfico, económico, social y cultural de su comunidad" Ministerio de Educación, *op. cit.*, p. 67.

⁹⁹ Ministerio de Educación pública, *Guía curricular, educación básica escolarizada, segundo grado*, José Pineda Ibarra, Guatemala, (1978), pp. 66-68 (traduction libre).

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.67.

péjorative souvent associée à des manifestations culturelles maya considérées comme des vestiges à remplacer par la culture nationale.

Au niveau culturel, les enfants sont incités à “identifier les us et coutumes de la communauté” afin de valoriser la culture nationale, plutôt que leur groupe ethnique. Les cultures sous-jacentes, mais non reconnues à l’intérieur du cadre national (maya, xinca et garifuna), sont présentées comme une simple manifestation folklorique assignée au milieu local. Il y a donc une valorisation subjective à travers laquelle ces manifestations culturelles sont acceptées socialement (et ce souvent parce qu’il est bien vu de les accepter), sans toutefois qu’elles ne soient véritablement appréciées à leur juste valeur.¹⁰¹

Quant à la troisième année scolaire, niveau où se concentre la majeure partie de l’histoire nationale, nous accorderons une attention particulière au contenu et aux objectifs des programmes pédagogiques consacrés à l’enseignement de l’histoire nationale officielle. Le découpage de la matière historique couvre quatre grandes périodes: l’histoire pré-hispanique, l’histoire coloniale, l’histoire de l’indépendance et l’histoire contemporaine. Deux guides pédagogiques pour chaque période seront analysés, afin de voir s’ils comportent une représentation différente du passé permettant de constater ou non une évolution de l’histoire officielle véhiculée par les classes dominantes. Parmi les thèmes abordés dans ces ouvrages, seules les sections sur l’histoire nationale, la morale et le civisme seront retenues.

¹⁰¹ “La historia que se enseña, es la historia distorsionada y amañada que oculta hechos fundamentales y resalta los intrascendentes para la mayoría, aunque trascendentes para fortalecer la ideología dominante.” Quemé Chay, *op. cit.*, p. 15.

3.5 *Histoire préhispanique*

L'histoire préhispanique débutait par une description des sociétés vivant sur le territoire guatémaltèque avant l'arrivée des Espagnols. Le premier guide¹⁰² suggérait d'enseigner les cultures indigènes qui existaient avant la découverte de l'Amérique, de traiter des arts, des sciences, et des coutumes à l'apogée de leur civilisation. Les enseignants étaient invités à aborder les caractéristiques dominantes de la vie des Quichés, des Cakchiqueles et des Zutuhiles et à faire état de leurs moeurs.¹⁰³ En faisant référence aux indigènes d'aujourd'hui, il fallait transmettre des connaissances sur leur emplacement géographique et présenter les traits dominants de leur culture.¹⁰⁴ Il fallait de plus enseigner les traits dominants de la culture maya. Mais de quelle manière les enseignants pouvaient-ils le faire, alors que la culture, les langues et les pratiques religieuses des Mayas n'étaient aucunement valorisées ? De quelle sorte d'éducation parle-t-on pour ces peuples alors que l'État guatémaltèque ne garantissait même pas les services d'un réseau scolaire dans l'ensemble des zones rurales du pays ? L'enseignement de l'histoire dans ces conditions ne peut qu'être superficiel considérant l'existence d'un grand écart entre la réalité nationale et le contenu des guides pédagogiques.

Les objectifs d'enseignement de la civilisation maya du second guide pédagogique publié en 1978 étaient beaucoup plus vagues que le premier: "*Explicar con acierto qué culturas indígenas existieron en Guatemala antes y al momento del descubrimiento de América e*

¹⁰² Ministerio de Educación, *Programas de estudio para educación primaria. Tercero y cuarto grados*, Guatemala, ed. José Pineda Ibarra, (1970), p.143.

¹⁰³ "Cómo era Guatemala antes de la venida de los españoles: a) quiénes la habitaban (quichés, cakchiqueles, tzutuhiles), b) cómo eran sus costumbres, organización social, gobierno, arte, religión ciencias, agricultura y comercio, c) qué adelantos habían hecho, d) qué vestigios o pruebas quedan de su civilización (...)." *Ibid.*, p.143.

¹⁰⁴ "El indígena actual de Guatemala: a) localización, b) características de su cultura: idioma, religión, organización familiar, organización social, costumbres, educación, economía y arte." Ministerio de Educación, *op. cit.*, (1970), p. 143.

identificar los lugares donde tuvieron su asiento tales culturas.”¹⁰⁵ Ce guide demande aux enseignants de décrire ces cultures sans en préciser cette fois les caractéristiques (langue, religion, organisation sociale, etc.). Mais ce guide pédagogique va encore plus loin puisqu’il élimine la partie qui traitait des indigènes d’aujourd’hui. En effet, ce guide fait uniquement référence aux cultures indigènes qui existaient avant et pendant la découverte, laissant ainsi entendre que les Mayas d’aujourd’hui ne forment plus une culture comme veulent bien le faire croire les élites.

De plus, plutôt que de préciser le contenu de l’histoire à enseigner, le guide de 1978 invitait simplement les enseignants à consulter les publications sur l’intégration sociale. Le concept d’intégration sociale fut développé à la fin des années ’50 par les élites de sciences sociales guatémaltèques cherchant une nouvelle théorie plus “humaniste” qui permettrait l’intégration des indigènes à l’ensemble de la culture nationale (dominante) sans nécessairement qu’ils aient à renoncer à leur culture, du moins au départ puisque le terme “intégration” signifie “incorporer”, “inclure”¹⁰⁶. Pour mieux comprendre l’émergence de cette nouvelle idéologie, il faut la situer dans le contexte des dix années de gouvernements démocratiques (1944-1954) qui, à travers leurs mesures économiques, sociales et politiques destinées à améliorer les conditions de l’ensemble de vie de la population en général, ont réussi à briser les différentes formes de conditionnement mental de soumission et d’exploitation des Mayas. On comprend dès lors l’intérêt des élites contre-révolutionnaires de mettre en place l’idéologie de “l’intégration sociale” puisqu’il leur était impossible de revenir aux anciennes formes d’oppression. Le guide de 1978 montre donc qu’il y a incohérence dans le discours des élites qui, au niveau idéologique, prêchent l’intégration sociale, alors qu’on demande aux enseignants de consulter les publications sur l’intégration sociale qui ne sont même pas accessibles dans la plupart de zones rurales.

¹⁰⁵ Ministerio de Educación, *Guía curricular de educación básica escolar*, Guatemala, José Pineda Ibarra, (1978), p. 86.

¹⁰⁶ Pour plus d’information concernant la notion d’intégration sociale, voir Guzmán Böckler et Herbert, *op. cit.*, pp. 153-173.

L'image que ces deux guides projettent de la culture maya est tendancieuse et contraire à la réalité historique de ce pays. Premièrement, tous deux discutent de la civilisation maya dans une perspective de passé lointain, ayant existé de 2000 ans av. J. C. à l'an 950 de l'ère chrétienne, et comme ayant contribué à la "culture guatémaltèque", ce qui est louable au plan pédagogique. Cependant, en décrivant les progrès de la civilisation maya d'antan on cherchait à faire abstraction des Mayas d'aujourd'hui qui depuis la conquête se font appeler "indiens", "naturels" ou encore "indigènes".¹⁰⁷ Mais indépendamment de ces qualificatifs péjoratifs au Guatemala, les Mayas d'aujourd'hui sont bien sûr les descendants de cette civilisation dont les mérites sont reconnus par l'histoire officielle. Celle-ci glorifie ce peuple au passé, tout en banalisant l'existence de ses descendants aujourd'hui. Ce type d'histoire s'inscrit ainsi dans une continuité de domination ethnocentrique qui remonte à l'époque de la conquête quand débute l'imposition aux peuples amérindiens d'un cadre culturel, économique et religieux aux antipodes de leurs moeurs et coutumes.

En parlant des indigènes d'aujourd'hui, le premier guide (1970) proposait aux enseignants d'aborder les traits dominants de la vie des Quichés, des Cakchiqueles et des Zutuhiles et de leurs moeurs. Remarquons une fois de plus le caractère tendancieux de cette présentation puisque la description de la vie des peuples maya d'aujourd'hui se fait au passé comme si les Mayas des temps modernes étaient radicalement différents en ce qu'ils seraient sur la voie de devenir plus "civilisés". L'utilisation des deux temps historiques - passé lointain et passé après la conquête - dans l'enseignement de l'histoire avait pour unique objectif d'associer les Mayas d'aujourd'hui aux indiens que les Espagnols perçurent lors de la conquête comme des tribus sauvages, non civilisées. En d'autres mots, les élites ladinas d'aujourd'hui seraient porteuses de ces mêmes stéréotypes à l'égard des Mayas. Les

¹⁰⁷ "El estereotipo del "indio" de la oligarquía actual, no difiere mucho de aquel que surgió en la colonia. Recordemos las cartas de los encomenderos al rey, en las que se ponía de manifiesto cómo su haraganería, conformismo y pereza habitual hacían imprescindible continuar con la esclavitud o el servicio personal, como única forma de obligarles a trabajar... Encontramos caracterizaciones similares del "indio" en toda la antropología cultural de los años 50. Autores como Sol Tax, Redfield, Adams, contraponen al indio tradicional, sumiso y conformista con el ladino progresista, creativo y modernizante: «la visión del mundo de los indígenas es de tipo tradicional y primitivo, los indígenas guatemaltecos tienen la mente obscurecida por el animismo.» Casaus Arzú, *op. cit.*, pp. 221-222.

indiens de l'époque préhispanique et ceux d'aujourd'hui se retrouvent ainsi entre deux grandes civilisations, celle qui fut jadis la grande civilisation maya et la civilisation occidentale qui les a conquis.

De plus, on fait seulement mention dans les guides de trois des 22 communautés ethniques d'origine maya vivant à l'intérieur du territoire national, comme si les autres communautés étaient sans importance. Le guide pédagogique publié en 1978 va encore plus loin dans sa négation de l'existence actuelle d'un peuple maya. Il fait allusion à la culture indigène du passé en omettant systématiquement ses actuels descendants. Cette négation s'explique par le contexte politique de l'époque, celui d'une polarisation sociale extrême et d'une guerre civile dévastatrice où l'on tentait de détruire les différents mouvements mayas en émergence sur les hauts plateaux du pays. De sorte que plus les communautés mayas s'affirmaient, plus le discours des élites se radicalisait pour les exclure.¹⁰⁸

3.6 *Histoire de la période coloniale*

Les objectifs éducatifs que les guides pédagogiques cherchent à atteindre dans cette tranche de l'histoire nationale consistent à donner une idée générale de la "découverte" du continent américain, suivie d'une description de la conquête du Guatemala et des principaux événements qui ont marqué la vie à l'époque coloniale.

¹⁰⁸ "Esta necesidad de negación del indio les conduce a la elaboración de una política de exterminio que, en momentos de crisis políticas, se ha llevado a la práctica, causando masacres y genocidios en la población indígena. Estas eliminaciones masivas de "indios" se producen a lo largo de la historia de Guatemala en el siglo XVI, en el XVII, en el XVIII, en el XIX, y recientemente en el siglo XX, entre 1981-1983, con el exterminio colectivo de más de quince mil indígenas en menos de dos años, aplicando una de la política de tierra arrasada, el desplazamiento masivo de más de un millón de indígenas, y la creación de aldeas estratégicas y de confinamiento de indígenas fuera de sus lugares de origen." *Ibid.*, pp. 259-260.

En ce qui concerne la “découverte”, le contenu pédagogique suggère d’exposer les grands traits de la vie de Christophe Colomb, ses valeurs morales et ses différents voyages sur le continent américain.¹⁰⁹

La description de la conquête du Guatemala commence par une narration des principales batailles ayant opposé Pedro de Alvarado et les différents peuples indigènes qu’il a trouvés sur son trajet à travers le territoire national, ainsi que ses différents voyages. En plus de décrire la particularité de la conquête des Verapaces, territoires situés au nord du Guatemala d’aujourd’hui qui furent conquis avec l’aide des ordres religieux, les enseignants doivent aussi expliquer “(...) Los problemas que confrontaban los indígenas a la llegada de los españoles” et de “(...) resaltar la resistencia del pueblo quiché antes los invasores. Tecún Umán.”¹¹⁰ Le ton de cette dernière phrase change sensiblement dans le guide de 1978 puisque cette édition ne fait aucune allusion à Tecún Umán¹¹¹ et qu’elle remplace le terme “envahisseurs” par celui de conquérants, préférant mettre l’accent sur la lutte que ces derniers ont dû livrer vu la résistance des Quichés.

Les enseignants sont ensuite conviés à donner une idée générale des principaux événements qui ont marqué la vie économique, les relations sociales, la culture ainsi que la relation entre le peuple indigène et créole. Au niveau du contenu pédagogique les enseignants devaient présenter les principaux personnages historiques de cette période parmi lesquels on trouve le frère Bartolomé de las Casas et l’archevêque Marroquín qui furent les principaux protecteurs des Indiens. L’esclavage et les différentes formes de servitude

¹⁰⁹ Ministerio de Educación, (1970), *op. cit.*, p. 144.

¹¹⁰ *Ibid*, p. 144.

¹¹¹ Tecún Umán était le prince et principal chef guerrier des Mayas-Quichés, mort en 1524 pour défendre son territoire face aux conquérants espagnols. Le 22 mars 1960, par le décret 1344, le congrès de la République désigne Tecún Umán héros national et symbole de la nationalité guatémaltèque.

auxquels furent soumises les populations indigènes y sont mentionnés pour être commentés par les enseignants.¹¹²

L'importance accordée à la dimension culturelle et sa configuration dans le continent américain est abordée dans le guide pédagogique de 1970. Les enseignants devaient établir avec les élèves les apports de la culture hispanique ainsi que les "bénéfices résultant de la fusion des cultures hispanique et indigène."¹¹³

L'enseignement de l'histoire officielle fut fondamentalement basé sur un discours historique narratif qui cherchait à contourner la complexité des dynamiques de changement survenus après la conquête. La manipulation idéologique de l'histoire est très vite mise en évidence puisqu'on demande aux enseignants d'expliquer les problèmes auxquels faisaient face les indigènes à l'arrivée des Espagnols et qu'on encourageait les enseignants à parler de l'état "arriéré" dans lequel vivaient ces tribus indigènes qui n'avaient pas réussi à atteindre le rang de cultures. Le désordre social ainsi que la décadence supposée dans lesquels se trouvaient ces peuplades pouvaient justifier la conquête espagnole. La découverte et la conquête étaient attribuées au génie militaire, à l'héroïsme et à la supériorité des Espagnols.

Le guide pédagogique publié en 1978 demande de décrire les différentes formes d'oppression qui ont affecté les Mayas durant la conquête et pendant l'époque coloniale, sans pour autant aborder leur état actuel de soumission et d'exploitation. Il accorde de l'importance à la fusion des cultures hispanique et indigène. Peut-on vraiment parler de fusion de ces deux cultures, alors qu'une grande partie d'oeuvres d'art maya fut détruite par les conquérants espagnols? Les principaux concepts philosophiques et spirituels de la civilisation maya furent-ils pris en considération dans la "nouvelle" configuration culturelle?

¹¹² Ministerio de Educación, *Guía curricular de educación básica escolar*, Guatemala, José Pineda Ibarra, (1978), p. 87.

¹¹³ Ministerio de Educación, *Programas de estudio para educación primaria. Tercer y cuarto grados*, (1970), *op. cit.*, p. 144.

3.7 *Histoire de l'indépendance à la révolution libérale (1821-1871)*

Les objectifs d'enseignement visent à montrer les principaux événements qui ont influencé le mouvement pour l'indépendance du Guatemala proclamée le 15 septembre 1821. Au niveau des contenus pédagogiques le guide publié en 1970 invite les enseignants à “[...]comentar con los alumnos cuáles fueron las razones que indujeron a la rebelión”.¹¹⁴ Le guide publié en 1978 ne fait aucune allusion à cette rébellion et demande d'expliquer “(...) los motivos que indujeron a los criollos a luchar por la independencia.”¹¹⁵ Les faits historiques ayant marqué la vie du pays jusqu'à 1871 sont aussi décrits abondamment dans les deux guides.¹¹⁶

Le guide pédagogique de 1978 invite les enseignants à résumer et à expliquer les principaux changements introduits par la révolution libérale de 1871 dans les domaines du commerce, de l'agriculture, de l'éducation et de la culture, décrivant en même temps les faits les plus marquants du gouvernement Rafael Carrera, alors que le guide de 1970 n'y fait référence que de manière très superficielle.¹¹⁷

Il est évident que les Mayas guatémaltèques ne furent pas les principaux acteurs dans la lutte pour l'indépendance du pays (1821), ni dans la mise en place de la révolution libérale (1871). L'histoire officielle de cette période de la vie nationale tend à faire abstraction de cette partie de la population qui d'ailleurs ne fut jamais consultée sur les changements survenus dans le pays.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 145.

¹¹⁵ Ministerio de Educación, *Guía curricular de educación básica escolar*, Guatemala, José Pineda Ibarra, (1978), p. 88.

¹¹⁶ “Gobierno de las provincias Unidas de Centroamérica, anexión a México y desanexión, ruptura de la Federación, gobierno de Rafael Carrera.”, *Ibid.*, p. 88.

¹¹⁷ “Expresa los avances logrados en la agricultura, en el comercio y en la cultura. Menciona las instituciones educativas que son producto de la Revolución libérale. Ministerio de Educación Pública, *op. cit.*, p. 89.

Le guide pédagogique de 1970 demande aux enseignants de décrire les raisons qui ont provoqué les rébellions précédant l'indépendance, cherchant ainsi à introduire un faux lien entre l'objectif des élites d'atteindre l'indépendance et celui des Mayas-quichés qui en 1820 furent les instigateurs d'une importante rébellion dans la région de Totonicapán. Mais cette rébellion par les Mayas-quichés ne visait pas l'indépendance; elle constituait une protestation contre le système fiscal colonial très lourd. On prétend en établissant ce lien donner l'impression que les Indiens avaient les mêmes aspirations que la classe dirigeante et qu'ils ont participé à l'accession à l'indépendance définie comme un changement majeur dans la trajectoire historique du Guatemala. On peut remarquer dans ce cas la volonté véhiculée par le discours historique d'introduire une forme d'identification avec les vaincus (Mayas) en vue de développer un esprit nationaliste "intégré".

Quant au guide pédagogique de 1978, il évacue toute référence aux rébellions, insistant davantage sur les motifs ayant poussé les créoles à lutter pour l'indépendance, projetant et réaffirmant une fois de plus leur volonté d'être au centre de la formation nationale. L'élite ladina adhère ainsi au concept d'intégration sociale considérée comme le point de départ de l'unité nationale.

Les événements associés à la révolution libérale sont présentés comme un début de rupture avec le passé. Les enseignants doivent décrire la modernisation de l'État caractérisée par la séparation définitive entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux et expliquer tous les bénéfices que la société a obtenu grâce à la révolution libérale, dont l'éducation (en langue espagnole), l'épanouissement culturel, la construction des chemins de fer.

Il est important de bien saisir la portée du discours libéral adopté par les élites de l'époque sur la présentation de la réalité historique. Les libéraux reconnaissaient en partie le triste sort réservé aux Mayas pendant la colonie, émettant parfois des jugements négatifs à l'égard des Espagnols, mais ils affirmaient parallèlement que de toute manière la situation dans laquelle se trouvaient les Mayas n'était guère mieux auparavant. La modernisation et le progrès encouragés par le régime libéral cherchaient ainsi à amoindrir le mal dont les

Mayas avaient été victimes dans le passé. La marginalité dont ils avaient souffert à l'époque coloniale devait ainsi disparaître par leur intégration à la vie nationale. Mais l'histoire subséquente montre bien qu'il s'agit de vœux pieux d'élites qui ne cherchaient qu'à consolider leur pouvoir et à maintenir leurs privilèges au détriment des Mayas.

L'indépendance et la révolution libérale sont deux événements historiques importants ayant marqué les débuts de la construction de l'État-nation moderne à l'intérieur duquel les classes sociales liées aux groupes ethniques (péninsulaires, créoles, métis, indigènes) devaient s'intégrer pour forger une identité guatémaltèque. Au niveau de la discipline historique, cela représente le début de l'utilisation de l'histoire à des fins idéologiques valorisant démesurément l'importance de l'indépendance et de l'idéologie libérale, alors que ces événements ne profitaient qu'à une minorité.¹¹⁸

3.8 *Histoire contemporaine*

L'importance accordée à l'histoire contemporaine dans les guides d'enseignement était plutôt minime. Le guide pédagogique de 1970 se rend jusqu'à la révolution libérale de 1871, tandis que le guide de 1978 décrit de manière très générale les principaux changements sociaux survenus lors de la révolution de 1944 sans dépasser cette date. Il convient de noter que ce dernier guide ne consacre qu'un paragraphe aux événements historiques de cette période et que les seuls faits historiques qu'il retient sont ceux que l'oligarchie et les militaires au pouvoir depuis 1954 ne pouvaient plus facilement remettre en question, c'est-à-dire la sécurité sociale, le syndicalisme, la réforme agraire, l'éducation,

¹¹⁸ “(...) los hechos expuestos estaban relacionados con situaciones que ideológicamente debían justificarse o legalizarse sobre la base de un presente inmutable que se erigía sobre un pasado ya superado. Se trataba de un presente donde la modernidad y el progreso eran los símbolos del sector dominante.” Mayra Valladares de Ruiz, “La enseñanza de la historia y la formación cívica en el sistema educativo en Guatemala 1871-1944”, *Estudios, Revista de Antropología, arqueología e historia*, vol. 1, no. 94, (1994), p. 110.

la construction de routes, etc.¹¹⁹ Par contre, nulle part fait-on mention du coup d'État qui renversa le gouvernement démocratiquement élu.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire aux autres niveaux du primaire (4^e, 5^e et 6^e années), l'orientation des objectifs et des contenus pédagogiques est en continuité avec la perspective adoptée pour les années précédentes, sauf que l'importance accordée à l'histoire nationale est placée dans un cadre pédagogique plus large qui l'inscrit au niveau des grands événements historiques ayant marqué l'Amérique centrale, le continent américain et le monde.

3.9 *Éducation et civisme*

L'éducation civique cherche à donner une idée générale des différents principes et des différentes normes régissant l'interaction entre les individus de la société guatémaltèque et vise à faire connaître les différentes institutions et les services étatiques. Les deux guides pédagogiques proposent des objectifs d'apprentissage semblables; ils font appel aux articles les plus importants de la constitution de 1965 afin de promouvoir davantage les valeurs nationales au rang desquelles figurent la démocratie participative, la liberté d'expression, le droit d'organisation et la protection de la famille.¹²⁰

L'ensemble de ces principes constitutionnels présente une bonne image des dirigeants politiques quant aux valeurs qu'ils souhaitent privilégier en apparence, bien que ces valeurs ne soient pas pour autant pratiquées par ces derniers. Le civisme vise ainsi à consolider le patriotisme et les valeurs auxquelles doit adhérer l'ensemble des citoyens à travers les principes et les symboles véhiculés par l'idéologie nationaliste. Afin de mieux comprendre les aspects négatifs du nationalisme guatémaltèque, il importe de rappeler que pendant cette période qui correspond à la guerre froide, le nationalisme guatémaltèque visait à combattre

¹¹⁹ Ministerio de Educación, *Guía curricular de educación básica escolar. Tercer Grado*, Guatemala, José Pineda Ibarra, (1978), p. 89.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 90.

toute idéologie politique et sociale qui ne répondait pas au cadre de démocratie restreinte défini par les élites.¹²¹ Ainsi toute revendication sociale ou politique provenant des groupes exclus était sévèrement réprimée parce qu'elle était soupçonnée d'être d'inspiration communiste. Le nationalisme devint dans ce cas l'avatar à travers lequel les "idéaux" prétendument chers aux classes dirigeantes sont vidés de leur sens originel.

L'exemple le plus éloquent d'une éducation civique pervertie est celui de la consécration d'un héros national Maya-quiché en 1960. Tecún Umán devint le symbole d'une nationalité ladina en apparence homogène, en reconnaissance à la résistance qu'il avait opposée aux colonisateurs espagnols. Ce personnage fut récupéré par les discours politiques des élites qui cherchaient une justification à la nouvelle réalité politique du pays et fut intégré à l'histoire officielle en vue de légitimer l'autoritarisme politique contesté par une grande majorité de la population.¹²²

La décision de désigner Tecún Umán héros de la nation guatémaltèque peut sembler incohérente, puisqu'il est difficile de comprendre qu'en tant qu'Indien il puisse devenir le symbole d'une nationalité homogène et métisse comme celle que les élites arborent depuis l'indépendance. Ce paradoxe du processus historique répond davantage aux impératifs politiques de cette période. Le coup d'État de 1954 a plongé les élites économiques et politiques dans une crise de légitimité très aiguë, car il était difficile de faire accepter à l'ensemble de la population la mise au rencart des acquis de la décennie démocratique (avantages économiques et sociaux ainsi qu'une participation politique élargie incluant l'ensemble de la population guatémaltèque). De plus, les gouvernements démocratiques

¹²¹ Voir la définition du concept de démocratie restreinte à la section 2.2.1 de ce mémoire.

¹²² "(...) Las virtudes exaltadas en aquel ceremonial y la ratificación consensual posterior fueron, esencialmente: morir por defender la libertad de Guatemala, pelear por la soberanía nacional, ofrecer la vida por la patria, ser el símbolo de la nacionalidad guatemalteca, ser el Primer Soldado de la Nación. El ungimiento como héroe Nacional colocó a Tecún Umán a la par de otros adalides de la historia guatemalteca: los próceres de la Independencia, el Reformador Justo Rufino Barrios y paradójicamente, con su verdugo Pedro de Alvarado, para mencionar sólo los más insignes." Edgar Barillas, "Los héroes y las naciones. Un acercamiento al discurso sobre la nación", *Estudios, Revista de antropología, arqueología e historia*, Guatemala, USAC, (avril 1994), p. 8.

avaient commencé à aborder l'épineuse question du "problème indigène", à savoir la non-intégration des Mayas à la société guatémaltèque.

L'histoire officielle et le civisme sont ainsi devenus des instruments de légitimation de l'idéologie dominante montrant aux enfants et à la population en général les valeurs auxquelles il fallait adhérer. Dans ces conditions, la "nationalisation" et la résistance du héros Tecún Umán ne pouvaient qu'embellir l'image des gouvernants militaires. Ceci illustre bien la continuité d'un ordre hégémonique remanié en fonction de la réalité politique et économique du Guatemala au début des années soixante.

La remise en question des formes traditionnelles de domination par la révolution de 1944-1954 a encouragé les élites conservatrices à assigner un rôle plus actif à l'histoire officielle en tant qu'instrument démagogique d'occultation de la réalité. Évidemment les élites guatémaltèques n'ont pas consulté les peuples maya-quiché, pas plus que le reste de la population d'ailleurs, quant au choix de ce héros. Tecún Umán, le martyr de la conquête, devint le symbole du progrès et de la liberté, retrouvant ainsi sa gloire oubliée.¹²³

Nous avons remarqué que la manière dont fut structuré et conçu l'enseignement de l'histoire au Guatemala pose un problème d'ordre structurel qui ne facilite pas la compréhension de cette discipline. La présentation des contenus historiques dans les guides se fait en fonction d'une méthode d'apprentissage qui part des événements particuliers pour en arriver à des connaissances générales, alors qu'on a démontré depuis longtemps qu'en histoire la méthode qui part de l'enseignement de connaissances générales vers des phénomènes particuliers permet une meilleure compréhension puisque l'on saisit d'abord un ensemble avant d'approfondir la connaissance des unités.

¹²³ "(...) En este sentido se ha dado la imposición y la masificación de una concepción oficial de la historia que tiene como paradigma la visión héroes y valores de los grupos dominantes y que trata a toda costa de obviar los ejes de existencia concreta histórica de la etnicidad y de la cultura." Solares (1993), *op. cit.*, pp. 384-385.

L'enseignement de l'histoire nationale se déploie pleinement à la troisième année du primaire et celui de l'histoire universelle à la sixième année du primaire. Une question se pose: comment les élèves sont-ils amenés à comprendre les principaux facteurs qui ont permis la "découverte" et la conquête du continent américain, soit l'influence de la Renaissance, les découvertes scientifiques et les techniques de navigation, et la reconquête du territoire espagnol, si ces éléments ne sont introduits qu'à la fin du primaire?

L'histoire officielle exposée dans les guides pédagogiques reflète l'idéologie dominante. Premièrement, parce que cette histoire incite à une certaine forme d'aliénation en passant sous silence le vécu et les aspirations de l'ensemble de la population guatémaltèque. Les élites présentent ainsi une histoire qui glorifie leurs personnages les plus "dignes".¹²⁴ Deuxièmement, dans la manière de présenter les événements historiques, les élites s'érigent en modèle du bon citoyen.

3.10 *Analyse de contenu des manuels scolaires*

À défaut d'imposer un modèle, le ministère de l'Éducation publique réglementait le contenu des manuels scolaires au Guatemala pour la période étudiée. Les manuels scolaires étaient pour la majorité publiés par des maisons d'édition privées qui devaient s'engager à présenter un contenu pédagogique national. Puisque les modèles pouvaient varier malgré un contenu commun, les enseignants des écoles publiques pouvaient choisir les manuels de leur choix. Notons que la distribution des manuels scolaires était laissée aux soins des parents qui en assumaient les coûts. Mais les ressources économiques des parents en milieu rural étaient si précaires qu'une grande majorité ne pouvait se permettre d'acheter lesdits manuels.¹²⁵ Aussi les différents gouvernements qui se sont succédé entre 1954 et 1983

¹²⁴ Les personnages les plus "éminents" de la vie nationale étaient Pedro de Alvarado, Bartolomé de las Casas, Hermano Pedro de Betancur, Bernal Díaz del Castillo, Antonio Fuentes y Guzmán, Antonio Remesal, Domingo Juárez, Rafael Landívar, Mariano Gálvez, Justo Rufino Barrios ...

¹²⁵ "(...) Se puede decir que los alumnos de las escuelas oficiales no están provistos de libros de texto; los maestros tratan de auxiliarse con libros editados, dentro o fuera del país, por empresas particulares, pero es muy reducido el número de niños que pueden adquirirlos, dado su precio

n'avaient aucun intérêt à allouer les ressources nécessaires permettant une distribution gratuite des manuels scolaires.

Nous analyserons deux manuels scolaires du primaire publiés par des maisons d'édition privées au milieu des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt afin de vérifier dans quelle mesure ces manuels reprennent et suivent l'orientation des guides pédagogiques au niveau de la représentation et des images impliquant les Mayas. Le premier manuel scolaire s'intitule *Quiero vivir en América*.¹²⁶ Le second a pour titre *Estudios Sociales cuarto grado. Cuaderno para estudios y trabajo*.¹²⁷ Il s'agit de comprendre de quelle manière est décrite la civilisation maya avant la conquête. Comment sont décrites les conséquences de la conquête et du régime colonial sur les Mayas? Et quelle est la place que l'histoire officielle attribuait aux Mayas à l'intérieur de la nation guatémaltèque?

1) Comment décrit-on la civilisation maya d'avant la conquête ?

Le premier manuel scolaire situe les Mayas à l'intérieur de l'ensemble des cultures méso-américaines, décrivant de manière très générale les principales phases de l'évolution sociale, politique et militaire des différents peuples méso-américains (Olmèques, Mayas, Toltèques, Aztèques...). La manière dont sont présentés les événements historiques et la vie des Mayas a attiré notre attention:

De todos los pueblos mesoamericanos fueron los mayas del Petén quienes más perfeccionaron el calendario. Tenían dos, uno lunar y otro solar. Creían en muchos mundos y muchos universos. También creían que cada 52 años el universo del hombre era amenazado por una crisis cósmica.

elevado y la precaria situación económica de la mayor parte de hogares.” Hugo Albornoz, *Los libros de texto de las escuelas primarias de América*, Washington, ed. Unión Panamericana, Secretaria General de la OEA, (1964), p. 9.

¹²⁶ Horacio Cabezas et Irene Piedra Santa, *Quiero Vivir en América*, Guatemala, Piedra Santa, 1976, 98 p.

¹²⁷ Oscar De León Palacios, *Estudios Sociales. Cuarto grado. Cuadernos para estudios y trabajo*, Guatemala, ed. Escolar de León Gamboa sucesores compañía limitada, [publié vers 1980], 139 p.

Hacia el año 800 después de Cristo las profecías se cumplieron: Una violenta crisis resquebrajó la era de los jefes teocráticos. Teotihuacán fue incendiada; la guerra destruye Palenque, Piedras Negras y Yaxchilán. Y otras ciudades esplendorosas como Copán y Tikal son abandonadas a merced de la selva y los jaguares (...)

Veamos cómo pasaba el día la familia maya en tiempo de la conquista. El obispo Diego de Landa nos dice que vivían en casas bien dispuestas, en tierras limpias y sin hierbas, pero sembradas de árboles (...) Muy temprano cada mañana se levantan las mujeres a su tarea diaria de moler el maíz para hacer la fina masa con la que hacen las tortillas (...) Los hombres se levantan casi con el alba y se preparan para su faena diaria (...) Después de la comida se reúnen fuera de la casa, sentándose en el suelo; encienden un rollo de hoja de tabaco y se ponen a discutir los hechos del día, o los rumores de guerras lejanas (...) (Y el tiempo que les queda libre), en la época de la Conquista, lo utilizaban comerciando, cazando o asistiendo a las muchas fiestas de los dioses. (Resumen del capítulo “un día”, del libro de los Mayas, de Frans Blom).¹²⁸

Les deux premiers paragraphes de cette citation établissent une relation directe entre la cosmologie maya et la décadence de leur régime théocratique qui a aurait débuté vers l’an 800 de l’ère chrétienne, avec la montée des forces guerrières qui ont ravagé les principaux centres de cette grande civilisation. Cette explication exclut toute autre forme d’interprétation. Au principe de causalité en sciences sociales qui tend à expliquer un événement par des facteurs économiques, sociaux, politiques et/ou culturels, se substitue ici l’invocation de la fatalité.

De plus, se basant sur les récits de l’évêque Diego de Landa décrivant la vie des Mayas au moment de la conquête, l’éditeur Piedra Santa trace un portrait presque idyllique de leur mode de vie. Les Mayas y sont dépeints comme étant très paisibles, s’attardant à leurs travaux habituels, discutant des guerres lointaines durant les heures de repos en fumant du tabac et allouant leur temps libre à la chasse et aux fêtes. L’histoire y est présentée comme une vitrine statique et immuable, car il n’y a pas d’autre point de vue qui puisse démontrer que la vie de ces peuples se passait autrement. Doit-on prendre les témoignages des

¹²⁸ Cabezas et Piedra Santa, *op. cit.*, pp. 30-33.

chroniqueurs de l'époque coloniale comme une vérité incontournable, lorsqu'on sait très bien aujourd'hui que ces documents étaient porteurs d'interprétations biaisées?

Le manuel scolaire publié par de León Palacios entame ainsi sa description de la civilisation maya d'avant la conquête:

Muchísimos años antes de que Colón descubriera el Nuevo Mundo, Centro América se encontraba habitada por diferentes razas de indígenas. Todos los indígenas o indios actuales, así como los mestizos, descienden de una raza que había desarrollado una gran civilización antes de la venida de los españoles a América. Casi todos los habitantes de Centro América somos mestizos. Mestizos, son los individuos que han nacido de la mezcla de la raza española con la indígena. La raza indígena que había desarrollado la mejor civilización, antes de la venida de los españoles fue la raza MAYA.¹²⁹

Le manuel scolaire publié par l'éditeur de León est aussi porteur d'une histoire tendancieuse notamment quand dans son paragraphe introductif sur la civilisation maya le mot "race" revient cinq fois. Pour saisir l'importance du sens accordé à ce vocable, il faut comprendre le sens qu'il avait à l'époque coloniale alors qu'il était lié à une forme de déterminisme biologique établissant la division des classes sociales au nom de la supériorité de la race blanche et de la prétendue infériorité des Mayas. Différentes manifestations de ce racisme se sont reflétées dans l'idéologie des élites de la période coloniale jusqu'à nos jours.¹³⁰ Indépendamment du sens qu'a le mot "race" en sciences sociales, il conserve encore aujourd'hui au Guatemala une connotation péjorative lorsqu'il est associé aux Mayas.¹³¹

¹²⁹ De León Palacios, *op. cit.*, p. 92.

¹³⁰ "Se produce una relación directa entre la adscripción étnica y racismo, entre identidad y tendencias racistas. Los sectores "blancos y/o criollos" poseen mayores tendencias racistas o etnocentristas y son más proclives a considerar al indígena como un ser inferior, en función de sus rasgos físicos, o de criterios raciales. La autoadscripción étnica, por el color de la piel y la pureza de la sangre, está en razón directa con un prototipo de persona más intolerante y radical en cuanto a la concepción del indígena" Casaus Arzú, *op. cit.*, p. 301.

¹³¹ "(...) la raza no existe en sí y por sí, metafísicamente, sub especie eternitates ni biológicamente (sería lo mismo); pero si existe un hecho histórico y social que repercute en las actitudes, actos, emociones y representaciones hasta involucrar el sexo; de allí su carácter "irracional" para los que quieren reducir el ser social a un solo nivel - sea exclusivamente cultural, económico o biológico-." Guzmán Böckler et Herbert, *op. cit.*, p. 152.

Au même paragraphe introductif dudit manuel scolaire, le terme “métis” apparaît trois fois et celui de “maya” n’apparaît qu’une seule fois alors que ce paragraphe a pour titre: “Principales civilizaciones antiguas”. La manière dont est racontée l’origine du métis ne laisse aucun doute à l’effet que ce dernier incarne le symbole de la nationalité guatémaltèque.

Quant à l’origine des Mayas le manuel adhère à la théorie suivante:

- A) La teoría más aceptada ha sido la que los supone originarios de Asia. Esta teoría es apoyada por los siguientes rasgos físicos de los mayas actuales:
1. Que son barbilampiños, o sea, que no tienen barba
 2. La mancha oscura llamada mongólica que tienen en el coxis, (rabadilla).
 3. El pliegue del ojo, (a manera de los chinos).
 4. El trazo de las líneas de la palma de la mano.

Las características físicas anteriores, son propias de los pueblos asiáticos, tales como los chinos y los mongoles.

- B) Una teoría que no debe dejar de apreciarse, es la que supone a los mayas originarios de la propia América.

¿Por qué hemos de buscar el origen de los mayas en los pueblos del Asia? Debemos suponer que una raza que había alcanzado tal grado de civilización, sin parecerse a ninguna otra, no puede ser originaria del pueblo bárbaro y de poca cultura.¹³²

Après cette introduction sur la relation entre les Mayas d’hier, les indigènes et les métis d’aujourd’hui, ce manuel poursuit avec une description sur ce que fut le développement des sciences, des arts, de la religion et de la culture maya.

Le manuel scolaire de León se penche aussi sur l’origine des Mayas en adhérant à la théorie qui attribue leur provenance et celle d’autres Amérindiens à l’Asie, hypothèse encore valable actuellement au niveau académique. Ce qui fait problème pour nous ce sont les

¹³² De León Palacios, *op. cit.* p. 92.

arguments qu'utilise le manuel pour soutenir cette thèse. En effet, dans un pays où les normes de valorisation esthétique sont celles du modèle ladino ou occidental, la description des caractéristiques physiques en vue d'établir des similitudes entre les Mayas et les peuples asiatiques dénote un jugement carrément ethnocentrique. Nous faisons nôtre la définition d'ethnocentrisme de Carlos Aldana Mendoza pour qui ce phénomène correspond à une évaluation des autres cultures à partir de sa propre culture. Il ajoute que "l'individu ou le groupe ethnocentrique est incapable de comprendre les autres cultures, car il ne tient ni compte de leur histoire ni du contexte objectif qui leur est propre."¹³³ Pire encore est l'argumentation formulée par cet éditeur pour justifier sa description des ressemblances physiques entre les Mayas et les Asiatiques, sa seule justification étant qu'une race (comme les Mayas) qui avait atteint un si haut degré de civilisation ne pouvait pas être issue d'un peuple barbare et sans culture. Ainsi ce manuel scolaire reprend la thèse soutenue par le régime colonial espagnol et par les gouvernements conservateurs après l'indépendance à l'effet que lors de la conquête, les Espagnols n'ont trouvé dans cette région aucun peuple indigène ayant un haut niveau de civilisation, ce qui revient à établir une rupture entre la civilisation maya "classique" et les "tribus indigènes" ou les "indiens" que conquièrent les Espagnols.

2) Comment décrit-on les conséquences de la conquête et du régime colonial sur les Mayas?

L'éditeur Piedra Santa présente les conséquences de la conquête sur les Mayas et les autres peuples de la Méso-Amérique en mentionnant cette citation tirée du livre "De Chilam Balam"¹³⁴:

LA TERRIBLE PROFECÍA DEL II AHAU KATÚN

(...) Del oriente vinieron, cuando llegaron a esta tierra los barbudos, los mensajeros de la señal de la divinidad, los extranjeros de la tierra, los hombres rubicundos.

¹³³ Aldana Mendoza, *op. cit.*, p. 88, (traduction libre).

¹³⁴ Le Chilam Balam est l'un des trois documents maya préservés de la destruction.

Triste estará la palabra de Hunab Ku, Única-deidad, para nosotros, cuando se extienda por toda la tierra la palabra de Dios de los cielos. ¡Ay del Itza, Brujo del agua, que vuestros dioses no valdrán ya más! Este Dios Verdadero que viene del cielo sólo de pecado hablará, sólo de pecado sera su enseñanza. Inhumanos serán sus soldados, crueles sus mastines bravos.

¡Ay de vosotros, mis hermanos Menores, que en el 7 Ahau Katún tendréis exceso de dolor y exceso de miseria, por el tributo reunido con violencia, y antes que nada entregado con I Diferente tributo mañana daréis; y esto es lo que viene, hijos míos. Preparaos a soportar la carga de que viene a vuestros pueblos porque este katún que se asienta es katún de miseria, katún de pleitos con el malo pleitos en el II Ahau.¹³⁵

En se référant à cette citation pour expliquer les bouleversements que subirent les Mayas après la conquête, Piedra Santa donne une image providentielle des événements historiques. Ceci équivaut à justifier la conquête à travers une intervention de Dieu qui expliquerait à ses fidèles que le moment des souffrances est venu et qu'il fallait donc s'y soumettre. La religion devient ici un instrument qui encourage la domination, car le Dieu catholique connaissait même les excès du tribut, de la douleur et de la souffrance que les Mayas devaient supporter. On peut en déduire très facilement que la traduction "De Chilam Balam" fut réalisée par un prêtre catholique qui n'avait d'autre objectif que de justifier l'oppression des Mayas au nom de la foi chrétienne.

En ce qui concerne les répercussions du régime colonial sur les Mayas, le manuel scolaire publié par Piedra Santa donne une description générale de la vie sociale et économique de l'époque. Il aborde aussi les différentes formes "d'organisation" des indigènes que la Couronne espagnole a mises en place durant trois siècles (esclavage, encomienda, reducción, misión, mita et repartimiento) et dont l'objectif était l'évangélisation, l'acculturation et le contrôle militaire et économique des Indiens.

¹³⁵ Cabezas et Piedra Santa, *op. cit.*, pp. 30-33.

Voulant montrer ce qu'était la vie des Indiens de l'époque, les manuels offrent des citations de Bernal Díaz del Castillo¹³⁶ qui, dans ses chroniques du début de la colonie, dépeignait la vie des Mayas de manière idyllique.

Los más indios naturales de estas tierras han aprendido muy bien todos los oficios que hay en Castilla entre nosotros, y tienen sus tiendas de los oficios, y obreros, y ganan de comerciar a ello, y los plateros de oro y de plata, así de martillo como de vaciadizo, son muy estremados oficiales, y asimismo lapidarios y pintores; y los entalladores hacen tan primas obras con sus alegras de hierro; especialmente estallan esmeriles, y dentro de ellos figurados todos los pasos de la santa pasión de nuestro Redentor y Salvador Jesucristo, que si les hubiera visto, no pudiera creer que indios lo hacían.¹³⁷

Par contre, ce manuel scolaire décrit aussi le rôle qu'ont joué les ordres religieux en tant que protecteurs des Indiens.

Constantemente los reyes escuchaban las atrevidas denuncias de los defensores de los indios que condenaban los robos y crímenes que se cometían contra éstos. Y aun cuando a veces exageraban, mucho de lo que decían era cierto. En la española, para el descubrimiento habían 100,000 habitantes. Noventa años después sólo 500 indígenas habían logrado sobrevivir. Los Reyes, alarmados, emitieron las "Leyes Nuevas", en diciembre de 1542. Mediante ellas se asestó un golpe formidable a la esclavitud de indios y también a la encomienda y al repartimiento: se les quitaban a los españoles los indios que no pudieran probar con títulos de propiedad; también si tenían demasiados o les daban mal trato; no podrían de ahora en adelante heredarlos, etc...¹³⁸

Dans l'ensemble, le portrait donné par Piedra Santa des répercussions du régime colonial sur la vie des Mayas est somme toute assez complet puisqu'il inclut également une critique des mauvais traitements infligés par les Espagnols aux Mayas. On reconnaît les injustices commises par les conquérants. Mais cette critique se trouve amoindrie pour deux raisons. Premièrement, la présentation et l'ordre dans lesquels sont exposés les faits ne permettent pas d'avoir une vision d'ensemble de la réalité matérielle à laquelle les Mayas ont été

¹³⁶ Bernal Díaz del Castillo, compagnon de Cortes et l'un des grands chroniqueurs auteur de *Verdadera y Notable Relación del Descubrimiento y Conquista de la Nueva España y Guatemala*.

¹³⁷ Cabezas et Piedra Santa, *op. cit.*, p. 72.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 74.

soumis. L'importance accordée aux bienfaits de l'évangélisation et de l'éducation réalisés par l'Église catholique est nettement supérieure aux dénonciations des différentes formes d'oppression. Deuxièmement, la critique de l'ordre colonial se trouve aussi mitigée par la manière idyllique dont Bernal Díaz del Castillo décrivait la vie des Indiens à l'époque coloniale comme si la plus grande harmonie régnait entre colonisateurs et colonisés. Ainsi, la structuration des faits historiques met l'accent sur l'influence "bénéfique" des Espagnols.

Le manuel scolaire publié par De León, pour sa part, traite de la conquête en affirmant qu'avant l'arrivée des Espagnols au Guatemala il y avait plusieurs royaumes indigènes dont les principaux étaient les quichés, cakchiqueles, tzutuhiles, mames et kekchies. Deux personnages sont centraux dans la conquête, soit Pedro de Alvarado, l'envahisseur dont la cruauté a servi à conquérir et à soumettre ces peuples, et Tecún Umán, le grand guerrier quiché mort au combat pour défendre la liberté de sa patrie:

(...) En los llanos de Quetzaltenango se libró la última batalla entre quichés y españoles, estando al frente de los indígenas el propio Tecún Umán. La leyenda dice que buscó a Alvarado para tener una lucha cuerpo a cuerpo, de la cual salió vencido el príncipe indígena, atravesado por la lanza del español y que al caer éste, un quetzal, que revoloteaba sobre su cabeza cayó muerto, cubriéndole con sus alas. Por eso, el quetzal se ha convertido en el símbolo de la libertad.¹³⁹

Se référant aux héros indigènes des nations centre-américaines, De León affirme que: "*En cada uno de los países de Centro América existió un cacique indígena que opuso tenaz resistencia a la conquista de su patria por los invasores españoles. Cada uno de estos bravos luchadores por la libertad de su terruño, es el héroe nacional de su país (...).*"¹⁴⁰

En affirmant que Tecún Umán est mort pour défendre la liberté de sa patrie, ce manuel scolaire véhicule une image biaisée de la réalité historique du pays. Cette affirmation est non seulement anachronique mais aussi tendancieuse, car elle devance les événements historiques qui allaient se produire trois siècles plus tard en assignant la nationalité

¹³⁹ De León Palacios, *op. cit.*, p. 108.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 109.

guatémaltèque à un Maya-quiché. Tecún Umán n'était pas Guatémaltèque lors de la conquête et la lutte qu'il mena avec d'autres peuples de cette région contre les Espagnols ne pouvaient pas viser la défense d'une "patrie" qui n'existait pas encore, mais simplement la défense d'un territoire.

En ce qui concerne les répercussions du régime colonial sur les Mayas, le manuel scolaire publié par De León se situe dans la même continuité que son concurrent puisqu'il présente les événements sensiblement dans le même ordre d'idées. Ce manuel accorde cependant une trop grande importance au rôle que tinrent les ordres religieux dans la défense des indigènes, puisqu'il laisse entendre que l'adoption des "Lois des Indes" et les interventions des missionnaires auprès de la Couronne mirent fin à tous les malheurs des indigènes: *"Los misioneros jugaron un papel muy importante en la reducción de los indígenas, propagando la fe católica. Las órdenes religiosas que se distinguieron en las misiones, fueron los dominicos y los franciscanos. En la conquista pacífica de las Verapaces, fueron parte importante los padres Fray Bartolomé de las Casas y Fray Domingo de Vico."*¹⁴¹

Il est vrai que les défenseurs des Indiens ont joué un rôle significatif dans l'abolition de l'esclavage à l'égard des indigènes, mais il est également vrai que les conditions d'oppression et d'exploitation des Mayas furent et sont encore aujourd'hui un élément de continuité remontant à la conquête. Rappelons enfin que l'Église catholique avait de grands intérêts économiques dans les colonies, et qu'elle a contribué à assouplir les formes d'exploitation qui pouvaient les contrarier.

3) Quelle place l'histoire officielle réserve-t-elle aux Mayas à l'intérieur de la nation guatémaltèque?

Les manuels scolaires de Piedra Santa et de De León réservent peu de place aux Mayas après l'indépendance du pays, sans compter qu'ils ne les reconnaissent que condi-

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 117.

tionnellement à leur intégration aux valeurs de la nationalité guatémaltèque. En abordant les dernières rebellions des indigènes précédant la date de l'indépendance du pays, ces deux manuels cherchent à présenter ces rebellions comme provenant d'un désir de liberté de ces peuples.¹⁴² Ces manuels scolaires établissent un lien direct entre l'avènement des rebellions indigènes et le déclenchement du mouvement d'indépendance du pays culminant le 15 septembre 1821. Mais l'établissement d'un tel lien n'a aucun fondement réel, puisqu'il est complètement faux de prétendre que les rebellions indigènes (maya) avaient pour but l'indépendance. Il est vrai qu'il y eut des rebellions, mais contre l'excès du tribut. Ce n'est que beaucoup plus tard dans la période républicaine que les libéraux ont récupéré les rebellions en les intégrant au mouvement pour l'indépendance composé essentiellement de créoles et de métis.

L'analyse de ces deux manuels scolaires suivant les trois questions que nous avons soulevées nous amène à constater que leur contenu correspond aux objectifs d'enseignement de l'histoire nationale établis par les guides pédagogiques (voir les sections 3.4 à 3.8). Elle permet de dégager quatre images des Mayas selon les époques.

Premièrement, la civilisation maya, dès ses origines jusqu'à l'an 800 de l'ère chrétienne, fait l'objet d'une certaine valorisation et est rattachée à la culture nationale guatémaltèque.

Deuxièmement, l'effondrement de l'État maya théocratique vers l'an 800 de notre ère marque la fin de la civilisation maya. Cette interprétation conforte la thèse de la décadence des peuples maya et tend à justifier la conquête. Ainsi le morcellement de cette grande civilisation aurait débouché sur la formation de clans guerriers émanant de différentes peuplades dispersées sur l'ancien territoire maya que les Espagnols devaient "pacifier" et "christianiser".

¹⁴² *Ibid.*, p. 125 et Piedra Santa, *op. cit.*, p. 86.

Troisièmement, le terme “Maya” disparaît avec l’arrivée des Espagnols. On parle alors “Indiens”, de “naturels”, “d’indigènes” et de “royaumes indigènes”. L’usage de ces qualificatifs variait selon les époques et répondait à un jugement de valeur qui dépendait de l’image qu’on voulait assigner aux conquis, c’est-à-dire que les descendants du même peuple sont d’abord appelés Mayas quand on reconnaît leur civilisation, sont nommés “naturels” et “indiens” sous le régime colonial, puis deviennent des “royaumes indigènes” dans la période nationale avec l’introduction du concept de métissage comme symbole de la nationalité guatémaltèque. Par exemple, la résistance de Tecún Umán et des royaumes indigènes est présentée de manière à introduire une valorisation partielle des indigènes, alors qu’elle vise surtout à magnifier la gloire des conquérants comme objet de fierté nationale puisque l’exploit des conquérants est d’autant plus grand qu’il y a résistance. Ainsi la critique à l’égard des Espagnols pendant la conquête entraîne une certaine identification avec le passé des vaincus, mais seulement au niveau du discours idéologique des élites.

Finalement, après l’indépendance, l’histoire des Mayas est totalement évacuée de l’histoire officielle puisque les Mayas sont absorbés dans la “nation”. D’une part, les racines de la culture maya servent de source d’inspiration à la fierté nationale, en établissant un lien de filiation entre la culture maya classique et la culture ladina ou métissée. De l’autre, l’histoire nationale nie l’existence d’une continuité historique pour la culture maya après la conquête. De plus, au nom des idéaux de l’indépendance, de liberté, d’égalité et de fraternité, les rébellions maya de la fin de l’époque coloniale sont présentées comme une affirmation de liberté par une élite qui n’a aucune lutte épique à faire valoir pour fonder sa généalogie républicaine.

L’enseignement de l’histoire officielle est donc porteur d’un ensemble de stéréotypes et de contradictions à propos d’un passé glorieux situant en apparence tous les Guatémaltèques sur le même pied d’égalité, alors que les idéaux de l’indépendance et du régime libéral n’ont pas servi à mettre fin à l’oppression des populations maya. L’histoire officielle se

place donc au centre du discours nationaliste et devient un élément clé d'intégration nationale se situant *de facto* au centre de l'idéologie des élites.

3.11 *Vers une nouvelle histoire*

L'analyse de l'enseignement de l'histoire officielle au Guatemala a démontré que cette discipline était manipulée par l'État en vue de perpétuer ou de camoufler des réalités économiques, politiques, sociales et culturelles désavantageuses à la majorité de la population de ce pays. L'enseignement du passé n'avait une importance qu'à titre d'instrument de valorisation idéologique des élites, de sorte que l'enseignement de l'histoire officielle avait pour objectif d'empêcher la construction objective de l'histoire. À l'intérieur de la période étudiée (1954-1983), l'enseignement de l'histoire fut étroitement lié à l'idéologie nationaliste. Celle-ci s'appuyait sur un projet de démocratie restreinte réservée aux élites en vue d'entraver toute diffusion des connaissances tendant vers l'objectivité scientifique considérée l'ennemie potentiel de l'ordre établi.

À travers l'histoire officielle, l'État a promu l'unité nationale en favorisant une forme "d'uniformité culturelle" ayant pour but de contrer l'émergence d'autres formes identités (maya) non reconnues à l'intérieur de la nation. L'histoire officielle guatémaltèque se caractérise par son ambiguïté et son incohérence dans le discours pédagogique qui conditionne la présentation et l'interprétation des événements historiques ayant marqué la vie du pays. Ainsi la description de faits historiques morcelés amènerait les élèves à avoir une fausse perception de l'histoire nationale. Cette manipulation de l'histoire officielle par les élites vise la perte d'une mémoire historique des Mayas car l'absence de liens entre le présent et le passé décourage souvent toute forme de remise en question de l'ordre établi.¹⁴³

Dès 1954, l'oligarchie et les militaires au pouvoir interprètent une fois de plus les faits et

¹⁴³ "Nuestra educación ha privilegiado los detalles que ocultan los fondos; ha priorizado las anécdotas sobre los análisis causales; ha priorizado a los personajes, con sus detalles, sobre los procesos y las dinámicas objetivas." Carlos Aldana Mendoza, *La enseñanza de la historia, en los tiempos que vivimos y en la educación para la paz*, Conférence. Lección Inagural, Escuela de Historia, USAC, (25 janvier 1997), p. 15.

les événements du passé de façon à justifier leur retour. L'histoire officielle nous montre aussi qu'à cette période, l'État, par ses institutions et les idées qu'il représentait, avait pour objectif de limiter les aspirations de citoyens, plutôt que de favoriser leur force créatrice et d'assurer un équilibre entre les différents acteurs sociaux. En ce sens, il est vrai dans une certaine mesure que les institutions font l'histoire, puisqu'elles freinent l'avancement des idées en société devenant ainsi le pivot des changements sociaux.

Le refus d'admettre la différence culturelle des Mayas d'aujourd'hui dans l'histoire officielle était directement lié au désir des élites de perpétuer leur état de soumission pluriséculaire. Dans le contexte actuel, le phénomène de revendication ethnique né de la volonté d'affirmation identitaire des Mayas entraîne un besoin de reconstruire une histoire nationale qui prendrait en considération la diversité culturelle. Cette indispensable reconstruction pose un défi de taille fondamental au niveau idéologique, puisque cela fait appel à un changement profond des mentalités et de perception de l'autre (les Mayas). Plus concrètement, cette reconnaissance de la diversité passe nécessairement par une redéfinition du pouvoir au niveau des structures sociales. L'histoire nationale deviendrait donc l'expression de l'ensemble de la collectivité nationale et non seulement une vision déformée véhiculant l'idéologie des élites.

La prise de conscience de l'état actuel de l'histoire officielle au Guatemala encourage la recherche et la mise en place d'une nouvelle forme d'histoire nationale, à travers laquelle la compréhension du présent est orientée par un souci de vérité qui exige que l'histoire nationale se fasse plus analytique pour mieux comprendre les dynamiques sociales du présent à partir du passé. L'histoire devrait être enseignée sous un angle multidimensionnel afin de prendre en considération la complexité des processus sociaux. La société guatémaltèque devrait éventuellement être amenée à comprendre que l'histoire des Mayas a une signification qui se situe aux antipodes de l'histoire officielle enseignée depuis 1954. En effet, les diverses transformations sociétales qu'ont subies les Mayas depuis cinq siècles (colonisation, christianisation, libéralisme, acculturation, etc.) ont perturbé et marqué leur

imaginaire collectif et individuel, à travers un réagencement institutionnel marqué par la municipalisation, l'individualisation et la restructuration agraire de leurs communautés.

Le discours de l'histoire officielle doit être orienté vers une valorisation de la culture maya contemporaine, remettant ainsi en question la valorisation partielle héritée de l'époque coloniale et véhiculée encore de nos jours par l'histoire traditionnelle. C'est-à-dire que les guides pédagogiques et les manuels scolaires doivent parler de la continuité historique des Mayas d'aujourd'hui, de leurs résistance à l'intégration forcée à une culture guatémaltèque irrespectueuse de la diversité culturelle. Après tout, n'est-il pas injuste qu'après cinq siècles de coexistence avec les ladinos, les Mayas ne sont toujours pas considérés comme citoyens à part entière à l'intérieur de l'État-nation ? La raison de cette exclusion trouve sa source dans la fausse présomption des élites qui affirmaient historiquement que l'identité guatémaltèque est une (i.e. ladina), alors que le processus historique montre le contraire. Reconnaître la place des Mayas à l'intérieur de l'histoire nationale ne peut que conduire à un enrichissement de la culture nationale.

Bref, l'histoire nationale doit être modifiée au niveau des ses contenus scientifiques et culturels, de son orientation et de ses fins, dans le but d'inclure les symboles identitaires et les besoins des Mayas. Cette démarche implique une revalorisation et recréation de l'identité nationale, qui conduit nécessairement vers une nouvelle histoire. L'histoire officielle, cette construction du passé au profit d'une minorité dominante, cessera alors de façonner les esprits.

Conclusion

Cette étude a cherché à analyser le phénomène de domination idéologique des groupes dirigeants à l'égard des Mayas au Guatemala, à travers les grandes lignes du système d'éducation publique, au niveau primaire et en milieu rural. L'école en tant que lieu privilégié de reproduction des idées est particulièrement pertinente à l'application du concept d'idéologie dominante. Les aspects culturels et idéologiques de l'éducation publique ont ainsi constitué la toile de fond de notre analyse. Il a été concrètement démontré comment l'histoire officielle a servi d'outil de domination idéologique au service des élites économiques et politiques du Guatemala entre 1954 et 1983. Des guides pédagogiques et des manuels scolaires destinés à l'enseignement de l'histoire nationale ont contribué à confirmer cette hypothèse.

La reprise du pouvoir par l'oligarchie et les forces conservatrices en 1954 s'est déroulée sur un fond de crise idéologique sous le couvert de la lutte anticommuniste. Ces forces cherchèrent à prolonger leurs privilèges en assurant leur domination sur l'ensemble de la société, par divers moyens incluant la répression et la manipulation pédagogique. Ainsi, à travers l'action socialisante de l'école primaire, l'État s'employait à forger une conscience unitaire tout en faisant fi des différences économiques, sociales et culturelles existant dans la société qui déterminent en fin de compte l'accès à l'éducation.

Cette étude a permis d'établir que l'imposition de l'espagnol dans le système d'éducation primaire au Guatemala s'est inscrite dans une continuité de domination historique et culturelle instaurée depuis l'arrivée des Espagnols sur le continent américain. La castillanisation avait pour objectif d'encourager les enfants mayas à renoncer à leur langue maternelle et à faire de l'espagnol l'unique langue de communication au pays. Les élites souhaitaient promouvoir un processus de changement ethnique en encourageant les enfants à adhérer à la culture ladina. Ce phénomène d'acculturation des Mayas était lié aux politiques de métissage, de castillanisation et d'intégration sociale promues par l'État, transmises par les enseignants et systématisées par l'ensemble du système éducatif.

L'importance accordée par les élites à ces politiques dans l'enseignement démontre bien que le système d'éducation était un instrument idéologique destiné à promouvoir l'incorporation des Mayas à la culture nationale prétendument homogène.

En analysant de manière globale les politiques éducatives du primaire en milieu rural entre 1954 et 1983, cette étude a montré qu'il y avait une relation très étroite entre le système politique, l'idéologie dominante et l'éducation publique.

D'abord, durant la période 1954-1963, le retour de la coalition conservatrice s'est caractérisé au niveau politique par la remise en question d'une grande majorité des réformes économiques, politiques, sociales et culturelles réalisées par les gouvernements d'Arévalo et d'Arbenz. Au niveau idéologique, le Congrès national d'éducation de 1955 et l'adoption d'une nouvelle constitution en 1956 avaient comme objectif central une réforme de l'ensemble du système d'éducation en vue de le rendre plus conforme à l'orientation idéologique des élites. Les principes de liberté, d'égalité et de démocratie liés au culte de la patrie faisaient de l'école l'instrument privilégié destiné à combattre la prétendue influence communiste.

La vague conservatrice a affecté profondément le système d'éducation publique. L'État a rapidement affirmé son autorité à travers une centralisation excessive, limitant, voire à toute fin pratique, niant, la participation des parents. Nous avons aussi montré que l'éducation publique n'était plus une priorité pour l'État, lequel abandonnait en partie son rôle aux institutions et agences de coopération internationales (l'UNESCO, l'OEA, l'AID, la BID, l'Alliance pour le progrès, etc.). L'apport bénéfique de ces agences fut limité en raison du manque de volonté politique nationale, d'une mauvaise organisation du système éducatif, et surtout de l'absence d'une vision à long terme de la part des autorités en place. Ces facteurs ont entraîné une stagnation de l'éducation en milieu rural.

Dans la période 1963 -1970, la vie politique du Guatemala se caractérisa par l'hégémonie de l'armée au sein de l'appareil d'État, tandis qu'au niveau idéologique ce régime politique adoptait une "nouvelle" loi éducative en 1965 et une "nouvelle" constitution en 1966, toutes deux marquées par l'autoritarisme et l'intransigeance. Les projets éducatifs semblaient en principe vouloir améliorer la qualité de l'éducation et élargir sa couverture, mais ce qui fut réalisé demeurait largement insuffisant par rapport aux besoins. L'éducation était conçue de manière à reproduire le système économique et politique en place.

Entre 1970 et 1983, la crise politique a atteint son paroxysme avec la pratique généralisée du terrorisme d'État. Le recours à la force du pouvoir militaire en place en vue de maintenir l'ordre contribua à effriter davantage sa précaire légitimité auprès d'une infime partie de la population. Au niveau idéologique, l'autoritarisme et le militarisme ont arraché tout espoir à la société de trouver une issue à la crise par des moyens démocratiques. Quant au système d'éducation publique en milieu rural, déjà déficitaire, il stagna, voire il recula partiellement, dans les zones touchées par la violence.

Que pouvons-nous conclure de cette étude sur le système d'éducation publique en milieu rural pendant la période visée? Nous avons établi que l'éducation publique en milieu rural n'était certes pas une priorité chez les gouvernements. Ceci est en soi révélateur du peu d'importance que ces derniers accordaient aux populations rurales. Progressivement, le discours officiel tendait à reconnaître les divers problèmes liés à l'éducation, mais aucune politique éducative basée sur une vision à long terme n'a été élaborée. L'embryon d'éducation publique dont pouvaient bénéficier les communautés mayas était empreint d'un grand ethnocentrisme. Bref, les problèmes d'ordre structurel et superstructurel liés aux phénomènes politiques, idéologiques et sociaux ont exercé une influence directe sur le système d'éducation publique.

En ce qui concerne l'histoire officielle et sa relation avec l'idéologie dominante, nous avons abouti aux constats suivants. Suite au triomphe de la révolution démocratique (1944-1954), il s'est produit un avancement au niveau des idées dans l'ensemble de la société guatémaltèque. Ce phénomène fut encouragé par l'abolition du travail obligatoire, la promotion de l'éducation, l'élargissement de la participation politique, l'émergence des syndicats et de divers mouvements sociaux. Cette diffusion d'idées et l'émergence de nouveaux acteurs sociaux ébranlèrent les anciens symboles de soumission utilisés par les élites et fondés sur le syncrétisme religieux et le servage dans les campagnes. La remise en question de l'idéologie traditionnelle s'est traduite par l'adoption de nouvelles théories sociales qui expliquaient mieux les problèmes matériels de l'ensemble de la population, obligeant les élites conservatrices de retour au pouvoir à redéfinir leur système idéologique.

Après 1954, les élites se sont employées à endiguer l'émergence des nouvelles idées faisant de l'histoire nationale le rempart idéologique idéal pour promouvoir un esprit nationaliste à outrance en contrepoids à la prétendue menace communiste. Comme nous l'avons vu, le contenu pédagogique des guides et des manuels scolaires servant de base à l'enseignement de l'histoire officielle venait conforter le système économique et politique contrôlé par les élites.

Cette étude a montré combien l'histoire officielle fut un outil de l'idéologie dominante en présentant sélectivement les événements historiques sans chercher à offrir une vue d'ensemble de la réalité historique du pays. Ce discours historique tendancieux présente les événements historiques imputables aux créoles et aux métis comme étant de portée nationale. L'indépendance du Guatemala et la révolution libérale de 1871 sont ainsi présentées comme des événements ayant largement bénéficié à l'ensemble de la société.

L'histoire officielle comme pièce de l'instruction civique visait la diffusion d'un sentiment de fierté et de respect de la "Patrie" par la promotion des valeurs nationales telles que la famille, la démocratie "participative", la liberté d'expression et le droit d'organisation. Sans

remettre en question ces valeurs, force nous est de reconnaître que le déroulement de l'histoire du pays montre bien qu'elles constituent tout au plus des voeux pieux sans rapport avec la réalité.

L'enseignement de l'histoire officielle animée par l'idéologie de l'intégration sociale et prétendant à l'existence d'une culture nationale homogène a cherché à faire disparaître la culture maya en véhiculant un ensemble d'images incohérentes à leur égard. Ces images peuvent être divisées en deux grands blocs.

D'un côté, l'enseignement de l'histoire officielle donna une image positive des Mayas par une valorisation partielle de leur culture, en décrivant leur existence dans un passé glorieux qui prit fin vers l'an 800 de l'ère chrétienne.

De l'autre, l'histoire officielle présente une image négative des Mayas héritée de l'époque coloniale, les identifiant à des peuplades indigènes déjà en décadence à l'arrivée des Espagnols et laissant ainsi croire que la conquête leur fut bénéfique en les "christianisant" et ou "civilisant".

L'histoire nationale véhicula ainsi un ensemble de stéréotypes et de contradictions ayant pour finalité la négation d'une continuité historique de la culture maya. Nous avons montré que ce paradoxe du processus historique guatémaltèque répond davantage aux impératifs d'ordre idéologique et politique à travers lesquels les élites projettent une survalorisation de la culture métisse en tant que symbole de fierté nationale. Ces éléments nous permettent de conclure que l'enseignement de l'histoire officielle au Guatemala s'inscrit dans un contexte de domination idéologique et ethnocentrique au détriment de la culture maya, laquelle a malgré tout survécu grâce à la résistance tenace de ses descendants.

Bibliographie

Sources

A.C.P.C. (Asamblea Consultiva de las poblaciones desarraigadas). *Acuerdo entre el Gobierno de Guatemala y la URNG*. Guatemala, Coordinación de ONG y Cooperativas. 1996. (partie 1, 124 pages) (partie 2, 100 pages).

Cabezas, Horacio et Irene Piedra Santa. *Quiero Vivir en America*. Guatemala, Piedra Santa, 1976. 98 pages.

De Casteñeda, Esperanza R. dir. *La sociedad y yo. Estudios sociales*. Guatemala, Piedra Santa. 1997. 144 pages.

De León Palacios, Oscar. *Estudios sociales. Cuarto grado. Cuaderno para estudios y trabajo*. Guatemala, ed. Escolar de León Gamboa Sucesores Compañía Limitada, [s.d.].

Eliú Cifuentes. Héctor. *Educación bilingüe en Guatemala. Una ruta hacia la reivindicación de los niños de las comunidades indígenas monolingües*. Guatemala, Ministerio de Educación de Guatemala. Programa Nacional de Educación Bilingüe - PRONEBI, 1988. 63 pages.

Ministerio de Educación Pública. *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación, desarrollado en la Ciudad de Guatemala del 31 de enero al 6 de febrero de 1955*. Guatemala, ed. du Ministerio de Educación Pública, [s.d.] 208 pages.

Ministerio de Educación Pública. *Ley orgánica de educación nacional de 1956*. Décret no. 558 (25/02/56) Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1960 [s.p.].

Ministerio de Educación Pública. *Programas de estudios para la escuela primaria*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1961. 449 pages.

Ministerio de Educación Pública. *Legislación básica de la educación guatemalteca*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1962. 179 pages.

Ministerio de Educación. *Diagnóstico preliminar de la educación de Guatemala*. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (OPIE), 1964. 69 pages.

Ministerio de Educación. *Diagnóstico de la educación en Guatemala. Programa de la Educación para la República de Guatemala*. Oficina de Planeamiento Integral de Educación (OPIE), 1965. 67 pages.

Ministerio de Educación. *Fundamentos para una política educativa en el desarrollo*. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (OPIE), Guatemala, 1966.

Ministerio de Educación. *Ley orgánica de educación nacional de 1965*. Décret 317, (12 janvier 1965), Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1965.

Ministerio de Educación. *Dirección de desarrollo socio-educativo rural. Primer seminario nacional de castellanización*. Guatemala, UNESCO, 1968. 61 pages.

Ministerio de Educación. *Plan nacional de educación para la República de Guatemala. Période 1969-1972*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1969. 391 pages.

Ministerio de Educación. *Bases de la educación Guatemalteca para el período 1971-1975*. [sans autre donnée].

Ministerio de Educación. *Programas de estudio para educación primaria. Tercero y cuarto grados*. Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1970. 378 pages.

Ministerio de Educación. *Plan nacional de educación para la República de Guatemala, 1972-1979*. Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1973. 377 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Primer Grado*. Guatemala, ed. Plus Ultra S.A., 1983. 142 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Segundo Grado*. Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1978. 95 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Tercer Grado*. Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1978. 123 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Cuarto Grado*. Guatemala, ed. José de Pineda Ibarra, 1978. 117 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Quinto Grado*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1980. 168 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Quinto Grado*. Guatemala, USIPE, 1981. 168 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Curricular. Sexto Grado*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1980. 182 pages.

Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Planificación Económica. *Plan nacional de educación, ciencia y cultura, 1975-1979*. Guatemala, José de Pineda Ibarra, 1975. 174 pages.

Ministerio de Educación. *Ley de educación nacional de 1976*. Décret 73-76. 01/12/1976. Guatemala, ed. José Pineda Ibarra, 1978.

Ministerio de Educación. *Situación global, políticas y objetivos del sector educación y áreas de acción prioritarias para el ministerio de educación*. Guatemala, 1982. 20 pages.

Ministerio de Educación. *Guía Programática de estudios sociales*. Guatemala, 1988. 48 pages.

Ministerio de Educación. Dirección General de Educación bilingüe intercultural DIGEBI. *Filosofía, políticas y estrategias de educación bilingüe intercultural*. Guatemala, USAID, 1995.

Ministerio de Gobernación. *Constitución de la República de Guatemala decretada por la Asamblea Constituyente el 11 de marzo de 1945*. Guatemala, 1950. 130 pages.

Ministerio de Gobernación. *Constitución de la República de Guatemala de 1956*. Asamblea Nacional Constituyente, 15-09-65.

Ministerio de Gobernación. *Constitución de la República de Guatemala decretada por la Asamblea Nacional Constituyente el 15 de septiembre de 1965*. Guatemala, 1971. 143 pages.

Organisation des Nations Unies. *Framework Agreement for the Resumption of the Negotiating Process between the Government of Guatemala and the Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)*, Mexico City, 10/01/94., A/49/61-S/1994/53.

Organisation des Nations Unies. *Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples [between the Government of Guatemala and the Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)]*, Mexico City, 31 mar. 1995, (10/4/1995), A/49/882/S/1995/256.

Études

Aguilera Peralta, Gabriel. "Le processus de militarisation de l'État guatémaltèque". *Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, vol. 8, no. 15, 1983. pp. 59-81.

Aguilera, Gabriel: "The Armed Forces, Democracy, and the Transition in Central America" dans *The Military and Democracy*, Toronto, Lexington, 1990. pp. 23-38.

Albornoz, Hugo. *Los libros de texto de las escuelas primarias de América*. Washington, ed. Unión Panamericana. Secretaria General de "OEA", 1964. 60 pages.

Aldana Mendoza, Carlos. *Pedagogía general crítica (tomo I)*. Guatemala, Serviprensa Centroamericana, 1995. 227 pages.

Aldana Mendoza, Carlos. *Desafíos pedagógicos de la paz*. Guatemala, Ed. Universitaria, 1995. 162 pages.

Aldana Mendoza, Carlos. "Educación y multiculturalidad", *Estudios interétnicos*, año 4, no. 5, (octubre 1996), pp. 111-123.

Aldana Mendoza, Carlos. *La enseñanza de la historia, en los tiempos que vivimos y en la educación para la paz*. Conférence. Lección Inaugural. Escuela de Historia, USAC, (25 janvier 1997) 20 pages.

Anderson, K. et J.M. Simon. "Permanent Counter-insurgency in Guatemala", *Telos* 73, (automne 1987), pp.9-46.

Argumedo, Alcira. *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, ed. del Pensamiento Nacional, 1993. 334 pages.

Arnové, F. Robert, et al. "A Political Sociology of Education and Development in Latin America. The Conditioned State, Neoliberalism, and Education Policy". *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 37, nos. 1-2, 1996, pp. 140-155.

Arriaga Jerez, Baldomero. *Sociología de la educación guatemalteca*. Quetzaltenango, DIES, 1993. 59 pages.

Arriaga, Jerez, José Baldomero. *La producción científica y tecnológica en la Universidad de San Carlos. Causas socio-políticas que obstaculizan su desarrollo*. Quetzaltenango, Centro Universitario de Occidente, 1995. 167 pages.

Arriola, Jorge Luis, dir. *Guatemala indígena*. Guatemala, Instituto Indigenista Nacional, vol. II, no. 3 (juillet-septembre 1962), 160 pages.

Arrivillaga, Mario Rafel. *El idioma mayense Mam y sus incidencia en la educación primaria*. Guatemala, USAC, 1987. 314 pages.

AVANCSO (Asociación para el avance de las ciencias sociales en Guatemala). *¿Donde esta el futuro? Procesos de reintegración en comunidades de retornados. Cuadernos de investigación*. no. 8, Guatemala, (juillet 1992), 262 pages.

Barillas, Edgar. "Los héroes y las naciones. Un acercamiento al discurso sobre la nación." *Estudios, Revista de antropología, arqueología e historia*, Guatemala, USAC (avril 1994), pp. 7-31.

Cabrera, Roberto, "Tres décadas de magisterio", *Alero*, 1977, [s.p.].

Cambranes, Julio Castellanos. *Coffee and Peasants in Guatemala*. South Woodstock, CIRMA, 1985. 334 pages.

Casaus Arzú, Marta. *Guatemala: linaje y racismo*. San José, FLACSO, 1992. 343 pages.

CECMA (Centro de estudios de la cultura maya). *Círculo de estudios y analisis. Acuerdo sobre: Identidad y derechos de los pueblos indígenas*. Guatemala, UNESCO Maya, Norad, 1995. 32 pages.

Centre international des droits de la personne et du développement démocratique. *Peuples ou populations; égalité, autonomie et autodétermination: les enjeux de la Décennie internationale des populations autochtones*. Montréal, Société Recherches amérindiennes au Québec, 1996. 192 pages. (Coll. "Essais sur les droits humains et le développement démocratique", no. 5)

Chiquito, Carlos Enrique. "Fundamentos históricos de la Educación en el País" dans UNESCO-MAYA. *Educación Maya. Experiencia y expectativas en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj, 1995. Pp. 19-26

Consejo Coordinador e Impulsor de la Investigación - CONCIUSAC. *Los desafíos de la investigación universitaria ante la realidad nacional. IV Encuentro de investigadores*. Guatemala, Universidad de San Carlos, 1996. 236 pages.

Dabbah Samayoa, Hiram Saúl. *Las políticas de educación escolar en la economía campesina del altiplano occidental de Guatemala*. Licenciado en sociología. Thèse de graduation. Guatemala, Universidad de San Carlos, 1985. 199 pages.

Díaz-Polanco, Héctor. *Etnia, nación y política*. México, ed. Juan Pablos, 1987. 202 pages.

Echaudemaison, C.-D., dir. *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris, Nathan, 1993. 447 pages.

El Adelanto, Sociedad. "Antecedentes históricos de la educación en el país" dans UNESCO-MAYA, *Educación Maya. Experiencia y expectativas en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj, 1995. Pp. 27-72.

Falla, Ricardo. *Masacres de la selva. Ixcán, Guatemala (1975-1982)*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1992. 253p.

Falla, Ricard. *Historia de un gran amor*. Guatemala, 1993. 90 pages.

Ghidinelli, Azzo. *El lenguaje como vehículo del desarrollo y de aculturación*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1983. 179 pages.

Ghidinelli, Azzo. *Conclusiones sobre los factores y patrones de identidad y su estructuración en tres niveles de la etnicidad en los grupos Mayas de Guatemala*. Quetzaltenango, DIES, 1990. 66 pages.

Gleijeses, Piero. *The Shattered Hope: The Guatemalan Revolution and the United States, 1944-1954*. Princeton, Princeton University Press, 1991. 418 pages.

Gonzalez Orellana, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1987. 607 pages.

Gutiérrez Mendoza, Edgar. *Posiciones teóricas en la arqueología de Guatemala*. Guatemala, USAC, Instituto de Investigación, Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, 1996. 232 pages.

Guzmán Böckler, Carlos et Jean-Loup Herbert. *Guatemala: una interpretación histórico-social*. Guatemala, Cholsamaj, 1995. 216 pages.

Handy, Jim. *Gift of the Devil. A History of Guatemala*. Toronto, Between the Lines, 1984. 319 pages.

Lamoneda, Mireya. *Una alternativa de la enseñanza de la historia a nivel primaria*. Mexico, D.F., Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, 1990. 180 pages. (Coll. "Cuadernos de la casa chata 178")

Le Bot, Yvon. *La guerre en terre maya. Communauté, violence et modernité au Guatemala*. Paris, Karthala, 1992. 335 pages.

Le Bot, Yvon. *Violence de la modernité en Amérique latine, indianité, société et pouvoir*. Paris, Karthala, 1994. 291 pages.

López Arellano, José. *Educación y hegemonía. Análisis de la educación bilingüe y bicultural: un estudio de caso en la Sierra de Zongolica*. Mexico. Thèse de Ph.D., Université Laval, 1989. 597 pages.

Lovell, George W. *A Beauty that Hurts. Life and Death in Guatemala*. Toronto, Between the Lines, 1995. 161 pages.

Maldonado Guevara, Gustavo Adolfo. *Historia de la escuela primaria en Guatemala periodo constitucional 1945-51*. Guatemala, USAC, 1984. 142 pages.

Malpica Faustor, Carlos. *Aspectos de la política educativa ecuatoriana contrarios a la cultura de paz: El caso de los textos escolares*. Lima, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI-PUCP), 1997. 214 pages.

Martínez Peláez, Severo. *La patria del criollo. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*. Mexico, D.F., En Marcha, 1990. 786 pages.

Mejía Palma, Edwin. *Teoría de la educación popular. (Un ensayo de interpretación de la realidad educativa nacional)*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1979. 261 pages.

Mejía Palma, Edwin. *Elecciones, poder y democracia. Historia de las elecciones en Guatemala a partir de 1944*. Guatemala, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas, Universidad de San Carlos, 1996. 57 pages.

Melville, T. et M. Melville. *Guatemala - Another Vietnam?* Harmondsworth, Penguin Books Ltd., 1971. 310 pages.

Menéndez, Luis Antonio. *Educación en Guatemala 1954-1979*. Guatemala, Piedra Santa, 1980. 126 pages.

Mitter, Wolfgang. "La educación multicultural: consideraciones básicas desde un punto de vista interdisciplinario". *Perspectives*, vol. 22, no. 1, 1992. Pp. 31-40.

Monzón, Ana Silvia. "La niñez maya: dos facetas de su realidad". *Estudios Interétnicos*. Año 4, no. 5 (octubre 1996), pp. 127-151.

Monzón García, Samuel Alfredo. *Estado y políticas educativas en Guatemala*. Guatemala, Editorial Universitaria, 1993. 159 pages.

Muñoz, José Luis. *La manipulación ideológica en la enseñanza de la historia como uno de los factores que matizan la crisis*. Communication présentée au Congrès Centroamericano de historia, Guatemala, 1996. 28 pages.

Osorio, José Vincente, coord. *Análisis situacional de la educación guatemalteca 1944-2010. Informe final*. Guatemala, Universidad de San Carlos, PUIE (Programa Universitario de Investigación educativa) 1995. 177 pages.

Palencia Prado, Tania et David Holiday. *Vers un nouveau rôle de la société civile dans la démocratisation du Guatemala. Études sur le développement démocratique*. Montréal. Centre international des droits de la personne et du développement démocratique, 1996. 97 pages.

Pinto Pais, Ileana E. *Estudio de la realidad de Guatemala: Aspecto social*. Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 1994. 109 pages.

Portocarrero, Gonzalo et Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*. Lima, Instituto de Apoyo Agrario, 1989. 236 pages.

Quemé Chay, Rigoberto. *La educación en Guatemala*. Quetzaltenango, DIES, 1990. 28 pages.

Ramírez G., Leopoldo. "Estado y Educación", *Actualidad*, no. 4, 1996, pp. 18-20

Redfield, Robert. "La Cultura y la Educación en el Altiplano medio occidental de Guatemala" dans *Cultura Indígena de Guatemala, Ensayos de Antropología Social*. Guatemala, Seminario de Integración Social Guatemalteca, 1962.

Reyes de Ramos, María Ernestina, dir. *Educación bilingüe intercultural. Educación para el mundo maya*. Guatemala, Programa nacional de educación bilingüe intercultural. Gobierno de Guatemala-AID, 1994.

Rülcker, Tobias. "Educación multicultural, programas escolares y estrategias para su elaboración". *Perspectivas*, vol. 22, no. 1, 1992, pp. 54-67.

Samayoa Guevara, Héctor Humberto. *La enseñanza de la historia en Guatemala (desde 1832-hasta 1852)*. Guatemala, USAC, 1959. (chap. 9 et 10) pp. 76-91.

Secretaría General del Consejo nacional de planificación económica. *Plan Nacional de Desarrollo 1979-1982. Sector Educación* [s.d.].

Sieder, Rachel. *Derecho consuetudinario y transición democrática en Guatemala*. Guatemala, FLACSO, 1996. 136 pages.

Smith-Ayala, Emilie. *The Granddaughters of Ixmucané, Guatemalan Women Speak*. Toronto, Women's Press, 1991. 255p.

Solares, Jorge et al. "Sistema educativo y etnicidad en Guatemala". *Revista de la Universidad de San Carlos*, no. 6 (juin 1989), pp. 3-16.

Solares, Jorge, dir. *Estado y Nación. Las demandas de los grupos étnicos en Guatemala*. Guatemala, FLACSO, 1993. 468 pages.

Solares, Jorge. *Derechos Humanos desde la perspectiva indígena en Guatemala*. Guatemala, FLACSO, Debate 29, 1995. 76 pages.

Tay Coyoy, Alfredo, dir. *Análisis de situación de la educación maya en Guatemala*. Guatemala, Cholsamaj, 1996. 136 pages.

Torres-Rivas, Edelberto. "Huit clés pour comprendre la crise politique en Amérique centrale". *Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, vol. 8, no. 15 (1983), pp. 147-174.

Torres-Rivas, Edelberto. "Problemas de la contrarrevolución y la democracia en Guatemala". *Estudios Sociales Centroamericanos*, vol. 38, 1984, pp. 127-142.

Torres-Rivas, Edelberto. *Repression and Resistance: The Struggle for Democracy in Central America*. Boulder, Westview Press, 1989. 165 pages.

Torres-Rivas, Edelberto. "El sistema político y la transición a la democracia en Centroamérica". *Cuadernos de Ciencias Sociales*, no. 30, (avril 1990), 95 pages.

Torres-Rivas, Edelberto. *Encrucijadas e incertezas en la izquierda centroamericana (ensayo preliminar de interpretación)*. Guatemala, FLACSO, 1996. 100 pages.

UNICEF. *Realidad socio económica de Guatemala. Con énfasis en la situación del niño y de la mujer*. Guatemala, ed. Piedra Santa, 1994. 205 pages.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA. *Los desafíos de la investigación universitaria ante la realidad nacional*. Guatemala, IV encuentro de investigadores, IIME-DIGI/USAC, 1996. 236 pages.

Valladares de Ruiz, Mayra. "La enseñanza de la historia y la formación cívica en el sistema educativo formal en Guatemala (1871-1944)." *Estudios, Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, vol. 1, no. 94, (avril 1994), pp. 103-119.

Van Oss, Adriaan C. *Catholic Colonialism. A Parish History of Guatemala, 1524-1821*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. 248 pages.

Varese, Stefano et Salomón Nahmad. *América latina: etno-desarrollo y etnocidio*. San José, FLACSO, 1982. 318 pages.

Vigor, Catherine. *Paysans du Guatemala: quelle éducation ?* Paris, L'Harmattan, 1980. 409 pages.

Waggoner, George R. et Barbara Ashton Waggoner. *Education in Central America*. Kansas, University Press of Kansas, 1971. (chap. 2) pp. 25-50.

Zemelman, Hugo et Emma León. "Horizontes históricos y conocimiento social en América Latina." *Anthropos*, Suplementos, no. 45, (septembre 1994), pp. 23-31.

Annexe 1 : Dépenses nationales et dépenses en matière
d'éducation au Guatemala entre 1941 à 1982 .

PRESUPUESTO NACIONAL Y PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN. AÑOS DE 1,941 A 1,982.
REPÚBLICA DE GUATEMALA. (Cifras expresadas en mlles de quetzales).

Año ¹ Fiscal	Presupuesto Nacional	Presupuesto en Educación	Relación en Por ciento	Gobernante de Turno
1,941-1,942	11,198.3	1,334.9	11.9	Ubico
1,942-1,943	13,361.9	1,346.8	10.1	"
1,943-1,944	18,347.7	1,386.5	7.6	"
1,944-1,945	19,964.3	1,894.1	9.5	"
1,945-1,946	29,234.4	3,007.9	10.3	Arévalo
1,946-1,947	32,360.4	3,785.0	11.7	"
1,947-1,948	45,941.0	6,661.9	14.7	"
1,948-1,949	49,442.0	7,874.1	15.9	"
1,949-1,950	47,371.3	7,697.2	16.2	"
1,950-1,951	48,236.4	9,076.9	18.8	"
1,951-1,952	67,734.5	8,787.7	12.9	Arbenz
1,952-1,953	62,072.6	9,132.4	14.7	"
1,953-1,954	69,290.3	10,166.4	14.7	"
1,954-1,955	71,073.9	9,864.3	13.9	Castillo Armas
1,955-1,956	79,864.0	11,023.3	9.7	"
1,956-1,957	114,095.4	11,530.4	10.1	"
1,957-1,958	122,169.5	12,281.0	10.1	"
1,958-1,959	115,525.7	12,553.0	10.9	Ydígoras
1,959-1,960	107,425.6	13,337.3	12.2	"
1,960-1,961	105,059.0	13,133.3	12.5	"
1,961-1,962	117,863.3	16,121.3	13.7	"
1,962-1,963	109,866.9	16,921.2	15.4	"
1,963-1,964	117,879.2	18,068.3	15.3	Peralta
1,964 ²	68,978.6	9,482.4	13.7	"
1,965 ³	161,218.1	20,462.1	12.7	"
1,966	165,245.7	21,481.9	13.0	"
1,967	190,596.5	22,756.3	11.9	Méndez
1,968	178,105.7	24,935.8	14.0	"
1,969	200,956.4	30,542.9 ⁴	15.2	"
1,970	210,956.4	34,164.0	16.2	"
1,971	221,392.2	35,884.9	16.2	Arana
1,972	250,945.8	37,873.5	15.1	"
1,973	291,796.9	43,538.6	14.9	"
1,974	366,597.7	50,846.1	13.9	"
1,975	397,268.0	63,796.8	16.1	Laugerud
1,976	553,686.4	64,553.3	11.7	"
1,977	797,890.5	76,215.7	9.6	"
1,978	942,560.8	90,149.1	9.6	"
1,979	1,055,966.4	123,909.9	11.7	Lucas
1,980	1,280,289.9	140,852.0	11.0	"
1,981	1,466,560.3	166,706.5	11.4	"
1,982	148,143.6	166,735.4	11.2	"

OBSERVACIONES:

- 1 Antes de 1,941 hasta junio de 1,964, el año fiscal se computó del 1.º de julio al 30 de julio.
- 2 En la columna "Gobernante de turno" se escribe el apellido de quien estaba en el poder el día de inicio del correspondiente año fiscal.
- 3 Las cifras del año 1,964 se refieren únicamente al semestre comprendido del 1.º de julio al 31 de diciembre.
- 4 A partir de 1,965, el presupuesto de la Nación se hizo conducir con el año calendario, es decir, que va del 1.º de enero al 31 de diciembre.
- 5 A partir del año 1,969, dentro del Presupuesto del Ministerio de Educación está incluida la asignación estatal para la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Las fuentes de información sobre el presupuesto fueron:

- a) La Educación en Guatemala
Bases para un planteamiento integral.
Departamento de Investigación y Planeamiento Educativos.
Asistencia Cooperativa en Educación Nacional ACEN.
Ministerio de Educación Pública, 1,982.
(Cuadro No. 11. Anexos para los años de 1,941 a 1,960).

Fuente: Tomado de Menéndez, Luis Alfonso.

Samuel Alfredo Monzón García, *Estado y políticas educativas en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1993, p. 143.

Annexe 2 : Inscription rurale et urbaine entre 1964 et 1980

INSCRIPCIÓN RURAL URBANA 1,964-1980

Año	% inscritos Área Rural	Absoluto	% Inscritos Área Urbana	Absoluto
1,964	37.6 %	136,460	62.4 %	226,271
1,972	45 %	267,309	55 %	326,526
1,980	51 %	418,101	49 %	408,512

Fuente: Elaboración propia con base en los siguientes datos: Plan nacional de educación 1,969-1,972. p. 202. Plan de educación 1,972-1,979, p. 75 y Situación Global, Políticas Educativas del sector Educación...

Samuel Alfredo Monzón García, *Estado y políticas educativas en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1993, p. 143.

Annexe 3 : Déficit scolaire par secteur entre 1964 et 1981

DÉFICIT ESCOLAR POR ÁREA 1,964-1,981

Año	Rural	Urbano
1,964*	78 %	23,57 %
1,977**	63 %	29 %
1,981	_____	_____

* Datos calculados con base al plan 1,969-1972, p.20

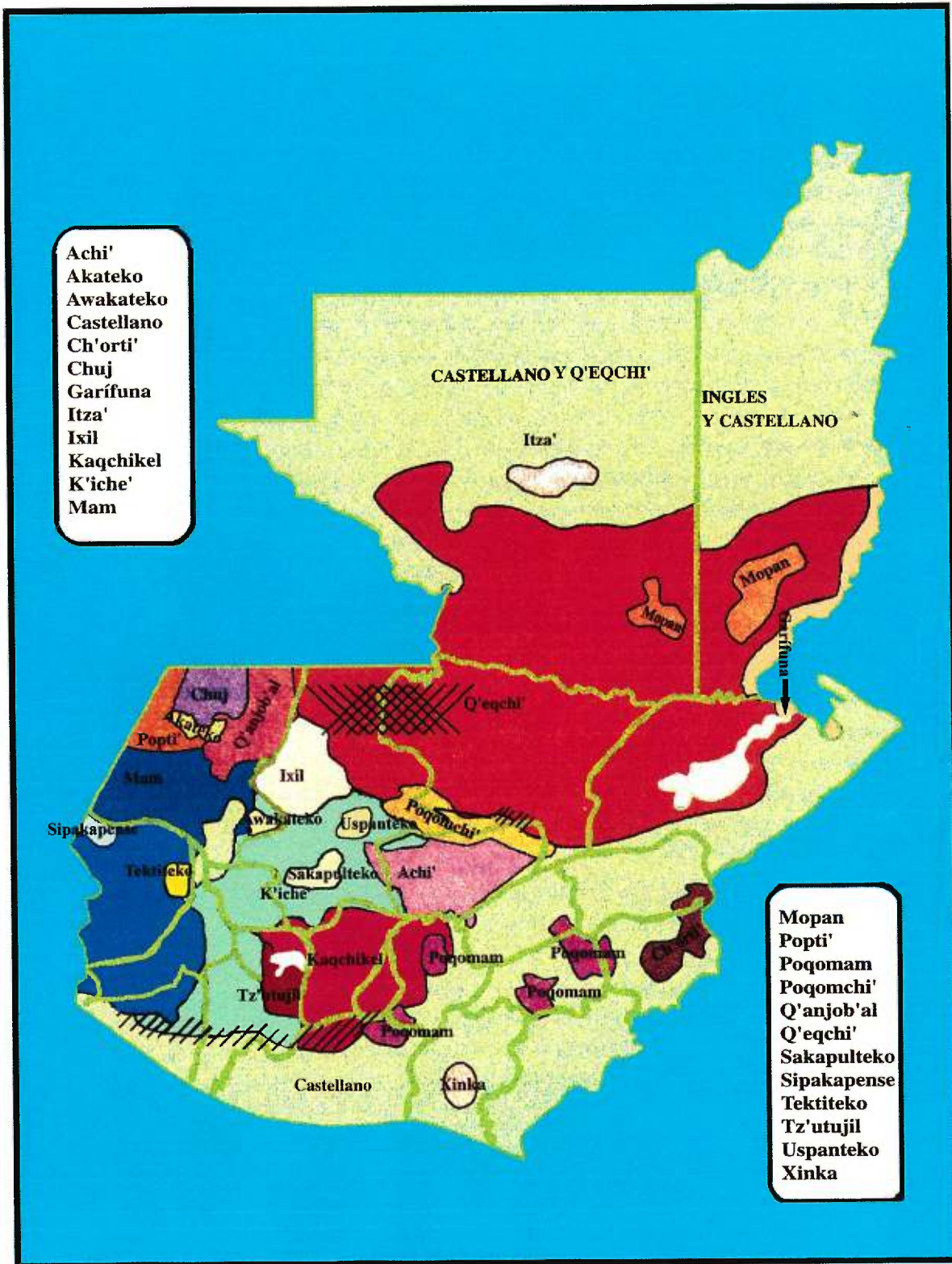
* Datos calculados con base al Plan 1,979-1982, p.10

Samuel Alfredo Monzón García, *Estado y políticas educativas en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1993, p. 132.

Annexe 4 : Programme de castillanisation entre 1975 et 1979

ANNÉE	POPULATION TOTALE 5-6 ans TOUCHÉE PAR LE PRO- GRAMME	POURCENTAGE DU GROUPE INDIGENE 5-6 ans
1975	27 100	17,0 %
1977	29 300	17,2 %
1979	31 700	17,6 %

Catherine Vigor, *Paysans du Guatemala: quelle éducation ?* Paris, L'Harmattan, 1980. p. 158.



Source: Alfredo Tay Coyoy, dir. *Análisis de situación de la educación maya en Guatemala*, Guatemala, Cholsamaj, 1996, p. 21.