

Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines  
(CRIIA)

Publications du GRECUN

*École, culture et nation*

Vol. III

*Thomas Gomez (Ed.)*

Université de Paris Ouest Nanterre La Défense  
2011

© 2011, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines

**N° ISBN : 978-2-85901-036-2**

**Diffusion :**  
**Université Paris Ouest Nanterre La Défense**  
**Bâtiment A – bureau 321**  
**200, Avenue de la République**  
**92001 Nanterre Cedex**

**Télécopie : 01.40.97 72 98**  
**e-mail : tgiotmik@u-paris10.fr**

**Illustration :**  
**Mosaico de alumnas del Colegio de la Enseñanza en 1942 (colección particular).**

# Sommaire

<b>Thomas Gomez</b>	
Préface.....	5
<b>Alvar de La Llosa</b>	
<i>Les projets éducatifs de l'Alliance pour le Progrès (1961 – 1971) :     la planification de l'éducation au service du développement économique     ou des intérêts stratégiques de la Guerre froide ?     II<sup>e</sup> partie : Que faire ? Que mettre en place ? Des propositions pour l'avenir.....</i>	7
<b>Edmer Calero del Mar</b>	
<i>La cultura peruana antigua y el nacionalismo en los manuales     de Historia del Perú: 1940-1967.....</i>	61
<b>Jorge P. Santiago</b>	
<i>La nation et les manuels scolaires entre le mythe de la démocratie     raciale et l'émergence des revendications ethniques     (Brésil- seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle).....</i>	77
<b>José da Costa</b>	
<i>L'école nationaliste : un instrument de conversion dans les années 1930     au Portugal.....</i>	89
<b>Marie Lecouvey</b>	
<i>« Nos ancêtres les Aztèques » ? Représentations du passé     préhispanique et de la conquête à l'Académie des Beaux-Arts     de Mexico, 1861-1911 : entre patriotisme et racisme.....</i>	107
<b>Cathy Lionet</b>	
<i>L'échec scolaire dans la minorité mexicaine américaine :     facteurs socio-historiques et facteurs socio-culturels     du dix-neuvième siècle à nos jours.....</i>	145
<b>Magali Laure de Pavón et Thomas Gomez</b>	
<i>La guerra del Pacífico en la formación de la identidad     nacional, a través de los manuales escolares y la prensa.     Un estudio de caso: Análisis de los manuales escolares y de la prensa     utilizados durante las dictaduras militares en Bolivia (1964-1982).....</i>	173
<b>Dominique Gay-Sylvestre</b>	
<i>Écoles et missions bolivariennes. Révolution socialiste     au Venezuela (1999-2009).....</i>	207
<b>Dimitri Agüero</b>	
<i>La educación del bachillerato en el Liceo Militar General     San Martín (1972-1976).....</i>	241



## *Préface*

**V**OICI ENFIN LE VOLUME N° 3 des cahiers du GRECUN. Sa publication s'est vue retardée en raison de diverses circonstances dont la plupart dépendent de l'éditeur. Mais pas toutes, car certains participants au séminaire n'ont pas fourni à temps, comme ils s'y étaient engagés, leur contribution, retardant par là même la parution du présent volume.

Mais cela n'enlève rien ni à l'intérêt ni à la qualité des analyses proposées. Neuf études qui relèvent des problématiques débattues dans les séminaires du GRECUN autour de l'institution scolaire au sens large, des outils pédagogiques utilisés et des politiques éducatives mises en œuvre afin de contribuer à la construction ou au renforcement des identités ibériques et ibéro-américaines.

Il est à remarquer que si un article traite de l'ensemble du continent (A. de La Llosa), un autre concerne le Pérou (E. Calero del Mar), deux s'intéressent à la construction identitaire de pays plus complexes : le Mexique (M. Lecouvey) et la Bolivie (M. Laure et T. Gomez). Deux autres, particulièrement suggestifs, concernent la politique scolaire ou plutôt l'échec de la politique scolaire dans la minorité mexicaine de Californie (C. Lionet) et au Venezuela (D. Gay-Sylvestre). Enfin, deux autres concernent l'aire lusophone : l'un porte sur l'école à l'époque salazariste au Portugal (J. Da Costa) et un deuxième sur des problématiques raciales au Brésil (J. Santiago).

Particulièrement éclairante est la dernière contribution (D. Agüero) : un témoignage sur l'éducation dans un lycée militaire argentin de la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Le lecteur trouvera dans ces travaux, fort bien documentés, matière à réflexion sur les problèmes qui restent toujours d'une grande actualité dans le monde d'aujourd'hui.

*Thomas GOMEZ*



*Les projets éducatifs de l'Alliance  
pour le Progrès (1961 – 1971) :*  
la planification de l'éducation  
au service du développement économique  
ou des intérêts stratégiques de la Guerre froide ?

II<sup>e</sup> partie :  
Que faire ? Que mettre en place ?  
Des propositions pour l'avenir

*« En essayant de décrire une situation sans laisser aucune place à l'optimisme si souvent engendré par l'habitude de prendre des hypothèses pour des réalités en raison de l'absence de faits établis, ... »<sup>1</sup>.*

**A. Lutter contre l'analphabétisme et améliorer l'enseignement primaire**

**U**NE FOIS ÉTABLI L'ÉTAT de la situation, faire des propositions, c'est faire entrer l'Amérique latine dans le XX<sup>e</sup> siècle, disait Berle.

Si Berle est conscient que « le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de l'école primaire revêt des proportions extraordinaires », il met aussi en relief les réussites qu'à ses yeux, supposent diverses campagnes d'alphabétisation. Au Mexique, celle menée à l'orée des années 1950, par le ministre de l'Éducation nationale, Jaime Torres Bodet, était considérée

---

<sup>1</sup> Jacoby (1965), 322.

comme exemplaire tant par ses moyens que par ses résultats<sup>2</sup>. Celle menée en Colombie contre l'analphabétisme des adultes, sous la houlette du Père Salcedo, ou encore celle qu'avait connue le Venezuela<sup>3</sup>, étaient citées en exemple.

Concernant l'avenir, Berle note le besoin de réaliser des programmes de base qui amélioreraient le système scolaire public, plutôt que la mise en place de programmes spectaculaires pourtant parfois nécessaires<sup>4</sup>. Car, malgré l'existence d'activités complémentaires, une impression de rigidité émanait des méthodes faisant appel à la mémoire plus qu'à l'intérêt scientifique, et à l'absorption de données plus qu'à « l'action créatrice et dynamique que requiert un milieu humain très mobile et en pleine évolution ». Il existe donc un divorce entre la théorie pédagogique et la réalité scolaire<sup>5</sup>. Cette critique, la Conférence de Santiago l'a déjà formulée quand elle affirme que l'enseignement reste dominé par les méthodes verbales s'adressant à la mémoire, et que, face au manque de bibliothèques, de laboratoires et de possibilités audiovisuelles, la formation permanente est inexistante, alors que la formation d'ouvriers qualifiés prend une importance croissante. Quant à la lutte contre l'analphabétisme, elle se cantonne dans « l'organisation de campagnes occasionnelles » plus que dans « une action continue et méthodique »<sup>6</sup>. Au milieu de la décennie, Moisés Ikonoff s'insurge contre ce type de campagne :

L'analphabétisme étant une conséquence nécessaire et un instrument essentiel de la conservation de ces structures [féodales de propriétés foncières aux mains des descendants des anciens colonisateurs, les créoles], la lutte contre l'analphabétisme entreprise par les États, où le pouvoir est monopolisé par les oligarchies foncières, devient un contresens et il n'est pas étonnant que les campagnes que depuis vingt années mènent certains pays n'aient abouti à aucune amélioration sensible de la situation comme c'est le cas du Brésil, Chili, Guatemala, ou des différents projets pilotes élaborés dans le Centre Régional d'Éducation Fondamentale en Amérique latine<sup>7</sup>.

---

2 Pour une critique virulente, tant des méthodes que des résultats de cette campagne, voir : Julio Larrea, « Las bases económicas de la educación en América Latina » : *Cuadernos* (65), Paris, Octobre de 1962, p. 25-36. Cf. aussi « "La moitié de la population du globe est illettrée", message de M. Torres Bodet au Séminaire d'études sur l'analphabétisme dans les deux Amériques, à Quintadilha (Brésil) » : *Courrier de l'Unesco*, Vol. 11, n° 8, septembre 1949, p. 5.

3 Berle (1962), 66.

4 Berle (1962), 67.

5 Santiago (1962), 26-27.

6 Santiago (1962), 23.

7 Ikonoff (1965), 1057.

Et à Ikonoff d'affirmer : « les problèmes de l'éducation en Amérique latine préoccupent les organismes internationaux. Ils ont fait l'objet d'accords d'assistance technique et de multiples conférences. L'effort le plus remarquable » fut celui de l'UNESCO, le *Projet principal n°1* approuvé à Lima en 1956 par les gouvernements latino-américains, destiné, déjà en son temps, à scolariser en dix ans toute la population en âge de l'être. Un projet de planification prévoyait le perfectionnement des méthodes pédagogiques et de formation des maîtres.



Face au nombre de professeurs, largement insuffisant, le devoir des ministres de l'Éducation est de nommer ceux déjà formés et d'assurer une part du budget national à l'Éducation. Se référant à l'expérience étasunienne mise en pratique 70 ans auparavant, Berle, dans la plus pure tradition du pragmatisme étasunien, recommande une large marge d'improvisation. En revanche, d'une façon plus ordonnée, pour atteindre les objectifs que le Secrétariat de l'UNESCO s'était fixés, en 1962, la Conférence de Santiago recommandait d'accroître les investissements de la façon suivante :

	1960-1965	1965-1970
Enseignement primaire	561	567
Enseignement secondaire	760	1.568
Enseignement supérieur	191	318
Total	1.512	2.453 millions de dollars

Et les dépenses annuelles des services d'enseignement devaient atteindre :

	1965	1970
Enseignement primaire	1.215	1.520
Enseignement secondaire	1.246	2.291
Enseignement supérieur	356	484
Total	2.817	4.295 millions de dollars

*Source : Santiago (1962), 29.*

Pour Berle, l'argent ne constitue pas un problème. Historiquement, l'éducation a toujours été accomplie par des volontés altruistes ou religieuses. À ce propos, Berle fait part de sa volonté de voir l'éducation confiée à des personnes dévouées à leur métier et non à des individus trop heureux de se contenter d'un emploi qui, s'il offre le désavantage d'un bas salaire, offre en compensation la sécurité de l'emploi<sup>8</sup>. Plus scientifique, la Conférence de Santiago relevait, d'après les informations fournies par les participants latino-

---

Ce projet fut reversé dans le cadre de l'Alliance pour le Progrès, 150 millions de dollars annuels devaient être consentis à l'Amérique latine par les États-Unis. En huit ans d'existence, ce premier projet de l'UNESCO en collaboration avec l'Union panaméricaine et avec l'aide du gouvernement mexicain n'a abouti qu'à la création du Centre de Formation de spécialistes d'éducation de base, à Pátzcuaro. Le CREFAL fut à l'origine des programmes d'éducation tel celui de Nemby au Paraguay ou celui de Melo en Uruguay. Mais ces projets à l'échelle régionale ne répondaient pas aux problèmes de tout le continent, et à Ikonicoff (1965), 1069, de conclure : « aucun pays n'a atteint valablement les objectifs proposés ». Notons aussi l'existence, dans le cadre de ce *Projet N° 1* de l'UNESCO concernant l'extension et l'amélioration de l'école primaire en Amérique latine, de l'École normale de San Pablo del Lago en Equateur destinée à former des instituteurs, dont l'œuvre est louée par *Bogotá* (1963), § 55, 21.

<sup>8</sup> Berle (1962), 69.

américains, que 44 % des instituteurs n'étaient pas diplômés, beaucoup n'avaient réalisé que des études primaires, et qu'environ seulement 30 % des professeurs de l'enseignement secondaire avaient réalisé les études spécialisées voulues. La Conférence de Bogotá notera que des efforts sont en cours pour améliorer et former des instituteurs, mais que le désir des gouvernements de répondre à l'appel de Punta del Este n'a fait qu'aggraver cette situation, puisqu'ils ont fait appel à plus de personnel non-qualifié. La capacité des écoles normales est insuffisante pour satisfaire la demande la plus urgente. L'Amérique latine ne produit que 61.234 à 64.884 instituteurs par an, chiffre d'autant plus insuffisant pour faire face à l'arrivée d'enfants en âge scolaire que le manque d'enseignants est évalué à 400.000<sup>9</sup>.

### **B. Le problème de la formation des enseignants**

Pour Berle, il convient donc de créer en Amérique latine une mystique de l'éducation, tâche dans laquelle le leader révolutionnaire cubain avait excellé et pour laquelle les États-Unis ne seraient d'aucune aide envers leurs voisins du Sud<sup>10</sup>. On l'a vu, Kennedy en personne montra une admiration certaine à l'égard de la campagne d'alphabétisation cubaine. Comme en écho, Berle affirme que l'impulsion donnée par les classes dominantes doit répondre aux attentes du bas de la pyramide sociale, qui conçoit l'éducation comme le début d'une promotion sociale<sup>11</sup>. D'où le stéréotype d'une dévotion populaire, supposée être caractéristique de l'Amérique latine, envers la personne de la *maestra*. À cette image maternelle protectrice répond le paternalisme généreux de ces richissimes planteurs et chefs d'entreprises qui financent des écoles au Honduras, et dont Berle souligne le rôle positif<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> *Bogotá* (1963), 19. Le manque est encore plus criant dans les zones rurales que dans les villes puisque la population rurale âgée de 7 à 14 ans est évaluée en 1960 à 21.787.000 enfants, dont seulement 25 % vont à l'école, alors que la population urbaine est de 16.393.000, dont 56 % sont scolarisés. On estime alors que pour 1970 la population urbaine et la rurale seront équivalentes, et la population urbaine dépassera de 3 M. celle des campagnes en 1975, d'après C. Miró et J. Somoza, « Demographic Aspects of Latin America » : *Teachers College Record*, N. Y., Vol. 65, # 5, February 1962, p. 35. Il y a donc 20.000 instituteurs supplémentaires dans les zones urbaines.

*Bogotá* (1963), 18-19, reprend ces données et détaille : si en Argentine presque tous les instituteurs ont reçu une formation professionnelle, à Panamá, au Chili, au Costa Rica et en Uruguay, ils ne sont que 80 %. Dans les autres pays, la proportion oscille entre 22 et 79 %. Des efforts sont en cours pour améliorer et former des instituteurs.

<sup>10</sup> L'aveu d'impuissance des États-Unis à créer l'intérêt et la volonté pour l'éducation est d'autant plus extraordinaire qu'en ces mêmes années leur *way of life* se répandait de façon triomphante, sans effort particulier : « Obviously the US, while it can contribute something, cannot provide the frame or fabric of community anxiety and interest from which good schools come », Berle (1962), 69.

<sup>11</sup> Berle (1962), 69-70. Concernant les programmes d'alphabétisation et de promotion de la culture populaire au Brésil et leur abolition par le régime militaire, à partir de 1964, on lira avec intérêt Levinson & Onís (1972), pages 265-277.

<sup>12</sup> Berle (1962), 70. *Santiago* (1962), p. 24, souligne le travail réalisé par l'UNESCO dans les écoles normales associées au *Projet majeur n° 1* en Colombie, Equateur, Honduras et au Nicaragua.

Mais la Conférence de Santiago, plus au fait des réalités latino-américaines, souligne les différences existant dans la question du recrutement des instituteurs qui se présente différemment « selon qu'il y a rareté ou pléthore de maîtres diplômés ». Dans le premier cas les écoles urbaines sont privilégiées, dans l'autre une affectation en zone rurale, « dans une région éloignée », est l'ordinaire en attendant un poste en ville<sup>13</sup>. L'intérêt doit aussi se porter sur la situation sociale (rémunération, prestige, considération collective, etc.) de ce personnel. D'où une constatation : peut-on « demander à l'éducateur d'agir comme facteur efficace de la transformation économique et sociale de la société où il vit, s'il ne jouit pas dans cette société de la considération collective qui le soutiendra et le protégera dans son travail ». Ces transformations conduisent aussi à constater la permanence des tâches traditionnelles de l'éducation. N'étant pas seulement un facteur de développement économique, l'éducation « conserve et doit conserver son autonomie traditionnelle par rapport à l'économie et à la société », elle doit donc continuer sa tâche, qui par un long processus est à l'origine de la *padeia* de la civilisation occidentale<sup>14</sup>.

Reste le rôle joué par l'élément humain dans l'éducation, difficilement quantifiable du fait de la complexité excessive du groupe des élèves et des étudiants. Quant au groupe enseignant, son étude est indispensable, car il faut concevoir l'éducation en tenant compte du « cadre social dans lequel vivent les enseignants »<sup>15</sup>. L'enseignant se trouve « soumis à des pressions sociales auxquelles il lui faut obéir alors qu'il n'a pas toujours reçu la préparation technique et psychologique nécessaire pour les affronter ». Il existe, entre autres, le conflit traditionnel entre l'enseignement et les tâches nouvelles que lui impose la société, « et qui font de l'école un délicat instrument de sélection et d'ascension sociale ». Se pose ainsi le problème du recrutement et de la situation sociale du personnel enseignant. Les conditions du recrutement déterminent l'efficacité ultérieure du système d'enseignement, constatation valable pour tous les pays d'Amérique latine et dont « les ramifications sont très compliquées »<sup>16</sup>.

Un an plus tard, la Conférence de Bogotá affine l'analyse. Tout en reconnaissant que l'enseignant constitue le facteur déterminant de l'école, elle affirme que la haute proportion d'enseignants sans formation rend la profession incapable de répondre à sa mission historique, car, à ce manque, s'ajoute

---

Ikonicoff (1965), 1057, produit la liste des obligations, jamais appliquées, faites aux grands propriétaires latifundiaires, au Brésil, au Nicaragua, au Venezuela, au Mexique et au Guatemala, d'ouvrir des écoles.

13 *Santiago* (1962), 24-25 ; p. 25, offre en 13 points les tendances en matière de renforcement de la formation du personnel enseignant.

14 *Santiago* (1962), 18.

15 *Santiago* (1962), 17.

16 *Santiago* (1962), 18.

un facteur encore plus négatif : « une absence de concepts généraux, d'idées au sujet de l'évolution actuelle des sociétés et du rôle que l'école doit jouer dans cette évolution »<sup>17</sup>. Mais Bogotá énonce une critique plus grave encore :

Dans de telles circonstances, l'enseignement est souvent retardataire, puisque de nombreux enseignants réalisent leur devoir de façon routinière et mettent les enfants en contact avec un monde qui n'est certainement pas celui dans lequel ils sont destinés à vivre.

Pour remédier à cela, la Conférence propose que « l'école reçoive un stimulant de la société dont elle fait partie et que les enseignants lui donnent une forme, un sens et un but ». Elle souligne que dans les zones rurales, la communauté manque d'institutions capables de revigorer l'éducation, qui plus est, les enseignants manquaient eux-mêmes de pouvoir pour transformer le potentiel de la profession en réalité.

Le problème de l'enseignant étant crucial, il convient de prendre en compte une série de données -les ressources nécessaires pour rendre l'éducation primaire universelle, la croissance démographique incontrôlée, le besoin de réorganiser le système scolaire et le nombre alarmant d'enseignants qui quittent la profession pour un autre emploi- afin que le problème acquière un relief particulier<sup>18</sup>. Il ne suffit pas d'octroyer un nombre croissant de bourses d'études pour rendre attrayantes les Ecoles normales. Les nombreux problèmes qui affectent l'enseignement latino-américain peuvent se résumer à un principal : les enseignants ne reçoivent ni encouragement ni aide à travers un système rationnel d'incitations<sup>19</sup>. Ce qui inquiète plus encore les conférenciers de Bogotá, c'est que les bas salaires conduisent nombre d'enseignants à quitter la profession et à n'envisager leur profession que comme une phase temporaire de leur existence, qu'ils quitteront le plus rapidement possible. Dans ces conditions, puisqu'ils n'y consacrent pas leur vie, leur travail s'en ressent : « In the final analysis, economizing on teachers' salaries result in purely fictitious savings »<sup>20</sup>. En somme, une éducation de mauvaise qualité revenait chère.

Autre problème lié à celui des salaires, plus de 90 % des fonds dépensés dans l'éducation primaire sont absorbés par les salaires des maîtres. Il reste donc très peu d'argent pour le matériel pédagogique, la maintenance et la formation des enseignants. Cela renforce plus encore l'importance accordée à la qualité du professeur<sup>21</sup>. La Conférence de Bogotá établit ainsi une relation

---

<sup>17</sup> *Bogotá* (1963), § 49, 20.

<sup>18</sup> *Bogotá* (1963), § 50, 20.

<sup>19</sup> *Bogotá* (1963), § 50, 20.

<sup>20</sup> *Bogotá* (1963), § 53, 21.

<sup>21</sup> *Bogotá* (1963), § 54, 21.

entre la qualité du recrutement et les salaires, car les bas salaires influencent le nombre et la qualité des individus qui entrent dans la profession : « It is impossible to attract the best people to such a low-paid profession ; [...] the teaching profession inevitably attracts many who have no other way of earning a living »<sup>22</sup>.

Bien que les États y ait réalisé des investissements considérables, les Ecoles normales font défaut. Les enseignants souffrent du manque de garantie de l'emploi, soit par nomination, soit par contrat. Par ailleurs, les salaires mensuels, qui s'étalent de 18 à 150 US \$, couvrent difficilement les besoins de base d'un enseignant et de sa famille. Dans 14 pays latino-américains le salaire mensuel moyen est de seulement de 60 US \$ ; comparé à d'autres professions, être enseignant relève d'une position très peu favorable. Bogotá invite donc les États à rompre cette vieille tradition des bas salaires, car « At the present time, the essential criterion for fixing teachers' salaries is based on national needs for more and better Education. As repeatedly stressed throughout this report, Education is a social and economic investment »<sup>23</sup>.

D'autre part, la Conférence attire l'attention des États sur le besoin de remédier à l'insuffisance des programmes de formation des enseignants qui ne modèlent pas suffisamment la personnalité de l'enseignant. Ils doivent sélectionner plus les futurs enseignants, et les Écoles normales doivent mettre en place une atmosphère favorable à leur formation pédagogique et culturelle qui n'est pas encore correctement établie. Le manque d'instruction pratique y est tellement criant que les enseignants eux-mêmes s'en plaignent<sup>24</sup>.

Si renvoyer en masse les maîtres non motivés ou non-qualifiés eût été irréaliste parce qu'ils ne pouvaient pas être remplacés, les États doivent néanmoins s'engager à les former, tant à travers l'organisation de séminaires que par une littérature spécialisée, tout en continuant à améliorer le niveau des professeurs qualifiés<sup>25</sup>. En déplorant la différence de formation offerte par certains pays aux maîtres ruraux et à ceux destinés aux centres urbains, la Conférence de Bogotá rappelle qu'une telle pratique va à l'encontre des conclusions des études internationales parce qu'elle déprécie le statut de maître rural et provoque un faible taux d'éducation dans les campagnes<sup>26</sup>. Les disparités continentales en matière de formation du corps professoral sont

---

22 *Bogotá* (1963), § 51, 20.

23 *Bogotá* (1963), § 52, 20.

24 *Bogotá* (1963), § 54, 21. La Conférence de Bogotá montre combien la formation des maîtres diffère d'un pays à l'autre, de 4 à 8 ans depuis la fin des études primaires (§ 56, 21). Notons cependant qu'aucune de ces conférences n'évoque le problème des enseignants au chômage parce que sans nomination.

25 *Bogotá* (1963), § 59, 22.

Sur les défauts d'organisation de la formation des maîtres cf. *Bogotá* (1963), § 57, 21-22.

26 *Bogotá* (1963), § 59, 22.

criantes<sup>27</sup>. Les conférenciers de Santiago avaient déjà remarqué les disparités régionales de l'organisation de l'enseignement : en Argentine et en Uruguay, les conseils nationaux d'éducation jouissent de larges attributions, alors qu'en Bolivie et à Haïti, les ministères de l'Agriculture administrent d'importants services éducatifs puisque la population y est majoritairement rurale<sup>28</sup>.

La Conférence de Bogotá recommande aux États de porter à 6 ans la scolarisation, et l'enseignement primaire ne doit plus être conçu comme une préparation pour aborder le cycle suivant, mais comme un cycle en soi, dont le but est d'intégrer l'élève à la société, au monde économique et culturel :

A democratic society requires that all citizens –even those who have had only primary school Education- should be capable of activities that are construction both for himself and for the community. This implies the acquisition of an experience that cannot be gained in less than 6 years. If school is abandoned too early, this essential purpose will inevitably be defeated. There is no system of adult Education that can, in general, replace the advantages that school experience provides in childhood<sup>29</sup>.

Par ailleurs, le manque de mobilité sociale constitue un frein au développement économique du Sous-continent puisque, sans éducation, il ne peut y avoir de formation de cadres :

There is a need of a vigorous social mobility that would permit the active participation, and rise in the economic and social scale, of men of initiative prepared to take risks and assume responsibilities in technology, economics, and other human activities. [...]

What is needed is a real revolution in the Educational systems, not only in the Educational process itself but also in finding solutions to the serious financial difficulties which prevent gifted men from rising to higher fields<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> *Santiago* (1962), 24.

<sup>28</sup> *Santiago* (1962), 26.

<sup>29</sup> *Bogotá* (1963), § 63, 23.

<sup>30</sup> OEA, Interamerican Economic and Social Council, First Annual Meeting, Mexico DF, 1962, « *Exposición del Dr Raúl Prebisch, Subsecretario de la[s] N U a cargo de la CEPAL en la Segunda Sesión Plenaria celebrada el martes 23 de octubre de 1962* », Washington DC, PAU, 1962 (OEA/SER. H/X. 3 Doc. 240), p. 4, cité in *Bogotá* (1963), 12.

L'époque préconise pour l'éducation des rôles nouveaux, tel celui de favoriser l'ascension sociale. Mais l'éducation doit aussi stimuler l'inéluctable progrès technologique. L'enseignement se devait donc de créer et favoriser l'adaptation technologique « à l'égard du “milieu technique” »<sup>31</sup>.

### C. Le problème des universités

L'ampleur de la révolution que provoqua en Amérique latine le mouvement de la Réforme universitaire de Córdoba en 1919 est connue. S'attaquer aux universités en 1960, c'était s'attaquer à un sujet des plus sensibles. À l'instar de l'ex-sénateur William Benton, Berle recommande l'ouverture d'universités privées totalement libres d'un quelconque contrôle étatique – là où, bien évidemment, les conditions politiques le permettaient –, à l'exemple de l'Université des Andes en Colombie et de l'Université de Santa María au Chili<sup>32</sup>. Il ne fait aucun doute que, « libre de toute influence politique et des disputes orageuses provoquées par la guerre froide », elles atteindraient immédiatement un niveau de qualité qui attirerait aussitôt les meilleurs éléments parmi les étudiants et les professeurs, et leurs diplômes inspireraient le respect<sup>33</sup>.

Berle nous révèle que déjà des fondations privées étasuniennes avaient étudié, de façon détaillée, la possibilité d'organiser dans l'isthme américain une Université centraméricaine qui chapeauterait des écoles techniques de chacun des cinq pays, Panamá pourrait être adjointe au projet. Cette institution à venir (*ensuing*) serait plus puissante et, en plus de délivrer un meilleur enseignement, « pourrait exercer une puissante influence unificatrice dans une sous-région qui a toujours désiré l'unité »<sup>34</sup>. Voilà les systèmes d'éducation étasuniens capables de réussir là où Francisco Morazán a échoué...

Un projet similaire est envisagé sur le plateau andin, il ouvrirait la voie à une réalisation du même type au Brésil, et ainsi de suite. En révélant l'extraordinaire potentiel éducatif paralysé par les luttes politiques, ces universités montreraient partout le chemin. C'est l'application de cette théorie qui aux États-Unis conduisit à la fondation de l'Université John Hopkins et de l'Université de Chicago<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> *Santiago* (1962), 15.

<sup>32</sup> Berle (1962), 70-71.

<sup>33</sup> Berle (1962), 71.

<sup>34</sup> « ... and could exert a powerful unifying influence in a sub region which has always desired unification » : Berle (1962), 71.

<sup>35</sup> Ce contrôle des élites latino-américaines par leur formation au sein d'universités étasuniennes, n'était pas une nouveauté, et moins encore pour les hommes de la génération d'avant-guerre. On se souvient des paroles prémonitoires prononcées, en 1924, par Richard Lansing, secrétaire d'État du président des États-Unis Woodrow Wilson :  
« México es un país extraordinariamente fácil de dominar porque basta controlar a un solo hombre : el

\*

Remarquant que l'enseignement secondaire manque d'établissements, Berle note que ceux dirigés par des organisations chrétiennes dispensent un enseignement de qualité, on doit par conséquent ouvrir des écoles parallèles financées par l'aide locale ou internationale, et dont le contrôle sera confié à ces ordres. Cependant, s'il salue la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements dirigés par des religieux, Berle n'en considère pas moins que les tâches de l'éducation primaire, autant que celles qui incombent aux écoles secondaires, doivent être confiées à l'État<sup>36</sup>. Herrera reprend à son compte une opinion déjà émise par Berle. Même si, dans le processus de développement universitaire ; la participation du secteur privé croissait, comme aux États-Unis, la responsabilité financière principale continuerait à incomber au secteur public. Mais réapparaît alors le problème des politiques fiscales internes aux États latino-américains, ceux-ci devaient nécessairement se réformer pour trouver les moyens de financement à venir, d'autant que Herrera remarque que le lien automatique, existant au XIX<sup>e</sup> siècle, entre croissance de l'économie nationale et augmentation des ressources de l'État est désormais un modèle périmé<sup>37</sup>.

Parmi les nombreux obstacles qui méritent d'être levés, les États latino-américains doivent abandonner le nationalisme qui les conduit à refuser la reconnaissance des diplômes émis dans les autres pays, y compris aux États-Unis, et à développer les équivalences. En revanche, un effort doit être fait pour rendre abordables les livres de « la littérature du monde occidental » que l'on trouve difficilement dans le Sous-continent. Les librairies étaient pleines d'ouvrages publiés en Espagne et en Amérique latine, mais « the powerful scientific, philosophical, and historical, not to mention technical literature, originating in Western Europe and in the United States is relatively unknown and woefully inaccessible », par contre « a full collection of Russian literature, especially Marxian is available everywhere », et cela ne fait que se développer puisque, selon ses informations, La Havane va s'y mettre<sup>38</sup>. Et Berle déplore

---

Presidente. Tenemos que abandonar la idea de poner en la Presidencia mexicana a un ciudadano americano, ya que eso llevaría otra vez a la guerra. La solución necesita más tiempo : debemos abrir a los jóvenes ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida americano, en nuestros valores y en el respeto al liderazgo de Estados Unidos.

México necesitará de administradores competentes. Con el tiempo, esos jóvenes llegarán a ocupar cargos importantes y eventualmente se adueñarán de la Presidencia. Sin necesidad de que Estados Unidos gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queramos. Y lo harán mejor y más radicalmente que nosotros ».

Notons par ailleurs, qu'à partir du 18 janvier 1967 Lincoln Gordon finit sa carrière d'ambassadeur comme président de l'Université John Hopkins, à Baltimore (Maryland), Gordon (1967).

<sup>36</sup> Berle (1962), 72.

<sup>37</sup> Herrera (1967), 277.

<sup>38</sup> Berle (1962), 72-73.



que les 100.000 dollars annuellement dépensés, sans compter l'effort privé, pour rendre accessible les publications du Monde libre à 185 millions de Latino-Américains n'a donné aucun résultat<sup>39</sup>.

Enfin, face à la stratégie des communistes, qui est de préparer une petite élite prête dans 10 ans à prendre le pouvoir en Amérique latine, il faut élargir la base de l'enseignement, et mettre en contact les étudiants avec des réalités plus larges<sup>40</sup>. La Conférence de Bogotá exprime ces idéaux de défense du Monde libre dans une optique plus continentale : « Nos universités doivent aussi s'efforcer de protéger et de renforcer les institutions démocratiques pour lesquelles nos peuples ont lutté et vaincu. Alors qu'elles s'enrichissent avec leurs travaux, les universités constituent aussi les meilleures agences pour transmettre ces victoires puisque c'est à elles de former les dirigeants de demain »<sup>41</sup>.

Pour sa part, Gordon part de présupposés différents. Il faut atteindre un but à l'éducation : « pour atteindre son but, le système éducatif doit être construit de façon à répondre aux besoins d'une société qui se développe »<sup>42</sup>. Le système éducatif doit répondre aux besoins du développement économique. Il apparaît clairement que le progrès social et économique, tellement désiré, passe forcément par *l'élargissement et la modernisation de la structure éducative*.

Herrera partage le point de vue de Berle qui considère que les bas salaires obligent les professeurs d'université à se disperser dans un double emploi<sup>43</sup>, quand il souligne la nécessité d'un corps professoral entièrement consacré à sa tâche et capable d'entreprendre les réformes nécessaires à l'amélioration de l'enseignement. Car, c'est seulement quand la capacité et l'adéquation des maîtres devient la règle générale que l'inquiétude estudiantine se transforme en une force dynamique de collaboration et que les extrémistes et les agitateurs perdent de leur influence<sup>44</sup>. Aussi Herrera considère-t-il que l'Amérique latine n'a pas fini son processus de réforme universitaire. Répondre aux besoins du développement économique et social va donc renforcer cette tendance à la réforme. Mais, tout comme il est nécessaire que les professeurs se consacrent entièrement à leur tâche d'enseignement, il faut que les étudiants puissent disposer de leur temps pour l'étude, et ne pas voir

---

<sup>39</sup> À son retour de son périple préparatoire de la Conférence Interaméricaine Economique et Sociale de Punta del Este, le lundi 26 juin 1961, à Washington, au cours de son intervention devant la presse étasunienne, Adlai Stevenson ébaucha la même plainte prenant Gordon à témoin de cette réalité. Notons cependant qu'un an auparavant, ce n'était ni ce que produisait Moscou ou publierait La Havane qui dérangeait, mais ce que... Pékin imprimait...

<sup>40</sup> Berle (1962), 73-74.

<sup>41</sup> *Bogotá* (1963), § 123, 37.

<sup>42</sup> Gordon (1963), 74.

<sup>43</sup> Berle (1962), 64.

<sup>44</sup> Herrera (1967), 284.

leur temps dévoré par des tâches matérielles de subsistance : « y es ahí donde en mayor medida la universidad requiere del apoyo público para financiar los sistemas de becas y de ayuda a los estudiantes de bajos ingresos »<sup>45</sup>. Malgré des conditions économiques parfois adverses, il fallait savoir faire abstraction des facteurs externes.

C'est à la Conférence de Bogotá que revient le privilège de porter les critiques les plus dures à l'encontre des universités latino-américaines. Si elle souligne les efforts remarquables réalisés par certaines universités pour réformer leurs structures, et donc surmonter les obstacles au développement, à travers la préparation de leur personnel et l'enrichissement du capital humain dans les secteurs les plus critiques<sup>46</sup>, elle les accuse de ne pas avoir réussi à maintenir le rythme du développement en accord avec l'évolution sociale et économique des pays latino-américains, et d'avoir fait peu d'efforts pour promouvoir les nouvelles professions nécessaires à un développement accéléré. Ainsi, le manque de main-d'œuvre hautement qualifiée atteint un seuil critique. Les universités latino-américaines continuent à mettre l'accent sur les professions traditionnelles, dont la plupart n'apportent rien au développement, et elles n'ont pas réussi à former suffisamment de personnes capables de prendre la direction ou de contribuer à la mobilité des sociétés<sup>47</sup>. Leur responsabilité et leur rôle est de préparer ceux qui dirigeront la transformation sociale, car si elles ne tendaient qu'au développement économique, elles disparaîtraient une fois ce stade de développement atteint. Possédant de lourdes responsabilités dans le domaine de la connaissance et de la déontologie, elles se doivent de guider la société dans cette direction<sup>48</sup>.

La Conférence de Bogotá renvoie dos-à-dos étudiants et professeurs, les rendant responsables des situations prévalant dans les universités. En arrivant à l'université, l'étudiant doit faire face à une période d'adaptation à laquelle il n'est pas toujours préparé. Les universités se plaignent que ceux-ci ne sont pas intellectuellement prêts pour suivre l'enseignement, et elles affirment qu'elles ont dû imaginer des solutions propres à faire face à cette difficulté. Des frustrations naissent parmi les étudiants qui considèrent que de nombreuses années de préparation et d'effort ne les ont pas préparées pour suivre un enseignement normal (*regular courses*)<sup>49</sup>. Au-delà des différences, il existe de nombreux faits communs. Ainsi, on remarque que, malgré l'augmentation sensible des inscriptions universitaires, celles-ci sont encore loin de couvrir les besoins latino-américains en matière de développement écono-

---

45 Herrera, (1967), 285.

46 *Bogotá*, (1963), § 106, 34.

47 *Bogotá*, (1963), § 103, 33.

48 *Bogotá*, (1963), § 126, 36.

49 *Bogotá*, (1963), § 117, 36.

mique et social<sup>50</sup>. Le développement des universités n'a pas été assez rapide pour absorber l'augmentation du nombre d'élèves issus de l'enseignement secondaire. Cela se traduit par un manque de salles de cours, de laboratoires et de professeurs, et justifie l'établissement de quotas, qui, bien qu'ils protègent l'intérêt académique de chaque université, montre qu'en général aucun pays n'a réussi à prendre les mesures nécessaires pour éviter ce rétrécissement que l'on observe à la fin du secondaire, et qui bloque le développement normal de l'éducation parmi les adolescents<sup>51</sup>.

Ainsi, à cause du manque de moyens et de personnel, il est impossible de maintenir les étudiants en activité. L'assistance aux cours et l'esprit de travail en groupe sont insuffisants. Par ailleurs, de plus en plus d'étudiants provenant des couches sociales à faibles revenus, les universités sont confrontées à des problèmes qu'elles n'ont pas l'habitude de gérer. Les programmes d'aide sociale aux étudiants, y compris l'aide psychologique et l'orientation, les loisirs, le logement et la cantine, devraient aider à remédier aux problèmes. Quant aux bourses, elles devraient être accordées à tous les étudiants talentueux qui ne disposent pas de ressources financières suffisantes<sup>52</sup>.

Non seulement les universités doivent utiliser tous leurs équipements (*facilities*) pour la formation professionnelle mais elles doivent aussi explorer et inaugurer de nouveaux systèmes de formation du personnel que requiert le développement économique et social ; une telle expansion doit naturellement s'adapter aux plans de développement économique et social et à des projets généraux d'éducation. Une attention plus soutenue doit être portée aux études techniques et pratiques, sans pour autant négliger les humanités et les études traditionnelles. Les universités offriront ainsi une plus grande variété de main-d'œuvre qualifiée, et un choix de carrières beaucoup plus large aux étudiants. Le rétrécissement entre le secondaire et le supérieur ne peut être surmonté par les installations existantes ; une diversification qualitative adaptée aux programmes de développement s'impose<sup>53</sup>.

Les problèmes auxquels les étudiants latino-américains sont confrontés étant complexes et peu étudiés, la Conférence de Bogotá recommande que chaque pays réalise une étude<sup>54</sup>. Et si les universités se plaignent de l'enseignement secondaire, elles ont peu fait pour l'améliorer. Car, bien que ce ne soit pas du ressort de celles-ci, la Conférence de Bogotá les invite à

---

50 *Bogotá*, (1963), § 114, 35.

51 *Bogotá*, (1963), § 115, 35-36.

52 *Bogotá*, (1963), § 116, 36.

53 *Bogotá*, (1963), § 119, 36.

54 *Bogotá*, (1963), § 113 et § 114, 35.

coordonner leurs activités avec les ministères de l'Éducation, afin d'envisager les affaires d'intérêt général, sans pour autant porter préjudice à cette autonomie si chère (*well-guarded*)<sup>55</sup>.

Quant au corps professoral, c'est un des secteurs universitaires qui posent le plus de problèmes et la Conférence de Bogotá n'a de cesse de le souligner. Non seulement à cause du nombre des enseignants, mais surtout à cause de leur préparation à l'enseignement universitaire. Dans la majorité des cas, il s'agit de médecins, d'avocats, d'ingénieurs, célèbres, mais qui ne possèdent aucune connaissance pédagogique. Car il existe une tradition ancienne selon laquelle le professorat constitue le plus souvent une activité secondaire, marginale vis-à-vis de l'emploi réel. À cet égard, la situation des universités ne s'améliorera que le jour où la règle sera que l'enseignement supérieur constitue une activité à plein temps. Alors, les professeurs d'université disposeront du temps nécessaire à la préparation de leurs cours, et à la poursuite de certaines activités académiques tels les conseils aux étudiants, le tutorat et, tout particulièrement, la recherche<sup>56</sup>. Bien que les universités soient composées de spécialistes, la proportion de professeurs se consacrant uniquement à leur chaire constitue une minorité<sup>57</sup>.

#### ***D. Financement des universités et développement continental***

Créer de nouvelles élites, élargir le recrutement des universités, répondre aux nécessités du développement futur supposait se donner des moyens pour réaliser ces transformations. Herrera rappelle que la Banque internationale de Développement qui avait été tout à la fois la banque des Universités et une université –puisque cette entité bancaire était formée par 300 cadres de diverses formations provenant de toutes les Républiques latino-américaines–, prouvait la nécessité de consacrer plus de moyens et plus d'attention au problème fondamental « du développement des ressources humaines ». Cette préoccupation conduisit la Banque à développer parallèlement (*hermanar*) l'investissement économique et l'investissement social. Ainsi, de 1962 à la fin 1966, la BID octroya 35 prêts à 18 pays de la région, pour un montant de 65,6 millions de dollars, qui, additionnés aux apports locaux et autres, supposait la réalisation de programmes de développement et d'amélioration de l'éducation technique et supérieure pour une valeur de 152,7 millions de dollars.

La principale action de la BID avait porté sur l'enseignement des sciences fondamentales, les sciences appliquées et la technologie, absorbant ainsi 50 % de ses ressources, puisque ces secteurs apparaissaient comme plus en retard dans la région. Par ailleurs, une aide à l'amélioration du passage du

---

<sup>55</sup> *Bogotá*, (1963), § 118, 36.

<sup>56</sup> *Bogotá*, (1963), § 112, 35.

<sup>57</sup> *Santiago* (1962), 24.

cycle secondaire à l'universitaire, et un financement des réformes administratives destinées à gagner en efficacité, avaient été mis en place<sup>58</sup>. Ce besoin d'une aide privilégiée à certaines filières fut posé par Harbison, directeur des relations industrielles à l'Université de Princeton, quand il affirma la nécessité de « sacrifier un aspect pour en améliorer un autre », tout en sachant que ces priorités à l'égard d'un niveau éducatif nuisait aux autres : « investir davantage qualitativement c'est agir au détriment de la quantité »<sup>59</sup>.

Après la Conférence de Santiago, qui souligne la « disproportion flagrante » entre les possibilités offertes en matière de formation technique et professionnelle moyenne et les besoins en techniciens industriels et agricoles<sup>60</sup>, celle de Bogotá recommande d'augmenter la mécanisation de l'agriculture. Or, pour ce faire, il faut améliorer la formation agricole autant que prévoir le nombre de techniciens, d'ingénieurs et de travailleurs qualifiés qui seraient employés dans des tâches non-agricoles et dont la carence deviendra un obstacle majeur à l'expansion industrielle. Pour la Conférence, le manque de techniciens est responsable de la faible productivité industrielle, voire même du manque de qualité dans certains pays<sup>61</sup>. Par ailleurs, elle considère que sans éducation agricole aucune réforme agraire ne pourra remporter de succès<sup>62</sup>. Au cours de la Conférence de Mexico, tenue en octobre 1962, sur la recherche sociale et les problèmes de la vie rurale en Amérique centrale, au Mexique et dans la Caraïbe, Marcel de Clercke souligne l'importance de l'éducation dans les communautés rurales en vue du développement agricole, pour faire « accepter et adopter » les transformations techniques nécessaires à l'obtention d'une production agricole susceptible d'assurer la survie alimentaire<sup>63</sup>.

L'enseignement des techniques agricoles bénéficia lui aussi des largesses de la BID puisque cette discipline ne totalisait que 2 % des inscriptions universitaires latino-américaines. Le reste des ressources de la BID s'était orienté vers la modernisation et la réforme des Universités. Face aux critiques, que nous avons vues, sur l'élitisme qui caractérise un monde universitaire qui bénéficie déjà d'une aide conséquente de la part des États, Herrera répond que le choix de la BID s'est porté sur le système universitaire car l'investissement dans l'éducation supérieure est sans aucun doute celui qui apporte le plus grand effet de multiplication des sommes investies<sup>64</sup>. Herrera défend le

---

58 Herrera (1967), 274 et 290-291.

59 Huneus (1964), 549.

60 *Santiago* (1962), 23.

61 *Bogotá* (1963), 29 ; la Conférence de la CEPAL célébrée à La Paz en 1957, « Estudio sobre la mano de obra en América latina », était déjà arrivé à ces conclusions.

62 *Bogotá* (1963), 32.

63 de Clercke (1965). Ancien chef de la mission de l'UNESCO au Viêt-nam.

64 Herrera (1967), 274.

bien-fondé de cette option en citant Andrés Bello qui, en prenant possession de sa chaire à l'Université de Santiago du Chili, déclara en 1842 : « Los buenos maestros, los buenos libros, los buenos métodos, la buena dirección de la enseñanza, son necesariamente la obra de una cultura intelectual muy adelantada ».

Face à une augmentation insuffisante des sommes allouées par l'État au développement des universités, celles-ci doivent recourir aux organismes de financement externes<sup>65</sup>, en se transformant en groupes de pression sur l'État pour qu'il facilite ce financement, « dentro de la dignidad que por cierto le corresponde, y utilizando su influencia sobre la comunidad nacional ». D'autant que l'obtention de crédit externe réveille généralement l'intérêt national pour le projet et engendre à son tour plus de disponibilités financières nationales, ce que Herrera nomme « la función catalítica de la ayuda externa ». Il n'omet pas de passer en revue les réactions qui, face à l'aide externe aux universités, naissent parmi ceux qui la refusent, car elle compromet le destin culturel de l'université, et parmi ceux qui considèrent que le pays est tellement sous-développé qu'il ne peut survivre sans aide extérieure. Mais, il ne fait aucun doute que l'effort doit être d'abord national pour être ensuite renforcé par l'aide extérieure : « con respecto a esto último, sin embargo, el Banco Interamericano estima que la universidad latinoamericana no debe mirar la ayuda externa como un aporte ilimitado e indefinido »<sup>66</sup>. Tout en liant l'octroi de prêts aux universités à un contrôle des dépenses de celles-ci, il remarque que les universités possédant déjà des fonds suffisants, manquent le plus souvent d'une gestion efficace, aussi la réforme administrative s'impose-t-elle<sup>67</sup>.

Appelées à former ceux qui conduiront les transformations sociales et économiques à venir, le mode de fonctionnement des universités doit être profondément remanié, leurs revenus rentabilisés par l'emploi de méthodes modernes et rationnelles. Les études concernant les admissions ou les performances des étudiants font défaut autant que celles abordant le coût professoral, ou celles concernant les coûts de la maintenance des équipements ou les dépenses générales<sup>68</sup>.

La Conférence de Bogotá invite les universités à procéder à la réforme de leurs administrations par le biais du concours d'experts pour les conseiller sur l'introduction de méthodes de gestion administrative modernes et efficaces, et elle conseille aux présidents d'université de se faire seconder par

---

<sup>65</sup> Le séminaire de l'UNESCO en avril 1964 pose le problème de « délimiter le montant nécessaire des investissements en matière d'éducation », sans toutefois pouvoir répondre sur la question du pourcentage du revenu national que chaque pays se doit d'investir dans l'éducation, Huneus (1964), 549.

<sup>66</sup> Herrera (1967), 279. Le séminaire tenu à l'UNESCO en avril 1964 se plaindra du manque total de coordination entre les différents organismes d'aide extérieure, Huneus (1964), 553.

<sup>67</sup> Herrera (1967), 291.

<sup>68</sup> *Bogotá*, (1963), § 110, 34.

une personne qui s'occupera de la gestion des finances et appliquera les techniques modernes employées tant dans le secteur public que privé, de façon à s'assurer un rendement maximum des ressources à leur disposition<sup>69</sup>.

Pour Herrera, en attendant l'étape du décolllement économique « a base de tasas futuras más altas en los ingresos y de una mejor utilización de los recursos nacionales », l'apport de la BID aux universités latino-américaines constitue un apport de transition en attendant les conditions d'un effort propre. Cependant, cette volonté d'indépendance financière à venir développe à son tour une volonté d'organisation qui ne doit pas chercher ses modèles à l'étranger. On est bien loin de ce que Berle ou Gordon préconisent.

### *E. Ecart technique et développement national*

D'un point de vue économique, une société moderne à besoin de travailleurs spécialisés : des ingénieurs hautement qualifiés, des agronomes, des médecins, des chercheurs scientifiques, des gérants de sociétés, des comptables et des économistes, jusqu'aux techniciens agricoles, mécaniciens et employés de bureau qualifiés (*skilled*). Mais d'un point de vue social et humain, cette réforme de la structure éducative, sa modernisation et l'élargissement de sa base sont essentiels pour produire le potentiel humain perdu par le manque de scolarisation (l'abandon, « la déperdition ») et par les déficiences du système éducatif -perte d'un potentiel humain dû à l'absence de structures scolaires– qui provoquent le manque d'opportunité d'une formation au-delà des rudiments proposés par l'école primaire.

Reste alors le problème de l'écart technique existant, on dirait aujourd'hui entre les nations pauvres et les nations riches, c'est-à-dire, entre celles possédant la technique, le savoir-faire et celles qui n'ont pas fini leur révolution industrielle ou simplement pas acquis les caractères propres de la société industrielle<sup>70</sup>. Gordon se montre très optimiste et généreux puisqu'il considère que c'est l'occasion pour ces nations (sous-développées) « d'apprendre de l'expérience des autres, d'emprunter et d'adapter leurs méthodes de production, de distribution et d'organisation que les autres ont trouvées au cours de décennies de lentes expériences et de développement ». Et il souligne : « Adapter plutôt que copier ». Il s'agit donc de profiter de l'expérience accumulée qui a porté ses fruits, et de l'adapter<sup>71</sup>. Or, là encore, il apparaît que l'adaptation et

---

<sup>69</sup> Bogotá, (1963), § 111, 34.

<sup>70</sup> Gordon (1963), 71.

<sup>71</sup> On retrouve bien évidemment là un écho des théories économiques libérales que W.W. Rostow expose dans *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*, London : Cambridge UP, 1960, concernant la mécanique d'un décollage économique. Ces idées sont reprises dans F. Harbison et C. A. Myers, *Education, manpower and economic growth...* (1964) ; et Hla Myint, « Flexibilité sociale... » (1964).

l'ajustement aux nécessités locales, à une époque de complexité technique croissante, ne peuvent être réalisés sans l'existence préalable d'un *système d'éducation moderne*<sup>72</sup>.

En cela réside l'autre grand problème qui préoccupe Herrera, celui de « la brecha tecnológica », le fossé, l'écart qui se creuse entre les nations détentrices de la modernité et de la connaissance technique et celles qui requièrent « un esfuerzo masivo y tenaz para incorporar a nuestras actividades productoras una dosis creciente de técnicas avanzadas »<sup>73</sup>.

La Conférence de Santiago se contente de remarquer le problème de la difficile adaptation de procédés techniques « découverts en des lieux éloignés, tant géographiquement que socialement » pour des pays « encore peu avancés »<sup>74</sup>. Une importance insuffisante était accordée aux matières scientifiques, alors même que l'humanisme visait désormais à les mettre en relation avec la culture contemporaine, en vue d'une éducation équilibrée<sup>75</sup>. Ainsi, la Conférence de Santiago considère qu'en Amérique latine le niveau de développement importe moins que le fait que tous les pays possèdent des traditions et un système d'enseignement déjà centenaire ; ils ne se trouvent pas dans les conditions de l'Afrique ou de certains pays d'Asie qui partent de zéro. L'Amérique latine peut donc « importer, les procédés éducatifs très perfectionnés que les pays les plus évolués leur offrent comme modèle »<sup>76</sup>. Cette réception, la Conférence la préconise. Ainsi, les pays en voie de développement sont obligés de « brûler les étapes » en utilisant les moyens éprouvés pour accélérer l'assimilation du contenu de la culture<sup>77</sup>.

Or, selon Herrera, l'Amérique latine affronte deux circonstances adverses de taille : les coûts exorbitants que suppose le développement de la recherche scientifique et technologique et le manque de moyens humains qualifiés. Aussi avance-t-il les chiffres suivants : pour l'année 1965, le coût de la recherche aux États-Unis s'élève à 17.000 millions de dollars, soit deux fois la valeur totale des importations annuelles de l'Amérique latine, c'est-à-dire plus de cinq fois la valeur de ses réserves internationales, ce qui représente 3 % du PNB des États-Unis, 2,5 % de celui de l'URSS et entre 1 et 2 % de celui des pays industrialisés de l'Europe occidentale. Les moyens destinés à la

---

72 On se référera avec intérêt à l'extrait de la « Carta del Comité interamericano de la Alianza para el Progreso a los presidentes de América », en date du 10 août 1965, que nous avons placé en annexe, et qui correspond aux attentes des élites les plus modernes de l'Amérique latine en matière d'éducation, faisant part notamment de leur volonté de développement de l'enseignement technique industriel.

73 Herrera (1967), 294.

74 *Santiago* (1962), 16.

75 *Santiago* (1962), 22.

76 *Santiago* (1962), 14.

77 *Santiago* (1962), 16.



recherche fondamentale croissant plus rapidement que le produit national, aux États-Unis cette croissance avait été de 12 % depuis 1945.

Autre donnée qui livre toute l'ampleur de la tâche à effectuer : l'Amérique latine dispose de 250.000 hommes de science, soit 0,4 % de la population active totale, alors qu'aux États-Unis, ils sont 2.700.000, soit 4 %<sup>78</sup>.

Face à la fracture technique entre Nord et Sud, Herrera s'inscrit en faux contre une importation massive de technologie moderne et contre ceux qui pensent que « nuestros déficit tecnológicos pueden solucionarse mediante el simple expediente de importar las técnicas más avanzadas », et il parle « de los riesgos que supone para nuestros países la importación indiscriminada de la tecnología », allant même jusqu'à parler de « graves consecuencias para el futuro desarrollo de América Latina »<sup>79</sup>.

Ambassadeur au Brésil, en contact avec les réalités latino-américaines, Gordon se démarquait de ses compatriotes en écrivant : « I would not expect Educational reform at the higher level in Latin America to follow slavishly any single pattern elsewhere in the world »<sup>80</sup>. En utilisant une prétention, si Gordon affirme qu'il refuse d'envisager que le système éducatif latino-américain soit une copie conforme du système étasunien, il croit cependant fermement que l'expérience étasunienne en matière d'instituts agricoles et d'universités techniques d'ingénieurs et de gestion comporte de nombreuses leçons précieuses pour les autres Républiques américaines<sup>81</sup>. D'autant que les structures éducatives européennes sont justement en train de se moderniser en empruntant cette voie : « I have just suggested », je ne fais que suggérer... dit-il de façon sibylline. Autrement dit, les États-Unis se présentent comme le modèle à suivre puisqu'ils ont atteint le stade suprême du développement économique, de la production et des échanges. Les États-Unis représentent la modernité, même les Européens sont en train d'adopter cette voie, par conséquent les États-Unis offrent un modèle universel.

La Conférence de Santiago remarque que les études universitaires n'accordent pas une place suffisante aux problèmes nationaux<sup>82</sup>, mais cinq ans plus tard, Herrera va plus loin et met en garde contre une importation des avancées scientifiques et techniques qui pourrait signifier une importation de formes institutionnelles ou d'organisations qui finiraient par dénaturer l'essence

---

78 Herrera (1967), 294.

79 Herrera (1967), 295.

80 Gordon (1963), 76. Le propos est important, nous traduisons : « Je ne m'attendrais pas à ce qu'une réforme de l'éducation supérieure en Amérique latine copie aveuglément un quelconque modèle étranger ».

81 Gordon (1963), 74.

82 *Santiago* (1962), 23.

latino-américaine. Il prend soin de souligner que les universités doivent être un « *sancta sanctorum* en el que es nuestro patrimonio espiritual hereditario debe preservarse »<sup>83</sup>.

Dans la veine d'une réaction identitaire nationaliste en faveur de la défense des valeurs culturelles continentales, face à des modes d'existence importés, Herrera affirme clairement :

Nuestra historia, nuestras instituciones de raíz genuina, nuestras tradiciones, nuestra lengua, nuestra literatura no tienen por qué ser avasalladas o pervertidas bajo pretexto de la necesidad de adaptarnos a los avances científicos. Ya hoy mismo estamos viviendo el infecundo hibridismo cultural producido en algunos países en desarrollo que han debido soportar la penetración cultural como un contrabando de las inversiones y de la colaboración para el progreso científico y técnico. Ese es un peligro que cada día será más actual y que nuestros países deben prevenir, aunque es específicamente a las universidades a las que corresponde la tarea principal<sup>84</sup>.

Pour Herrera, ne possédant pas de recherche scientifique propre, les pays en voie de développement ne peuvent rattraper leur déficit de connaissance que par une collaboration scientifique, c'est-à-dire en envoyant leurs ingénieurs et leurs chercheurs scientifiques dans les centres de recherche les plus avancés. Or, ce travail de formation à fournir ne peut se faire qu'en dotant les universités des moyens techniques nécessaires à la préparation de leur personnel<sup>85</sup>.

Herrera souligne le lien direct qui, en Amérique latine, unit l'université au processus de développement économique et social. Il prévoit que la société latino-américaine de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, se caractérisera par une croissance démographique qui lui fera atteindre les 600 millions d'individus dont 350 millions seront concentrés dans les villes<sup>86</sup>. Cette réalité suppose de nouveaux financements pour créer de nouvelles infrastructures complexes de services publics rendus indispensables afin d'offrir des facilités et des opportunités aux habitants. C'est donc aux universités qu'incombe la tâche de former les cadres qui prépareront les révolutions scientifiques et techniques à

---

83 Herrera (1967), 288.

84 *Idem*.

85 *Idem*, p. 40. On doit cependant remarquer que Herrera n'évoque à aucun moment la fuite des cerveaux quand il parle de l'envoi des scientifiques latino-américains aux États-Unis pour assurer leur formation dans le but de rattraper le retard et de combler le fossé de connaissance technique et le sous-développement scientifique en matière de recherche fondamentale.

86 Herrera (1967), 286.

Déjà *Bogotá* (1963), p. 14, remarque l'hypertrophie du secteur tertiaire en Amérique latine, provoquée par la croissance urbaine qui paralyse le développement économique tout en développant artificiellement les industries de service. Ainsi, 5 pays d'Amérique latine concentrent jusqu'à 19,3 % de leur population active dans le secteur des transports, alors que ce pourcentage ne dépasse pas les 5, 4 % aux États-Unis. En 1950, seul 5,7 % des 163 M d'habitants est employé dans l'industrie.

venir, et elles devront s'adapter à cette nouvelle société dans laquelle elles déploieront leurs activités. Ce développement économique consolidera et renforcera le secteur tertiaire vis-à-vis du primaire, avec le déplacement consubstantiel de main-d'œuvre de l'un à l'autre. Seule l'université peut répondre au défi d'une meilleure préparation technologique<sup>87</sup>.

Mais il ne s'agit pas seulement d'élever « la eficiencia productiva » d'une Amérique latine qui a besoin de façon urgente de ces techniques importées, il s'agit aussi de répondre à un problème généralement peu pris en compte et directement lié à la croissance démographique. Importer et absorber la technique étrangère (pourtant si nécessaire), suppose une incompatibilité avec l'absorption du surplus de population, c'est-à-dire de main-d'œuvre. Car le développement technique, la mécanisation agricole et l'automatisation industrielle remplacent la main-d'œuvre humaine. Le défi consiste alors à absorber la technique étrangère, tout en répondant au besoin parallèle d'offrir un volume adéquat d'emplois<sup>88</sup>. Pour Herrera, seule la création d'un marché commun latino-américain peut répondre à une partie de ce défi<sup>89</sup>.

Dans une optique de « rendement » du système scolaire et universitaire, S. Lourié calcula que le système éducatif latino-américain ne pourrait répondre « à la demande future de main-d'œuvre de niveau secondaire ou universitaire ». Ainsi, alors que pour 1970 l'Amérique latine exigeait au minimum 30 millions de cadres supérieurs pour l'industrie et l'administration, le rendement des années 1963-1964 n'était en mesure que de fournir 16 millions<sup>90</sup>. On a vu précédemment comment le système éducatif brésilien s'empêchait de répondre aux besoins de développement d'une nation de 90 millions d'habitants.

#### F. Quel type d'éducation choisir ?

Se pose alors le problème de savoir si on désire une éducation utile, adaptée (*useful Education*) ou ornementale (*ornamental*)<sup>91</sup> ? On se souvient du débat lancé au XIX<sup>e</sup> siècle à l'Assemblée nationale par le ministre français de l'Instruction publique, Jules Ferry, et resté célèbre par l'apostrophe : « Messieurs, ce que je vous demande à tous c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ». L'éducation doit-elle produire des citoyens ou des savants ?, telle est la controverse. L'évocation de ce débat, sous d'autres termes, ouvre une charge en règle contre le système éducatif latino-américain que

---

<sup>87</sup> Herrera (1967), 286.

<sup>88</sup> Herrera (1967), 296. Concernant ce mauvais emploi du capital humain, *Santiago* (1962), remarque qu'à Haïti et au Salvador, 66,7 % de la population est employé dans le commerce (14,8 % au États-Unis), le reste de l'Amérique latine oscille entre 47,5 et 34,7 %.

<sup>89</sup> Cette idée d'Herrera, avait déjà été exposée au cours de *Bogotá* (1963), p. 11.

<sup>90</sup> Lourié cité par Huneus (1964), 547.

<sup>91</sup> Gordon (1963), 74.

Gordon accuse d'être « largement modelé sur l'expérience continentale européenne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle »<sup>92</sup> et qui ne « répond pas de façon adéquate aux besoins de nos sociétés contemporaines, Berle dresse un tableau obscur de l'université inspirée de la tradition française, on l'a vu.

L'argument majeur de Gordon mérite d'être retenu puisqu'il affirme que « dans les sociétés à la recherche d'une industrialisation rapide et d'une productivité agricole plus élevée ; d'une modernisation de leurs structures de production et de distribution, il existe une large demande d'éducation technique et professionnelle dans l'enseignement secondaire, et en faveur des études d'ingénierie, de médecine, d'économie et de gestion dans le supérieur »<sup>93</sup>.

Cependant, Gordon se veut rassurant en affirmant qu'il n'existe pas de séparation entre éducation utile et ornementale : un dirigeant, dans tous les domaines de la vie publique organisée, qu'ils soient d'ordre privé ou public, a besoin d'esprits non seulement disciplinés mais aussi cultivés, capables de réflexion et d'esprit critique<sup>94</sup>.

Comme toute conférence sur l'éducation, celle de Santiago, en mars 1962, aborda la question classique de l'éducation matérialiste confrontée à l'éducation humaniste<sup>95</sup>. Le séminaire de l'UNESCO, tenu en avril 1964 à Paris, élargit le débat en évoquant le problème d'un choix entre l'« éducation théorique et l'éducation pratique, en assurant une formation dans les industries ». L'expérience personnelle de Gordon le conduit à affirmer qu'il s'agit d'un faux dilemme puisque la formation professionnelle et technique vise autant à former de bons spécialistes que de bons citoyens, des êtres humains réellement cultivés. On ne s'éloigne donc pas des bons sentiments, et on reste dans une logique d'honnête homme telle que le XVII<sup>e</sup> siècle a pu la concevoir, mais dans une version technique<sup>96</sup>. Si la situation de l'université préoccupe aussi les conférenciers de Santiago c'est à cause de la tension entre le caractère fonctionnel que lui impose l'époque et son aspiration traditionnelle au *Studium generale*.

Pour Herrera la tâche de l'université sera double. Elle doit non seulement préparer les hommes qui orienteront et dirigeront le processus technologique, mais elle doit aussi former les techniciens intermédiaires nécessaires au processus de transformation de la production. Dans ce schéma, les études humanistes ne sont pas oubliées, car adaptées, elles participeront aux besoins du développement. Et, face à l'idée qu'il y a trop d'humanistes,

---

<sup>92</sup> Gordon (1963), 74. Levinson & Onís (1972), 261 : « Los sistemas educativos latinoamericanos tradicionalmente han seguido el modelo francés, concebido para un grupo selecto relativamente pequeño ».

<sup>93</sup> Gordon, (1963), 74.

<sup>94</sup> Gordon (1963), 75.

<sup>95</sup> Par une de ses réflexions, Gordon montre qu'il est au courant de ces travaux, Gordon (1963), 71. La Conférence sur l'économie de l'éducation tenue à Menthon Saint-Bernard (Annecy) du 24 août au 3 septembre 1963 sous l'égide de l'Association internationale des Sciences économiques évoque aussi ce sujet.

<sup>96</sup> Gordon (1963), 76.

d'avocats et de docteurs en sciences sociales, voire économiques, Herrera affirme que c'est sur les hommes qui possèdent cette formation que reposera l'adaptation des institutions sociales. Cette apparente dichotomie entre les formations humanistes et techniques n'existe donc pas<sup>97</sup> ; elles se complètent. Seul Ikonicoff apportera une autre dimension au débat en affirmant que « l'orientation classico-humaniste [...] ouvre la porte du pouvoir politique et social »<sup>98</sup>.

\*

Possédant suffisamment de modèles, l'Amérique latine n'avait pas à copier des modèles extérieurs, mais seulement à s'en inspirer et à les adapter à ses propres besoins. Nonobstant, Gordon ne pouvait s'empêcher de remarquer que les « land grant universities », qui en 1962 célébraient le centenaire de leur fondation, avaient abouti à la création du système de rendement agricole le plus efficace et le plus élevé du monde<sup>99</sup>. Ainsi, les collèges et les instituts techniques qui délivraient une formation de techniciens s'étaient métamorphosés en de véritables universités. L'humanisme, les études générales y avaient été ajoutés. Pour Gordon, des écrivains européens qui ne connaissent rien aux États-Unis, avaient créé un mythe, une vision erronée des États-Unis, inspirée du cinéma. Or, ces 68 universités agricoles –qui possédaient des instituts de recherche et travaillaient en relation directe avec les services gouvernementaux d'extension de l'agriculture– représentaient désormais un cinquième du total de l'éducation supérieure étasunienne. Selon Gordon, ce type d'organisation pouvait offrir beaucoup à un continent caractérisé par un besoin criant d'une augmentation de la production agricole, et une amélioration des conditions de vie dans les campagnes<sup>100</sup>. Il est intéressant de constater que les membres de l'administration Kennedy envisageaient l'Amérique latine comme une série de pays producteurs de denrées agricoles. Là encore, aucune réponse n'était apportée au désir d'industrialisation exprimé par les élites modernes de l'Amérique latine. Le malentendu ne pouvait être plus grand<sup>101</sup>.

---

<sup>97</sup> Herrera (1967), 287.

<sup>98</sup> Ikonicoff (1965), 1064.

<sup>99</sup> Gordon (1963), 76. Les « LGU » sont des terres mises à disposition des universités pour y pratiquer des expériences agricoles. Remarquons qu'à l'époque elles en étaient à leurs débuts, *Santiago* (1962), 21.

<sup>100</sup> Gordon (1963), 77.  
Mais *Bogotá* (1963), § 28, calcule qu'en 1960, dans les 19 pays membres de l'OEA, sur 3.837.000 élèves dans le secondaire, 9 % étudient dans des écoles techniques, 15 %, dans des écoles commerciales, 1 % dans des lycées agricoles, 2 % à travers des cours d'économie par correspondance et les 73 % restants sont dans des écoles secondaires générales. Ce qui apparaît comme la raison principale des difficultés à former des techniciens.

<sup>101</sup> Allusion unique dans ce corpus intellectuel, seul Medina s'interroge : « Le grave manque de cadres industriels en Amérique latine n'est-il pas dû au fait que les structures monopolistiques ne laissent aucune chance de survivance aux entreprises d'une certaine importance ? » *in* Huneus (1964), 550.

Reconstruire les bases de l'éducation latino-américaine, selon les termes de Gordon, apparaissait donc comme un immense défi directement lié à deux autres changements institutionnels proposés par la Charte de Punta del Este, la réforme administrative et celle des impôts qui devaient fournir un doublement de la proportion du PNB consacrée à l'éducation. L'effort éducatif ne se verrait couronné de succès que si une amélioration substantielle des structures administratives, redistribuant la richesse nationale, allouait de nouvelles sommes à l'éducation. Autre contradiction, là où le déficit budgétaire est déjà cause de pression inflationniste, le besoin d'une réforme des impôts se fait encore plus sentir.

Une planification systématique était donc à l'ordre du jour, mais aussi la modernisation des méthodes d'enseignement, l'amélioration des salaires et la formation adéquate du corps professoral à tous les niveaux, en vue de sa transformation en de véritables fonctionnaires de l'administration éducative<sup>102</sup>. Former des professeurs autant que construire des écoles, et se lancer dans l'utilisation de méthodes éducatives qui soient des investissements rentables étaient les principaux défis.

Des gestionnaires, des administrateurs correctement formés sont aussi nécessaires, dans l'administration gouvernementale et dans le secteur privé<sup>103</sup>. Gordon en vient finalement à considérer que le développement de l'éducation ne peut être mené isolément du reste du développement économique et social. L'interdépendance est totale.

### *G. De la réorganisation du système éducatif à sa planification*

Loin d'être cantonnés aux Amériques, les débats sur la réorganisation et l'amélioration planifiée du système éducatif latino-américain connurent de larges échos en Europe et plus particulièrement à Paris où, fin 1963, fut créé l'Institut international de Planification de l'Éducation (IPE)<sup>104</sup>. L'IPE avait pour but de coopérer, au moyen de la planification de l'éducation, à l'effort de développement économique de divers pays. Se fondant sur l'idée que l'éducation était un des facteurs décisifs du développement social et économique,

---

<sup>102</sup> Gordon (1963), 77-78.

<sup>103</sup> Gordon (1963), 78.

<sup>104</sup> Son siège se trouvait 7 rue Eugène Delacroix, Paris XVI<sup>e</sup>. L'institut se proposait de faire se rencontrer des économistes et des spécialistes des sciences sociales dans le cadre de l'UNESCO. Financé par l'UNESCO, la BIRD et la Fondation Ford, les installations étaient cependant fournies par le gouvernement français, et Philip H. Coombs en était le directeur. Son but était d'encourager et d'aider d'autres organismes dans leurs recherches tout en mettant en œuvre des programmes de recherche. Il publia deux importantes études sur la planification de l'éducation en URSS et en France. Le premier stage organisé porta justement sur les problèmes et les méthodes de la planification de l'éducation en Amérique latine. À partir de 1965, il orienta ses recherches vers l'Afrique.

on lui adjoignit l'idée que, comme tout autre système ou mécanisme social, l'éducation pouvait être améliorée grâce à l'action rationalisée de la planification<sup>105</sup>.

Adam Smith avait différencié le travail simple du travail complexifié par un surplus de connaissance. Si John Stuart Mill projeta cette constatation sur le développement à venir de l'économie, c'est à Karl Marx que revint l'idée, comme toujours, de calculer la valeur de cette différence en distinguant entre travail simple et travail qualifié ou supérieur, qui « est la manifestation d'une force de travail où entrent des frais plus élevés de formation » et qui, par conséquent est d'une plus grande valeur que la force de travail simple. Reprenant cette idée<sup>106</sup>, le bolchévique Stanislav G. Stroumiline, futur mentor de la planification stalinienne, réalisa entre 1921-1924, la première étude quantitative de l'impact de l'éducation sur le développement économique. Dans l'entre-deux-guerres, Keynes préconisant de privilégier l'extension des investissements en bien matériel, la planification tomba en désuétude<sup>107</sup>. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la planification apparut comme une nécessité qui s'impose surtout dans les années 1960<sup>108</sup>. L'Alliance pour le Progrès coïncide donc avec la grande époque de la planification de l'éducation telle que l'UNESCO la préconise pour les pays jusqu'alors colonisés, qui accèdent à l'indépendance politique et dont la demande massive d'éducation correspond à la croissance démographique<sup>109</sup>.

La planification de l'éducation se réalise donc en fonction des exigences économiques et sociales qui la délimitent ; elle consiste à appliquer à l'éducation des techniques de planification utilisées dans le domaine économique. Il s'agit par conséquent d'inclure la programmation des ressources humaines parallèlement à celle des ressources matérielles<sup>110</sup>.

---

<sup>105</sup> Sur les méthodes de planification éducative employées à l'époque, on peut consulter Rafael Fernández (1964) ; Ladislav Cerych (1965) et Halty Carrere (1965).

<sup>106</sup> La base de calcul est la suivante : ramener le travail supérieur au travail social moyen, soit un jour de travail supérieur à  $x$  jours de travail simple. Le Tranh Khoi (1965), 346.  
On ne doit pas oublier que la première campagne d'alphabétisation massive avec mobilisation populaire à l'appui, visant à éradiquer l'analphabétisme parmi les moins de 50 ans, fut celle décrétée par Lénine et Lounatcharski, commissaire à l'Instruction publique, en 1919 dans la RSFSR, suite à une réforme de l'orthographe, et rendue célèbre par le slogan : « Si tu sais lire, apprend à ton voisin ». Ce type de réforme aura ses répercussions dans la Turquie de Mustafa Kemal Atatürk qui reformera l'écriture au point de passer de l'alphabet perse à l'alphabet latin en 1928.

<sup>107</sup> Vaizey (1962), 668.

<sup>108</sup> Lourié (1985), préface.  
L'IIPE ne débutera sa formation de responsables nationaux qu'à partir de 1967. En novembre 1964, l'IIPE formait 8 stagiaires ; 15 étaient prévus pour 1965.

<sup>109</sup> La planification de l'éducation est ainsi l'objet de la XXV<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, tenue à Genève sous l'égide de l'UNESCO et du BIE en 1962.

<sup>110</sup> Halty (1965), 551-552.

Cette préoccupation déboucha sur l'organisation d'un séminaire sur la planification de l'éducation en Amérique latine tenu à l'UNESCO du 6 avril au 8 mai 1964. Au cours de ce symposium, on découvrit que « l'étude de ce sujet neuf fort méconnu » se voyait freinée par le fait que « le savoir accumulé fait défaut »<sup>111</sup>. La réunion apporta pourtant un regard systématique et extracontinental, souvent plus critique.

Quatre-vingt cinq participants se réunirent, parmi lesquels 13 Latino-Américains ; 49 études furent présentées durant 5 semaines de débats<sup>112</sup>, autour de trois thèmes, de trois niveaux d'analyse. On y présenta d'abord la situation économique et sociale de l'Amérique latine et ses répercussions sur le système d'éducation ; puis on analysa le système éducatif à proprement parler, sa planification, l'intégration des plans d'éducation aux plans économiques et les difficultés rencontrées ; finalement on présenta les expériences extérieures à l'Amérique latine, propres à être adaptées, et l'aide externe susceptible d'être apportée<sup>113</sup>. Toutes ces préoccupations restaient profondément inscrites dans la droite ligne de l'action définie par l'Alliance pour le Progrès.

Le premier jour, José Antonio Mayobre, ancien ambassadeur du Venezuela à Washington, désormais secrétaire exécutif de la CEPAL, ouvrit les débats en dressant un tableau « assez décourageant » de la situation politique, économique et sociale de l'Amérique latine dont la principale caractéristique était un taux de croissance démographique d'environ 3 % par an alors que la croissance économique atteignait difficilement les 3,5 ou 4 % annuels ; la situation restait donc stationnaire quand, pour certains pays, elle n'avait pas empiré depuis 1955. Mayobre déclara que la situation latino-américaine se caractérisait par une agriculture stagnante (par un manque de réforme agraire et de modernisation productive), par une répartition inégale des richesses qui entraînait une consommation somptuaire qui handicapait un investissement déjà endommagé par la fuite de l'épargne qui provoquait à son tour une

<sup>111</sup> Huneus (1964), p. 543.

<sup>112</sup> Outre Mayobre, désormais secrétaire exécutif de la CEPAL, étaient présents Marshall Wolfe, S. Lourié, Máximo Halty, H. Parnes, Harbison, directeur de la Section des Relations industrielles à l'Université de Princeton, Medina, membre de l'Institut de Planification économique et sociale de la CEPAL, et Oscar Vera. Pour de plus amples informations sur ces personnalités, on se référera aux notes biographiques en fin d'article.

<sup>113</sup> La *Revue internationale des Sciences sociales* de l'UNESCO, Vol. XVII (1965), n° 1, p. 176-177, présente ainsi les travaux : le premier stage porte sur « les problèmes et les méthodes de la planification de l'éducation en Amérique latine s'est tenu à Paris du 6 avril au 8 mai 1964, il s'agissait de cerner et de préciser des problèmes fondamentaux qui se posent aux planificateurs de l'éducation dans presque tous les pays en voie de développement et de rechercher des méthodes nouvelles pour trouver la solution. L'étude a porté sur cinq points principaux : a) examen critique de l'état actuel de la planification de l'éducation en Amérique latine ; b) mesures pratiques nécessaires pour intégrer la planification de l'éducation au développement économique et social ; c) planification intérieure et réforme de l'éducation ; d) adaptation de l'aide étrangère aux plans nationaux de l'éducation ; e) organisation et mise en pratique de la planification de l'éducation ». Il mentionne l'existence d'une « synthèse analytique avec document analytique du stage de 1964 sur les problèmes et les méthodes de la planification de l'éducation en Amérique latine » intitulé *Problems & strategies of Educational planning in Latin America*, que nous n'avons malheureusement pas trouvé.



carence de capitaux, et qui multipliait la dépendance externe. Ainsi, l'endettement ne pouvait plus être résorbé que par un emprunt externe que l'abaissement du prix des matières premières ne ferait que prolonger et aggraver. Dès lors, on calculait que la dégradation des termes de l'échange avait fait perdre plus de devises que n'en avait rapportées les investissements étrangers. À cela s'ajoutait un faible rendement du travail humain provoqué par le manque de formation professionnelle. En conclusion, il ressortait que le rythme de croissance était inférieur à celui des autres aires du monde<sup>114</sup>.

C'est dans ce cadre que l'on envisageait un développement planifié de l'éducation. Il incombait au directeur de la division des Affaires sociales de la CEPAL, Marshall Wolfe d'interpréter les aspirations des classes moyennes montantes latino-américaines qui, loin de posséder l'esprit d'initiative de la classe dominante, et le dynamisme propre à une nouvelle bourgeoisie conquérante, se confine dans la répétition d'un schéma obsolète en s'enfermant dans la stagnation que représente le protectionnisme et en copiant des modes de consommation somptuaires propres aux classes supérieures. Cependant, en approfondissant l'analyse du comportement de la classe moyenne urbaine, Wolfe semble placer ses espoirs dans celle-ci. Car, bien qu'elle ne fasse pas réellement preuve de l'esprit d'entreprise sensé la caractériser, cette classe moyenne fait néanmoins pression sur le système éducatif –notamment universitaire– pour l'ouvrir plus largement à ses enfants, puisqu'elle voit dans l'éducation un instrument de mobilité sociale qui lui permet de réaliser son aspiration à l'élévation sociale. Nonobstant, le manque de débouchés confinait cette classe dans des postes d'employés pour lesquels elle était peu préparée<sup>115</sup>.

L'éducation est un mécanisme de transformation sociale puisqu'il est un moyen de sélection et d'ascension sociale. Agissant comme un crible, le système éducatif filtre les talents et les oriente vers les emplois « où ils pourront y déployer leur pleine efficacité ». Ainsi, le processus sélectif mis en œuvre par l'éducation vient perturber les couches sociales traditionnelles et augmente fortement la mobilité sociale<sup>116</sup>. Cependant, les facteurs sociaux apparaissent comme plus déterminants que la capacité intellectuelle des individus<sup>117</sup>. Et au-delà du coût prohibitif des études, la déperdition constitue un des principaux obstacles à la mobilité sociale<sup>118</sup>.

---

114 Conférence de Mayobre résumée par Huneus, p. 544-545.

115 Conférence de Wolfe résumée par Huneus (1964), p. 545. *Tiers monde* annonçait que la conférence de Wolfe serait reproduite dans la revue, malheureusement nous n'en avons trouvé trace, même un an plus tard.

116 *Santiago* (1962), 15.

117 *Santiago* (1962), 16.

118 Ikonicoff (1965), 1063.

Les autres groupes sociaux, le prolétariat semi-urbain, les membres des zones rurales et ceux des agglomérations urbaines marginales, étaient considérés comme trop peu intégrés à la vie nationale pour être pris en compte autrement qu'à travers « un enseignement spécial »<sup>119</sup>.

Après ces généralités sociologistes, les caractéristiques globales de l'Amérique latine furent discutées, puis une étude pays par pays fut présentée, mais ces discussions étaient orientées vers la planification de l'éducation dans chaque pays plutôt que sur le diagnostic de la situation elle-même<sup>120</sup>.

Planifier apparaissait donc comme la solution, d'autant qu'en ce milieu des années 1960, la planification bénéficiait d'une opinion favorable au sein des élites latino-américaines, il convenait donc que les planificateurs latino-américains profitent de ce climat particulièrement propice<sup>121</sup>. Dans la plupart des pays, des organismes de planification de l'éducation virent le jour, mais une grande dissociation entre le schéma théorique et les réalisations pratiques restait de mise, comme un point commun entre les pays<sup>122</sup>. Les plans de planification de l'éducation se heurtaient à d'autres obstacles. Ils ne tenaient compte ni des ressources humaines réelles (malgré les études sur le sujet), ni des recommandations visant à intégrer les caractéristiques idéales. Ces plans se heurtaient au manque de politique éducative définie, aux crises politiques et aux pressions exercées par les administrations souvent déficientes et « les systèmes de sélection politique des fonctionnaires responsables ». De plus, « après avoir été conçus, présentés, approuvés et publiés » les plans n'étaient

---

119 Conférence de Wolfe résumée par Huneus (1964), p. 546.

On l'aura reconnu, par ce type d'analyse des strates sociales latino-américaines, l'IIPE était proche de la « sociologie » de l'ILARI (Institut Latino-Américain des Relations Internationales) qui développera ses activités dans le cadre de la Guerre froide intellectuelle, à la suite du séminaire sur les élites, financé par la Fondation Ford et sous l'égide de son vassal intellectuel, le Congrès pour la liberté de la culture. Tenu à l'Université de Montevideo, et destiné à imposer une analyse non marxiste d'autonomie du concept d'élite qui devait déboucher sur le développement politique comparé, dont l'étude serait à l'honneur à l'Université de Montevideo et à l'Institut des Relations internationales de l'Université de Californie, plus tard relayé par l'UNESCO et l'Institut Latino-Américain de Planification économique et sociale. Ce type de sociologie professionnalisée, discipline d'accompagnement de l'expertise réformiste développementaliste, qui n'avait pas réussi à lier des relations fécondes avec la Démocratie-chrétienne chilienne victorieuse en 1964, disparaîtra de lui-même au début des années 1970 suite au tarissement de ses sources de financement et de la victoire électorale d'Allende qui poussera les jeunes « sociologues » à privilégier, comme pratique de travail, les enquêtes sur le terrain, ce qui conduira nombre d'entre eux à adopter des attitudes militantes en faveur des transformations politiques et sociales.

120 Huneus (1967), 546.

121 « La planification jouit [...] d'un prestige inhabituel dans les cercles gouvernementaux et ceux de l'administration publique », Huneus (1964), 547. *Santiago* (1962), p. 26 : elle « s'est imposée comme une des caractéristiques actuelles de la politique éducative en Amérique latine ».

Non sans humour, Jacoby évoque les craintes qui naissent parmi les hommes politiques face au terme *planification* ; une fois ces réticences vaincues, on entend dire : « la planification soit ; mais pas d'économie planifiée ».

122 « Parmi les évidences et les conclusions présentées par Maximo Halty, qui furent ensuite ratifiées par les participants lors des études sur chaque pays... », Huneus (1964), 547-548.

pas appliqués<sup>123</sup>. Il en ressortait un sentiment commun aux congressistes, une volonté de mettre en pratique les schémas théoriques et conceptuels déjà existants, et un désir de centralisation des efforts méthodologiques vers des réalisations concrètes plutôt que vers l'élaboration de nouvelles conceptions ou de schémas théoriques.

Déjà la Conférence de Santiago avait remarqué que depuis le *Projet majeur n° 1* de l'UNESCO relatif à l'enseignement primaire, la planification s'était imposée comme une caractéristique de la politique éducative dans 16 pays d'Amérique latine<sup>124</sup>. Cependant, les tâches des organismes de planification diffèrent d'un pays à l'autre (services consultatifs plutôt qu'évaluateurs du rendement ou que réformateurs du système éducatif), mais partout une même constatation s'impose : leurs conseils sont négligés et le personnel fait défaut. Les organismes de planification n'en sont qu'au stade de l'organisation et ils n'en sont qu'à faire l'inventaire de la situation. Ainsi, les données sont quantitatives, les descriptions simples et les appréciations subjectives. Les bases scientifiques manquent et les aspects démographiques, économiques et sociaux restent superficiels. De la même façon, les recherches ne se concentrent pas suffisamment sur la totalité, ni sur les articulations des diverses branches.

La Conférence de Santiago remarque que la majorité des travaux de planification consistent à établir des rapports et des réformes partielles en fonctions des demandes des pouvoirs publics, ou simplement à coordonner les travaux de différents ministères, mais rien n'a été fait pour rendre le travail efficace. En 1962, aucun pays n'a encore établi un plan d'éducation intégral, les plans restent partiels, à court-terme ou intégrés à la planification économique. Cependant, on a moins recours à l'improvisation, aussi est-on en droit de croire qu'une mentalité nouvelle caractérisée par l'objectivité, l'inventivité et le sens de l'organisation fait son apparition au point que l'exécutif consulte les organismes de planification.

Généralement, on observe une tendance à la centralisation des tâches qui sont plus administratives que techniques. Les organismes provinciaux jouissent d'une certaine autonomie dans les pays à régime fédéral. Les événements et les changements politiques pèsent sur le personnel qui n'est pas protégé par un statut lui assurant la stabilité de l'emploi. La création d'établissements répondait plus à des pressions politiques qu'à des besoins réels.

Pour l'heure, individualisme, méfiance face à la nouveauté, manque de crédits et de personnel qualifié et donc d'études objectives, et méconnaissance du rôle de la planification<sup>125</sup> restent les dénominateurs communs des poli-

---

123 Huneus (1967), 548.

124 *Santiago* (1962), 27, seul l'Uruguay fait exception.

125 *Santiago* (1962), 27.

tiques éducatives latino-américaines. Face à la quantité et à la complexité des problèmes qui se posent à l'éducation et à l'éducateur, la Conférence insiste sur la nécessité de dialogue entre les spécialistes de l'étude sociale, affirmant qu'elle motive leur réunion<sup>126</sup>. L'éducation doit aussi répondre à la demande de cadres professionnels en mettant « en relation étroite l'analyse des besoins de l'éducation avec les urgences d'un cadre professionnel prévisible dans des perspectives déterminées de développement »<sup>127</sup>. Car l'éducation permet « l'utilisation efficace des ressources humaines et constitue un investissement d'un rendement plus ou moins calculable », ainsi, l'idée de planification de l'éducation s'impose autant que le besoin de l'intégrer à la planification générale de l'économie, ce qui exige la mise en œuvre de procédés techniques complexes loin d'être au point.

Ikonicoff conclura de façon plus critique en affirmant qu'

Il faudra donc que les experts et les théoriciens de la planification de l'éducation –tout particulièrement ceux qui ont conçu et élaboré le programme de base- fassent un effort de réflexion, qu'au lieu d'élaborer des modèles dont la complexité formelle dissimule en général la pauvreté du contenu, ils essayent plutôt de replacer leurs plans dans le contexte existant afin que leurs propositions cadrent mieux avec la réalité<sup>128</sup>.

**Tableau XI**  
**Proporción de adultos analfabetos en América Latina en la década 1961-1972.**

	<b>1961</b> en % (año base)	<b>Finales de la</b> <b>década</b> <b>(%)</b>	Año de referencia
<b>Argentina</b>	14	6.0	1970
<b>Bolivia</b>	68	60.2	1971
<b>Brasil</b>	51	32.1	1970
<b>Colombia</b>	38	21.5	1964
<b>Costa Rica</b>	21	14.3	1964
<b>Cuba</b>	22	0.0 *	1968
<b>Ecuador</b>	44	28.9	1972
<b>Chile</b>	20	14.0	1970

<sup>126</sup> *Santiago* (1962), 19.

<sup>127</sup> *Santiago* (1962), 15.

<sup>128</sup> Ikonicoff (1965), 1069.

<b>El Salvador</b>	61	40.4	1971
<b>Guatemala</b>	71	62.1	1964
<b>Haití</b>	89	74.0	1971
<b>Honduras</b>	65	52.7	1967
<b>Jamaica</b>	-	18.1	1960
<b>México</b>	43	13.8	1970
<b>Nicaragua</b>	62	43.0	1971
<b>Panamá</b>	30	20.6	1970
<b>Paraguay</b>	34	20.0	1970
<b>Pérou</b>	38.92	31	1970
<b>Rep. dominicana</b>	57	32.8	1970
<b>Trinidad y Tobago</b>	11.4	5.0	1970
<b>Uruguay</b>	15	9.6	1963
<b>Venezuela</b>	48	22.9	1971

*Sources* : Chiffres de l'année 1961 : Universidad Cayetano Heredia, Altitud y Población. Abril de 1965. Ponencia del Profesor Ney Márquez : « Población y desarrollo económico, algunos aspectos del problema latino americano », p. 71.

Pour les années de « la década final » : Banco Interamericano de Desarrollo, Progreso socio-económico en América Latina, informe anual, 1972. *In* Malpica (1975), p. 82.

Chiffre du Pérou : Instituto Nacional de Planificación. Lineamientos básicos de Política de Desarrollo a Mediano Plazo. Abril de 1970.

Cités par Malpica (1975), p. 81.

\* : Nous ajoutons : ce chiffre n'est compréhensible que si on tient compte du fait que les personnes âgées de plus de 65 ans sont, pour des raisons évidentes liées aux difficultés d'apprentissage, exclues des calculs.

*Commentaire* : Sur dix ans, on observe une baisse de la moitié du taux d'analphabétisme, mais là encore, on constate que les pays possédant une structure éducative déjà installée, les pays les plus urbanisés, réalisent les progrès les plus significatifs (Argentine, Uruguay), ainsi que les pays « les plus riches » (Mexique, Venezuela). Les pays « les plus pauvres » (Bolivie, Guatemala, Haïti) réalisent des progrès moins significatifs.

## H. Bilan d'une décennie

« ¡ Desolador recuento después de seis años de ebriedad publicitaria ! »

Salvador Allende

À la fin des années 1960, malgré les efforts entrepris par certains pays, le taux de population adulte analphabète de la région Amérique latine se maintient à 66,1 %. La raison principale reste l'absentéisme scolaire, qui rend utopique un quelconque résultat basé sur un enseignement primaire de 6 ans<sup>129</sup>.

En 1970, à la fin de la décennie, il apparaît clairement que les objectifs fixés par la Charte de Punta del Este ne sont pas atteints. Certes, dans tout le continent, le taux d'inscription augmenta<sup>130</sup>, mais l'éradication de l'analphabétisme n'est pas atteinte<sup>131</sup>. Paradoxalement, la chute du taux d'analphabétisme provoque l'augmentation spectaculaire, et difficilement quantifiable, de l'illétrisme. Si l'inscription des enfants devient obligatoire, Malpica remarque que l'absentéisme, et par conséquent la déperdition, restent de mise, notamment dans les zones rurales. Les enfants sont inscrits, mais peu de temps après la rentrée, les parents les retirent pour les employer dans des travaux agricoles ou d'autres services<sup>132</sup>.

Certes, des progrès furent accomplis entre 1960 et 1967, le pourcentage d'enfants scolarisés passe de 49,8 % à 56,8 %, soit de 24 à 36 millions d'enfants (de 5 à 14 ans) scolarisés dans le primaire. Cependant, revers de la médaille démographique, en 1967 plus de 27 millions d'enfants, soit 740.000 de plus qu'en 1960 n'ont pu s'inscrire dans une école primaire. Pire encore, parmi ceux qui purent entrer à l'école, moins de 30 % des élèves du primaire et 35 % de ceux du secondaire, atteignirent la dernière année de leurs études<sup>133</sup>.

---

<sup>129</sup> Levinson & Onís (1972), 263.

<sup>130</sup> Au Pérou, il passe de 1.462.624 élèves en 1961 à 2.488.504 en 1971 ; 2.563.400 en 1970, Malpica (1975), 80.

<sup>131</sup> Le recensement de la population péruvienne de plus de 15 ans de 1961 indique 38,92 % d'analphabètes, celui de 1970 indique 31 % (Instituto Nacional de Planificación. Lineamientos Básicos de Política de Desarrollo a Mediano Plazo, Abril 1970, p. 19 cité par Malpica (1975), 81).

<sup>132</sup> Malpica (1975), 81.

<sup>133</sup> Levinson & Onís (1972), 263.

« HGSE doctoral candidate José Salgado provided a Latin American regional perspective, discussing the ambitious but failed 1960s Latin American Education projects of the US Alliance for Progress, created in response to the successes of the Cuban Educational system. « We did not have better literacy rates, » explained Salgado. « People did not improve economically. In fact, we are poorer today and we were poorer in 1970 than we were in 1960 », in Kathleen Gillespie, « Cuban Education: A Role Model for the US ? », Harvard Graduate School of Education (HGSE), March 1, 2001, Harvard : HGSE news, © President & Fellows of Harvard College - USA.

À la fin de la décennie, seuls le Venezuela, le Pérou, le Chili et le Costa Rica consacrent jusqu'à 5 % de leur PNB à l'éducation<sup>134</sup>. La part du budget fédéral du Brésil se réduit de 1963 à 1967 de 9,2 à 7,4 %<sup>135</sup>.

L'investissement interne dans l'éducation a été supérieur à l'aide fournie par l'étranger. Entre 1961 et 1968 les États-Unis investirent « seulement », dit Levinson, 157 millions de dollars, l'AID, 70 millions de dollars, dont un prêt de 32 millions de dollars au Brésil. Suite aux recommandations de la mission Merwin Bohan, en 1962, 131 millions de dollars furent approuvés pour l'enseignement primaire dans le Nordeste. À Rio de Janeiro, on prévint l'équivalent de 37 millions de dollars en cruzeiros pour construire 17.000 salles de classe, former des instituteurs, alphabétiser des adultes. Mais en deux ans, de mai 1963 à août 1965, l'inflation réduisit à un tiers la somme initiale, seules 3.000 salles de classe furent construites<sup>136</sup>. En Colombie, le Plan de Construction scolaire 1962-1963 ne réalisa que 147 écoles sur les 5.000 prévues, suite à des difficultés financières et techniques. Car, dans les calculs, toutes les dépenses d'investissement et de fonctionnement ne furent pas prises en compte. À cela s'ajouta l'inexécution des apports que l'État colombien devait fournir<sup>137</sup>.

Le Chili ne dut ses excellents résultats qu'à la politique drastique mise en place par le démocrate-chrétien Eduardo Frei. Mais, on l'a vu, le Chili possédait déjà (avec Panamá et l'Argentine) les meilleurs résultats continentaux ; l'existence préalable d'une structure permet l'obtention de résultats significatifs et envisager des progrès. Si en décembre 1964, il y a un peu plus de 185.000 enfants ne recevant aucune formation scolaire, en 1965, 175.000 élèves furent inscrits<sup>138</sup>. Cette même année et la suivante 6.600 instituteurs sont formés, soit trois fois plus que pendant la période antérieure. En 1965, 6.000 salles de classe sont construites pour un demi-million d'élèves généralement dans les zones rurales<sup>139</sup>. Des cantines et des uniformes sont mis à la disposition des enfants les plus défavorisés. Par ailleurs, en cette même année, 17.500 bourses sont accordées ; 20.000 l'année suivante. Au niveau univer-

<sup>134</sup> Levinson & Onís (1972), p. 263. Malpica (1975), p. 86-87, offre les chiffres suivants (pourcentage du PNB) :

1961	25.36	1964	23.06	1967	28.54	1970	21.86
1962	27.33	1965	28.77	1968	24.45	1971	19.60
1963	19.84	1966	30.00	1969	22.97		

<sup>135</sup> Levinson & Onís (1972), 274.

<sup>136</sup> Levinson & Onís (1972), 277.

<sup>137</sup> Halty (1965), 556.

<sup>138</sup> Levinson & Onís (1972), 280 - 282.

<sup>139</sup> Remarquons une réflexion de Harbison et Myers (1964), p. 80, qui en parlant de la nécessité de quantifier l'évaluation des besoins en matière d'éducation, notent que si la création d'écoles est favorisée « c'est peut-être parce que la notion d'investissement est plus couramment associée à celle des dépenses d'équipement ». Ce surinvestissement conduit à distraire les fonds de la tâche fondamentale qui consiste à produire de bons maîtres et un bon matériel. On aboutit en fin de compte à un pas en arrière plutôt qu'à un bond en avant.

sitaire, le gouvernement chilien octroie 2.000 prêts en 1965 et 2.500 en 1966. Les dépenses totales du secteur public en matière d'éducation augmentent de près de 25 % en 1965, de 17 % en 1966 et de 15 % en 1967, soit une moyenne de 19 %<sup>140</sup>. L'appareil pédagogique est amplement réformé, et la durée de l'enseignement primaire est portée de 6 à 8 années ; en 1966, on ajoute une année de plus, retenant ainsi 25.000 élèves qui, si non, auraient abandonné les études. Huit ans étaient prévus pour 1970. Pour la même année, on prévoyait la mise en place de divisions administratives semblables aux rectorats français, à la différence que le recteur devrait adapter les programmes aux nécessités du district. L'Agence Internationale de Développement projetait une aide entre 50 et 70 millions de dollars pour aider le Chili à réaliser, en 4 ou 6 ans, une réforme qui, sans aide, lui prendrait 10 ans<sup>141</sup>. Chiffre éloquent si l'on pense que l'AID ne prêta jamais plus de 25 millions de dollars pour un projet dans une seule année fiscale, bien qu'en 1968 le Trésor étasunien autorisât plus de 70 millions pour l'année.

En 10 ans, de 1957 à 1966 la population scolaire du Venezuela intégrée au système éducatif augmente de 12,7 % à 20,9 %, expansion d'autant plus notable que 54,5 % des Vénézuéliens ont alors moins de 15 ans<sup>142</sup>. Entre 1957 et 1960 le nombre d'inscrits en primaire augmente de 750.000 à 1.250.000. Le taux annuel des inscriptions reste stable, 3,5 % suffisant à absorber la croissance démographique, mais l'absentéisme, le manque de personnel compétent et de matériel restent criants, on dénombre jusqu'à 50 élèves par classe, ce qui engendre un taux d'absentéisme extrêmement élevé qui coûte, même à un pays comme le Venezuela disposant d'énormes ressources<sup>143</sup>. Au Pérou, alors que le taux de 6 années de scolarisation dans le primaire n'est pas atteint<sup>144</sup>, l'augmentation du nombre d'élèves inscrits, fait dont on pourrait se réjouir, cache une dégradation des conditions d'enseignement. En effet, le nombre d'élèves par professeur augmente<sup>145</sup>.

<sup>140</sup> Levinson & Onís (1972), 281.

<sup>141</sup> Levinson & Onís (1972), p. 282. Il est connu que, par ailleurs, les États-Unis financèrent amplement les réformes de Frei, par crainte de voir Allende remporter les élections de 1970.

<sup>142</sup> Levinson & Onís (1972), 282.

<sup>143</sup> Levinson & Onís (1972), 283.

<sup>144</sup> 3,2 en 1970 au Pérou, Malpica (1975), 82.

<sup>145</sup> En reprenant les chiffres donnés par Malpica (1975), 83, pour le Pérou, on obtient les données suivantes concernant le nombre d'élèves par professeur :

	1961	1971
secundaria común	15,4	23,0
secundaria técnica	8,5	17,2
educación artesanal	9,4	9,0

Il serait intéressant de disposer de chiffres permettant d'observer cette évolution dans chacun des pays d'Amérique latine.



Par ailleurs, la distribution entre les disciplines a peu varié, l'enseignement technique et agricole reste le parent pauvre, alors que les humanités se taillent la part la plus importante<sup>146</sup> : « se puede afirmar que en el decenio se ha conseguido un rápido crecimiento de los servicios educativos en todos los niveles; pero la expansión cuantitativa no ha sido acompañada de un esfuerzo similar de mejora cualitativa, al contrario, se ha verificado un deterioro, en todos los niveles, en la calidad de la enseñanza »<sup>147</sup>.

Pourtant, dès 1963, Harbison mettait en garde contre un enseignement technique dans les pays sous-développés, craignant qu'il ne conduise à renchérir des coûts de scolarisation et à la rendre moins efficace que le développement d'un enseignement secondaire général de qualité qui serait complété par une formation professionnelle systématique dans les entreprises<sup>148</sup>.

La Conférence de Santiago dévoilera que les programmes éducatifs de masse mis en place, développés par les gouvernements sous la pression de l'Alliance pour le Progrès conduisirent à une augmentation de l'emploi de personnel non qualifié. Concernant la recherche, sujet qui avait donné lieu à une large polémique, notamment de la part de Herrera, et qui est la clef de tout développement durable, Malpica conclut : « una de las limitaciones más notorias de los países subdesarrollados, y en esto no constituye una excepción el Perú, es la escasez de personal capacitado para la investigación pura y aplicada y para adaptar tecnologías creadas en los países desarrollados a la realidad del país »<sup>149</sup>, avant de remarquer que peu a été fait pour changer cette situation.

Autre point que Herrera avait signalé, l'augmentation des inscriptions a placé sur le marché du travail une quantité d'individus spécialisés qui ne peuvent être absorbés par un système économique insuffisamment développé, ils sont alors condamnés à exercer des métiers sans rapport avec leur formation spécialisée.

Quant à la planification, dès le printemps 1964, alors qu'il remarque les limites de la mise en œuvre de la planification de l'éducation telle que les États américains l'ont définie à partir de Punta del Este, en août 1961, Halty refuse une description générale car forcément superficielle des différentes expériences menées en Amérique latine, au profit d'une synthèse des principaux problè-

---

<sup>146</sup> Cf. Malpica (1975), 84-85, le tableau XXXIV, p. 85, montre cette stabilité entre les années 1961-1965-1969.

<sup>147</sup> Instituto Nacional de Planificación [del Perú]. Plan de Desarrollo Económico y Social 1967-1970. Plan sectorial de Educación, Abril de 1967, p. 2-126, cité par Malpica (1975), 84.  
L'entrée des enfants des classes moyennes à l'université provoque une baisse du nombre d'étudiants en médecine. Ceux-ci s'orientent vers les humanités et non vers des carrières, des professions libérales qui souvent supposent des fonds de départ pour lancer l'activité.

<sup>148</sup> Intervention de Harbison rapportée par Debeauvais (1964), 325.  
Concernant l'Amérique latine, on peut s'interroger : le Sous-continent possédait-il suffisamment d'entreprises employant des techniques de pointe pour former de façon valable des travailleurs et des techniciens ?

<sup>149</sup> Malpica (1975), 84.

mes et d'une analyse des facteurs à l'origine des échecs et des succès obtenus<sup>150</sup>. Conscient de l'importance que revêt la planification de l'éducation en Amérique latine, il n'en remarque que plus l'effort limité des États quant à la réalisation des plans élaborés.

À partir de 1965, suite aux rencontres techniques organisées à Washington, ou politiques, telles la Charte de Punta del Este et la Conférence de Santiago, les mesures prises pour créer des services de planification de l'éducation laissent apparaître des résultats inégaux. Le fossé entre le fait et le déclaré reste constant<sup>151</sup>. En 1965, sous l'influence des recommandations de Punta del Este, dans quasi tous les pays d'Amérique latine, des Bureaux de Planification ont créé ou ont intégré cette exigence dans les organismes existants. Mais le plus souvent comme une structure adjointe à un organisme déjà existant. Il apparaît que « la base institutionnelle ne paraît pas suffisamment forte pour favoriser le succès des efforts entrepris »<sup>152</sup>, les difficultés concernant la planification de l'éducation en Amérique latine sont des problèmes d'ordre politique, administratif, technique, pédagogique, financier et de diffusion. Cependant, Halty remarque que l'obstacle majeur à l'exécution des plans de développement du système éducatif reste d'ordre administratif : la qualité de l'administration fait défaut autant que la volonté administrative. Plus que les imperfections intrinsèques des plans, leur application pose problème<sup>153</sup>.

Pour Halty, la lecture des études et des rapports officiels présentés au cours des réunions interaméricaines montre qu'aucun plan intégral d'éducation ne correspond à ce qui avait été défini ; soit, ils ne couvrent pas la totalité du système éducatif, soit, ils ne sont pas intégrés à la planification du développement. Ainsi, même dans des pays où le plan d'éducation fait partie du plan de développement (Bolivie, Colombie, Brésil), il n'y a pas « d'intégration effective » puisque « les objectifs du développement de l'éducation ne sont pas posés en fonction des besoins du développement général »<sup>154</sup>.

Ainsi, au milieu de la décennie, on n'est plus dans une phase d'accumulation des données mais d'analyse des difficultés qui naissent au moment de mettre en place les plans destinés à combattre les carences éducatives. Il s'agit désormais de chercher les moyens susceptibles d'assurer l'exécution des projets. Or, le pourcentage de mise en application des plans est infime, sauf au Mexique et au Venezuela où les efforts sont partiels et l'exécution limitée. En 1964, l'étape de préplanification étant dépassée, la deuxième moitié de la

---

150 Halty (1965), 551.

151 Halty (1965), 553.

152 Halty (1965), 553.

153 Halty (1965), 555.

154 Halty (1965), 554.

décennie se caractérise par une situation intermédiaire entre début et aboutissement des plans intégraux d'éducation. Observant la diversité des expériences et des politiques amorcées, Halty en conclut que « bien que les progrès réalisés dans l'établissement du processus de planification de l'éducation soient un fait indiscutable, ils n'ont pas pu encore se concrétiser par des plans qui correspondent totalement aux buts et moins encore se manifester pleinement au niveau de l'exécution des plans »<sup>155</sup>.

Halty invite à faire des corrections, à définir des priorités en déterminant le volume d'infrastructures indispensables. Cette étape ayant été particulièrement négligée, les prévisions en besoins matériels ou en personnel qualifié nécessaire n'ont pas été réalisées. Il juge sévèrement le travail rapidement élaboré par un petit groupe de spécialistes, sans contacts permanents avec l'extérieur. Par ailleurs, au niveau politique, l'approbation des plans aurait dû être précédée d'une confrontation administrative entre les différents plans sectoriels au sein de l'organisme central de planification, un arbitrage entre l'ensemble des objectifs et des ressources de tous les plans sectoriels intégrés dans le plan de développement. Or, en Amérique latine, « le plan ne dépasse généralement pas le stade de l'élaboration et il ne parvient jamais à être adopté et approuvé officiellement. Des motifs politiques et administratifs paraissent être à l'origine de cette situation »<sup>156</sup>. En matière d'éducation comme en matière de développement économique, les résistances locales à la modernisation des structures, aux changements, se fait sentir.

Pour Halty, si l'exécution des plans provoque le plus de difficultés, ce qui entraîne des résultats limités, c'est qu'ils n'ont pas été préparés avec soin et ne jouissent pas « de l'entière adhésion des secteurs intéressés »<sup>157</sup>. Au moment de la mise à exécution des plans, les conditions financières et les questions administratives n'ayant pas été résolues, on doit s'attendre à de futurs obstacles. Halty critique le manque de coordination entre l'administration centrale et les organismes régionaux et locaux qui nuit à l'efficacité de l'exécution, et il invite à la création d'organismes autonomes, telle la SUDENE brésilienne.

Or c'est justement au Brésil que l'échec de l'Alliance pour le Progrès est le plus éclatant. Après le coup d'État de 1964, le gouvernement militaire copia le système étasunien, les résultats furent décevants, l'échec patent ; concentrant la plus grosse masse de population à bas revenus, avec son énorme population, le Brésil rassemble à lui seul 43 % des enfants latino-américains en âge scolaire (de 5 à 14 ans) qui n'ont pas trouvé de place à l'école en 1967, dans un pays où la croissance démographique atteint 3 % par an. La

---

155 Halty (1965), 555.

156 Halty (1965), 557.

157 Halty (1965), 558.

croissance démographique concernant les zones urbaines atteint 5 %, la demande scolaire y est donc supérieure. Entre 1950 et 1968, le nombre d'inscriptions dans les écoles primaires double ; dans le secondaire elle quadruple presque, et elle a plus que triplé dans le supérieur. Entre 1960 et 1967, au Chili, le nombre d'enfants de 5 à 14 ans sans école, a diminué de 218.000 alors qu'au Brésil il augmente de 600.000 : « Los hechos determinantes de estas estadísticas son muy elocuentes en relación con las obligaciones derivadas de la Alianza »<sup>158</sup> nous dit Levinson. Mais au Pérou, l'expansion de l'éducation secondaire et supérieure est due à la volonté personnelle du président Fernando Belaunde Terry (1963-1968) qui signe la Loi de Gratuité de l'Enseignement. Et les rares exemples de réalisation dans le domaine de la planification de l'éducation au Mexique et au Venezuela, « sont dus avant tout à la priorité expresse donnée à la politique de l'éducation », mais échappant à tout conditionnement, ils ne sont qu'une situation de fait<sup>159</sup>.

Finalement, l'augmentation non constante des sommes consacrées à l'éducation apparaît comme plus dépendante du bon-vouloir des gouvernements que comme le produit d'une politique précise. Il en ressort cependant une tendance nette. Les sommes allouées à l'enseignement par les gouvernements militaires sont inférieures à celles des gouvernements civils, même quand ceux-là se proclament « progressistes », comme sous Velasco Alvarado au Pérou<sup>160</sup>. Tous les processus de planification de l'éducation subissent l'influence des facteurs politiques.

On oserait pourtant dire que l'on s'en est pas trop mal tiré. En effet, les choses auraient pu être pires. Pour l'an 2000, les États-Unis prévoient 831 millions d'habitants en Amérique latine<sup>161</sup>. Déjà en 1965 Jacoby, reprenant en cela les travaux de Debeauvais, en venait à craindre que les planificateurs de l'économie ne fassent la sourde oreille aux appréhensions et aux recommandations des démographes qui invitaient à prendre en compte, dans leurs prévisions et leurs projections concernant le développement des services de l'éducation, le long terme et la croissance démographique.

Nonobstant, Levinson porte un jugement sans appel quand, au sujet de l'Alliance pour le Progrès, il parle de « fracaso »<sup>162</sup>.

---

158 Levinson & Onís (1972), 265.

159 Halty (1965), 555.

160 Malpica (1975), 87.

161 *Toward a decade of Progress*, 1969 Year-End Review of the Alliance for Progress. US State Department, Negociado de Asuntos interamericanos, Oficina de Asuntos Públicos. Cité par Sanz (1971), p. 225.

162 Levinson & Onís (1972), 28.

## Conclusions

En définitive, toute action menée dans le domaine social et culturel n'est jamais neutre, elle implique toujours une préférence de structures et une volonté consciente de transformation. Cela est vrai en Amérique latine où les structures sont particulièrement archaïques et les goulots d'étranglement plus sensibles. L'analyse qui se veut scientifique doit dénoncer cela, le mettre en évidence, même au risque de paraître engagée, à moins de manquer aux devoirs d'objectivité et de rigueur qui en sont l'essence<sup>163</sup>.

L'échec de la planification d'une réforme du système éducatif, afin de former les populations aux nécessités du travail moderne, était patent dès le milieu de la décennie. La planification de l'éducation s'inscrivait dans le cadre plus large d'une planification, non de l'économie, mais du développement. Conçue dans une relation dialectique, le développement économique devait pourvoir les États des fonds nécessaires pour assurer la mise en place des structures propres à améliorer un système éducatif qui, à son tour, formerait les cadres et les techniciens nécessaires pour assurer la modernité du développement, et donc un enrichissement national encore plus conséquent. Or, c'était sans compter sans la réalité globale des échanges économiques dont la baisse spectaculaire en Amérique latine, amorcée au cours de la décennie précédente, ne fit que s'accroître au cours des années 1961-1971.

Les séries comparatives présentées par F. Edding<sup>164</sup> soulignaient une augmentation considérable des dépenses d'éducation au cours des dernières années, toujours supérieure à celle du produit national brut, mais encore fallait-il prendre en compte la spectaculaire poussée démographique qui accentua les difficultés en freinant l'impact des réformes entreprises.

Au-delà de la querelle des chiffres, il y a celle des idées. Et on le remarque, ici le débat fut particulièrement riche. Une première constatation s'impose, quel que soit le type d'étude utilisé, quelle que soit l'orientation envisagée, toutes les réflexions se construisent selon un même axe d'idées. Elles envisagent d'abord le problème de l'analphabétisme, puis les divers stades de l'enseignement scolaire, pour finalement s'intéresser au problème universitaire. Ainsi, on constate que les rapports des conférences internationales s'organisent tous autour de ces mêmes thèmes.

---

<sup>163</sup> Ikonicoff (1965), 1070.

<sup>164</sup> Au cours de la Conférence sur l'économie de l'éducation tenue à Menthon Saint-Bernard en 1963, Cf. le rapport établi par Debeauvais sous ce même titre dans la *Revue internationale des Sciences sociales*, 1964. John Vaizey du Research Unit on the Economics & Administration of Education de Londres, parle de 1 à 2 % du PNB absorbé, alors que dans les pays développés ce taux atteint 4 % voire 5 à 6 % du PNB. Et ce pourcentage est destiné à s'accroître puisque l'on observe une constante : plus un individu s'enrichit, plus la part de l'alimentation diminue, tandis que celle des transports, des soins médicaux et de l'éducation augmente.

Le développement d'un programme d'éducation est conçu et mis en place soit comme un système de contention, un frein idéologique qui est aussi, ne l'oublions pas, un outil de reconquête de l'espace intellectuel, soit comme un système formateur de techniciens, capable de prendre en charge les problèmes du sous-développement économique. Mais que le développement de l'éducation soit envisagé comme une stratégie de contention immédiate destinée à barrer les progrès d'une idéologie contraire aux intérêts étasuniens ou comme l'organisation et la production d'hommes prêts à servir les prémices d'un développement économique, on ne peut être que surpris par la vigueur intellectuelle du débat et par la diversité des points de vue à l'intérieur d'une préoccupation commune exprimée dans un laps de temps très court, de trois à quatre années. Les différentes conférences qui traitèrent des problèmes de l'éducation en Amérique latine abordèrent des thèmes aussi divers que la formation des enseignants, l'emploi de nouvelles méthodes d'enseignement, le problème criant des différences entre l'éducation en milieu rural et urbain. Le débat sur l'école et sa mission s'inscrit parfaitement dans le débat plus vaste concernant le projet de société que les gouvernements envisageaient de mettre en place. Au-delà de l'importance accordée aux problèmes de l'éducation primaire, afin de réduire l'analphabétisme, et du secondaire, afin de récupérer une partie de la déperdition sociale, qui compose une masse humaine nécessaire au développement, on remarque le rôle particulier qui est dévolu aux universités qui, en étant les plus grandes formatrices de travail supérieur, sont plus à même d'accélérer le développement économique.

On remarque aussi que ni Berle, ni Gordon n'emploient le vocabulaire technique courant de l'époque et propre aux professionnels de l'éducation. Cela montre à quel point ils sont plus idéologues et propagandistes que spécialistes ; cela montre aussi à quel point l'Alliance pour le Progrès fut conçue dans l'urgence que dictait la problématique de la Guerre froide, plus que comme une réponse sincère aux problèmes sociaux que posait de façon urgente le sous-développement économique d'une région caractérisée par le plus faible taux de croissance économique mondial. Mais en comparant les points de vue exprimés, on conçoit rapidement que le corpus intellectuel reflète et expose des préoccupations communes à l'époque, et dont l'expression la plus visible réside dans les similitudes et les concomitances entre Berle et les conclusions de la Conférence de Santiago.

Conçue comme une réponse politique aux problèmes idéologiques posés par la Guerre froide dans le cadre d'une accélération du développement économique ou comme une réponse politique au défi posé au Monde libre par l'émergence des nations du Tiers-monde, le problème de l'éducation révèle de nombreuses problématiques propres à l'époque. Reconstruire les bases de l'éducation latino-américaine constituait un immense défi qui s'intégrait aux changements institutionnels préconisés par les accords de Punta del Este, telles la réforme administrative et la réforme du système des impôts, destinées

à accélérer et à financer la réforme éducative. Mais il apparaît clairement que l'existence préalable d'une structure éducative efficace permet l'obtention de résultats qui ouvrent la voie au progrès économique et social.

La difficulté à mettre en marche une politique éducative dans le cadre très généralisant de l'Alliance pour le Progrès révèle, ce que ne cessent de remarquer les diverses conférences interaméricaines, qu'au-delà du manque de données fiables, corrélat immédiat du manque d'organisation de l'État, lui-même produit du manque de volonté des élites à mettre en place des politiques de développement qui sortent des structures déjà établies, il existe des différences de développement (des structures scolaires diverses, des politiques de développement économique et sociale différentes) entre les nations de l'Amérique latine, souvent doublées de différences régionales intérieures, qui rendent fort aléatoire un projet commun à l'échelle continentale, alors même que les institutions internationales tendent à intégrer le cas de l'Amérique latine à l'ensemble Tiers monde tout en remarquant l'existence de structures éducatives, notamment universitaires, vieilles de plus de cent ans.

La relation dialectique qui suppose que la modernisation de l'administration et le développement économique libéreront les sommes nécessaires à la création d'un système éducatif efficace qui, à son tour, produira les cadres et les techniciens et les conditions propres à construire une économie moderne, celle du développement, trouve son parallèle dans une autre relation dialectique : l'inexistence d'un État moderne entraîne un manque de données statistiques qui freine la conception et la mise en place de réformes, autant que le manque de moyens financiers et d'une administration compétente. Le sous-développement n'offre pas les conditions du développement.

Dès le milieu des années 1960 la quantité de problèmes théoriques soulevés par le développement de l'éducation en Amérique latine laissait présager son échec et la difficulté à établir un cadre conceptuel précis de planification valable pour l'ensemble des situations continentales. L'engouement pour la planification de l'éducation cachait les défauts provoqués par le manque d'analyse initiale des situations particulières aux régions ou aux pays. On assiste à la volonté de réaliser un schéma conceptuel et théorique déjà existant, que l'on veut universel, plus qu'à une élaboration pratique et sans cesse renouvelée de méthodes adaptées à la réalité des faits. Mais plus encore, c'est la faiblesse des moyens financiers et matériels mis en œuvre par les États, autant que le manque d'initiative et de volonté des élites locales, qui produisirent les résultats décevants que la fin de la décennie dévoila. Bref, les mêmes causes produisirent les mêmes effets. L'ironie fut justement que le principal frein à la mise en place de la planification de l'éducation fut le manque de personnel compétent que cette même planification était sensée produire afin de créer le personnel qualifié qui se chargerait du développement économique.

Concernant les chiffres, il serait intéressant de collecter des données exactes en comparant les données relatives (c'est-à-dire les pourcentages)

et les données brutes, les données quantitatives en fonction de l'évolution annuelle. Autrement dit, le rapport (croissance démographique / budget consacré à l'éducation) ; en sachant pertinemment que la difficulté de cette recherche provient, comme d'ordinaire, du manque de données relevées annuellement et de la déficience de l'appareil statistique livré par les États, voire à des modes de calcul non homogénéisés.

Si l'Alliance pour le Progrès fut le chant du cygne du Panaméricanisme, on découvre que la problématique du développement de l'éducation dans le cadre du développement économique s'inscrivait dans une problématique internationale qui dépassait très largement le cadre latino-américain et incluait le Sous-continent dans celle plus large des nécessités de développement du Tiers monde. De la même façon, le désintérêt palpable au milieu de la décennie correspond aux changements géostratégiques exprimés par Washington. La chute des échanges et des investissements étasuniens en Amérique latine allait de pair avec le retrait que les États-Unis réalisaient au profit d'un engagement accru dans le Sud-Est asiatique.

Mais si l'Alliance pour le Progrès n'atteignit pas ses buts, elle eut au moins le mérite de sensibiliser quelques gouvernements à un grave problème humain, celui du droit à l'éducation.

### **Table des matières des tableaux dans le texte**

- I – Amérique latine : population, analphabétisme et revenu par habitant (1950).
- II – Dépense en matière d'éducation par habitant dans le courant des années 1950.
- III – Éducation primaire : situation de l'éducation et ses besoins.
- IV – Población, analfabetismo y producto doméstico por habitante (Circa 1960).
- V – Coût de l'éducation par pays, 1957 – 1960.
- VI – Les dépenses en matière d'éducation en Amérique latine – 1965.
- VII – Évolution des inscriptions dans l'enseignement secondaire.
- VIII – Évolution des inscriptions universitaires.
- IX – América Latina : porcentaje de matriculados, retención escolar y proporción en el total de matrículas del primer grado ; 1956 y 1965.
- X a – X b – X c – América Latina : distribución de la matrícula por niveles en relación con la población, 1965.
- XI – Proporción de adultos analfabetos en América Latina en la década 1961-1972.



## Annexes

### *Extrait de la « Carta del Comité interamericano de la Alianza para el Progreso a los presidentes de América », en date du 10 août 1965*

Las instituciones educativas de América Latina han sido creadas y desarrolladas no solamente para llenar ciertos propósitos funcionales en la sociedad, sino también para impulsar las corrientes de la cultura nacional, regional y universal. No obstante, como el proceso de modernización avanza rápidamente en América Latina, las instituciones educativas están siendo transformadas para hacer frente a las necesidades prácticas de la sociedad latinoamericana. El CIAP debe impulsar este esfuerzo bajo la Alianza para el Progreso.

Como parte de la planificación del desarrollo, en los próximos años deben estimularse programas sistemáticos de educación: apoyar instituciones educativas que abran nuevas perspectivas en América Latina; y procurar que los recursos externos se utilicen adecuadamente para contribuir al desarrollo de la iniciativa local. Es necesario también continuar apoyando y estimulando el adiestramiento de estudiantes en otros países de América Latina –en Europa y Estados Unidos– especialmente en aquellas materias críticas relacionadas con el progreso y el desarrollo. Pero el objetivo primordial debe ser el de desarrollar en América Latina un mayor número de instituciones educativas de primera categoría. Las universidades latinoamericanas pueden contribuir más de lo que lo están haciendo ahora, a la investigación, al desarrollo de sus países y al logro de las metas de la Alianza para el Progreso. Pueden contribuir a preparar técnicos en planificación mejor capacitados, educadores, economistas, ingenieros industriales especializados, científicos, expertos en ciencias sociales y administradores. Unos y otros podrían hacer investigaciones y preparar proyectos directamente relacionados con el desarrollo económico y social de sus países y de toda el área latinoamericana. Para tal fin, debe mejorarse la calidad de la instrucción y crear el ambiente propicio para la investigación científica objetiva. Del mismo modo, deben mejorarse las instalaciones y servicios, particularmente en lo que se refiere a los medios auxiliares para la enseñanza, tales como laboratorios y bibliotecas.

Es necesario coordinar esfuerzos para desarrollar proyectos en este campo con el objeto de aprovechar los fondos que no han sido usados totalmente. Los programas de estudios, de una universidad por lo menos en cada país de América Latina, deben orientarse hacia los esfuerzos de planeación, de tal manera que los requerimientos de personal adiestrado

y capacitado de cada país puedan ser llenados tanto al nivel de *profesionales*, como de no graduados, con personal latinoamericano.

El CIAP reconoce que la educación, aún más allá del nivel universitario, es el principal medio para la capacitación del personal que tiene a su cargo la responsabilidad de cumplir o de dejar de cumplir con las tareas que demandan los planes de desarrollo. Tradicionalmente ha existido poca comunicación entre los técnicos encargados de planificar la educación y los técnicos que tienen a su cargo la planificación del desarrollo económico. El proceso de estudios por países que el CIAP adelanta, debe servir para estimular esta comunicación y estas relaciones educativas esenciales. En consecuencia, durante los estudios por países de 1966, se debe practicar un examen sistemático sobre el grado de recíproco apoyo que debe existir entre los programas de educación y de adiestramiento de mano de obra y los planes de desarrollo económico en general.

Carta del comité interamericano de la Alianza para el Progreso a los presidentes de América. (p. 247 - anexo) : Carlos SAENZ de SANTAMARÍA, *Revolución silenciosa*, México : FCE, 1971, p. 259-260.

*Commentaire* : Ce document exprime les attentes des élites les plus modernes de l'Amérique latine en matière d'éducation. On y remarque la volonté de développement de l'enseignement technique, prélude à la formation d'un personnel technique qualifié susceptible de répondre au désir de développement. L'éducation est ici définie comme une entité qui assure le développement national mais aussi comme l'affirmation de la culture nationale autant que continentale qui se rattache au courant universel. Ce développement du système éducatif doit être impulsé sous l'égide de l'Alliance pour le Progrès. La planification du système éducatif s'inscrit à l'intérieur de celle du développement de l'économie.

## Biographies

ACHILLES, Theodore, ancien ambassadeur des États-Unis au Pérou, conseiller au Département des Affaires étrangères à Washington, membre de l'équipe de A. Berle.

ALEXANDER, Robert, économiste nord-américain à l'Université de Rutgers, spécialiste de la Révolution bolivienne avec laquelle il sympathisait largement, consultant des groupes socialistes étasuniens de Norman Thomas intéressés à aider les mouvements ouvriers anticommunistes en Amérique latine. Il participa au groupe de travail formé par Berle.

BERLE, Adolf A. Jr., le connaisseur par excellence des problèmes de l'Amérique latine aux États-Unis. Avocat new-yorkais, professeur de Droit à Columbia.

Cet éminent juriste qui à 24 ans avait participé à la Conférence de Versailles, avait, par la suite, en tant qu'avocat, mené pour des entreprises nord-américaines des négociations commerciales avec divers pays de la zone Caraïbe. Cette réputation de connaisseur des rapports avec l'Amérique latine conduisit tout naturellement Roosevelt, dans le cadre de la New Deal, à nommer ce libéral wilsonien dans son administration, avec le titre de Secrétaire d'État adjoint aux Affaires étrangères, en charge de 1938 à 1944 du département Amérique latine, pour, à la suite de la grande dépression de 1929, renouer des relations commerciales privilégiées avec le Sud.

Ambassadeur au Brésil, en 1945 il poussa les jeunes officiers de retour des campagnes d'Italie et d'Afrique du Nord à renverser la dictature de Getúlio Vargas. Le retour des Républicains à Washington le renvoya dans son cabinet, mais tout au long des années 1950 il resta en contact avec la jeune génération de démocrates libéraux latino-américains, tels le Costaricien *Pepe* Figueres, le Vénézuélien R. Betancourt et les anti-trujillistes de Saint Domingue. Berle maintint aussi des contacts très étroits avec le Portoricain Luis Muñoz Marín, puisqu'il voyait dans la politique étasunienne envers cette île un modèle de développement pour le reste de l'Amérique latine.

C'est donc naturellement que Kennedy, par l'intermédiaire de son aide particulier, Théodore Sorensen, demanda à cette figure de la New Deal de prendre la tête du groupe d'études sur l'Amérique latine chargé de définir sa politique au Sud de Río Grande. Berle sélectionna les membres de son groupe de travail parmi des universitaires et des fonctionnaires du gouvernement portoricain, à une époque où, suite à la politique mise en place, après la Seconde Guerre mondiale, aux États-Unis, les études s'étaient orientées vers l'Europe et le Moyen-Orient. Son groupe réunit, entre autres, des personnalités tels L. Gordon, R. Alexander, A. Whitaker, T. Moscoso, en plus des ci-dessus nommés.

Kennedy le chargea des contacts entre l'Administration et l'exil cubain lors de l'affaire de la Baie des Cochons. Cette personnalité était pourtant loin de faire l'unanimité parmi les Latino-Américains, même chez les conservateurs.

- DEBEAUVAIS, Michel, membre de l'Institut pour l'étude du développement économique et social de Paris.
- GOODWIN, Richard, conseiller de Kennedy, secrétaire adjoint pour les affaires américaines, membre de la délégation des États-Unis à la Conférence de Punta del Este en août 1961.
- GORDON, Lincoln, membre du parti démocrate nord-américain, universitaire, professeur d'Economie à l'École de commerce et d'administration de Harvard, il participa, en tant que membre de l'Administration, au Plan Marshall, du projet jusqu'à sa réalisation finale. Puis il s'intéressa au rôle des sociétés privées étasuniennes dans les pays du Tiers monde, en particulier à la croissance des investissements étrangers dans l'industrie automobile brésilienne à la fin des années 1950. Ambassadeur au Brésil dans les années 1960, il participa au groupe de travail de Berle où il rédige le mémorandum sur la politique latino-américaine des États-Unis que Berle remettra à Kennedy avant que celui-ci ne fasse sa fameuse conférence de presse du 13 mars 1961 où il évoqua ses ambitions pour l'Amérique latine. Ce rapport s'inspirait très largement de l'Opération Panamericana lancée par le président brésilien Kubitschek (1956-1961). Du début 1966 à juin 1967, il occupa la charge de sous-secrétaire d'État aux Affaires inter-américaines, puis fut nommé président de la Johns Hopkins University dont le mode de fonctionnement servait de modèle à la réorganisation, sous l'égide de l'Alliance pour le Progrès, des Universités latino-américaines.
- HALTY CARRERE, Máximo, attaché de recherche à l'IEDES, chef de la Division technologique de l'OEA.
- HUNEEUS COX, Pablo, Licencié en sociologie par l'Université du Chili, docteur par la Sorbonne, il fut expert aux Nations Unies à Genève, membre de la CEPAL et professeur à la Faculté des sciences physiques et mathématiques de l'Université du Chili. Aujourd'hui romancier.
- JACOBY, E. G., haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande, chargé de rédiger des études sur la projection des effectifs scolaires et des problèmes de recrutement du personnel enseignant aux fins de la planification de l'éducation. Auteur de *L'application des méthodes de projection aux effectifs scolaires*, UNESCO, 1959.
- LOURIÉ, Sylvain, consultant international en matière d'éducation, membre du secrétariat de l'UNESCO depuis 1965. Secrétaire général du Centre de Formation des Experts de Coopération technique internationale,

conseiller technique de la Coopération et directeur d'un groupe de recherches à l'IEDES. À partir de mars 1982, directeur de l'IIPE de l'UNESCO, conseiller régional pour l'éducation régionale en Amérique centrale et Panamá entre 1973 et 1978. Il est l'auteur de *Éducation et développement : stratégies et décisions en Amérique centrale* (1985) et *École et Tiers monde : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir* (1993).

MAYOBRE, José Antonio, ambassadeur du Venezuela à Washington au début des années 1960. En février 1961, Kennedy lui téléphona personnellement, car, non convaincu par les thèses sur le développement économique de l'Amérique latine que Berle lui avait exposées dans un rapport, il lui fit part de son intention de réaliser un discours sur les relations entre les États-Unis et l'Amérique latine, en conséquence, il demandait à Mayobre des idées et des suggestions. Conscient de l'importance de l'occasion qui se présentait, Mayobre réunit, pour exposer les thèses les plus avancées, neuf éminents économistes latino-américains, parmi lesquels F. Pazos, F. Herrera, J. Sol Castellanos, R. Prebisch et, suite à une suggestion de R. Goodwin, un des conseillers présidentiels de Kennedy, Rómulo Betancourt et *Pepe* Figueres. Cinq jours avant le discours du 13 mars, Mayobre remit à Kennedy le fruit des réflexions du groupe.

MENNEN WILLIAMS, G., sa nomination, par Kennedy, en tant que Secrétaire d'État adjoint aux Affaires africaines constitua une défaite pour les membres du groupe Berle qui désiraient que les Affaires latino-américaines fussent élevées au rang de Sous-secrétariat d'État. Ce refus montrait que, contrairement à ce qu'on aurait pu croire au vu de nombreuses déclarations du président des États-Unis, l'Amérique latine passait au second rang de ses préoccupations.

MOSCOSO, Teodoro, portoricain, directeur de l'Agence pour le Développement de Porto Rico, chargé de l'opération Lengüeta dont l'objectif était d'industrialiser l'île. Directeur du programme de l'Alliance pour le Progrès (1962). Membre du groupe Berle.

MORALES CARRIÓN, Dr Arturo, fonctionnaire portoricain, secrétaire d'État aux Affaires portoricaines en 1961, conseiller de Muñoz Marín pour les Affaires étrangères ; membre du groupe de travail de Berle en tant que secrétaire d'État adjoint aux Affaires latino-américaines. Dans le courant des années 1960, il travaillera au Bureau des Affaires interaméricaines, puis à la fin de la décennie à la Banque interaméricaine.

MANN, Thomas C., né à Laredo (Texas), sous-secrétaire d'État aux Affaires économiques, puis aux Affaires interaméricaines, sous la présidence de Eisenhower. Lors de la Réunion des ministres des Affaires étrangères du continent, à Washington en septembre 1958, il accepta le principe d'une participation des États-Unis à des négociations sur le prix du café. Partisan acharné du libéralisme à outrance, Mann fut un adversaire

silencieux de la politique latino-américaine de Kennedy, mais il épousa immédiatement celle de Lyndon Baynes Johnson dont il fut, en partie l'inspirateur. Il fut le principal artisan des Accords de Chamizal qui représentèrent pour le Mexique une victoire diplomatique face à leur puissant voisin du Nord. Cependant, Thomas C. Mann, comme L. B. Johnson, était texan, ce qui laisse penser à certains que sa sensibilité, voire sa connaissance des problèmes mexicains en était renforcée... Mann fut ambassadeur des États-Unis à Mexico en 1964, avant de devenir secrétaire d'État adjoint aux affaires d'Amérique latine.

PARNES, Herbert S., professeur à l'Ohio State University, il participa à la Conférence technique préparée par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) tenue en septembre 1963 à Frascati en Italie sur le thème de « L'Éducation et le développement économique et social ». Voir bibliographie.

VERA, Oscar, professeur de sociologie à l'Université du Chili, il fut chargé de la coordination du *Projet majeur n° 1* de l'Unesco pour le développement de l'instruction primaire en Amérique latine, puis de la Commission de Planification de l'Éducation du gouvernement chilien.

WHITAKER, Arthur, professeur d'histoire à l'Université de Pennsylvanie, spécialiste des relations diplomatiques entre les États-Unis et l'Amérique latine, et en développement politique et législatif au sein de l'OEA. Recruté par Berle.

WOLFE, Marshall, directeur de la Division de Développement social de la CEPAL entre 1963 et 1978 ; sociologue consultant à l'Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social, il est l'auteur de *Social Integration : Institutions & Actors* (1994).

## Bibliographie

CEPAL, « América Latina y el Caribe : series regionales y oficiales de cuentas nacionales, 1950-1998 » : *Cuadernos de estadísticas de la CEPAL* # 27, Santiago de Chile : Naciones Unidas, 2001, 128 pp.

Nations Unies, *Annuaire démographique, 1955, 1956, 1957, 1958*. N. Y. : United Nations.

*International Historical Statistics –The Americas, 1750-1993*, B. R. Mitchell, London – New York : MacMillan Reference Ltd., 1998 (Fourth Ed.)

UNESCO, « L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX<sup>e</sup> siècle », inclus dans Nations Unies : *Rapport préliminaire sur la situation spéciale dans le monde*, Nations Unies : New York, 1952.

UNESCO, *Statistical Year Book / Annuaire statistique*. (Diverses années)

« Lettre de Quintadonha » : *Courrier de l'Unesco*, Vol. 11, n° 8, septembre 1949, p. 5.

« Lutte contre l'analphabétisme en Amérique latine » : *Courrier de l'Unesco*, Vol. 11, n° 6, juillet 1949, p. 9.

« “La moitié de la population du globe est illettrée”, message de M. Torres Bodet au Séminaire d'études sur l'analphabétisme dans les deux Amériques, à Quintadonha (Brésil) » : *Courrier de l'Unesco*, Vol. 11, n° 8, septembre 1949, p. 5.

« À Rio de Janeiro, les spécialistes dressent les plans d'une campagne continentale d'Alphabétisation – sous le patronage de l'Unesco une guerre globale s'engage pour l'éducation de 70.000.000 d'adultes illettrés et de 19.000.000 d'enfants sans écoles dans les Amériques » : *Courrier de l'Unesco*, Vol. 11, n° 9, octobre 1949, p. 2.

*Report of the Second Meeting of inter-American ministers of Education*, Lima, Peru, may 3-9, 1956.

*Santiago* (1962) : Rapport final de la *Conférence sur l'éducation et le développement économique et social en Amérique latine*, Santiago du Chili, 5-19 mars 1962, ONUESC [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, soit UNESCO], 1964.

*Bogotá* (1963) : Appendix III to the final Act « development of Education in Latin America –prospects for the future » of the *Third inter-American meeting of ministers of Education*, Bogotá, Colombia, August 4-10, 1963, Pan-American Union, General secretary of the Organization of American States, Washington DC-1964, 130 pp.

*Buenos Aires* (1966) : Informe final de la Conferencia de ministros encargados de planeación económica en los países de América Latina y el Caribe, UNESCO-CEPAL, Buenos Aires 21-28 de junio de 1966, 73 +XVI pp.

- « Educación y desarrollo en América Latina : bases para una política educativa », Conferencia de ministros encargados de planeación económica en los países de América Latina y el Caribe, convocada conjuntamente por la Unesco y la Cepal, documento preparado por la secretaria de la UNESCO, Buenos Aires 20-30 de junio de 1966. [UNESCO/MINECAL/7 – Santiago, 18 de abril 1966-original en español] 72 pp.
- OEA, Inter-american Economic and Social Council, *Special Meeting at the Ministerial Level*, Punta del Este, Uruguay, 1961, *Alliance for Progress. Official Documents*, Washington DC, pan American Union, 1961 Resolution A. 1, appended.
- Une série d'articles sur l'éducation en Amérique latine, signés par German Rama, Jorge Graciarena, etc. dans Centro Latino Americano de Pesquisas en Ciências Sociais / Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, *América Latina*, Rio de Janeiro, ano 3, n° 1, janeiro-março 1970, 174 p.
- BERLE, Adolf A., *Latin America – diplomacy an reality*, published for The Council on Foreign Relations by Harper & Row publishers, incorporated, New York & Evanston, 1962 (first edition).  
(En particulier le Chapitre 4 : « Education and Information », p. 58 à 74.)
- BLOT, Daniel, « Les déperditions d'effectifs scolaires – analyse théorique et application » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (22), Tome VI [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social – Paris], avril-juin 1965, Paris : PUF, 1965, p. 479-510.
- BLOT, Daniel et DEBEAUVAIS, Michel, « Les dépenses d'éducation dans le monde » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social - Paris], tome VI, n° 22, *Éducation et développement*, avril-juin 1965, Paris : PUF, 1965, p. 443-462.
- CERYCH, Ladislav, *Former des hommes. L'aide à l'éducation dans le Tiers monde*, Paris : Plon, 1965, 284 pp. [publié sous les auspices de l'Atlantic Institute]
- DEBEAUVAIS, Michel, « La notion de capital humain » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XIV, n° 4, Paris : UNESCO, 1962, p. 711-726.
- DEBEAUVAIS, Michel, « Conférence sur l'économie de l'éducation, 1963 » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XVI, n° 2, Paris : UNESCO, 1964, p. 323-326.
- DEBEAUVAIS, Michel, « La planification de la main-d'œuvre dans les pays en voie de développement » : *Revue internationale du Travail*, Vol. LXXXIX, n° 4, Paris, avril 1964, p 355.
- De CLERCCKE, Marcel, « Aspects sociaux de l'action éducative en milieu rural traditionnel » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (22), Tome VI



- [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social – Paris], avril-juin 1965, Tome VI. : PUF, 1965, p. 357-386.
- FERNÁNDEZ, Rafael, *Educação para o desenvolvimento*, Rio de Janeiro : s. e., 1963, 31 pp.
- FERNÁNDEZ, Rafael, *Situation de la planification de l'éducation en Amérique latine*, Commission de l'éducation de l'OEA, Washington, 1964.
- GALBRAITH, John Kenneth, *Economic planning in perspective*, Cambridge Mass.: Harvard U. P., 1962, 76 pp.
- GILLESPIE, Kathleen, « Cuban Education : A Role Model for the US ? », Harvard Graduate School of Education (HGSE), March 1, 2001, Harvard : HGSE news, © President & Fellows of Harvard College – USA.
- GORDON, Lincoln, *A New Deal for Latin America*, Cambridge, Mass., Harvard UP, 1963, 146 pp.  
(En particulier le Chapitre 5 : Rebuilding the Educational Foundations », p. 69 à 81.)  
Il existe une traduction brésilienne *O Progresso pela aliança*, Rio de Janeiro : Record, 1962, 126 pp.
- « Interview # 1 of Lincoln Gordon » réalisée à l'Université Johns Hopkins de Baltimore (Maryland) le 10 juillet 1969 par Paige E. Mulhollan, la bande audio est aujourd'hui déposée à « The Lyndon Baines Johnson Library Oral History Collection – LBJ LOHC », archivée par James B. Rhoads, « Archivist of the United States », le 22 décembre 1978 (cote 79-64), LBJ Library, 2313 Red River Street, Austin, Texas, 78705 USA.
- HALTY CARRERE, Máximo, « La planification de l'éducation en Amérique latine dans le cadre du développement économique et social – Les expériences réalisées, les problèmes affrontés et les aspects prioritaires » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (22), Tome VI [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social – Paris], avril-juin 1965, Paris : PUF, 1965, p. 551-558.
- HARBISON, F et MYERS, C. A., *Education, manpower & economic growth, strategies of human resource development*, New York, Toronto, London : McGraw Hill, 1964, 229 pp.
- HUNEEUS, Pablo, « Problèmes et stratégies de la planification de l'éducation en Amérique latine » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (19) [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social – Paris], « Amérique latine – Europe 1964 », juillet-septembre 1964, Paris : PUF, 1964, p. 543–553. [suite aux conférences sous l'égide de l'UNESCO, Paris, mai 1964]
- IKONICOFF, Moisés, « L'Éducation en Amérique latine » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (23), Tome VI [revue de l'Institut d'Etude du

- Développement économique et social – Paris], juillet-septembre 1965, Paris : PUF, 1965, p. 1049-1070.
- KENNEDY, John. F., « Address by President. Kennedy at a White House reception for Latin American Diplomats and members of Congress, March 13, 1961 » : *The Department of State Bulletin*, XLIV, n° 1136 (April 3, 1961), p. 471-474.
- JACOBY, E. G., « La variable démographique dans l'évaluation des besoins en matière d'éducation » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XVII, n° 2, 1965, p. 318-327.
- LEINER, Marvin, « Los cambios principales en la educación » : *Cuba : camino abierto*, México : Siglo Veintiuno editores, 1978 (cuarta edición en español, corregida y aumentada – primera 1973), p. 224 – 273.
- LEVINSON, Jerome y ONÍS, Juan de, *La Alianza extraviada – Un informe crítico sobre La Alianza para el Progreso*, México: Fondo de Cultura económica, 1972, 339 p. [1<sup>ère</sup> éd. *The Alliance That Lost Its Way*, New York : 1970] [Un « estudio patrocinado por The Twentieth Century Fund »]. En particulier le chapitre 14 : « El pedernal y la yesca ».
- LE TRANH KHOI, « Dimension historique de l'éducation » : *Tiers Monde : croissance, développement, progrès* (22), Tome VI [revue de l'Institut d'Etude du Développement économique et social - Paris], avril-juin 1965, Tome VI. : PUF, 1965, p. 335-356.
- LOURIE, Sylvain, *Éducation et développement : stratégie et décisions en Amérique centrale*, Paris : Economica – UNESCO, 1985, 227 pp.
- MALPICA S. S., Carlos, *El desarrollismo en el Perú – Década de esperanza y fracasos, 1961-1971*, Lima : Ed. Horizonte, 1975. (En particulier le Chapitre 7 : « Séptimo objetivo », p. 79 à 87.)
- MYINT, Hla, « Flexibilités sociales, disciplines sociales et croissance économique » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XVI, n°2, Paris : UNESCO, 1964, p. 275-284.
- Realidad económica de Latinoamérica*, Exposición del D<sup>r</sup> Antonio MAYOBRE, ministro de Hacienda, en la Comisión de los 21 en Bogotá, Caracas: Imprenta nacional, 1960, 16 pp.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela, « Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglo XIX y XX) » : *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1 « Estado y Educación », Enero – Abril de 1993, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- PARNES, Herbert S., (coordinateur), OCDE – Projet régional méditerranéen, *L'Éducation et le Développement économique et social*, Conférences données lors du cours de formation de spécialistes du développement des ressources humaines,

- organisé par la Direction des Affaires scientifiques à la Villa Falconieri, Frascati, Italie, du 3 au 28 septembre 1962, Paris : OCDE, 1963, 298 pp.
- PARNES, Herbert S., *Besoins scolaires et développement économique et social*, Paris : Organisation de Coopération et de Développement Economique, octobre 1962, 116 pp. [Projet régional méditerranéen]
- SAENZ de SANTAMARÍA, Carlos, *Revolución silenciosa*, México : FCE, 1971, 265 pp.
- PHILLIPS, H. M., « Aspects économiques et sociaux de la planification de l'enseignement » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XIV, n° 4, Paris : UNESCO, 1962, p. 762-775.
- SCHLESINGER, Arthur Meier, Jr., *A Thousand Days, John F. Kennedy in the White House*, New York: Houghton Mifflin, 1965, 1078 pp.
- SCHLESINGER, Arthur M. Jr., *Les 1000 jours de Kennedy*, Paris : Ed. Denoël, 1966, 948 pp.
- SCHULTZ, Theodore W., « Education and economic Growth » : *Social forces influencing American Education*, Chicago University Press, 1961, Sixieth yearbook of the National Society for the Study of Education, part II, p. 75 et ss.
- STROUMILINE, Stanislav Goustavovitch., « Aspects économiques de l'enseignement en URSS » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Vol. XIV, n° 4, Paris : UNESCO, 1962, p. 682-695.
- TILLION, Germaine, *L'Algérie en 1957* (texte de 1956), Paris : Ed. de Minuit, 1957, repris et remanié dans *L'Afrique bascule vers l'avenir* (texte de 1957-1960), Paris : Minuit, 1961, et réédition en 1997 chez Tirésias-Michel Reynaud.
- VAIZEY, John, introduction à « Aspects économiques de l'éducation » : *Revue internationale des Sciences sociales*, Paris : UNESCO, Vol. XIV, N° 4, 1962, p. 667-670.
- VERA, Oscar, « Un programme continental pour 70 millions d'illettrés » : *Courrier de l'Unesco*, Paris, juin 1961, p. 33-34.

*Alvar de La LLOSA*  
*Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*



*La cultura peruana antigua  
y el nacionalismo en los manuales  
de Historia del Perú:  
1940-1967*

**E**N LAS POSTRIMERÍAS de la década del 40 y en los inicios de la década siguiente se insiste, tanto en el discurso académico universitario (Basadre, 1947: 13) como en los manuales de Historia del Perú (Pons Musso, 1951a, b, c, d: Introducción), en la importancia que tiene este curso en la formación de la nación peruana, a cuya tarea se consagra “El Plan de Educación” de esos años (Mendoza, 1951: 6). Dada la diversidad del sustrato cultural prehispánico en el Perú, cabe preguntarse cuáles son las incidencias de esta tendencia nacionalista en el enfoque de las culturas prehispánicas en los manuales de secundaria de Historia del Perú que abarcan el estudio del periodo prehispánico. En el periodo estudiado, se puede ver que de la diversidad cultural del Perú antiguo se va a una unificación cultural que termina con la aparición de una sola cultura: la cultura peruana antigua que el Imperio inca sintetiza. Al mismo tiempo, se observa también que todas las culturas regionales, aún existentes en el periodo estudiado, son agrupadas generalmente en dos etnias, la quechua y la aymara. Estos movimientos unificadores parecen corresponder a uno de los procedimientos concretos de la creación de las naciones que Gellner (en Hobsbawm, 1992: 27) pone de realce. La lectura de las épocas de la historia de esta cultura peruana antigua, inspirada en una concepción evolutiva de la historia, puede ayudar a la construcción nacional, ya que se presenta la llegada o la imposición de la cultura occidental como la continuación normal del desarrollo cultural. La diferencia implícita, y a veces manifiesta, del nivel cultural atribuido a las culturas que entran en contacto, la cultura del Imperio

incaico y la occidental llevada por España, puede viciar el concepto de transculturación que no implica jerarquía alguna (Herskovits, 1952: 572). Finalmente, veremos cómo la nación inca identificada, en los años cuarenta, a los emperadores o a sus descendientes y familiares se convierte, en los años sesenta, en una nación histórica, lo que implica un sentimiento de adherencia general. Estas nociones de nación parecen corresponder, respectivamente, a la nación política y a la nación histórica mencionadas por Hobsbawm (1992: 140-141).

Para realizar este estudio, procederemos por comparación teniendo como punto de partida los manuales publicados a principios de la década del 40. Retrazaremos los cambios operados en los manuales publicados durante y después de esta tendencia nacionalista. No iremos más allá de 1967, año que precede a la toma del poder por la Junta Militar del general Juan Velasco Alvarado. Esta Junta rompe con la tradición golpista pretendiendo buscar una nueva vía entre el capitalismo y el comunismo, remueve las bases de la gran propiedad privada y pretende crear un hombre nuevo en el Perú. Este periodo necesita, pues, un estudio separado.

Con el objeto de deslindar nuestro campo de investigación debemos precisar que en los manuales estudiados se utiliza, sobre todo en la década del 40, indistintamente el término civilización o el término cultura (ver por ejemplo Wiesse, 1941: 42) para referirse a las agrupaciones humanas a las que se distingue gracias a diferentes criterios tales como el medio geográfico donde se desarrollaron, el tipo de arquitectura, escultura, tejidos, la organización social, etc. Nosotros utilizaremos solamente el término cultura, ya que nos parece adecuado para expresar los elementos de distinción referidos. Tendremos en cuenta las definiciones de Herskovits (1969: 29) que sostiene que la cultura “es la parte del ambiente hecha por el hombre” y la de Linton que la define así:

la somme des connaissances, des attitudes et des modèles habituels de comportements qu'ont en commun et que transmettent les membres d'une société particulière (en Mercier, 1968 : 906).

Hacia la unificación cultural prehispánica  
Gellner ( en Hobsbawn, 1992 : 27) escribe :

Le nationalisme qui parfois prend des cultures préexistantes et les transforme en nations, parfois les invente, et souvent oblitère les cultures préexistantes, *cela*, c'est une réalité.

¿Cómo son presentadas las culturas prehispánicas en los manuales de secundaria de la época estudiada? Esta parte de la Historia del Perú se estudia, en la época que analizamos, en el programa del primer año. A principios de

los años 40, Carlos Wiesse (1941: 17) presenta así la diferenciación de las tribus indígenas que se establecieron en el Perú antiguo:

Las agrupaciones humanas en forma de tribus establecidas en el territorio fueron formando secciones diversas y adquiriendo fisonomía particular. Además de la variedad de las razas correspondientes a la de la topografía y de las culturas, tenían variedad de lenguas y de creencias religiosas.

Utilizando estas “bases de diferenciación”, que como se puede ver incluyen ya la cultura, Wiesse (1941: 17-20) menciona los nombres de veintisiete tribus primitivas distribuidas en cinco regiones geográficas que él considera bien definidas. Por su parte, Santos García (1948: 10), en dos subtítulos, “Primeros pobladores del Perú” y “La edad de piedra y de cobre”, habla del origen probable, de la sedentarización y de los progresos técnicos de estas agrupaciones humanas, pero no da nombre alguno. Además, los referidos subtítulos llevan un asterisco para indicar, a pie de página, que “no los pide el programa oficial, pero se ponen para que no quede incompleta la Historia del Perú”. Este detalle resulta importante si se considera que al eliminar la lista detallada de los primeros pobladores del Perú antiguo, se está, en cierto modo, homogeneizando una población compuesta de diversas culturas, aunque no se mencione específicamente como cultura a cada uno de los grupos aludidos. Cabe también insistir en la reacción del autor que considera que sin ella queda incompleta la Historia del Perú.

En cuanto a las agrupaciones humanas que reciben específicamente la denominación de culturas preincaicas, Wiesse (1941: 21-22, 35-46) nombra diez y las clasifica en dos grupos. Primero, las culturas megalíticas, situadas casi todas en la sierra: Arcaica del Callejón de Huaylas, Huari, Pucara, Tiawanaco y Chavín de Huantar. A estas culturas las caracteriza principalmente por sus grandes construcciones de piedra: poblaciones, tumbas, adoratorios, etc. Luego, las culturas preincaicas costeñas dedicadas a la pesca o a la agricultura y caracterizadas por su notable adelanto en las artes del tejido, alfarería y el decorado: Cultura Tallán, Mochica, Nazca, Lurín-Lima, Chimú.

Santos García (1948: 11-12) considera que en el Perú la caracterización de dichas culturas se hace principalmente gracias a los estilos de huacos o cerámica y, generalizando, menciona solamente cuatro. Dos situadas en la sierra, Chavín y Tiawanaco y dos en la costa, Chimú y Nazca. En este caso se está también simplificando la diversidad cultural. Estas simplificaciones están de acuerdo con el cambio de programa que el historiador Jorge Basadre (1947: 6) comenta así:

El [programa] del primer año, en cuya concepción y redacción se adivina la influencia del doctor Valcárcel, empieza por una rápida revisión de lo estudiado en educación primaria. Luego trata de las culturas pre-incas, sólo para dar una visión geográfica

general y caracterizando los principales estilos: chavín, tiahuanaco, chimú-mochica y nazca-paracas.

Cabe precisar que, tanto el autor de esta cita, Jorge Basadre, como el mencionado doctor Valcárcel, ambos historiadores de renombre, se sucedieron como ministros de educación entre julio de 1945 y enero de 1947 durante el corto gobierno de José Luis Bustamante y Rivero (Fell, 1982: 95). Este gobierno toma conciencia, entre otras cosas, de “la nécessité de reconnaître dans l’histoire péruvienne d’autres valeurs culturelles que celles nées de l’hispanisation” (Fell, 1982: 93). Si tal fue la preocupación de este gobierno y de sus miembros podríamos pensar que las simplificaciones que hemos constatado estarían destinadas, por ejemplo, a facilitar a los alumnos el estudio de las culturas preincaicas. Pero podemos observar que Basadre, al constatar la simplificación que hace Valcárcel del programa del primer año, no procede a una crítica abierta lo que podría explicarse por el hecho de que en el mismo documento Basadre (1947: 13) considera que “la enseñanza de la Historia del Perú debe ser puesta dentro del marco de un querer intencional nacional”. Para este efecto, es decir, para la toma de culturas preexistentes y para su transformación en una nación, como explica Gellner, resulta mejor disminuir el número de grupos culturales aunque como objeta Santos García “quede incompleta la Historia del Perú”.

El gobierno democrático del general Manuel A. Odría – de julio 1950 a julio 1956- prosigue con esta tendencia nacionalista en la educación. En su exposición del Plan de Educación Nacional, el 4 de octubre de 1950, el ministro de educación coronel Juan Mendoza R. (en Mendoza, 1951: 6) dice que “el Plan de Educación debe tener una tendencia eminentemente nacionalista”.

En 1951, esta tendencia figura explícitamente en los prefacios de los manuales de Historia del Perú del más prolífico autor de éstos, el doctor Gustavo Pons Muzzo<sup>1</sup> (1951 a, b, c, d: Introducción):

Para que la enseñanza de la Historia del Perú cumpla con sus elevados fines dentro del panorama de la educación nacional, debe contribuir, más que ningún otro curso, a la formación de la conciencia nacional en el educando.

En los años siguientes la labor de simplificación de la diversidad cultural preincaica continúa. A partir de 1956, todas las culturas preincaicas pierden su

---

<sup>1</sup> “Autor de 15 libros de historia con los que muchas generaciones de escolares se acercaron a sus antepasados y aprendieron a querer a su país y conocer a sus héroes [...] Doctorado en educación, letras e historia, el doctor Gustavo Pons Musso recuerda con orgullo haber sido alumno del ilustre Jorge Basadre en la Universidad Mayor de San Marcos y que fue precisamente en esa época, 1938, en que comenzó su tarea de investigador”. Ceahuana y Bernuy (1999: G 7).



autonomía en aras de una sola cultura: la cultura peruana antigua. Pons Muzzo (1956: 26) escribe:

No podemos llamar a estas primeras manifestaciones de la cultura andina propiamente culturas, sino 'sub-culturas' o grupos culturales, porque ninguna de ellas tuvo tanta importancia ni se presentó con caracteres propios como para constituir una cultura autónoma, sino que fueron manifestaciones de una sola gran cultura: la cultura peruana antigua<sup>2</sup>.

Con criterios similares, el manual de la Editorial Bruño (1957: 21) procede a misma unificación y habla de la gran "CULTURA ANDINA PERUANA".

En los años 60, la marcha hacia la unificación cultural prehispánica termina con la inclusión de la cultura incaica en la llamada cultura peruana o cultura antigua del Perú de la que Salinas García (1960: 129) dice: "Cuando hablamos de la Cultura Peruana englobamos en ella a las culturas preinkaicas y a la cultura incaica".

Finalmente, si bien es cierto que se menciona la presencia de descendientes del Imperio, éstos son agrupados globalmente en quechuas y aymaras (Pons Musso, 1950: 129-131). Eve Marie Fell (1980: 1022) que estudia el periodo 1939-1969 escribe:

L'approche globale de la société nationale qui est celle des intellectuels contemporains de J.M.A. tend à évacuer délibérément les données historiques qui, à l'intérieur du sous développement général du pays, distinguent les cultures régionales.

Así por ejemplo, Arguedas (1953: 108) escribe refiriéndose a la cultura Huanca, etnia que él estudia en el valle del Mantaro, en el departamento de Huancayo: « El hombre Huanca ha sobrevivido; no se ha convertido en un término arqueológico como los nombres de las antiguas culturas peruanas ». Puede darse como prueba de la supervivencia de estas culturas regionales los diccionarios publicados, bajo los auspicios del Instituto Peruano de Cultura, en los años setenta. Entre éstos tenemos: Diccionario quechua: Ayacucho – Chanca (Soto Ruiz, 1976), Diccionario quechua: Cuzco-Collao (Cusihuamán, 1976) y Diccionario quechua: Junín-Huanca (Cerrón Palomino, 1976). Todos éstos aluden a diferentes etnias y el último, Junín-Huanca, a la etnia Huanca de la que habla Arguedas.

---

<sup>2</sup> En un manual destinado a los alumnos del quinto y último año de secundaria, este mismo autor (Pons Musso, 1950: 39) se adelanta a esta unificación al escribir: "La cultura de los Incas es síntesis de la cultura peruana antigua". Recordemos que el Imperio inca, que tenía como centro y capital la ciudad del Cusco, se llamaba también Tawantinsuyo o Tawantinsuyu. Para algunos autores este segundo nombre aludía a las cuatro barrios o tierras, *suyus*, que lo componían: Antisuyu, Condesuyu, Collasuyu y Chinchasuyu (Favre, 1985: 350). Para otros (Valcárcel, 1959: 111) el término suyu "Significa rumbo, dirección con referencia a los cuatro puntos cardinales y tomando como centro el Cusco". Como veremos más adelante, el territorio de este imperio se extendía más allá de la frontera norte y de la frontera sur del Perú actual, pero no abarcaba la Amazonia.

El estudio de la evolución del enfoque de las culturas preincaicas en el periodo estudiado muestra una estrecha interrelación entre la política nacionalista oficial y los cambios operados en los manuales. La notable reducción de grupos culturales, procedimiento nacionalista que Gellner pone de realce, coincide cronológicamente con la política oficial declaradamente nacionalista. Puede ser también atribuible a esta tendencia la ocultación u omisión de varias culturas regionales que aún sobrevivían en ese entonces o que aún sobreviven. Paralelamente, se observa que el beneficiario de la modificación y de la unificación del paisaje cultural preincaico resulta ser el Imperio inca.

### ¿Una transculturación desequilibrada?

Pons Musso, en su manual de *Historia de la Cultura Peruana* (1950: 105) destinado a los alumnos del quinto y último año de secundaria, considera que el verdadero origen de la nación peruana es la nueva estructura social nacida de “la fusión operada entre lo que trae España y los elementos aborígenes existentes aquí”. Esta sociedad –precisa- fue producto de la transculturación así ocurrida. Tal es también la opinión que Mariátegui Oliva (1961: 40) plasma en su manual destinado a los alumnos del mismo nivel. ¿Cómo se presenta la cultura peruana antigua ante la cultura occidental en el proceso de transculturación mencionado y cuál es la concepción de la historia que rige o subyace en los manuales estudiados?

Para responder a estas preguntas nos parece pertinente ver la manera como se leen las épocas pasadas en los manuales estudiados. Encontramos dos tipos de lectura. Primero, el modelo de la arqueología prehistórica de los daneses C. J. Thomsen y Worsaae (en Michéa, 1968: 733). Estos autores, para el estudio de la evolución del hombre, lo hacen partir de la edad de Piedra, luego lo sitúan en la edad de los Metales, etc. Así mismo, Wiesse (1941:14) se inspira de este punto de vista para el estudio del hombre peruano y parte de la edad de Piedra, 1ª Megalítica (Chavín), 2ª Megalítica (Tiawanaco), 3ª Megalítica (construcciones incas). Salinas (1960: 13) considera que el hombre llega al continente americano en el estadio paleolítico superior. Al utilizar el modelo de la arqueología prehistórica se toma, según la clasificación de Michéa (1968:732-733), el punto de vista histórico o evolutivo.

Encontramos, también, otro punto de vista histórico o evolutivo, el de la etnografía. Esta clasificación fue hecha por los etnógrafos anglosajones y sobre todo por Lewis Morgan (Michéa 1968:732-733). Se trata de la clasificación histórica de las sociedades según su nivel técnico estableciéndose, gracias a un orden jerárquico, las diferentes fases por las que debía haber pasado la civilización occidental. Al colocar en este escalafón las sociedades arcaicas actuales, Morgan distinguía seis fases contenidas en dos grupos. Primero, tres inferiores: salvajismo inferior, medio y superior. Luego, tres

superiores: barbarie inferior, media y superior. Finalmente, la etapa civilizada aparecería con la escritura. En este escalafón, los Incas, que como se sabe no llegaron a tener la escritura, llegan al nivel superior de la barbarie: alta cultura, gran cultura, alto estado cultural o cultura superior (Salinas, 1960: 14). Wiesse (1941: 127) presenta una lectura que ilustra, tanto el punto de vista evolutivo de la historia como la etapa bárbara en la que el autor de este texto, José de la Riva Agüero<sup>3</sup>, sitúa al Imperio inca o Tawantinsuyo:

El Tahuantinsuyo fue lo que la China de las primeras dinastías [...] una *China joven que la conquista española detuvo y destruyó en los primeros grados de evolución*<sup>4</sup> [...] Pero ni en una ni en otra parte la corrupción de los ministros y los accesos de cruel furor en los soberanos – que a cada momento descubren el fondo bárbaro de estas extrañas civilizaciones – han borrado por entero el sello paternal y bondadoso del gobierno y de las leyes.

En cuanto a la superioridad, manifiesta, de la civilización occidental, respecto a la cultura incaica, encontramos otra lectura interesante que Pons Musso (1951: 142) extrae de *Los comentarios reales* del Inca Garcilaso de la vega:

DE LA MUERTE DE HUAYNA CAPAC Y EL PRONOSTICO DE LA LLEGADA DE LOS ESPAÑOLES [...] “y lo último les dijo: muchos años ha que por revelación de nuestro padre el sol tenemos, que pasados doce reyes de sus hijos vendrá gente nueva y no conocida en estas partes, y ganará y sujetará a su imperio todos nuestro reinos y otros muchos: yo me sospecho que serán de lo que sabemos que han andado por la costa de nuestro mar: *será gente valerosa que en todo os hará ventaja*<sup>5</sup>. También sabemos que se cumple en mí el número de los doce Incas. Certifícoos que poco tiempo después que yo me haya ido de vosotros, vendrá aquella gente nueva, y cumplirá lo que nuestro padre el sol nos ha dicho, y ganará nuestro imperio, y serán señores de él. Yo os mando que les obedezcáis y sirváis como mejor que la vuestra, y sus armas poderosas e invencibles más que la vuestra. Quedaos en paz que yo me voy a descansar con mi padre el sol que me llama.

Tenemos, aquí, una legitimación de la conquista y una explicación de la derrota indígena, ambas basadas en la inferioridad cultural y total de los conquistados. Para esta legitimación se recurre también al mito, lo que nos recuerda el mito de Quetzalcóatl o el ciclo mítico de Viracocha como comenta, entre otros, en un reciente artículo, Heredia Neyra (2000: 4-5). Cabe mencionar que ambas lecturas se encuentran en la parte final de los manuales

<sup>3</sup> Este mismo autor, José de la Riva Agüero, es citado por Pons Musso (1950: 128) y escribe: “Y aún hay que ir más lejos [en la búsqueda de la nacionalidad], al Imperio bárbaro que los conquistadores castellanos encontraron, que por su relativo adelanto social había dominado sobre una gran extensión de la América del Sur”.

<sup>4</sup> El subrayado es del autor.

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

respectivos y que en el programa del curso de Historia del Perú del año siguiente figura la Conquista. Se trata, pues, de textos de transición en los que la concepción evolutiva de la historia, con el orden<sup>6</sup> y jerarquía que ella supone, ayudará a aceptar la Conquista, no desprovista de abusos e injusticias.

Entonces, en los manuales de Historia del Perú de la época estudiada la noción de cultura tiene una óptica evolucionista inspirada en la arqueología prehistórica y en la clasificación de las sociedades según su nivel técnico. En esta trayectoria lineal se recurre a veces a supuestos imperativos históricos y a elementos míticos para justificar o edulcorar periodos difíciles y traumatizantes como el de la Conquista que se presenta como formando parte de un movimiento lineal progresivo, pero que en realidad se trata de una ruptura histórica.

Finalmente, si se considera, como se ha mencionado, que la nación peruana nace de la transculturación ocurrida por el contacto de la cultura europea traída por España – en etapa civilizada – con la cultura inca – en etapa bárbara superior – se podría decir que estamos ante una transculturación “desequilibrada”, por lo menos si se tiene en cuenta la definición de Herskovits:

La palabra transculturación no implica, en modo alguno, que las culturas que toman contacto deban distinguirse una de otra como ‘superior’, o más ‘avanzada’, o como que tienen un mayor ‘contenido de civilización’, o por diferir en alguna otra manera cuantitativa” (1952: 572).

### **La nación inca: de la nación política a la nación histórica**

El concepto de nación inca evoluciona durante el periodo estudiado. A principios de los años cuarenta, se presenta a la nación inca conformada solamente por los emperadores incas, sus descendientes y familiares. Esta nación, así definida, constituía el núcleo de la nobleza del Imperio, con exclusión de las otras clases, por lo que se le puede considerar como una nación política.

A mediados de los años sesenta, se presenta el sentimiento de pertenencia a la nación inca como general, lo que constituye una nación histórica. Wiesse (1941: 83) explica que el término nación, en quechua *runa-runa*, era “la reunión de muchas aldeas o caseríos habitados por ayllus de una misma procedencia” y da como sinónimo la palabra tribu. Los *ayllus* o comunidades eran grupos de personas unidas por lazos familiares, territoriales y religiosos. Su origen remonta al periodo preincaico y, en la actualidad, se

---

<sup>6</sup> Serge Gruzinski (1999: 52) escribe: “La notion de culture est née dans une optique évolutionniste et l’histoire en est restée longuement imprégnée. Les historiens ont souvent eu tendance à lire les époques passées comme le fruit d’un mouvement linéaire, d’une évolution, voire d’une progression ou d’un progrès”.

pueden aún ver rezagos. Esta institución social del Imperio agrupaba, en sus clases respectivas, a todos los habitantes; incluso a los nobles:

La [clase] privilegiada se hallaba compuesta, en primer lugar, por todos los miembros de la familia imperial, es decir, por todos los hijos y descendientes legítimos de los emperadores que gozaban de nombre genérico de Incas y formaban los ayllus imperiales del Cusco (Wiesse, 1941: 79).

Este mismo autor precisa que a estos Incas, descendientes legítimos de los emperadores, como a los Incas por privilegio<sup>7</sup>, les llamaban orejones, nombre que les dieron los españoles por la costumbre que tenían de alargarse las orejas mediante pesados pendientes.

Finalmente, Wiesse (1941: 81) explica:

Todas estas órdenes [Incas descendientes legítimos de los emperadores, Incas por privilegio y la clase de los curacas o caciques, antiguos régulos reducidos al vasallaje por los Incas, pero a quienes éstos conservaron cierto respeto y reconocieron privilegios] formaban la clase superior o la nobleza, sobre la base de los vencedores u orejones, que eran los de la nación inca, de la antigua federación del Cusco, hijos del dios Inti (Sol), libres de tributos.

En esta cita, se puede ver que, inclusive por extensión, la “nación inca” sólo comprende a la nobleza del Imperio. Se trata, entonces, como explica Mirjana Gross<sup>8</sup> para el caso de la nación croata, de una “nación política inca”, sin conciencia nacional porque la nobleza no podía identificarse a los otros miembros de la comunidad del Imperio inca. Wiesse (1941: 81) aclara: “Debajo de la nobleza, estaba la masa del pueblo, clase de los vencidos o tributarios, sometida al trabajo forzado en las condiciones establecidas por la ley”.

Después de esta fecha, 1941, no hemos encontrado alusiones a la “nación inca” y el término nación desaparece paulatinamente en el estudio del periodo incaico. Santos García (1948: 88) habla de la incorporación al Imperio de “las Naciones y las tribus” sin dar explicación alguna sobre la diferencia entre estos términos que, como hemos visto, son sinónimos para Wiesse. A partir de esta fecha, se hablará solamente de la incorporación de pueblos (Pons Musso, 1951: 81-82, 1956: 79, 81; Mariátegui Oliva, 1961: 47, 49; Salinas García, 1960: 22), tribus (Santos García, 1948: 24; Salinas García, 1960: 44, 1965: 64, 70) y reinos (Salinas García, 1960: 44, 1965 : 66).

---

<sup>7</sup> “Orejones de segunda línea nacidos de las uniones de aquellos [los descendientes legítimos de los emperadores] con mujeres de otra familia [...] y de otros distritos próximos y congéneres, que componían la confederación de Manco [Capac, el fundador del Imperio] y que vivían en las cercanías del Cusco.” (Wiesse, 1941 : 80-81)

<sup>8</sup> Citado por Hobsbawm (1992: 141).

Finalmente, Salinas García (1965: 66), comentando la admirable organización imperial que creó el inca Pachacutec, escribe:

Dividió el Imperio en los cuatro suyos y se esmeró en unificarlo, es decir, en lograr que todos se sintieran unidos y formando parte de una nación.

Esta cita es interesante porque muestra un concepto de “nación” a nivel imperial, general, o si se quiere “tawantinsuyana”. Estamos lejos de la “nación inca” de la que habla Wiesse y que, como hemos visto, comprendía solamente a los ayllus imperiales. Este nuevo concepto de nación presentado tiene dos consecuencias interesantes para nuestro estudio. En primer lugar, se está creando para el Imperio lo que Hobsbawn (1992: 139) llama la nación histórica: “La conscience d’appartenir ou d’avoir appartenu à une entité politique durable”. Indudablemente que, como lo precisa el autor de esta definición y dadas las características de las clases sociales del Imperio y de la nobleza en particular, esta conciencia no podía afectar todos los miembros de la “nación tawantinsuyana”. En segundo lugar, esta nación histórica que se está creando concierne también a los peruanos actuales, puesto que la definición considera no solamente la conciencia de pertenecer, sino también la de haber pertenecido a una entidad política durable<sup>9</sup>, en este caso al Imperio inca del que los peruanos somos los principales herederos. Sería largo enumerar todos los elementos que el Perú actual ha heredado del Imperio inca y que figuran, considerados como tales, en los manuales estudiados: las lenguas aborígenes que en la década del cuarenta eran habladas exclusivamente aún por más de un tercio de la población, técnicas de cultivo, plantas domesticadas, instrumentos musicales, etc. Sólo citaremos el elemento territorial del que Wiesse (1941: 3) escribe:

En el territorio que ocupa hoy la moderna República del Perú está el centro y la parte principal pero no el todo, de los países que constituyeron, primero el imperio de los Incas y, después el virreinato español del Perú”.

Por su parte Pons Musso (1951: 45) nos recuerda que: “Comprendía el Tawantinsuyo o Imperio de los Incas.... la costa y la sierra de nuestro Perú”. Así, la nación histórica inca resulta ser también la nación histórica para los peruanos actuales.

---

<sup>9</sup> Se considera que la llegada de la tribu Inca al Cusco, capital del futuro Imperio, tuvo lugar a fines del siglo XIII (Favre, 1980: 14) y se asocia el final del Imperio a la captura de Atahualpa por Francisco Pizarro, el 16 de noviembre de 1532, en Cajamarca. En los manuales consultados la fecha de la llegada de los Incas al Cusco es muy variable: en el siglo XI: Pons Musso (1951: 61, 1956: 46); en el siglo XII: Wiesse (1941: 47), Santos García (1948: 34), Salinas García (1965: 53); en el siglo XIII: Ediciones Bruño (1957: 48). Este último manual es el que atribuye al Imperio el menor tiempo de existencia. En la página indicada se lee: “No se sabe con certeza cuánto tiempo reinaron los Incas. Se cree que **toda** su HISTORIA se **desarrolló** en el espacio de **tres siglos**” (el subrayado es del autor).

Terminaremos esta parte señalando un hecho reciente que podría ser mencionado como ejemplo del resultado de esta construcción de la “nación histórica inca”. Como nos recuerda Pons Musso, el Tawantinsuyo, o Imperio de los cuatro suyos, comprendía solamente “la costa y la sierra”. En los manuales consultados se considera, unánimemente, que la selva del Perú actual nunca pudo ser conquistada por los Incas. Esta región no la heredó el Perú del Tawantinsuyo, como lo ilustra Salinas García (1960: 37, 1965: 66) en la figura 1 y como lo explica Wiesse, líneas arriba<sup>10</sup>. Resulta, pues, curioso y significativo que la marcha de protesta más grande de estos últimos años, que tuvo lugar en el inicio del presente siglo, y que trajo consigo la caída del ex presidente Alberto Fujimori haya llevado como nombre *La marcha de los Cuatro Suyos* y que a veces se haya visto en ella no solamente una unidad política, sino también territorial:

Llegaron desde *los cuatro extremos del país*<sup>11</sup> y se unieron a los limeños y los limeños se unieron a ellos y se habló “mi hermano”, por fin. Por fin un campesino se refirió a un urbano como “mi hermano”... (Ugarteche, 2000).

## Conclusión

Hemos visto algunos casos concretos de la labor que los manuales de Historia del Perú desempeñan para ayudar a la construcción de la conciencia nacional cuya necesidad se expresa claramente, tanto en el discurso oficial como en algunos de estos manuales.

Culturalmente, los peruanos no somos presentados como hijos expósitos. El territorio del Perú actual acogió en su seno, antes de la llegada de la cultura occidental aportada por España, numerosas culturas de las cuales quedan aún rezagos vivos. Ante la multiplicidad de culturas preexistentes y la necesidad de un antecedente de cultura nacional, se procede a la unificación de esta diversidad cultural y se forma la cultura peruana antigua.

La concepción evolutiva de la historia que sitúa al Imperio inca, sintetizador de la cultura peruana antigua, en una etapa de desarrollo inferior a la de la cultura occidental, con la que entra en contacto, facilita en el educando la aceptación de la imposición de ésta última. De esta manera se presenta una ruptura histórica, la Conquista, como una evolución normal de la cultura. Pero esta visión de la historia podría dejar en entredicho el concepto de transculturación que no implica jerarquía alguna entre las culturas que entran en contacto. Hemos visto también que para lograr el objetivo mencionado, la aceptación de la imposición de la cultura occidental por los

<sup>10</sup> Contrariamente a las fronteras norte y sur del Imperio que se van precisando con la ayuda de la arqueología, la frontera este, en la parte delimitada por la Amazonia, parece corresponder a la descrita en los manuales escolares. Ver Hyslop (1985: 39-44).

<sup>11</sup> El subrayado es nuestro.

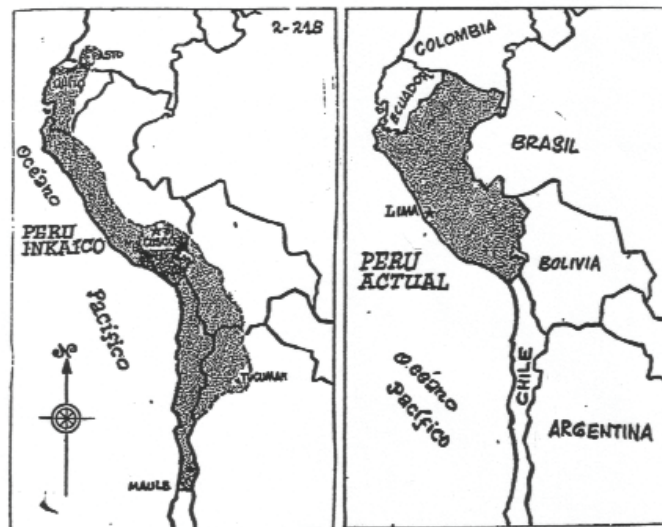
alumnos, se recurre, a veces, a mitos. Resulta importante insistir en dicha jerarquía, ya que se considera que la nación peruana nace de esa transculturación<sup>12</sup>.

Finalmente, se observa la evolución del concepto de nación inca, política, identificada a los emperadores o a sus descendientes y familiares al concepto de nación Inca, histórica, identificada a todos los habitantes del Imperio al que se nos liga por la herencia territorial, cultural, etc. Esto obedece a la necesidad de una especie de *derecho* a la historia que los etnólogos explican así:

Toute naissance sociale [...] cherche à se présenter comme une continuité [...] de même chaque nouvelle nation s'est aussitôt réfugié dans le passé, à l'abri d'une caution historique, à la recherche d'un précédent (Poirier : 1445-1446).

De esta manera, cultural y políticamente, se presenta al Imperio inca como un antecedente de la nación peruana.

Fig. 1. Territorios del Tawantinsuyo y del Perú



—Territorio del Tawantinsuyo. En segundo lugar, el del Perú actual. Obsérvese las partes del actual territorio que comprendía aquel Imperio. Igualmente, obsérvese las que no comprendía.

Edmer CALERO DEL MAR  
Université de Chicoutimi (Canada)

<sup>12</sup> Si consideramos que los rezagos culturales de la cultura peruana antigua están presentes más en la sierra que en las otras regiones del Perú, se puede entender mejor la paradoja constatada en un estudio relativamente reciente sobre la identidad peruana. Salgado Lévano (1999: 221) concluye sobre las "Principales Fuentes de Raíces Nacionales": "Según regiones del País: No existen diferencias estadísticamente significativas a nivel intergrupar, pues tanto las mujeres como los varones consideran que la principal fuente de nuestras raíces nacionales es la región serrana y paradójicamente son los que se les considera que ocupan el nivel más bajo dentro de la cultura nacional".



**Autores citados<sup>13</sup>**

- ARGUEDAS, José María, 1953 - Folklore del Valle del Mantaro. *Folklore Americano*, Lima, nº 1, XI: 101-293.
- BASADRE, Jorge, 1947 – Los nuevos programas y la enseñanza de la Historia del Perú. *Nueva Educación*, Lima, año III, nº 11: 3-14.
- CERRÓN PALOMINO, Rodolfo, 1976 – Diccionario quechua: Junín-Huanca, 274 p.; Lima: Ministerio de Educación.
- CCAHAUNA Tatiana y BERNUY Rosalinda, 17.I.1999 – La vida ideal del Imperio incaico (entrevista a Gustavo Pons Musso). *El Comercio*, Lima: G 7.
- CUSHUAMÁN G., Antonio, 1976 – Diccionario quechua; Cuzco-Collao, 303 p.; Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
- Editorial Bruño**, 1957 – Historia del Perú. 1<sup>er</sup> Año de Secundaria, 128 p.; Lima.
- FAVRE, Henri, 1980 – Les Incas, 126 p.; Paris: Presses Universitaires de France.
- FAVRE, Henri, 1985 – Mythes et croyances des Andes. En *Mythes et croyances du monde entier*, t. III: 346-366; Paris: Ed. Lidis-Brepols.
- FELL, Ève Marie, 1982 – José María Arguedas et la culture nationale dans le Pérou contemporain (1939-1969), 1290 p.; Lille : At. de Reprod. de Thèses.
- GRUZINSKI, Serge, 1999 – La pensée métisse, 345 p.; Paris: Librairie Arthème Fayard.
- HERSKOVITS, Melville J., 1952 – El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural, 782 p.; México: Fondo de Cultura Económica.
- HEREDIA NEYRA, Juan José, 2002 – Viracocha y Quetzalcóatl, Uku Pacha, *Revista de Investigaciones Históricas*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, diciembre, año 1, N<sup>o</sup> 2, <http://www.geocities.com/ukupacha/ARTI08B.htm>
- HOBBSAWN, Eric, 1990 - Nations et nationalisme depuis 1780, 371 p.; Paris : Gallimard.
- HYSLOP, John, 1985 – Las Fronteras Estatales Extremas del Tawantinsuyo. En: *La Frontera del Estado Inca*, Actas del 45 Congreso Internacional de Americanistas: 37-57; Bogotá.

---

<sup>13</sup> A pesar de haber acudido, en el Perú, a la Biblioteca Nacional, a varias bibliotecas universitarias, colegiales y municipales el número de manuales de Historia del Perú que presentamos es reducido. A la dificultad debida a la pobreza de estos documentos en las bibliotecas referidas, se añade otra de talla: las sempiternas y numerosas « nuevas ediciones » que no poseen fecha de edición ni de impresión. Finalmente, para tener una idea clara de este corpus nos presentamos al Ministerio de Educación con el fin de obtener acceso a los archivos de los decretos de autorización de publicación de dichos manuales en el periodo estudiado. Después de una promesa alentadora, nos enviaron a la Biblioteca Nacional para obtener los referidos decretos en el diario oficial *El Peruano*, lo que no pudimos hacer por falta de tiempo.

- MARIÁTEGUI OLIVA, Ricardo, 1961 – Historia de la Cultura Peruana. Quinto Año de Secundaria, 100 p.; Lima.
- MENDOZA, Juan, 1951 – El Plan de Educación Nacional (conferencia desarrollada el 4 de octubre de 1950). Revista de Educación Nacional, Lima, n° 4: 5-25.
- MERCIER, Paul, 1968 – Anthropologie sociale et culturelle. En: Ethnologie générale. Encyclopédie de la Pléiade, sous la direction de Jean Poirier : 881-1036; Paris : Gallimard.
- MICHÉA, Jean, 1968 – Technologie culturelle. En: Ethnologie générale, Encyclopédie de la Pléiade, sous la direction de Jean Poirier : 731-880; Paris : Gallimard.
- POIRIER, Jean, 1968 – Ethnologie diachronique e histoire culturelle. En Ethnologie générale, Encyclopédie de la Pléiade, sous la direction de Jean Poirier : 1444-1464; Paris : Gallimard.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1950 – Historia de la Cultura Peruana. Para el V Año de Educación Secundaria, 245 p.; Lima.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1951a – Historia del Perú. Periodo Autóctono, Épocas Preincaica e Incaica, 146 p.; Lima.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1951b – Historia del Perú. Periodo de Influencia Hispánica, Épocas del Descubrimiento y Conquista y Virreynato, 234 p.; Lima.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1951c – Historia del Perú. Periodo de Influencia Hispánica. Época de la Emancipación, 250 p.; Lima.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1951d – Historia del Perú. Periodo Independiente. Epoca de la República, 400 p.; Lima.
- PONS MUSSO, Gustavo, 1956 – Historia del Perú. La Cultura Autóctona. Para el primer año de educación secundaria, 125 p.; Lima.
- SALGADO LÉVANO, Cecilia, 1999 – ¿Quiénes somos los peruanos? Una Perspectiva Psicológica de la Identidad Nacional, 242 p.; Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- SALINAS GARCÍA, Telmo, 1960 – Historia del Perú. Epocas Preinkaica Inkaica, 132 p.; Lima: Ediciones Escuela Peruana Activa.
- SALINAS GARCÍA, Telmo, 1965 – Historia del Perú. Preincaica Incaica, 168 p.; Lima: Ediciones Escuela Peruana Activa.
- SANTOS GARCÍA, S. J., 1948 – Historia del Perú. Perú Prehispánico, 1er Año de Secundaria, 163 p.; Lima.
- SOTO RUIZ, Clodoaldo, 1976 – Diccionario quechua: Ayacucho-Chanca, 183 p.; Lima: Ministerio de Educación.

- UGARTECHE, Oscar, 31.VII.2000 – Perú: Balance de los 4 Suyos, ALAI-amlatina, <http://www.ecuanex.apc.org/pipermail/alai-amlatina/2000q3/000126.html> (consultado el 13.IV.2005).
- VALCÁRCEL, Luis E., 1961, Etnohistoria del Perú Antiguo, 204 p.; Lima: Universidad Nacional de San Marcos, Patronato del Libro Universitario.
- WIESE, Carlos, 1941 – Historia del Perú Prehispánico (dedicado a los colegios de segunda enseñanza y escuelas especiales), 132 p.; Lima: Librería Francesa Científica y Casa Editorial E. Rosay.



*La nation et les manuels scolaires  
entre le mythe de la démocratie raciale  
et l'émergence des revendications ethniques  
(Brésil- seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*

**D**ANS UN CADRE de changements forts significatifs au niveau de l'exercice politique et des pratiques socioculturelles des années 1940, certaines mesures adoptées par le gouvernement de Getúlio Vargas entre 1930 et 1945 ont des conséquences importantes à long terme sur le cadre politique, culturel et scolaire du pays. Ceci, tant au niveau de la politique interne et des relations externes que des représentations construites sur le Brésil.

On est alors sous un régime politique qui cherche à endoctriner, qui réprime et censure et qui, également, tente de séduire les intellectuels dans son entreprise de « définition de la culture brésilienne ». En ce sens, il s'avère nécessaire de doter la nation d'une identité commune, définie à partir de références géographiques et historiques particulières, qui expriment la volonté de mettre en relief une histoire qui intègre toutes les composantes culturelles du pays. On voit s'installer alors la vulgate officielle du « peuple métis » et le déjà très visité « mythe de la démocratie raciale » considérés comme capables de rendre compte et d'« expliquer l'âme du peuple brésilien ». *Casa grande et senzala*, publié en 1933 par Gilberto Freyre (traduit sous le titre *Maître et esclaves*) devient alors la grande référence et la revue mensuelle *Cultura Política*, de grand tirage, qui va circuler de 1941 à 1945, se veut « un miroir du Brésil »<sup>1</sup>. Elle aura de nombreux intellectuels pour collaborateurs, y compris des anciens opposants à Vargas.

---

<sup>1</sup> BENNASSAR, Bartolomé ; MARIN, Richard : *Histoire du Brésil. 1500-2000*, Paris, Fayard, 2000, p. 357.

De fait, entre les années 1930 et 1960, les nombreuses études dont la thèse sous-jacente était l'inexistence de conflit racial ouvert au Brésil et, de façon corrélative, la mise en valeur des possibilités de développement de la population métisse, ont débouché sur l'affirmation de l'insignifiance sociale des races. À ce titre, cette période peut se diviser en trois moments différents<sup>2</sup>. Le premier, celui du nationalisme de Vargas ; le deuxième, postulant l'absence de conflits raciaux ouverts est celui des années quarante, marquées par la Seconde Guerre mondiale et le nazisme. Et le troisième moment, correspondant à la production intellectuelle portant sur les questions raciales (les années 1960-1970) est marqué par l'influence des théories marxistes sur la pensée sociologique brésilienne qui vont largement contribuer à minimiser le racisme, faisant quasiment disparaître cette question des débats<sup>3</sup>. En outre, suite au coup d'Etat militaire de 1964, elle fait partie des discussions qui étaient vues d'un mauvais œil par la dictature militaire suite à l'application de l'Acte Institutionnel n° 5 (AI-5) de 1969, lequel n'est aboli qu'en 1979.

Ce sont des moments dont les caractéristiques, comme le dit l'anthropologue Michel Agier, permettent de mieux comprendre « un certain aveuglement des chercheurs, des intellectuels et des pouvoirs face aux phénomènes de discrimination et de domination raciales au Brésil »<sup>4</sup>. Rappelant que les années 1930 correspondent au développement du nationalisme et du *Estado Novo* sous G. Vargas, soulignons que la nation devait être alors « supra-ethnique » et surmonter, intellectuellement au moins, les divisions héritées de son passé jusqu'à peu esclavagiste. Conception qui, traversant la période de la dictature militaire, va prévaloir jusqu'aux années 1980.

Un autre point à remarquer à propos des années 1940, et comme le signale l'historienne Angela de Castro Gomes analysant le « *Estado Novo* et la récupération du passé national »<sup>5</sup>, est le fait que l'histoire, et « son rôle irremplaçable », dit-elle, est mise dans une position d'honneur. En effet, on publie beaucoup sur l'histoire du Brésil (au moins une soixantaine de titres entre 1940 et 1943) et les antennes de l'Institut Historique et Géographique Brésilien (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB) se multiplient. Remarquons également que la loi sur l'enseignement secondaire (*lei orgânica*) concède une place spécifique à l'Histoire Nationale qui désormais se distingue de l'Histoire générale. À cette dynamique, en termes de stratégie culturelle de l'Estado Novo, on pourrait ajouter le fait que ce qui relève de la culture

---

2 Cf. AGIER, Michel : *Anthropologie du carnaval. La ville, la fête et l'Afrique à Bahia*, Marseille, Editions Parenthèses/IRD, 2000.

3 Ainsi les classifications et les discriminations raciales sont-elles désormais considérées comme des héritages de l'esclavage et, en vertu de cette logique, sensées disparaître avec le développement de la société de classe.

4 AGIER, Michel : *Anthropologie du carnaval*, *op. cit.*, p. 24.

5 GOMES, Angela de Castro : *História e historiadores*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

populaire sera mis en valeur sous la coordination de politiques publiques avec l'objectif fort ambitieux de « l'unifier autour des valeurs nationales » et également, dit-on, de la « moraliser » et « d'élever son niveau ».

Ce qui n'est pas sans incidences sur le système scolaire. Entre autres exemples que l'on pourrait ici évoquer, on trouve ainsi la volonté manifeste d'opérer la fusion des traditions populaires et de la culture érudite. À ce titre, l'usage des œuvres du compositeur Villa Lobos dans les écoles, chantées par des milliers d'élèves et chorales scolaires, en témoigne.

En lignes générales, la nation doit en effet intégrer toutes ses composantes et, à l'école, on apprend que « l'âme » du peuple brésilien est constituée, certes, par des éléments hétérogènes, mais surtout qu'il est uni autour de références qui, bien que diverses, sont organisées autour d'un idéal commun d'affirmation de la nation harmonieuse qui, au-delà des différences géographiques, historiques, culturelles et donc également ethniques, ne connaît pas de conflits « expliquant » ainsi le sens et la viabilité de la « démocratie raciale ».

Pendant, avant d'avancer vers le plus contemporain, en ce qui concerne les études de l'histoire du pays, tout cela nous suggère de revenir un peu dans le temps pour mieux saisir cette nécessité de forger une nouvelle conscience citoyenne, où les « objectifs » même de la connaissance historique changent et où il ne s'agit pas simplement d'informer, mais de « former » une conscience nationale et un sentiment d'appartenance commune.

Or, ceci implique une rupture, tout au moins en théorie, avec le système éducatif antérieur dont, comme le rappelle l'historien R. Marin<sup>6</sup>, l'éducateur José Veríssimo, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, fait une critique dévastatrice, l'accusant de ne pas être national, de ne pas tenter de former des citoyens. Selon lui, le Brésil y brille par son absence, on n'y enseigne ni la conception de la patrie, ni l'éducation morale et civique. Les livres de lecture ne contiennent aucune thématique nationale et sont souvent traduits ou publiés au Portugal... Pas plus que les livres d'histoire ou de géographie. Ainsi, l'enseignement primaire de l'histoire du Brésil n'allait pas au-delà de listes de gouverneurs, de « personnages » et d'événements notoires d'une histoire événementielle qui servent à ponctuer le calendrier de commémorations.

Et si, dans l'enseignement supérieur, la situation est quelque peu meilleure, une seule institution s'emploie à diffuser la connaissance du pays et à transmettre une identité nationale : l'Institut Historique et Géographique Brésilien, créé en 1838. Entre autres, il publie une revue qui a été la principale publication d'histoire, de géographie et d'ethnologie de toute la période impériale<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> MARIN, Richard : « Du silence à la science. L'apparition de l'afro-brésilien dans le champ des sciences sociales », in BERTRAND, Michel ; MARIN, Richard (dir) : *Ecrire l'histoire de l'Amérique latine, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, CNRS Editions, 2001, pp. 131-150.

<sup>7</sup> *Revista do Instituto Histórico et Geográfico Brasileiro*.

Quant aux premières années de la République, c'est une période dans laquelle on n'observe pas de changements significatifs en la matière. C'est donc bien pendant la période Vargas qu'on propose la rupture avec ce modèle dans lequel était toujours prédominant les éléments fondamentaux d'une historiographie impériale qui parallèlement à une très forte exaltation de la nature et une attention aux particularismes régionaux, voit le Brésil comme le fruit de l'action civilisatrice du Portugal en Amérique. De même, bien que prônant l'incorporation des trois races, ce modèle insiste sur la prédominance des Portugais sur les indigènes et les Africains. Et en mettant en valeur le mélange des races comme principale originalité du pays, aspect qui d'ailleurs jusqu'alors ne faisait pas l'unanimité, le programme Vargas propose également une rupture. Et de ce modèle alors prédominant il ne s'agit de garder que la croyance dans un destin de grandeur nationale. Pourtant, même si cette exaltation des trois races est défendue à ce moment surtout par quelques auteurs d'une littérature patriotique plutôt destinée aux enfants, les ouvrages d'histoire à caractère plus scientifique sont encore largement influencés par le déterminisme géo-climatique et racial. Ce qui n'est pas sans suggérer l'existence au Brésil de relations raciales et ethniques<sup>8</sup> aux visages successifs.

### La dynamique des relations raciales et ethniques

Rappelons que cette période de la « Era Vargas » comporte des moments assez particuliers quant aux questions concernant les relations raciales et ethniques. D'une part, c'est à ce moment que Gilberto Freyre publie *Casa grande e Senzala*<sup>9</sup>, ouvrage qui symbolise l'éloge du mélange, du métissage et des apports culturels des « races », blanche, amérindienne et noire, diluées dans une même culture tropicale<sup>10</sup>, présentant donc le Brésil comme un véritable « laboratoire social »<sup>11</sup>. D'autre part, il faut également considérer que

<sup>8</sup> Rappelons que la race est considérée généralement comme un concept différent de celui d'ethnie, parce qu'elle se réfère à des caractéristiques biologiques héritées des individus. Ainsi, depuis quelques années, les différentes disciplines de sciences sociales évoquent fréquemment « les relations raciales et ethniques » comme des phénomènes liés entre eux bien que distincts. A ce titre voir SANTIAGO, Jorge P. (Coord.) : *Dossier Relations interethniques et identité au Brésil et au Mexique (fin XVIIIème-XXIème siècles)*, Paris, *Cahiers des Amériques latines*, n° 44, Institut des hautes études de l'Amérique latine (IHEAL-Université de Paris III), 2003/3 (paru en novembre 2004), pp. 17-22.

<sup>9</sup> FREYRE, Gilberto : *Casa grande e Senzala* ; (traduction française : *Maîtres et esclaves : la formation de la société brésilienne*, [1934], Paris, Gallimard, 1974).

<sup>10</sup> Par ailleurs, Michel Agier rappelle que quelques années plus tard, à Bahia, Donald PIERSON étudiera les relations raciales dans la même perspective que G. Freyre dans un livre intitulé *Branços e Pretos na Bahia (estudo do contacto social)*, São Paulo, Ed. Nacional (Brasília), vol. 241, 1971. Cf. AGIER, Michel : *Anthropologie du carnaval*, *op. cit.*, p. 24.

<sup>11</sup> A ce sujet voir : SKIDMORE, Thomas : *Preto no Branco : Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976 ; LEITE, Dante Moreira : *O caráter nacional brasileiro*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983, (4ème éd.) ; SILVA, Maria Beatriz Nizza da : *Sistema de casamento no Brasil colonial*, São Paulo, T. A. Queiroz, Edusp, 1984 ; SCHWARCZ, Lilia Moritz : *O espetáculo das raças, cientistas, instituições e Questão racial no Brasil, 1870-1930*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993 ; voir également SOUZA, Laura de Melo e (dir.) :



c'est une période encore fortement sous l'influence des postulats dits « racialisés » de Nina Rodrigues et Sílvia Romero, qui figurent parmi les « pionniers » « des études afro-brésiliennes ».

N. Rodrigues, adepte des doctrines de Gobineau et d'Agassiz, des enseignements de l'anthropologie physique de Broca ou encore de ceux de l'École Criminaliste italienne de Cesare Lombroso, d'Enrico Ferri et de Raffaele Garofalo, est uniquement en désaccord avec S. Romero sur la « dégénérescence » provoquée par le brassage des races<sup>12</sup>. Tous deux cependant se fondent sur ce que Antônio Motta de Lima appelle « l'ethno-pessimisme de base »<sup>13</sup> et s'accordent quant à l'idée d'infériorité et d'inégalité des races, privilégiant le Blanc « au détriment des autres complexes ethno-culturels ». En fait, ils s'inspirent du principe en vertu duquel le brassage entre les différentes races entraînerait la « dégénérescence » de son produit (le Métis), compromettant l'avenir des efforts civilisateurs dans le pays. Mais si, pour Sílvia Romero, le métissage est malgré tout reconnu à l'unique condition que le Noir et ses descendants démontrent « effectivement leur capacité à assimiler de plus en plus et de mieux en mieux les valeurs de la société occidentale », pour N. Rodrigues, le métissage représentait un mal car il croyait que « le Noir n'assimilerait jamais la culture du Blanc ». N. Rodrigues considérait d'ailleurs que le Noir avait le pouvoir d'altérer la culture dominante<sup>14</sup>.

On peut ainsi noter les difficultés qui s'imposent pour « enseigner la nation » puisqu'on se trouve face à une sorte de double langage avec, d'une part, des éloges du métissage, d'autre part des critiques de ses apports, où l'on ne voit en celui-ci que des aspects négatifs. Remarquons là encore que, dans l'un et l'autre cas, on ne parle pas de conflits, bien que, certes, l'on admette implicitement, notamment concernant le banditisme, la présence de tensions qui relèvent du racial<sup>15</sup>. Trace de l'influence de ces deux auteurs, le fait que la plupart des travaux réalisés dans les années 1960/70 sur le *cangaço* signalent la présence et la production d'un discours hygiéniste assez utilisé dans les années 1930/40, notamment pour « expliquer » les causes « raciales » dudit banditisme<sup>16</sup>, thématiques d'ailleurs heureusement absentes des programmes scolaires.

---

*História da vida privada no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1997, vol. 1 : *Cotidiano e vida privada na América portuguesa*.

<sup>12</sup> Pour une analyse détaillée de ces deux auteurs voir LIMA, Antonio Carlos Motta de : *L'autre chez soi. Emergence et construction de l'objet anthropologique : le cas brésilien (1888-1933)*, Paris, EHESS, Thèse de doctorat, 1998, pp. 119-121 ; pp. 162-165.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 140.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Voir GRUNSPAN-JASMIN, Elise : *Lampião, vies et morts d'un bandit brésilien*, Paris, PUF, 2001.

<sup>16</sup> Voir QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de : *Os cangaceiros : les bandits d'honneur brésiliens*, Paris, Julliard, 1968 ; FACO, Rui : *Cangaceiros e fanáticos : gênese e lutas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972, 3<sup>e</sup> éd. Pour une analyse renouvelée sur ces questions, voir : SILVA, Patricia Sampaio : *Sur les traces de Virgolino, un Cangaceiro dit « Lampião »*. *Fragilités, violences et légalité (Brésil XIXe-XXe siècles)*, Paris, Thèse de doctorat, IHEAL/Université de Paris III, 2000.

On est donc confronté à un paradoxe : d'un côté on postule que la connaissance de l'histoire de la patrie est une clé pour forger l'identité nationale, de l'autre on relègue plusieurs éléments qui en sont constitutifs au second plan dans l'enseignement.

Les raisons en sont multiples, manque de moyens, de structure scolaire adéquate, mais aussi des raisons « intellectuelles » comme l'absence de consensus sur l'histoire (que l'on cherche à offrir) et d'un corpus historiographique qui permettent l'élaboration de cette histoire nationale. En outre, il ne suffit pas qu'il existe des manuels, il faut aussi s'interroger pour savoir à qui cette histoire est enseignée ; ce qui est un moyen (pas toujours facile du fait de données chiffrées défailantes) de mesurer quel a pu être l'impact sur cette identité nationale tant souhaitée à travers la construction et l'enseignement d'un passé commun.

Le cas du Brésil est donc intéressant à analyser dans la mesure où bien qu'il y ait une population à forte proportion de Noirs et d'Indiens, les processus historiques et politiques vont « gérer » différemment la place accordée (ou non) au Noir et à l'Indien dans la construction d'une histoire nationale et d'un système de représentation collectif. L'une et l'autre n'étant pas sans incidences sur le contenu des manuels scolaires.

Il faut noter qu'au Brésil, même si des théories empruntées aux postulats sur la hiérarchie des races et le darwinisme social ont fait des émules, dans la mesure où l'immigration blanche n'a pas permis d'atteindre ce « rêve » de blanchiment de la nation, les Indiens et les Noirs ne font pas l'objet de la même discrimination. D'ailleurs, rappelons, tel que le dénoncent les mouvements noirs et indigènes des années 1970-1980 et les études s'y rapportant, que dans les termes du « racialisme » formé au Brésil dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les Indiens, marginalisés et tenus à l'écart de l'ordre national, ont incarné très tôt, et peut-être parfaitement, la figure de l'autre ethnique, tandis que les Noirs, au contraire, sont intégrés et maintenus dans une position inférieure à l'intérieur de l'ordre social national<sup>17</sup>.

Or, ceci n'a fait que favoriser l'adoption d'outils pédagogiques, de l'école primaire jusqu'aux études universitaires de base, où l'on ne reconnaît pas aux Noirs et Indiens une place dans le processus de construction de la Nation et où les tensions et les conflits ayant pour base le racial ou l'ethnique ne font pas sens, puisque les rapports entre « les différents » sont en principe basés sur une cohabitation harmonieuse. Les différents visages des intolérances, voire des conflits, restant ainsi complètement absents des manuels scolaires d'histoire du Brésil.

---

<sup>17</sup> Voir AGIER, Michel ; CARVALHO, Maria Rosário de : « Nation, Race, Culture. Les mouvements noirs et Indiens au Brésil. », Dossier Identité et couleurs en Amérique latine », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 17, 1994, p. 110.

### Le racial et l'ethnique, base de revendications identitaires

De fait, évoquer les tensions ou conflits impliquant le racial et l'ethnique au Brésil, n'a jamais été une tâche aisée, étant donné une certaine résistance à traiter les rapports sociaux sous cet angle<sup>18</sup>. Même s'il y a des travaux d'historiens suggérant qu'on discute peu sur les conflits et en particulier ceux à caractère racial ou ethnique<sup>19</sup>, il n'en demeure pas moins que, selon certains auteurs, la plupart des travaux ont même souvent tendance à renforcer cette absence. Ceci, dans la mesure où ils ne la rendent pas immédiatement visible dans leur démarche, car noyée dans une analyse plus globale. Un tel constat conduit à formuler de nouvelles interrogations : est-ce un problème de sources ? Est-ce un manque de traces (en termes d'archives) de ces tensions ? Ou est-ce que ce sont les analyses qui, d'une certaine manière, postulent qu'il n'y aurait pas de conflits de telle nature ?

Quoi qu'il en soit, la production de manuels scolaires portant sur l'histoire du pays et de la nation brésilienne depuis ces dernières années est confrontée à de nouvelles données. Des données répertoriées tant dans les rapports quotidiens que par les recherches menées à long terme qui amènent au-delà des questions sur l'exclusion et la discrimination de Noirs et Indiens dans la vie sociale.

Le travail récemment réalisé par une équipe d'enseignants et d'étudiants de l'Université Fédérale du Minas Gerais-UFMG<sup>20</sup> analysant la place et les représentations de l'Indien, de l'Européen et de l'Africain dans l'iconographie utilisée dans les manuels scolaires destinés à différents cycles d'enseignement des écoles publiques et privées à la fin des années 1990 et 2000, s'avère très significatif. En effet, cette démarche, par ses résultats permet de constater qu'au Brésil on éprouve, y compris en ce qui concerne la production des manuels scolaires, des difficultés à incorporer l'Autre intérieur tant au niveau politique que des représentations<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Pour ce qui est du renouveau historiographique et des études portant sur les conflits étniques au Brésil voir : SOUZA, Marina de Mello e : *Reis negros no Brasil escravista. História da festa e da coroação de Rei Congo*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2002 ; SILVA, Luiz Geraldo : « Negros patriotas. Raça e identidade social na formação do Estado nação (Pernambuco, 1770-1830) », in JANCOSÓ, István (org.) : *Brasil : Formação do Estado et da nação*, São Paulo/Ijuí, HUCITEC/Editora Unijui/Faes, 2003, pp. 497-520. SILVA, Luiz Geraldo : « Sementes de sedição. Etnia, revolta escrava e controle social na América portuguesa (1808-1819) », *Afro-Ásia*, vol. 25-26, 2001, pp. 24-27.

<sup>19</sup> Cf. HAHNER, June E. : *Pobres e Política - os pobres urbanos no Brasil*, op. cit. ; HAHNER, June E. : « Jacobinos versus Galegos : Urban Radicals vers Portuguese Immigrants in Rio de Janeiro in the 1890's », *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 18 (2), May 1976, pp. 125-154 ; CARVALHO, José M. de : *Os Bestializados : o Rio de Janeiro e a República que não foi*, op.cit., p. 18. Voir aussi : HOLLOWAY, Th. H. : *Polícia no Rio de Janeiro - Repressão e resistência numa cidade do século XIX*, op. cit.

<sup>20</sup> GUIMARÃES, César ; VAZ, Paulo Barnardo ; SILVA, Regina Helena ; FRANÇA, Vera (org.) : *Imagens do Brasil. Modos de ver, modos de conviver*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

<sup>21</sup> Voir ALMEIDA, Sílvia Capanema P. de : « L'Autre intérieur dans les manuels d'histoire du Brésil et dans la Révolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910). Articulation sur deux lieux de compréhension », in GOMEZ, Thomas (éd.) : *Ecole, culture et nation*, Publications du GRECUN, vol. I, Université Paris X, 2005, pp. 115-132.

Ainsi, parallèlement aux discours sur l'identité nationale brésilienne successivement fondés sur les arguments du métissage, du syncrétisme religieux, de l'hybridation et, plus récemment, sur la conception d'un Brésil multiculturel, on peut percevoir au cours des trente dernières années, la multiplication des intolérances, voire la réédition de conflits violents inaugurés, pour nombre d'entre eux, au cours de la période coloniale<sup>22</sup>. Diverses pratiques de racisme, la folklorisation de la culture indienne, voire la ségrégation de la culture noire, ont été l'objet de nouvelles études et ont en quelque sorte renouvelé des débats anciens<sup>23</sup>.

D'autres travaux, adoptant une voie différente de celle habituellement ancrée dans le discours sur l'identité nationale<sup>24</sup>, montrent que les identités ethniques s'expriment dans le contexte brésilien contemporain, non seulement sur le plan de la différenciation culturelle, mais qu'elles sont également à même d'avoir des incidences sur un autre plan, celui des droits sociaux ou de la citoyenneté<sup>25</sup>. Et cela peut être rapporté au fait que la révision institutionnelle dont ceux-ci sont l'objet<sup>26</sup> tend à les fonder et à les légitimer sur des catégories ethniques, élargissant de manière inédite les stratégies politiques des groupes, dans la mesure où l'identité « ethnique » et l'identité politique (la citoyenneté) d'une certaine manière et dans certaines circonstances tendent à se confondre. Reste à savoir comment cela se traduit ou se traduira dans les manuels scolaires.

De fait, au cours de ces dernières années, nombreux sont les cas où en différentes parties du pays, les acteurs eux-mêmes identifient leurs appartenances ou leur participation à certaines pratiques sociales comme déterminées par l'ethnique. À Bahia par exemple, notamment dans la capitale, Salvador, des groupes carnavalesques et le carnaval lui-même s'auto-dénomment

---

22 Cf. MARTINS, José de Souza : *Expropriação e violência. A questão Política no Campo*, São Paulo, Hucitec, 1980.

23 Cf. LEITE, Ilka B. : « Quilombos e quilombolas : cidadania ou folclorização ? », *Horizontes Antropológicos*, UFRGS/IFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 1, n° 1 (1995), Porto Alegre, PPGAS, 1999, pp. 123-150.

24 ORTIZ, Renato : *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, São Paulo, Brasiliense, 1985 ; CANCLINI, Nestor *Culturas Híbridas : Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1998 ; MAIO, Marcos Chor ; SANTOS, Ricardo Ventura (org.), *Raça, Ciência e Sociedade*, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Oswaldo Cruz, 1996 et VILLAS BÔAS, Gláucia ; GONÇALVES, Marco Antônio (org.), *O Brasil na Virada do Século, o debate dos cientistas sociais*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

25 Cf. LEITE, Ilka Boaventura : « Le nouveau visage des vieilles intolérances ethniques », in SANTIAGO, Jorge P. (coord.) *Brésil 500 ans : nouveaux visages, autres focales, Histoire et Sociétés de l'Amérique Latine*, n° 10 1999/2, Paris, Aleph/PHarmattan, p. 20.

26 Cf. *Regulamentação de Terras de Negras no Brasil. Boletim Informativo NUER*, Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações interétnicas/Fundação Palmares, vol. 1, n° 1, 2ème éd., Florianópolis, 1997.

« noirs », selon les expressions utilisées par les responsables, les participants et les intellectuels engagés dans cette cause, et se revendiquent à caractère ethnique<sup>27</sup>.

Dans le sud du pays, dans l'Etat de Santa Catarina plus précisément, c'est à travers les problèmes liés à la terre que se manifeste l'émergence de l'ethnisation des rapports. En effet, des conflits sur la propriété de la terre et l'occupation de l'espace opposent des populations noires se considérant dépossédées et des populations blanches, descendants dans leur majorité d'immigrants européens, installés sur leurs terres par décision gouvernementale. Ces conflits ont été portés en justice et ont débouché, à la demande des tribunaux eux-mêmes, sur une recherche des traces des enracinements historiques de ces conflits et des preuves, matérielles ou non, des droits d'usage et de leur violation, pour la re-démarcation des territoires, laquelle a été réalisée de façon délibérée à partir de critères définis comme ethniques<sup>28</sup>.

En fait, les questions liées à la terre avaient déjà acquis une certaine signification avec le précédent créé par la Constitution de 1988, dont les suites juridiques ont ouvert la voie à la légalisation de l'usage et de l'usufruit des aires occupées collectivement par les Noirs, à savoir « les terres d'usage commun » et la « terre d'héritage »<sup>29</sup>. Ceci dans la mesure où il est indiqué dans ce texte que « sur le plan des richesses culturelles et ethniques que [le] pays possède, des dispositions concernant la protection de la part de l'Etat des manifestations des cultures populaires, indigènes et afro-brésiliennes (art. 215, § 1<sup>o</sup>) » sont prévues<sup>30</sup> et où un article (l'art. 68) concernant spécifiquement les communautés des descendants de *quilombos*<sup>31</sup> leur reconnaît la propriété

---

27 Voir POLICE, Gérard : *La fête noire au Brésil. L'Afro-Brésilien et ses doubles*, Paris, L'Harmattan, 1996 ; AGIER, Michel : *Anthropologie du carnaval. La ville, la fête et l'Afrique à Bahia*, Marseille, Editions Parenthèses/IRD, 2000 ; RIBARD, Franck : *Le carnaval noir de Bahia*, Paris, L'Harmattan, 1999.

28 Cf. Regulamentação de Terras de Negros no Brasil. Boletim Informativo NUER, *op. cit.* ; LEITE, Ilka Boaventura : « Apresentação », in *Laudos Periciais antropológicos, Textos e Debates*, NUER-UFSC, ano 2, n° 4, 1996, p. 6-7.

29 ANDRADE, Maristela de P. : *Terre de uso comum e resistência camponesa*. Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, Thèse de doctorat, 1990, in LEITE, Ilka Boaventura : « Le nouveau visage des vieilles intolérances ethniques », *op. cit.*, p. 23.

30 SILVA, Dimas Salustiano da : « Apontamentos para compreender a origem e propositas de Regulamentação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 », in *Regulamentação de Terras de Negros no Brasil. Boletim Informativo NUER, op. cit.*, p. 11.

31 *Comunidades dos remanescentes de quilombos*. Le terme *quilombo* désignant les terres occupées par des esclaves marrons Toutefois, le document élaboré par l'Association Brésilienne d'Anthropologie en 1994 précise que le terme *quilombo* a connu des sens nouveaux dans la littérature spécialisée et aussi pour les individus, les groupes et les organisations. Il a été resémantisé pour désigner la situation présente des segments noirs dans les différents contextes et régions du Brésil. Voir LEITE, Ilka B. : « Le nouveau visage des vieilles intolérances ethniques », *op. cit.*, p. 25.

définitive dès lors qu'ils occupent leurs terres ; l'Etat s'engageant à leur fournir ces titres de propriété<sup>32</sup>.

Notons par ailleurs que, dans certains cas, le discours sur la spécificité ethnique a servi d'argument pour renouer avec de vieilles revendications, des alliances politiques, mais aussi pour formuler des pétitions en vue d'obtenir de meilleures conditions de vie ; plaintes qui étaient jusqu'alors adressées au gouvernement au titre de revendications exclusivement sociales. L'ethnique en effet ressurgit dans l'actualité par les discours et à travers les pratiques pour exprimer autrement d'anciennes et de nouvelles « classifications », champ en même temps de tensions, de conflits, de discussions politiques, mais aussi de pacification et d'accords, voire d'étouffement des demandes sociales qui y sont contenues<sup>33</sup>.

À ce titre, on constate une curieuse relation entre la question des terres de *quilombos* et des terres appartenant aux Indiens (*terras indígenas*), présente depuis les premiers moments de la fondation de la nation, mais aussi des critères polémiques pour définir qui sont les Indiens et qui maintenant sont les descendants des *quilombolas*. Il est important de remarquer que nous sommes face à une polémique révélatrice d'un moment singulier du processus de formulation de l'identité nationale brésilienne, au cours duquel l'idée de démocratie raciale, de réaffirmation de l'idéologie du métissage, apparaît visiblement affectée par la révision des critères d'appartenance des groupes et des nombreux engagements locaux qui se représentent à travers l'étiquette ethnique<sup>34</sup>.

Ainsi, ce phénomène de ségrégation ne concerne pas exclusivement les questions liées à la terre, et M. Agier ainsi que les chercheurs du NUER<sup>35</sup>, ces derniers soulignant que « les descendants d'Allemands, de Polonais, de Japonais et d'Italiens, ont des folklores, des lieux de vie et des stratégies (économiques et matrimoniales) relativement séparés », parlent pour leur part de « phénomènes de ségrégation ethnique marquée » dans le cadre desquels les Noirs font l'objet de préjugés et de discriminations explicites<sup>36</sup>. C'est ainsi qu'on trouve, dans certaines villes de l'Etat de Rio Grande do Sul, des mouvements au départ pour la mise en valeur des traditions *gaúchas*, qui ont tendance à se présenter de plus en plus sur une base raciale ou ethnique et

---

32 SILVA, Dimas Salustiano da : « Apontamentos para compreender a origem e propositas de Regulamentação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 », *op. cit.*, p. 12.

33 CÉ. LEITE, Ilka B. : « Le nouveau visage des vieilles intolérances ethniques », *op. cit.*, p. 24.

34 *Idem*, p. 26.

35 NUER – Núcleo de estudos sobre identidade e relações inter-étnicas de l'Université Fédérale de Santa Catarina.(UFSC).

36 AGIER, Michel : *Anthropologie du carnaval. La ville, la fête et l'Afrique à Bahia*, *op. cit.*, p. 22.

tiennent parfois des propos discriminatoires envers des groupes non blancs, en arrivant parfois même aux agressions physiques<sup>37</sup>.

D'autres exemples de situations conflictuelles existent dans les différentes régions du pays. D'où des comportements racistes au quotidien qui se traduisent par des réactions, parfois violentes, d'individus et de groupes qui exigent le renouvellement du traitement qu'il leur est réservé en fonction, de plus en plus, de leur appartenance dite ethnique. Effets de mode ? Conséquences, comme il est parfois suggérée, de la présence d'intellectuels sur ces différents terrains ? Cela ne signifie-t-il pas que les enracinements historiques des mouvements actuels à caractère ethnique devraient être intégrés en tant que tel dans les analyses et dans les manuels scolaires d'histoire du pays ? Tout cela n'est-il pas lié à la façon dont a été enseigné l'histoire du pays et des apports de chacune de ses composantes aux processus de construction nationale ?

Quand on analyse les différents moments de construction et de reconstruction de la vie sociale brésilienne et, par conséquent, les anciennes et les nouvelles identités, il est indéniable qu'il s'agit d'une société aux cultures plurielles et aux différentes composantes raciales et ethniques. Or, les expériences de discrimination, de tensions raciales et ethniques vécues par certaines de ces composantes sont, le plus souvent, peu prises en compte dans les travaux portant sur les processus de construction nationale des différentes parties du pays.

Ce qui, peut-être, explique pour partie l'absence de l'idée de conflit entre les différentes composantes raciales dans les manuels scolaires, même si à partir des années 1980/1990 on y voit des signes dénonciateurs de l'exclusion et de logiques de discriminations. Est-ce l'efficacité de la célébration d'un modèle de société multiraciale qui justifie une telle absence ? Ou bien les débats se sont-ils clos parce que jugés comme dénués de fondement pour l'appréhension de la complexité du rapport au passé dans la société brésilienne ?

Si c'est le cas, face aux nouvelles revendications à caractère ethnique, on peut se demander jusqu'où pourra aller le pouvoir des manuels scolaires pour passer sous silence ces nouvelles formes d'expression des appartenances et d'identités nationales.

*Jorge P. SANTIAGO*  
*Université Lumière Lyon 2*

---

<sup>37</sup> On peut lire, BIASE, Alessia de : « Gaúcho-Vénitiens : un cas de double identité au Rio Grande do Sul », *Problèmes d'Amérique latine*, n° 48 : *Politiques et paradoxes de l'ethnicité*, Paris, Institut Européen de Géoeconomie, printemps 2003, pp. 91-104.





*L'école nationaliste :  
un instrument de conversion  
dans les années 1930  
au Portugal*

**U**N DES SECTEURS INSTITUTIONNELS hérité de la I<sup>re</sup> République le plus durement critiqué par le régime dictatorial issu du coup d'État militaire de mai 1926 est sans doute l'enseignement. Les griefs à l'encontre des libéraux et des républicains concernaient essentiellement leur incapacité, durant plus de cent ans, à résoudre la grave question de l'analphabétisme endémique dans le pays.

Pour les tenants de la dictature, la situation déplorable de l'école au Portugal et le taux d'analphabétisme de presque 70 % de la population totale constituait bel et bien la preuve que le pays avait été gouverné par des gens incapables de mettre en œuvre des actions pour résoudre ce grave problème. À leur avis ce n'était pas par absence d'idées et de réformes des anciens hommes politiques que le pays occupait une position lamentable en Europe concernant l'alphabétisation de la population, mais essentiellement à cause d'une incapacité structurelle à gouverner. L'instabilité due aux partis politiques, la rhétorique vide des parlementaires et l'absence d'autorité de l'État avaient conduit à une vision parfaitement théorique des questions, à des programmes utopiques, bref, à l'inadéquation des mesures aux nécessités réelles du pays.

Si le diagnostic de la situation était à peu près consensuel, il n'y avait pas d'unanimité au sein des tenants de la dictature en ce qui concernait les thérapeutiques. Certains pensaient que l'analphabétisme était un gage de sécurité pour l'État ; d'autres se demandaient si l'éducation était l'affaire de la

famille ou de l'État ; d'autres défendaient le renforcement du contrôle de l'État dans l'école en imposant aux jeunes et aux maîtres son idéologie et sa volonté.

L'approche du nouveau régime se montra avant tout pragmatique, attentive non seulement aux analyses pertinentes des situations mais aussi et surtout, à donner des réponses en adéquation avec les capacités réelles du pays notamment en termes budgétaires. L'État nouveau a effectivement montré, tout au moins théoriquement, une approche extrêmement réaliste des questions d'enseignement comme on peut l'observer dans les préambules des décrets successifs présentés au pays : tableaux statistiques, études historiques, analyses des différentes réformes entreprises depuis le marquis de Pombal, etc. Néanmoins et en dépit d'introductions détaillées c'est une vision extrêmement simpliste et pragmatique de l'éducation et de l'alphabétisation qui a prévalu la plupart du temps. Pour l'État nouveau il s'agissait avant tout d'étendre son contrôle sur les individus et sur leurs consciences, d'expurger l'école des 'métastases' démocratiques et communistes, de promouvoir l'unité des Portugais autour de la religion et de la morale chrétiennes, de faire du prêtre et de l'instituteur les nouveaux apôtres de l'unité nationale.

Ainsi, les premières mesures décrétées par la dictature militaire à partir de 1926, vont dans le sens de la réduction des années de scolarité obligatoire, de l'allègement des programmes et la réorganisation des services d'enseignement ; il fallait discipliner ce corps égaré par des décennies de libéralisme et de démocratie et faire de l'école dans ce pays 'pédagogiquement malade' le chantre de la rénovation nécessaire.

Cette politique n'était pas tout à fait nouvelle et le salazarisme n'innovait pas en la matière. Durant la I<sup>re</sup> République, l'école était devenue le lieu par excellence de la création de bons républicains et les libéraux s'étaient efforcés eux aussi de répandre la nouvelle idéologie libérale par le biais de l'école. Ce qui est novateur dans ces pratiques anciennes c'était la rationalisation extrême avec laquelle on s'efforçait de mettre en place les mesures législatives et l'encadrement des acteurs d'une école qu'on affirmait nouvelle.

Le pragmatisme affiché par le nouveau régime fut ainsi accompagné d'une idéologie simpliste mais néanmoins efficace, qui consistait à faire des jeunes portugais des sujets obéissants : aimants la nation, des chefs et de la bonne morale chrétienne. La dichotomie établie par Salazar entre la vieille société démolibérale et le nouvel ordre national fut transposée à l'enseignement donnant lieu à celle de l'école nouvelle/école ancienne. Dans ces circonstances, l'école est devenue, comme du reste tout l'espace politique un lieu de conversion, avec son nouveau catéchisme, ses liturgies, ses rituels et bien évidemment ses hérétiques : le corps et l'âme de la Nation étant malades, il fallait les guérir. Après l'officine républicaine des citoyens, l'école se transforme en l'officine des âmes, après l'école de Rousseau, l'école de l'évangile, première étape d'un parcours de conversion et de rencontre avec la loi après

l'égarément démolibéral. Ce n'est plus l'enfant bon mais la créature déchue qu'il fallait nettoyer des innombrables péchés du libéralisme, de la démocratie et du communisme, la nouvelle menace des temps modernes.

Cette mutation à laquelle on assiste durant les années 1930 réserve certaines surprises et quelques contradictions. À côté d'une idéologie réformatrice très en phase avec une vision qu'on pourrait qualifier d'humanisme chrétien, l'école devient aussi le réceptacle d'une idéologie totalitaire et franchement fasciste aidée en cela par les organisations d'encadrement de la population qui se mettent en place surtout dans le milieu des années trente.

En partant d'une vue générale de la dictature militaire de 1926, puis de l'institutionnalisation de l'État nouveau et sa nouvelle conception de la révolution politique, nous aborderons dans ce travail les grands problèmes qui ont traversé l'enseignement au Portugal et en particulier la question de l'analphabétisme. Nous nous arrêterons à la politique menée par le régime salazariste dans le domaine de l'instruction primaire et tout particulièrement au contenu de la revue *Escola Portuguesa*, qui, depuis 1934, est devenue la bible nouvelle de la nouvelle école primaire.

\*

Lorsque le 28 mai 1926 les militaires rompent avec l'expérience de la république parlementaire instaurée en 1910, c'est, paradoxalement, pour mettre fin à une dictature exercée par le parti démocratique républicain qui avait jusque-là conduit la politique nationale. Pour les militaires, comme pour certains secteurs de la société civile, républicains inclus, et l'Église catholique, le pays courrait à la ruine et il était temps de remettre de l'ordre dans ce qu'ils considéraient être une grave crise qui mettait en cause l'existence même du pays.

Ce discours sur la crise à partir duquel on justifiait l'intervention de l'Armée dans la vie nationale et la dictature qui s'en suivit, n'était pas à proprement parler nouveau. Depuis le libéralisme, les forces les plus traditionnelles de la société s'étaient opposées aux changements accomplis par la révolution libérale de 1820, notamment en ce qui concerne les nouveaux droits de représentation et d'élection. La fin de l'ancien ordre politique était, pour ces forces anti-libérales, synonyme de désordre et de dégénération des institutions et de la bonne morale anciennes et donc une atteinte grave à la hiérarchie sociale, à l'autorité, aux dogmes qui avaient jusque-là constitué des remparts contre la dégénérescence des sociétés chrétiennes.

L'Église était le principal porte-parole de ce discours sur la dégénérescence. Dans son combat contre l'illuminisme et les idéaux de la Révolution française, elle jetait des anathèmes contre le nouvel ordre politique qui, depuis 1834, lui avait coupé les assises économiques sur lesquelles elle établissait sa domination dans la société portugaise. Cette nouvelle situation, conduisit l'Église dès les années 1840 à un processus défensif de re-christianisation de la

société portugaise dont l'apogée coïncidera justement avec l'établissement de l'État Nouveau et la victoire d'une vision chrétienne mais néanmoins autoritaire de l'organisation de la société et du fonctionnement politique du pays. Pour les forces dictatoriales issues du coup d'État militaire de mai 1926, il s'agissait aussi de mettre fin à une crise, surtout politique et financière, un programme minimal qui s'avérera insuffisant mais qui retrouvera avec Salazar des objectifs clairement définis.

Les libéraux, puis les républicains démocrates s'étaient déjà efforcés avant les militaires de 1926 de construire l'unité du pays autour des nouvelles valeurs citoyennes. Les républicains, tout particulièrement, se montrèrent singulièrement actifs dans la construction d'une nouvelle société et avaient condamné avec force la monarchie constitutionnelle, responsable à leurs yeux de tous les maux du pays. Mais la lutte contre tout ce qui de près ou de loin « sentait » le jésuite et la religion occupa une bonne partie des débats et des mesures législatives dans les premiers mois qui suivirent l'implantation de la République en 1910. La 'clérophobie' de ces premières années eut aussi des effets pervers et est à l'origine d'une radicalisation des positions des forces catholiques et plus réactionnaires qui, depuis le début du siècle, à travers le parti nationaliste de Jacinto Cândido et tout particulièrement à partir de 1917 avec la fondation du Centre Catholique Portugais, réussirent à mettre en place une stratégie capable de disputer le pouvoir politique aux républicains démocrates.

L'entrée du Portugal dans la Grande Guerre, à partir de 1916, contre l'Allemagne, vient modifier considérablement la politique républicaine. L'équilibre budgétaire d'Afonso Costa fut brisé par l'augmentation du budget de l'Armée et l'union nationale autour des républicains s'effrita très rapidement. Dès la fin de 1917, une dictature s'installe dans le pays et les années suivantes, en dépit des tentatives de normalisation républicaines, l'Armée est appelée à intervenir davantage dans la vie politique du pays, grâce au prestige acquis durant ce premier conflit mondial.

L'analyse de la presse de l'époque, ainsi que des discussions parlementaires liées à la Régie des Tabacs nous permettent néanmoins d'émettre l'hypothèse que cette crise a été en grande partie fabriquée de toutes pièces en créant un cadre tout à fait propice à l'émergence de solutions parfaitement adaptées à l'ampleur et aux caractéristiques de celle-ci.

Appelé au gouvernement dès juin 1926, Salazar manque cette première entrée au Ministère des Finances. Comme il l'indique dans sa lettre de démission quelques jours après sa nomination et reproduite par le journal catholique *Novidades*, les conditions politiques n'étaient pas encore propices à une quelconque tentative d'intervention institutionnelle durable. Les luttes pour la conquête du pouvoir entre les différentes factions en présence démontraient, malgré les vœux pieux des militaires, que la question nationale demeurait celle des intérêts privés. La volte-face de l'Église catholique illustre parfaitement les incohérences des forces qui vont appuyer le coup militaire.

Outre le fait que l'Église dérogeait aux positions officielles du Vatican en matière de collaboration avec les régimes en place et l'interdiction faite de la sédition et de la révolte, en 1926, les rapports entre républicains et celle-ci étaient pacifiés et parfaitement cordiaux.

Ce n'est qu'en avril 1928, après les successifs échecs de la politique des militaires particulièrement aux finances, que Salazar est à nouveau appelé à ce ministère. Cette fois-ci, il négocie son entrée et récupère un très large ascendant dans la conduite de la politique nationale puisque, comme il l'indique dans son premier discours officiel du 27 avril 1928, aucun ministère ne pourra procéder à des changements budgétaires sans l'autorisation du ministère des Finances.

L'ascension de Salazar est, par la suite, à l'image de la cérémonie de sa deuxième prise de fonctions, exploitée sans retenue. Après la mise en scène autour de l'importance de l'équilibre budgétaire, Salazar prend ses fonctions quelques jours après la mise en place du quatrième gouvernement de la dictature. Dans cette cérémonie il est seul, ce qui a comme effet de la rendre exceptionnelle et de braquer sur sa personne les feux de la presse. Celle-ci, surtout catholique, n'hésitera pas à l'exploiter en soulignant dans ses articles et ses commentaires le caractère exceptionnel de cette prise de fonctions et donc de la nomination de Salazar. Dès ce moment, Salazar est maître du temps politique. S'appuyant sur l'Armée mais surtout sur les résultats de l'équilibre budgétaire, Salazar devient le pilier de la dictature et dès le 5 juillet 1932 chef de l'exécutif. Cultivant l'image de l'homme honnête, travailleur et sacrifié – les preuves extrinsèques comme les appelait Aristote – il devient très rapidement l'homme incontournable du nouveau régime.

Commence alors la construction de l'édifice du nouvel Etat autour d'une façade unitaire et consensuelle dont l'Union nationale, l'association des bonnes volontés autour du chef, fera office de nouvelle ecclesia.

Dans cette toile parfaitement fonctionnelle, Salazar devient l'œil omniscent et omniprésent qui voit tout et est partout, jeu de présence/absence que celui-ci maîtrise parfaitement.

Homme du compromis et d'un machiavélisme hors pair, il a su mieux que quiconque fédérer les forces politiques hétéroclites à sa gauche et à sa droite qui avaient appuyé le coup d'État militaire de mai 1926 et enrayer toute tentative de révolte. Réformateur plus que révolutionnaire, rural plutôt que citadin il a su se démarquer de ses congénères fascistes de l'entre-deux-guerres, en se targuant d'avoir pu installer un régime *sui generis*, limité par le droit et la morale (chrétienne), ou pour employer une expression qu'il affectionnait particulièrement, « de faire de la politique sans politique », belle formule qui en dit long sur les objectifs du régime.

Formé au sein de l'Église jusqu'à son entrée en 1910 à la faculté de droit de l'Université de Coimbra, puis militant catholique dans le Centre Académique de la Démocratie Chrétienne, Salazar s'est toujours montré obéissant à la ligne

officielle tracée par le Vatican. Un de ses mots préférés fut sans doute l'obéissance, à l'image de la structure hiérarchique de l'Église qui constituait à son avis le modèle parfait des sociétés organisées. Dans cette perspective, l'obéissance demandée aux Portugais était parfaitement cohérente avec le droit naturel, les hiérarchies sociales et les inégalités entre les hommes défendus par les différentes encycliques depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et en particulier sous Léon XIII et son catholicisme social.

L'*aportuguesamento* (la portuguisation) salazariste des institutions et des hommes s'accordaient avec la condamnation du cosmopolitisme libéral et de l'internationalisme bolchevique, et l'isolement du pays – presque détaché de l'Europe comme le disait Salazar – fut servi à la sauce nationaliste tempérée. Cela s'est traduit concrètement par un retour à la tradition historique portugaise que le libéralisme avait interrompu et à une conception historique qui révélait une téléologie de la nation portugaise, une histoire à accomplir essentiellement par ses héros guerriers et ses saints.

Pour Salazar, l'enseignement tel qu'il existait au Portugal, était loin de constituer un atout pour le pays : par son éloignement des réalités, par son encyclopédisme, par les méthodes employées, il fabriquait des individus avant tout préoccupés par une carrière de fonctionnaires et donc improductifs. Cette critique, déjà présente dans la vaste littérature contre-révolutionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle – en France, Desmolins avait déjà tiré les mêmes conclusions à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – n'aura pas de grandes conséquences dans la politique de l'enseignement une fois Salazar au gouvernement. En effet, dans les premières années aux finances, Salazar est davantage soucieux des questions budgétaires et de l'équilibre des forces au sein de la dictature que des questions d'enseignement. En 1933, dans une série d'entretiens accordées à António Ferro – le futur directeur de l'Office de Propagande du salazarisme – Salazar se montra préoccupé par les questions de l'analphabétisme endémique dans le pays et se prononça, tout en critiquant l'action des régimes antérieurs, pour une solution pragmatique à ce problème. Pour Salazar, les politiques menées dans ce secteur durant le libéralisme et la I<sup>re</sup> République avaient été, malgré la bonne volonté des innombrables responsables ministériels, parfaitement inutiles, et en tout cas parfaitement irréalistes et donc inapplicables. Dans son opinion il était « chimérique [...] de fournir à tous les hameaux des professeurs diplômés »<sup>1</sup> et le pays devrait se contenter, en dehors des grands centres, de postes d'enseignement gérés par des personnes auxquelles l'État donnerait une gratification et qui pouvaient ainsi inculquer les rudiments de la lecture, de l'écriture et des opérations de base « degré essentiel, selon Salazar, pour l'éducation civique d'un peuple »<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A. Ferro, *Salazar, le Portugal et son chef*, trad. du portugais par F. de CASTRO, Paris : Ed. Bernard Grasset, 1934, p. 188.

<sup>2</sup> *Ibid.*

Salazar touchait ici aux deux grandes critiques adressées à l'encontre des politiques successives des gouvernements libéraux et républicains démocrates auxquels on reprochait une conception de l'école trop éloignée des réalités portugaises, en quelque sorte une école de riches dans un pays pauvre, c'est-à-dire une conception de l'école parfaitement inadaptée aux ressources du pays. Néanmoins, si le salazarisme se montrera davantage pragmatique dans ses tentatives de résoudre l'analphabétisme et de gérer le réseau scolaire, cela ne l'empêchera pas non plus d'instrumentaliser l'école et de faire de celle-ci avant tout un lieu privilégié pour la formation idéologique des jeunes portugais. Cette œuvre de catéchisation qui n'est pas spécifique au salazarisme –les républicains de 1910 en firent autant– devient cependant la fonction essentielle de l'école et de la formation des jeunes portugais. Le problème pour le régime n'était pas celui de l'apprentissage, mais plutôt de ses contenus ce dont atteste l'adoption du livre unique considéré, surtout dans les matières comme l'histoire ou la lecture, comme une barrière aux mauvaises influences des lectures non autorisées par les autorités.

C'est surtout à partir de 1936 alors que Carneiro Pacheco était aux commandes du ministère de l'Instruction publique que des mesures systématiques sont mises en place. C'est aussi à cette époque que l'édifice de l'État nouveau se dote des moyens de contrôle total des activités des citoyens : l'OMEN apparaît en août 1936, la MP est créé le 4-12-1936 et la MPF le 8-12-1937. En ce qui concerne l'enseignement primaire la grande réforme de ce degré d'enseignement n'apparaît que le 5 mars 1938.

C'est à cette dernière et en particulier à l'analyse de l'idéologie du bulletin de l'enseignement primaire officiel *Escola Portuguesa* que nous allons à présent nous intéresser.

\*

Les diagnostics sur l'état de l'enseignement et les réformes auxquelles ils ont donné lieu dans le pays sont innombrables et anciens. Rómulo de Carvalho dans son *Histoire de l'enseignement au Portugal* signale le retard déjà vérifié dans le pays dès le XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles face à d'autres pays européens. Le fait est attesté par l'inscription d'étudiants portugais dans d'autres écoles universitaires comme Paris, Montpellier, Bologne, etc., ou encore le recours à des ecclésiastiques étrangers pour diriger les sièges épiscopaux<sup>3</sup>. Beaucoup plus tard, dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, le marquis de Pombal, après l'expulsion des jésuites et la condamnation des méthodes d'enseignement introduites par la Compagnie au Portugal, entreprend quelques pas dans la reformulation de l'enseignement. Il crée la place de Directeur Général des Études qui dirigera désormais les études dans le pays et, entre

---

<sup>3</sup> R. De Carvalho, *História do ensino em Portugal*, 3<sup>a</sup>. ed., Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 40-41.

autres, on essaye d'introduire à travers des instructions une nouvelle méthodologie d'enseignement surtout du latin discipline de base à l'époque.

Après la révolution libérale de 1820 et les multiples réformes de l'enseignement notamment celle de 1835 de Rodrigues da Fonseca qui institue l'enseignement élémentaire gratuit, le pays arrive à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec un taux d'analphabétisme extrêmement élevé ; seules la Roumanie et la Serbie avaient des taux plus élevés. En 1878, 82,4% de la population était analphabète, en 1890 79,2% et en 1900 78,6%. Marquée par des querelles entre enseignement scientifique et humanités, la politique d'enseignement des libéraux, en dépit de leur conscience des problèmes, « se satisfaisait de la défense des droits des citoyens et le respect des normes constitutionnelles, mais respectait et défendait la démarcation des classes, la discrimination des sexes, la noblesse des études littéraires, la morale traditionnelle, etc. »<sup>4</sup>. Le rôle important joué par les libéraux, notamment les *estrangeirados* fut celui de révéler la distance du pays en matière de développement avec les grandes puissances européennes. Néanmoins, de grandes figures du libéralisme comme Alexandre Herculano défendait « que pour les petits et les ignorants, le catéchisme suffisait »<sup>5</sup>. Plusieurs réformes (celle de 1835 qui institue l'enseignement primaire gratuit, celle de 1844 qui instaure la division de l'enseignement primaire en deux degrés et la création du ministère de l'Instruction Publique en 1870) n'ont pas été suffisantes pour déraciner l'analphabétisme. Le pourcentage des portugais ne sachant ni lire ni écrire demeure pratiquement stable entre 1878 et 1900, autour de 80%.

L'arrivée des républicains au pouvoir en octobre 1910 n'altérera pas fondamentalement cet état de choses. On continua de comparer l'état du pays avec les autres pays européens et d'investir dans une école moderne mais chère ; on décentralisa certes les services (la régionalisation de l'enseignement) mais les mairies n'eurent pas de moyens financiers pour en assumer la charge ; on se préoccupa de l'enseignement pré primaire mais ce furent les initiatives privées qui réussirent le mieux (comme ce fut le cas des *jardins infantis*, João de Deus), on se préoccupa davantage de faire de l'école le lieu d'apprentissage des vertus civiques, de l'énergie nécessaire pour aimer la région, la patrie et l'humanité. Cependant, et notamment en raison des questions d'équilibre budgétaire et de la participation du pays à la Première Guerre mondiale, le budget de l'éducation en 1913-1914 diminua de plus de 56 millions. On était loin des vœux émis par Tomás da Fonseca qui, en se prononçant à l'Assemblée constituante sur l'Instruction publique et la nécessité d'en finir avec l'analphabétisme, demandait que le gouvernement ait « jour et nuit »

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 573.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 575.



quelqu'un qui s'y intéresse entièrement « comme les anciennes Vestales qui en permanence veillaient le feu sacré pour qu'il ne s'éteigne pas »<sup>6</sup>.

Avec les difficultés liées à la guerre et à la fin du conflit, le discours des républicains change quelque peu. Pour s'en convaincre, il suffit de lire attentivement les propos de João Camoegas, ministre de l'Instruction publique entre novembre 1922 et novembre 1923. Constatant que le système scolaire n'était plus en mesure de répondre aux exigences des nouveaux temps, Camoegas concluait que le pays avait une organisation rudimentaire de l'enseignement<sup>7</sup>. Curieusement, on s'aperçoit que dans le plan de réorganisation des services de l'éducation nationale, Camoegas introduisait des thématiques qu'on verra à l'œuvre durant la dictature : « J'ai cherché à faire une œuvre de rénovation de l'enseignement purement nationale, sans préoccupations de partis [...] » (ibid. p. 11). Cette réorganisation constituait « une période d'activité basée sur la mise à profit et la concertation de toutes les compétences afin d'élaborer un travail d'utilité nationale »<sup>8</sup>.

Dans ces considérations, Camoegas critique aussi les constructions monumentales au détriment d'édifices légers et la déficiente organisation de l'enseignement qui a pour conséquences d'éloigner les enfants de l'école. On voit bien émerger ici les grands traits des critiques que la dictature adressera à l'école républicaine. Il faut dire qu'à l'époque, les républicains avaient déjà abandonné leurs positions radicales des premières années et marchaient lentement mais sûrement vers une approche très pragmatique des questions d'enseignement.

Après le coup d'État militaire de mai 1926, plusieurs mesures symboliques viennent marquer les premières tentatives de la dictature : l'interdiction de la co-éducation dans l'enseignement primaire élémentaire (8-6-1926), la réduction de deux années de la totalité de la scolarité (une année dans l'enseignement général obligatoire [l'élémentaire] et une année dans l'enseignement primaire supérieur). De son côté, l'attention des autorités se tourne vers les matières stratégiques d'un point de vue politique et doctrinaire (chorographie du Portugal et des colonies, histoire du Portugal, éducation civique, etc.). Le 26 octobre 1928, l'obligation de l'enseignement élémentaire passe à trois ans et toute une autre série de mesures répressives sont mises en place : on s'attaque bien évidemment aux organisations des instituteurs, on appelle à l'obéissance hiérarchique et au contenu idéologique qui doit désormais présider à l'enseignement. Sous l'autorité de Cordeiro Ramos sont publiés 113 phrases à caractère moral que les établissements d'enseignement devaient afficher. En mai 1935, Eusébio Tamagnini institue une déclaration obligatoirement rem-

---

6 *Assembleia Nacional Constituinte*, 4-9-1911.

7 *Diário da Câmara dos Deputados*, session du 21 juin 1923, p. 10.

8 *Ibid.*

plie par les fonctionnaires où ils devaient déclarer ne pas appartenir à des associations secrètes. La dépuración des enseignants était en marche.

Trois documents nous permettront de mieux saisir l'esprit des réformes de l'enseignement, notamment primaire, dans les années 1930 : le premier intitulé « La culture populaire au Portugal » du 5 février 1935, présenté à l'Assemblée Nationale ; le deuxième est une proposition de réforme de l'enseignement primaire du 25 novembre 1937 et le dernier, les débats autour de la réforme de l'enseignement primaire du 31 mars 1938.

Ces trois documents sont unanimes et considèrent le taux d'analphabétisme de la population extrêmement élevé malgré les efforts accomplis depuis des décennies par les gouvernements successifs. Le rapport de 1935 affirmait à ce sujet que le pays se trouvait « devant un problème national, probablement le plus important, qui attendait une solution »<sup>9</sup>. Notons au passage que le diagnostic effectué ne se limitait pas au monde rural : « Même les deux principales villes du pays ont des résultats décevants, avec 39% d'analphabétisme à Lisbonne et 43% à Porto »<sup>10</sup>. Dans certaines communes du pays, affirme le rapport, le nombre de personnes ne sachant ni lire ni écrire est supérieur à 80% (comme ceux de Coimbra, Castelo Branco, Beja, Faro et Funchal)<sup>11</sup>. Bien que les pourcentages d'analphabétisme soient plus élevés chez les populations rurales, le rapporteur souligne, cependant, que certaines zones industrialisées présentent des taux anormalement élevés d'analphabétisme. Une enquête effectuée auprès de 132 organismes industriels montre que 40% des 17 414 ouvriers ne savent ni lire ni écrire (et ce pourcentage est plus élevé chez les femmes 65,2%). Selon le rapport, dans certaines zones rurales comme Beja, la situation demeure identique ou évolue très lentement en ce qui concerne l'instruction entre 1920 et 1930.

Les causes de cet état de fait, dont tous déplorent les graves conséquences pour l'économie du pays, sont multiples : absence de sens pratique de la législation, obscurantisme des familles, pauvreté des populations, insuffisance du réseau scolaire et de personnel qualifié etc. Personne évidemment n'avait une interprétation cohérente pour expliquer le phénomène. En ce qui concerne la pauvreté, certains députés comme Pacheco de Amorim affirmait en 1938 à l'Assemblée que celle-ci existait partout et que certaines nations pauvres ne connaissaient pas l'analphabétisme. Il soulignait même que le pays avait eu des ressources matérielles suffisantes pour résoudre l'analphabétisme au moins depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle avec la politique de développement de Fontes Pereira de Melo et que celle-ci avait donnée de bons résultats. Pour ce député, c'était « l'absence de volonté » qui expliquait cet état de choses :

---

<sup>9</sup> *Diário das sessões*, 2<sup>o</sup> suplemento ao n<sup>o</sup> 9, 2-2-1935, p. 2.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 4.

« La nation, affirmait-t-il, n'a pas combattu efficacement l'analphabétisme parce qu'elle ne l'a pas voulu. Et elle ne l'a pas voulu parce qu'elle ne sentait ni la nécessité ni l'utilité de la culture »<sup>12</sup>. Pacheco de Amorim soutenait enfin l'idée, que beaucoup de chercheurs reprennent actuellement, que « l'école sera[it] recherchée que lorsque son utilité deviendra palpable, médiate. Le peuple ne fait de sacrifices de temps, d'argent ou de travail que lorsque, en échange, il reçoit un bénéfice d'ordre matériel ou spirituel »<sup>13</sup>. Pour Pacheco do Amorim, les pays nordiques, protestants, avaient résolu l'analphabétisme par obligation religieuse, c'est-à-dire à cause de l'obligation qui leur était faite d'une lecture directe de la Bible et de son interprétation personnelle<sup>14</sup>. Cet argument permit à Correia Pinto de vanter l'organisation ecclésiastique de la Suède dans laquelle les différents membres religieux avaient un rôle fondamental dans l'organisation de l'enseignement et profite de l'occasion pour louer le rôle de l'Église au Portugal, qui, malgré la séparation, pourrait constituer un élément fondamental pour la propagande de la culture et un instrument d'orientation des lectures pour le peuple. L'important pour ce prêtre était d'éloigner la jeunesse des mauvaises lectures. La bonne école était bien évidemment l'école chrétienne, comme du reste le disait la Constitution de 1933 et l'amendement de 1935 qui l'avait consacrée dans le pays. Pacheco de Amorim se montra en accord avec les affirmations de Correia Pinto et dans une phrase lapidaire introduisit avec justesse l'idée que la dictature se faisait de l'enseignement dans le pays : « Le professeur et le curé de la paroisse en travaillant ensemble, peuvent fournir les meilleurs services au pays »<sup>15</sup>.

Le document de 26 novembre 1937 présenté par António Faria Carneiro Pacheco, ministre de l'Éducation, constitue, en dehors de l'idéologie qui le traverse, un document intéressant sur l'histoire de l'éducation dans le pays depuis le marquis de Pombal<sup>16</sup>. Il expose en détail les principales mesures depuis l'institution de l'enseignement primaire en 1772, et, surtout, depuis la création, en 1870, du ministère de l'Instruction. Il constate que la révolution de 1926 avait trouvé des résultats, des chiffres et des indices lamentables concernant l'état de l'éducation dans le pays : 67, 5% d'analphabétisme selon la dernière enquête nationale de la population de 1930. Sans atermoiements, ce catholique monarchiste considérait que cette situation était source de dépression pour la nation et proposait une attitude réaliste consistant à imposer à tous, selon ce qu'ordonnait la Constitution de 1933, l'acquisition d'un degré

---

12 *Ibid.*, 31-3-1938, p. 612.

13 *Ibid.*

14 Selon Correia Pinto une autre raison existait : Ils hibernaient une grande partie de l'année et ne sortaient donc pas de la maison. Cette vie prolongée à l'intérieur de la maison rendait facile l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants.

15 *Ibid.*, p. 614.

16 Session du 26-11-1937, p. 13-33.

élémentaire de culture. Pour cela, il fallait une fiscalisation permanente des services, la discipline et l'amour de la patrie, un *curriculum* minimum de disciplines où le chant choral et la culture physique occuperaient une place importante. Le livre unique et des matières simples liées aux nécessités quotidiennes qui donnaient le goût de la vie domestique et agricole complétaient les nouvelles exigences de l'enseignement. Conscient que la résolution des problèmes liés au manque d'instituteurs ne pouvait être résolu par l'augmentation du nombre de ceux-ci (l'équilibre budgétaire était un dogme inattaquable), ni celui des installations par la construction de milliers d'écoles Cordeiro Pacheco, en accord avec Salazar, donnait la priorité à l'augmentation des 'postos escolares' et au recrutement de personnel considéré apte moralement à enseigner dans ces structures. Cette solution simpliste à laquelle il faut ajouter l'enseignement par radiophonie était appuyée par la biographie du 'chef suprême' qui avait appris à lire dans son enfance avec une personne de son village. L'idée d'un enseignement peu cher en moyens humains et matériels n'était pas récente, elle datait de Pombal, et constituait de fait une belle ouverture à l'introduction de l'enseignement privé.

D'autres secteurs de l'enseignement méritent l'attention du ministre : l'enseignement des 'anormaux' (comme on le disait à l'époque) définitivement rendu aux institutions privées, l'enseignement préscolaire restitué aux familles qui avaient la charge de l'éducation et la non gratuité de l'enseignement obligatoire pour les familles les plus riches. Par ailleurs, et pour arriver à ses fins, le ministre s'appuyait sur l'œuvre des Mères pour l'Education Nationale créée en 1936 à qui appartenait la liaison entre l'école et la famille, ainsi qu'à la MP (organisation de la jeunesse) qui s'occupait des activités périscolaires par l'entraînement physique et paramilitaire. Les deux organisations collaboreraient avec l'éducation nationale pour « une école primaire rénovée, foyer spirituel et première officine rayonnante de la culture nationale en mission permanente de civilisation »<sup>17</sup>. Carneiro Pacheco jugeait possible ainsi de trouver « la solution d'un des plus graves problèmes hérités » par la dictature<sup>18</sup>.

Ni Carneiro Pacheco ni ses successeurs n'ont cependant résolu le problème. Ce sont les lois démographiques qui s'en chargeront. L'école chrétienne et nationaliste à l'œuvre depuis le début des années 1930 n'était pas là pour éradiquer l'analphabétisme mais pour former les futurs collaborateurs du régime et, faute de mieux, de maintenir les populations dans l'obéissance bienveillante à l'égard des autorités.

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 31.

Cette dernière partie de notre travail essayera, au travers de l'analyse de contenu du bulletin destiné aux instituteurs *Escola Portuguesa*, entre 1934 et 1938, de démontrer comment l'école est devenu le lieu privilégié de la conversion des âmes au salazarisme.

\*

*Escola Portuguesa* est publié depuis le 11 octobre 1934. Il s'agissait d'un bulletin de l'enseignement primaire officiel institué par le décret n° 22369 du 30 mars 1933. Selon António Nóvoa, sous la direction duquel est publié le répertoire analytique de la presse de l'éducation et de l'enseignement des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, ce bulletin est « essentiel pour l'étude de l'éducation au Portugal entre 1934 et 1974 »<sup>19</sup>.

En effet, ce bulletin présente, dans les années qui nous préoccupent ici, une remarquable unité. Comme l'indique son premier numéro, l'objectif d'*Escola Portuguesa* était de devenir l'organe animateur dans la nouvelle société instaurée par la dictature, le « clairon enthousiaste et enflammé »<sup>20</sup> de l'État nouveau. Dans les premiers éditoriaux et articles d'*Escola Portuguesa* une rhétorique flamboyante – « embraser », « élever » « perpétuer », etc., – donne un ton singulièrement vigoureux aux propos du Directeur Général de l'Enseignement Primaire, Braga Paixão, qui contraste avec les propos empreints de raison et d'esprit consensuel qui émanent des discours de Salazar et de beaucoup d'autres discours-relais. Tout, dans ce premier éditorial est nouveau, grandiose, beau et fort comme s'il fallait réveiller la masse des instituteurs endormis par un quelconque poison engourdissant.

Ce poison était certainement la démocratie, les partis politiques et le parlementarisme qui caractérisaient l'ancienne république, car la réalisation d'une seule volonté, la nouvelle donne du régime, comme le souligne Braga Paixão, est désormais le maître mot auquel tous doivent adhérer. Cette loquacité, où tout est activité synchronisée sous le commandement d'un seul et où on charrie les thématiques de l'obéissance et du dressage des volontés selon le respect des hiérarchies et de la morale chrétienne, contraste avec d'autres textes plus modérés où les préoccupations pédagogiques prédominent ; il s'agissait d'un autre versant idéologique plus humaniste et réformateur exploité tout au long des pages de ce bulletin. Ces deux conceptions démontrent, à notre sens, la présence de courants qu'on pourrait qualifier de réformateurs et fascistes.

La présence d'articles signés par des femmes est aussi un phénomène significatif lorsqu'on connaît le penchant du salazarisme pour la mise en scène de la maternité et de la femme au foyer. Iréne Lisboa (qui avait signé plusieurs

---

<sup>19</sup> *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico, (séc. XIX e XX)*, dir. d'António Nóvoa, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993, p. 399.

<sup>20</sup> *Escola Portuguesa*, n°1, 1934.

livres de pédagogie sous un pseudonyme masculin), Maria Guardiola (une des trois femmes députées à l'Assemblée Nationale) ainsi que d'autres institutrices signent aussi quelques articles. Des conférences de Montessori sont aussi reproduites dans les pages d'*Escola Portuguesa*.

La grande majorité des éditoriaux, cependant, sont de la responsabilité des inspecteurs pédagogiques régionaux et émanent des services centraux de l'éducation. Braga Paixão, le directeur-général de l'Enseignement Primaire, ainsi que le sous-directeur, Cunha Leão, sont ceux qui publient le plus grand nombre d'articles, mais on note aussi une répartition nationale des interventions d'instituteurs dans les pages du bulletin ; une façon habile de rendre présente la nation dans sa totalité. Parfois aussi sont reproduits des discours des ministres de l'Éducation et des documents de l'Union nationale sur différents sujets. Parmi les multiples références pédagogiques présentes, Salazar occupe une place prépondérante sous forme de citations, louanges, etc., un exemple intéressant de la gestion de l'invisibilité du chef lequel, tel un dieu, ne se voit pas mais est toujours présent.

Le contenu hétéroclite de cette revue entre propagande, pédagogie, législation, etc., avait comme objectif essentiel de transmettre des directives dans une perspective d'éducation intégrale comme le soulignait le ministre de l'Éducation Tamagnini dans un discours à l'occasion de sa prise de fonctions en février 1935. Cela signifiait d'un côté la formation des caractères, le développement de l'intelligence, le renforcement de la race et à la cohésion nationale, de l'autre, le rappel que toute éducation devait être chrétienne en conformité avec les traditions du pays. Dans cette perspective, on exigeait de l'instituteur qu'il soit l'apôtre de la régénération nationale mais aussi de la morale chrétienne chassée par les républicains de l'école.

L'intérêt que l'État Nouveau porte à la revue *Escola Portuguesa* résulte de l'attention avec laquelle le salazarisme a observé puis investi la classe des professeurs primaires qui ont eu tout au long de la 1<sup>e</sup> République, des liens privilégiés avec celle-ci. L'investissement idéologique du régime salazariste dans ce secteur de l'enseignement peut être expliqué par les soupçons à l'égard des instituteurs, corrompus par les idéaux démocratiques. S'agissant de modeler l'armée des futurs adhérents du régime on comprend pourquoi l'État nouveau se montra particulièrement attentif à ce degré d'enseignement.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est le matérialisme grossier hérité du XIX<sup>e</sup> siècle et ses principaux agents (les partis politiques, les intérêts individuels, les clientèles politiques, etc.) qui sont à l'origine des maladies présentées par la société portugaise et bien évidemment par l'école. L'abandon des grandes certitudes comme les appelaient Salazar, c'est-à-dire, Dieu, la Patrie, l'Autorité, la Famille et le Travail, eut comme conséquences à la fois l'abandon des traditions historiques et de dieu, de la patrie latine et chrétienne au profit de courants venus de l'étranger, de corps exotiques qui ont gangrené peu à peu la santé nationale. Ce corps malade où régnait comme l'affirmait un

instituteur « l'homme –fauve » est le vaste chantier sur lequel se pencheront les discours-diagnostic de l'époque transcrits dans les innombrables textes d'*Escola Portuguesa*.

Les corps et les esprits seront ainsi analysés jusqu'au petit détail et dans toutes leurs fonctions. Pour Carneiro Pacheco, le ministre de l'éducation en 1936, la décadence de la race était repérable « dans les corps sans muscles et sans verticalité, dans les visages sans couleur et sans joie »<sup>21</sup>. Il s'agissait, en conformité avec le récit canonique du régime, de développer les symptômes de la crise, première phase placée toujours sous le signe de la dysphorie.

Le deuxième temps, c'est celui de la prise de conscience de la crise. Ayant conscience de son état, l'homme ou la nation se révolte. Ce fut le cas lors des événements du 28 mai 1926 dont l'agent principal fut l'Armée qui, incarnant les profondeurs de l'âme nationale, ne voulait pas la voir sombrer, comme l'explique si souvent Salazar dans ses discours. C'était la première étape du processus de régénération.

La troisième étape, c'est la survenue de Salazar sous le signe de la Providence. Il suffit de jeter un regard sur la presse catholique de l'époque, pour pouvoir se rendre compte du messianisme attaché à la figure de Salazar. La campagne dite de rachat organisée quelques semaines après sa nomination en avril 1928 était considérée comme une période nécessaire pour la rédemption d'un peuple qui avait abandonné ses origines chrétiennes. Le doigt de dieu, l'apparition de Fatima prouvait aux yeux de cette presse le caractère éminemment téléologique d'une révolution destinée à remettre le pays dans l'ordre choisie par dieu. Tamagnini n'hésitait pas à affirmer que Salazar était la « gloire de la nation et [l']espoir de son rachat »<sup>22</sup> et une inspectrice, aveuglée par l'irruption du surnaturel, ne tergiversait pas lorsqu'elle affirmait : « En ce moment historique de retour aux idéaux sublimes de rachat national, les héros, les saints et les guerriers, fils de la terre portugaise, ressuscitent de leurs tombeaux vers le miracle d'une nouvelle épopée. »<sup>23</sup> Placée sous le signe du sacrifice et de la vérité, à l'image du Christ, la politique de Salazar et son propre *éthos* représentaient finalement l'étape positive de la conversion, le retour à la loi, immédiatement assimilé en termes politiques à l'autorité de l'État, au commandement du chef, à la Loi.

Ces différentes étapes de la saga de la dictature sont remarquablement décrites par bon nombre d'articles dans ce bulletin de l'enseignement primaire. Après la vieille école qui n'avait produit que de l'analphabétisme, des individus fragiles et des âmes inquiètes, l'école nationaliste a semé dans les

---

21 Discours du 24-5-1936, reproduit dans *Escola Portuguesa* n° 87.

22 *Escola Portuguesa*, n°18, 7-2-1935, p. 308.

23 *Ibid.*, p. 307.

âmes enfantines la cohésion morale, l'effort héroïque, une nouvelle mentalité. Bref, la renaissance nationale était possible par le culte des héros, des saints et des guerriers nationaux, première étape d'une destinée marquée par dieu.

Dans cette nouvelle re-christianisation de l'espace scolaire, l'instituteur devrait être selon Manuel Múrias, professeur à l'École normale « le sculpteur des âmes »<sup>24</sup>, dur métier qui comprenait la charge difficile de commander et de servir à l'image du fils de l'homme qui est venu au monde non pas pour être servi mais pour servir (Mathieu, XX, 28)<sup>25</sup>.

La croisade de l'éducation pouvait ainsi commencer et la nation attendait avec confiance que l'école primaire lui donne des fils intégralement, structurellement portugais. C'était, bien évidemment ici, le sens de l'*aportuguesamento* (la portuguisation) de la révolution entreprise par Salazar.

La réduction des programmes au strict nécessaire et le livre unique convenaient dans cette école – cette miniature de l'État nouveau –, à une réduction de l'espace mental, à une intériorité parfaitement en accord avec l'isolement du pays, coin de la péninsule presque détaché de l'Europe. Cette école, qu'on voulait portugaise, pauvre et joyeuse, où l'ordre spirituel ne faisait qu'éloigner les individus de la contagion et des erreurs d'un monde en crise (dont la principale maladie était le communisme et son internationalisme) ne faisait, paradoxalement, qu'éloigner les enfants de la lecture, du regard sur le monde. Non seulement on expurgeait les lectures dangereuses mais on essayait aussi de libérer les enfants de « l'esclavage sensoriel » et que nous interprétons comme l'éloignement de la vie, l'action de l'homme sur le réel. Le repli égoïste sur l'intériorité constituait en quelque sorte les conséquences du regard panoptique de cette instance supérieure – l'autorité, le chef, la religion – qui sans être perçu devenait un puissant anesthésiant de l'action. La fausse conception de Rousseau de l'individu corrompu par la société est donc remplacée par la nature déchue de l'homme que seul un dressage et la parole de dieu sauraient remettre dans le droit chemin.

L'action de l'instituteur sur le troupeau patient telle est la fonction que l'État Nouveau attend de lui, tout comme le troupeau du Seigneur sous la vigilance du curé de la paroisse. Luís Quartin Graça pouvait ainsi affirmer « qu'au professeur et au curé de la paroisse [...] était dévolu un rôle important dans la formation de la mentalité des nouvelles générations »<sup>26</sup>, c'est-à-dire « modifier complètement leur façon d'être »<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> *Escola Portuguesa*, n°25, 28-3-1935, p. 464.

<sup>25</sup> Dans le rapport de la XV<sup>e</sup> sous-section (instruction publique du I<sup>er</sup> Congrès de l'Union nationale (1934) on souligne que l'élève doit « subordonner ses intérêts particuliers à l'intérêt général. » in : *Escola Portuguesa*, N°1, 11-9-1934, p. 2.

<sup>26</sup> *Escola Portuguesa*, N°53, 11-10-1935.

<sup>27</sup> *Ibid.*



Certains, c'était le cas de ce même Luís Quartin Graça, ingénieur agricole, ébloui par l'éducation nazie, se lamentaient : « qu'elle différence entre l'aspect de notre jeunesse – déjà vieillie dès l'enfance – et celle de l'Allemagne, patrie de personnes saines et vigoureuses qui se préoccupent grandement de la préparation physique et morale des nouvelles générations ! »<sup>28</sup>. On retrouve ici ce qu'on perçoit dans le complexe échiquier politique portugais sous Salazar : la présence de groupes idéologiques fascistes qui essayent de prendre les commandes du pouvoir, de donner un rythme plus soutenu mais qui se heurtent à l'attitude consensuelle, à l'immobilisme imposé par le régime, à ce « vivre habituellement » qui impressionna tant Henri Massis chez Salazar<sup>29</sup>. Une analyse attentive des vocables, des expressions employées dans cette revue est assez exemplaire de cette lutte entre factions. À un vocabulaire connoté avec la vitesse, la nouveauté, l'action s'oppose celui plus posé, plus analytique, inséré dans des périodes longues, moins rythmées, plus tourné vers la sainteté et les œuvres pieuses que vers les défilés bruyants, saccadés et répétitifs caractéristiques du fascisme.

Tel était le rythme imposé par Salazar malgré des tentations fascistes durant cette période : au bruit des défilés, Salazar préférait celui de la pluie fine, tenace et lente, mais persistante.

On s'aperçoit que dans les enjeux politiques de l'État Nouveau, la fonction de l'école n'était pas celle de l'instruction, mais d'un instrument au service de l'endoctrinement des populations. En parfaite synchronie avec l'Église, l'école devenait le lieu privilégié de la conversion nécessaire des Portugais après plus de cent ans de libéralisme et de démocratie. L'important n'était pas d'alphabétiser, si par là on entend l'acquisition d'une capacité et moyen d'appréhender la réalité, mais de convertir les populations par le biais du nationalisme et de la morale chrétienne. Comme l'affirmait Carneiro Pacheco, en 1936, « [...] contre le paganisme et pour la morale chrétienne. Dieu et la Patrie marchent ensemble depuis que le Portugal est né... »<sup>30</sup>. Carneiro Pacheco avait bien appris la leçon de Salazar puisque celui-ci, devant l'association de la jeunesse *Vanguarda* affirmait, en janvier 1934, que l'école était « l'officine sacrée des âmes »<sup>31</sup>.

**José DA COSTA**  
*docteur*

---

28 *Ibid.*

29 « Quand M. Salazar dit : « Je n'ai qu'un but, c'est de faire vivre le Portugal *habituellement* » - ce propos est inépuisable – il entend justement que chaque Portugais, que chaque particulier puisse retourner à ses habitudes » in : H. MASSIS, *Chefs*, Paris : Plon, 1939, p. 110.

30 *Escola Portuguesa*, N°87, 11-6-1936, p. 243.

31 A. de Oliveira SALAZAR, *Discursos I*, Coimbra : Coimbra Editora, 1935, p. 302.



*« Nos ancêtres les Aztèques » ?  
Représentations  
du passé préhispanique et de la conquête  
à l'Académie des Beaux-Arts de Mexico,  
1861-1911 : entre patriotisme et racisme*

CETTE RÉFLEXION, qui s'appuie sur mes recherches de thèse, se déroulera en trois temps : je commencerai par déployer ma problématique et son articulation avec elle de ce groupe de travail, puis je développerai successivement deux aspects opposés des représentations du « passé indien », considéré comme l'ensemble de l'époque préhispanique et de la conquête.

**1. École, culture, nation et images académiques des « Indiens du passé »**

Les trois notions de nation, culture et éducation peuvent être abordées à travers un domaine d'application précis : l'iconographie historique mexicaine entre 1861 et 1911. Nous verrons ensuite comment elles sont incarnées dans mon objet de recherche.

La construction de l'imaginaire national en Amérique latine présente des différences avec celle de l'Europe : la formation de la nation est un phénomène culturel simultané à la construction matérielle de l'État.

Sur le vieux continent, d'après l'analyse de Hobsbawm<sup>1</sup>, seuls existent d'abord l'État et son territoire. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le sentiment de « nation » pousse à l'union de plusieurs territoires : ainsi naissent l'État-Nation allemand

---

<sup>1</sup> HOBBSAWM, Eric, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1990, 254 p.

et l'État-Nation italien. La consolidation d'un imaginaire national a pour fonction de prouver la viabilité et d'assurer la pérennité de cette union de communautés. Les États plus anciens, en restructuration chronique, suivent cet exemple afin de prouver qu'ils sont aussi des États-Nations et justifier ainsi leurs frontières en fonction du nouveau critère.

Ainsi, en Europe, l'idée de nation constitue une sorte de confirmation idéologique d'une réalité politique, une fiction que Renan a en partie démontée, pour la refonder sur la simple volonté des citoyens de faire partie de la nation<sup>2</sup>.

En Amérique latine en revanche, les États naissent d'un morcellement, comme le rappelle Pilar González Bernaldo<sup>3</sup> : entre 1808 et 1823, avec ou sans guerre, divers territoires se séparent de leurs métropoles, principalement la Couronne d'Espagne, et accèdent à l'indépendance. Ils forment ainsi des pays nouveaux aux frontières et à l'identité collective plus ou moins définie (surtout fondée sur des identités locales et, dans un premier temps, la loyauté au roi) où préexistent aussi des structures administratives.

Commence alors un double processus : d'une part, la formation de l'État à partir de structures préexistantes. Cette unité nouvelle du territoire englobe souvent plusieurs provinces coloniales auparavant indépendantes les unes des autres. D'autre part, la création d'une identité nationale.

La construction de l'État recouvre l'organisation des institutions et des équipements. Les nouveaux gouvernants se dotent d'un ensemble d'instruments de maîtrise du territoire et des habitants, qu'il s'agisse d'outils de connaissance ou de coercition. Ils développent donc les transports et les communications par télégraphe, qui permettent d'accélérer le transfert de personnes et d'informations entre le gouvernement fédéral et les États, mais aussi le service militaire (l'Armée étant un moyen de sécuriser le territoire contre les brigands et les indiens barbares), la presse officielle et les écoles.

En parallèle se tisse ce que l'on appelle la « culture nationale », un imaginaire mouvant, un ensemble de manifestations artistiques ou scientifiques dont l'objectif est la création d'une identité collective particulière, d'une communauté imaginaire homogène : dans le cas présent, « la nation », « le peuple mexicain ». Cette identité collective doit s'imposer sur beaucoup d'autres, plus anciennes et bien enracinées, qui restent compatibles avec elle à condition de devenir secondaires : région, ville ou village, métier, religion, langues et cultures.

Sous l'action de l'État et de particuliers, à travers les chants et le drapeau, les cours d'histoire où l'accent mis sur la langue espagnole, se déroule un pro-

<sup>2</sup> RENAN, Ernest : "Qu'est-ce qu'une nation?" in *Bulletin de l'Association scientifique de France*, Paris, 1882 (cf. rééditions).

<sup>3</sup> GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS, Pilar : « La "identidad nacional" en el Río de la Plata post-colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen » en *Anuario IEHS*, n° 12, 1997, pp. 109-122.

cessus de construction « d'en haut » d'une identité nationale. L'élite urbaine et culturelle de Mexico a un poids considérable, quoique non exclusif, dans la construction de l'identité mexicaine telle qu'elle est encore aujourd'hui. De la relation entre culture et nation, nous ne retiendrons ici, par choix, que ce qui concerne la construction d'une histoire nationale « par le haut », histoire que l'on découvre changeante, car mise au service d'un projet de gouvernement lui-même fluctuant. Cela n'implique pas la négation des éléments d'identité nationale venus « d'en bas », comme la dévotion à la Vierge de Guadalupe.

L'Europe et l'Amérique latine partagent un point commun : les mythologies nationales, des fictions au service de l'État, présentent une surface lisse, simplifiée, qui ne correspond pas à la réalité, mais aussi, en réalité, des contradictions.

### **L'histoire nationale, un outil de construction difficile à mettre en œuvre**

Comme l'indique Anderson<sup>4</sup>, l'histoire est porteuse d'un projet pour la nation, en raison de l'application d'une métaphore, d'une équivalence entre la nation et l'individu, dont la personnalité est le résultat de son histoire. La nation est considérée comme un organisme « naturel ». Comme il existe une mémoire individuelle, il y aurait aussi une mémoire nationale. À la nation en devenir, le passé donnerait son « essence », il aurait formé sa « personnalité ». Par conséquent, son avenir y serait inscrit.

L'histoire **du** nationale permet de donner une existence, une personnalité commune à cette entité, fonction aussi remplie par les cartes du territoire national, dont la forme devient familière. Le but de ceux qui les diffusent est d'attribuer *a posteriori* la qualité de « naturel », donc « immuable », autant aux frontières qu'à leur projet politique.

Au Mexique, l'histoire nationale est articulée autour de la défense du territoire, ou « patrie », contre les invasions. Comme pour les autres pays, il s'agit d'une histoire *mythique*, déformant, simplifiant, amplifiant la réalité. Une histoire officielle « totale » prend corps à partir de 1870, principalement sous la direction de Vicente Riva Palacio. Cet écrivain prolifique devenu « Secretario de Fomento » en 1876 est l'initiateur de la politique urbaine monumentale organisée autour de l'axe Reforma ; il est plus tard le coordinateur de l'ouvrage *México a través de los Siglos*<sup>5</sup>. Cette histoire défensive est organisée autour de deux étapes principales : la première indépendance, issue de guerre de 1810-1821, et la « seconde indépendance », au terme de la guerre de 1862-1867. Deux étapes secondaires sont la « Réforme » (laïcisation sociale et économique des années 1850) et la Paix (correspondant aux années 1880-

<sup>4</sup> ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national, réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.

<sup>5</sup> RIVA PALACIO, Vicente, coord, *México a través de los siglos*, Mexico, Ballescá Espasa y Cia, 1884-88.

1890, donc au régime porfirien en cours). En revanche, cette histoire officielle passe sous silence la guerre contre les États-Unis, qui entraîne une modification du territoire national et montrerait justement que la nation n'est pas une entité immuable. Chaque étape est personnifiée à travers un héros « allégorique », présent notamment par les monuments<sup>6</sup>.

L'historien « constructeur de nation » voulant susciter un antécédent aux deux indépendances afin de donner les raisons de la légitimité de ces événements peut créer le mythe d'une identité nationale ancienne et d'une indépendance originelle perdue au moment de la Conquête par l'Espagne. Or, c'est un exercice difficile que de faire coïncider la nation présente et le passé préhispanique, où seule existait une mosaïque de peuples, de cultures, de traditions historiques.

Au Mexique, le fonctionnement de l'imaginaire national, même s'il est au XIX<sup>e</sup> siècle globalement semblable à celui des pays européens, s'avère particulièrement complexe en raison de l'hétérogénéité ethnique de la population.

Les difficultés spécifiques aux nations d'Amérique latine naissent de leur statut d'anciennes colonies : les élites qui fabriquent l'identité nationale d'en haut sont une élite urbaine, issue d'une immigration métropolitaine plus ou moins ancienne, plus ou moins métissée mais culturellement européenne. Ces origines les différencient des autres habitants du pays par la langue, l'habillement, l'ameublement, la vie urbaine, les activités quotidiennes. Cependant, leur objectif est avant tout de démarquer la nouvelle nation de l'Europe : il leur faut pour cela inverser totalement, radicalement, l'identité collective, et non seulement celle de leur groupe. La Couronne d'Espagne, point de référence du « nous », doit devenir l'autre, l'envahisseur repoussé. L'identité nouvelle se crée en opposition à l'Espagne.

Les élites, à travers l'histoire nationale officielle, doivent non seulement construire la nation nouvelle contre l'ancienne notion de loyauté à la Couronne d'Espagne mais aussi former une seule communauté avec les autres habitants du territoire national, différents d'eux, en se plaçant au sommet de la pyramide afin de garder les rênes du pouvoir ; ils doivent démontrer la légitimité de leur contrôle, ce qui implique de justifier leur domination.

Dans cet exercice complexe, les historiens déploient inventivité et créativité, en une recherche permanente. La solution appliquée pour le Mexique dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est originale : c'est l'un des rares pays à maintenir jusqu'à nos jours la fiction d'une nation légitimée par la résistance indienne à la Conquête, ce qui n'exclut pourtant pas un certain « élitisme socio-ethnique ». Le fondement (juridique et temporel) de la nation est donc volontairement placé dans l'histoire précoloniale, c'est-à-dire dans l'époque préhispanique et la conquête.

---

<sup>6</sup> ZARATE TOSCANO, Verónica, « El papel de la escultura conmemorativa en el proceso de construcción nacional y su reflejo en la ciudad de México en el siglo XIX », *Historia mexicana* vol LIII n°2, oct-dic de 2003, p. 417-446.

La production artistique issue de l'école des beaux-arts, appelée Academia de San Carlos (dorénavant ASC) ou diffusée par le biais de ses expositions artistiques pendant ce demi-siècle, peut être considérée comme le reflet direct ou indirect d'une politique de l'image officielle (les artistes académiques peuvent produire sur commande ou de façon spontanée). Le Musée National, créé peu après 1820 à l'initiative de Lucas Alamán et développé à un rythme plus soutenu que l'Académie à la fin du siècle, est lui aussi un lieu clé de l'élaboration d'une histoire officielle<sup>7</sup>.

### « Jeu d'échelles »<sup>8</sup> : la Academia de San Carlos, organe éducatif et lieu de production et de diffusion d'images nationales

Les arts plastiques constituent une manifestation culturelle impliquée dans de multiples aspects de la culture nationale comme création de la communauté imaginaire<sup>9</sup>. L'enseignement du dessin est présent à l'école ; construction et décoration des bâtiments publics et les monuments sont un autre recours éducatif souvent confié aux artistes académiques, quoiqu'ils soient en concurrence avec des artistes indépendants, souvent européens. Dans l'édition, la fin du siècle voit se multiplier les revues illustrées comme *El Mundo Ilustrado* et marque aussi l'apparition de livres illustrés d'histoire « totale » du pays, dont les deux plus connus sont *México a través de los siglos* (1884-1888) et *México, su evolución social* (1900-1901<sup>10</sup>).

Vis-à-vis des autres pays, en présentant des sections « Beaux-Arts » aux expositions internationales de 1876 à 1893, le Mexique donne un témoignage du degré de civilisation du pays, comme on le lit en 1884 dans le bulletin de la commission mexicaine à l'exposition de la Nouvelle Orléans :

Nuestras bellas artes, ilustradas por sesenta cuadros al oleo, una colección de acuarelas, otra de medallas y varios bustos en mármol, fueron el objeto de una admiración pública en que se mezcló, evidentemente, la necesidad de admitir lo que se negaba con la de proclamar lo que ya no podía dudarse: la cultura nacional de las bellas artes a un grado de adelantamiento que atestigua nuestro derecho al clasicismo de la civilización americana.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> MORALES MORENO, Luis Gerardo, *Orígenes de la museología mexicana, Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*, Mexico, UIA, 1994; BERNAL, Ignacio, *Historia de la arqueología en México*, Mexico, Porrúa, 1992.

<sup>8</sup> L'expression est empruntée à REVEL, Jean-François, *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil, Gallimard, 1996.

<sup>9</sup> PEREZ VEJO, Tomás, "la pintura de historia y la invención de las naciones", in *Locus: Revista de historia*, vol 5, num 1, 1999, p. 139-159.

<sup>10</sup> RIVA PALACIO (dir), *México a través de los siglos*, México, Balleca Espasa y Cia, 1884-88, 5 tomes ; SIERRA, Justo, *México : su evolución social. Inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX* / obra escrita por Agustín Aragón ... [et al.] ; director literario Justo Sierra ; México : J. Balleca y Compañía, 1900-1901.

<sup>11</sup> *La Exposición universal de Nueva Orleans, boletín de la comisión mexicana, épreuves corrigées, 1884*. Souligné par moi.

Dans le même esprit sont organisées des visites de l'Académie à l'occasion des quelques congrès scientifiques internationaux qui se déroulent au Mexique. Pour le Congrès de l'Association des Américanistes en 1895, les participants se voient même offrir le livre de Manuel Revilla *El arte en México en la época antigua y durante la época virreinal* (Mexico, Fomento, 1893).

La création dès 1781 de la Academia de San Carlos, sa refondation par Santa Anna en 1843 et son existence au long du siècle indiquent que l'importance accordée à l'existence d'une institution artistique sous tutelle de l'État est une constante.

L'Académie de San Carlos (ASC), souvent appelée à l'époque libérale « Escuela nacional de Bellas Artes (ENBA), est une institution d'enseignement supérieur aux multiples fonctions.

Elle est bien sûr une école d'enseignement supérieur soumise aux lois éducatives<sup>12</sup>. Ayant gardé longtemps une autonomie financière grâce à sa loterie (elle subvenait parfois aux besoins de l'État), elle devient dépendante de l'État à partir de 1861 et garde de bonnes relations avec les gouvernements successifs, les seuls changements de directeurs effectués par les ministères ont lieu en 1861, 1863, 1867, 1876 et 1902.

L'Académie est aussi un lieu de production artistique : avant la fin de leurs études, il est courant que les élèves soient sollicités pour réaliser des commandes publiques. Elle se charge aussi de la diffusion des œuvres et de leur commercialisation, bien que la périodicité des expositions nationales qui y contribuent diminue à la fin du siècle.

Elle est aussi un acheteur pour les œuvres récompensées en concours, qui entrent dans les collections permanentes de l'Académie et servent de modèle aux générations suivantes. Avant les années 1880, il semble que le marché de l'art se développe peu en dehors de l'Académie.

Il s'agit donc d'un acteur de la production artistique, très majoritaire pour l'iconographie historique, mais elle n'en a pas le monopole. Les expositions nationales ou les commandes de l'État font aussi une place aux artistes Mexicains non académiques, installés à Mexico et en province, et en particulier aux étrangers installés à Mexico. Il arrive même que des commandes soient passées en Europe (un particulier fait réaliser par Cordier à Paris : la statue à Christophe Colomb inaugurée en 1876 sur la Promenade de Reforma). La concurrence la plus redoutable pour l'Académie est celle des lithographes mexicains, préférés aux graveurs.

La production académique n'est d'ailleurs pas complètement tournée vers les besoins de l'État et de la ville de Mexico. Les artistes travaillent pour tous les clients potentiels, sans exclure l'Église (la basilique de Guadalupe, inaugurée en 1895, est décorée par les élèves et professeurs de l'Académie).

---

<sup>12</sup> Sur les lois éducatives au Mexique, cf. VAZQUEZ, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, Mexico, Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1979, 331 p. (primaire mais aussi supérieur).



C'est à partir de 1861 que la relation entre État et Académie devient le plus étroite. 1860 marque la victoire des libéraux après la guerre de 3 ans ; s'ensuivent les lois éducatives de 1861 dont les fondations, qui seront reprises par la loi de 1867, restent durables même si certaines mesures sont mises entre parenthèses pendant le règne de Maximilien. Le décret du 15 avril 1861<sup>13</sup>, inspiré par le ministre de la justice et de l'instruction publique Ignacio Ramírez, met sous la coupe du ministère de la Justice et de l'Instruction publique tous les établissements d'instruction primaire, secondaire et professionnelle. C'est donc à partir de cette date que l'on peut chercher une cohérence dans la réalisation d'un projet de nation libérale. De plus, l'iconographie historique indigène n'apparaît que très peu avant 1860<sup>14</sup>.

Le Second Empire (1863-1867), loin d'être un retour en arrière, indique un net pas en avant dans la politique culturelle libérale, principalement à deux égards. D'une part la mise en place d'une politique de l'image historique, avec des commandes monuments et la constitution de galeries de peinture d'histoire, dans laquelle l'Empereur sollicite l'Académie (galerie de héros et création de l'axe « paseo del Emperador ») ; d'autre part Maximilien soigne aussi le Musée National : il lui attribue de nouveaux locaux et s'intéresse particulièrement à l'archéologie. L'exposition académique de 1865 est la première où des personnages indigènes sont le sujet de tableaux historiques. Il s'agit de quatre paysages historiques, parmi lesquels figure le tableau de José María Velasco, alors élève, *La cacería*. Il sera reproduit en 1881 dans le catalogue trilingue de l'exposition célébrant le centenaire de la naissance de l'Académie.

Aucune rupture dans la politique culturelle ne se fait sentir à l'avènement de Juárez en 1868 ni à l'arrivée de Lerdo au pouvoir en 1873. En revanche, en 1876, Porfirio Díaz nomme ministre « de Fomento » Vicente Riva Palacio<sup>15</sup>, doté d'une forte volonté de multiplier les images nationales. À partir de cette même année, même si le projet et la préparation datent des années précédentes, la participation mexicaine aux expositions internationales se fait officielle et inclut peinture et sculpture, issues en grande partie de l'Académie.

Cette période marque enfin l'Apothéose du Musée National et notamment de la section sur les Aztèques, avec l'inauguration de la Salle de monolithes, contenant notamment la « piedra de sol », en 1887.

<sup>13</sup> DUBLÁN Y LOZANO, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República mexicana, ordenada por los Licenciados...*, Mexico, 1876-1908, p. 150 et sq.

<sup>14</sup> Cf. œuvre de Vilar, professeur de sculpture à l'Académie, au début de la décennie de 1850 : *Marina, Tlahuicole, Moctezuma*.

<sup>15</sup> Riva Palacio, petit-fils de Guerrero, combattant de la guerre contre l'intervention française et auteur de drames et de romans à thème national, défendait un projet d'exposition internationale à Mexico. Cf. DIAZ Y DE OVANDO, Clementina, *Las ilusiones perdidas del General Vicente Riva Palacio (La exposición internacional mexicana, 1880) y otras utopías*, Mexico, UNAM, IIB, 2002, 2 vol, 424 p., illustr., et ORTIZ MONASTERIO, José, *Patria, tu ronca voz me repetía... Vicente Riva Palacio y Guerrero*, Mexico, UNAM et Instituto Mora, 1999.

## Le corpus iconographique

Les originaux produits et exposés par les élèves et professeurs de l'Académie offrent des versions visuelles de l'histoire nationale mexicaine. Notons cependant que ces images se réfèrent toutes à un support écrit dans la mesure où les principes de l'époque obligent les artistes à s'inspirer, pour les sujets historiques, de livres.

Parmi les trois supports artistiques étudiés, peinture, sculpture et gravure, l'un domine traditionnellement le paysage académique : il s'agit de la peinture. Sa forme la plus noble est alors la « peinture d'histoire » dont la définition varie avec le temps. Elle exclut théoriquement le portrait, le paysage, la nature morte et la scène de genre, mais des métissages existent : c'est le cas des galeries de portraits de héros nationaux.

La peinture d'histoire inclut histoire, si l'on écarte l'histoire sacrée, recouvre plusieurs champs : la mythologie (grecque et romaine), l'histoire antique (Assassinat de César), moderne (Napoléon), et même les scènes littéraires (Divine Comédie, Don Quichotte).

Ce qui fait la « peinture d'histoire » est tout autant la forme que le sujet. Elle doit comporter plusieurs personnages connus du spectateur ; le moment choisi doit marquer une crise, un basculement ; le style sera élevé, impliquant l'idéalisation des personnages (néoclassicisme ou romantisme tempéré) et l'artiste recherchera l'exactitude historique, telle qu'on l'entend au XIX<sup>e</sup> siècle : fidélité au déroulement des faits, aux détails archéologiques (pas d'anachronisme dans les vêtements, les objets, les décors architecturaux), vraisemblance psychologique, ressemblance dans la complexion et le caractère exprimé. Cette exactitude est mesurée par rapport aux écrits se référant à l'événement et aux personnages cités.

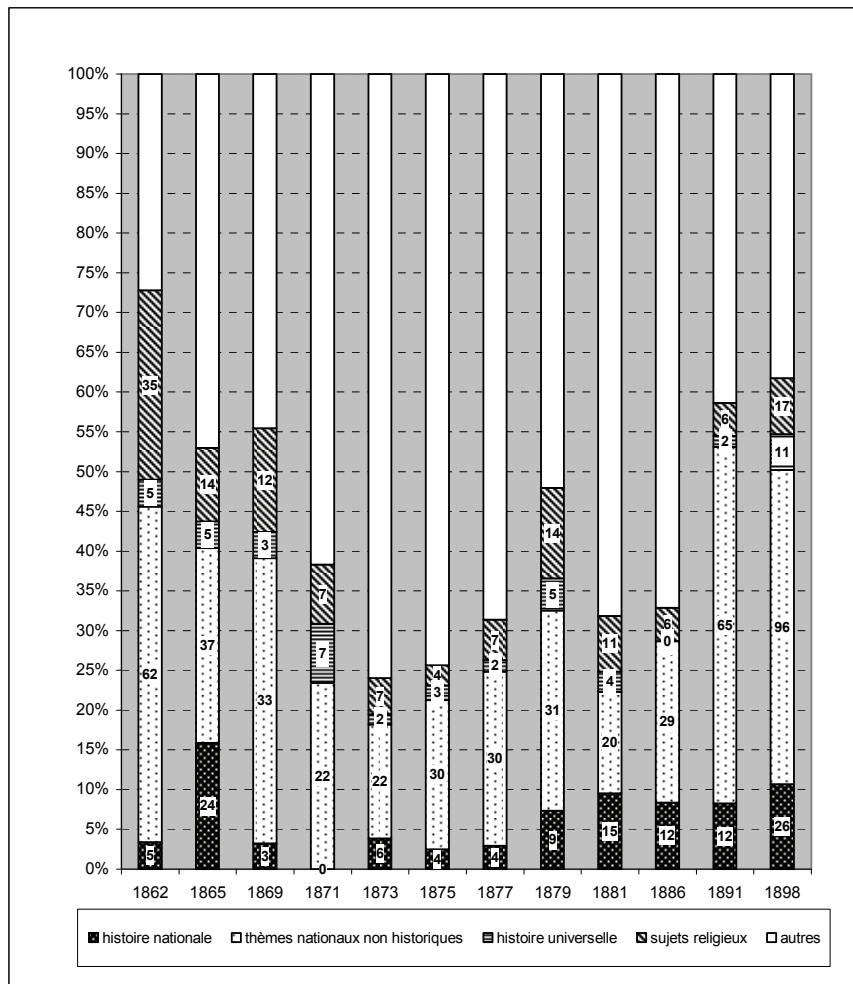
L'histoire nationale peut aussi apparaître en sculpture, principalement dans la branche monumentale, mais aussi indirectement dans la sculpture ornementale, et enfin en gravure. Cependant les originaux sont rares dans cette discipline qui est plus souvent appliquée à la reproduction de peintures en vue de leur diffusion. Par ailleurs on a déjà mentionné le faible succès des gravures académiques. En plus de ces trois types de supports artistiques sont exposés à l'Académie des projets architecturaux, et à la fin du siècle des aquarelles, des dessins et des cartons de concours annuels et biennaux (qui sont donc des œuvres inachevées).

Les expositions académiques, d'abord biennales puis de plus en plus rares, constituent le principal canal de diffusion des œuvres d'art ; nous étudierons aussi les objets envoyés par l'ASC aux expositions internationales et les commandes de monuments, lorsqu'ils entrent dans le cadre de notre sujet.

Notre objet d'étude est double, puisqu'il s'agit de ce qui est exposé à l'ENBA de Mexico mais aussi de tout ce qui est créé à Mexico par des élèves et anciens élèves de l'ASC. Enfin, le corpus inclut, de façon plus marginale,

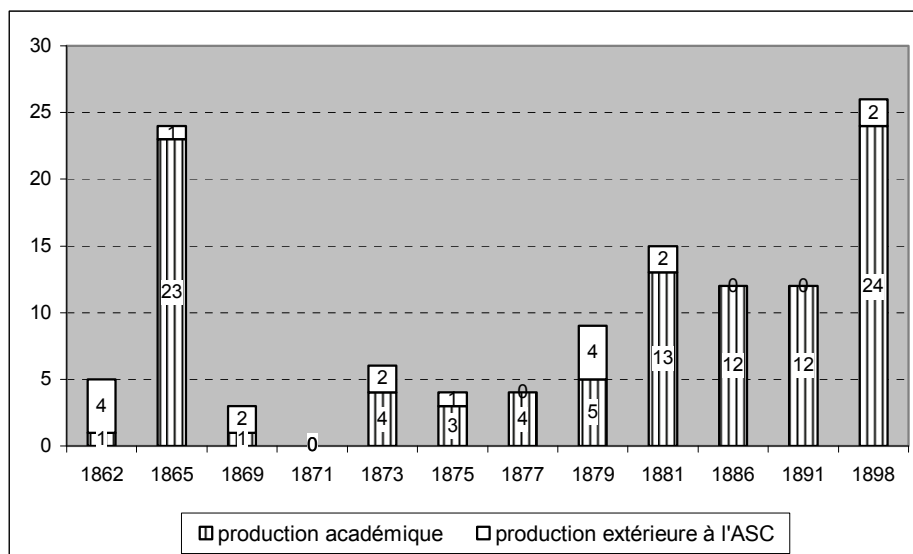
les reproductions de ces œuvres sous forme de photographies, de gravures et de lithographies. Ces reproductions sont publiées soit dans des livres (*México a través de los siglos*, *México : su evolución social*, le catalogue de l'exposition académique de 1881) soit dans des revues (*El Mundo Ilustrado* pour l'exposition de 1898). Certaines enfin circulent de façon indépendante, comme les cadeaux aux souscripteurs des expositions.

J'ai mené à bien une étude statistique des expositions de l'ASC (1862-1898) dans le cadre de mon doctorat sur 1746 originaux cités dans les catalogues des expositions réédités. Les limites de ce travail statistique résident dans les lacunes des catalogues et le flou des titres, parfois peu évocateurs : j'ai souvent dû classer sans les connaître les objets désignés.



Nombre et pourcentage d'œuvres représentant l'histoire nationale, les thèmes nationaux non historiques et les autres thématiques aux expositions académiques.

Comme l'indique le premier tableau, si l'iconographie nationale domine en 1862 et dans la décennie de 1890, entre ces deux périodes elle est minoritaire (souvent le 1/3 des originaux) face, principalement, à la thématique européenne (paysages, scènes de genre, histoire). De plus, l'iconographie nationale repose visiblement en grande partie sur les paysages et les portraits puisque l'histoire nationale en particulier est peu présente : un peu plus d'une centaine d'œuvres.



Provenance des originaux représentant l'histoire nationale aux expositions de 1862 à 1898.

Le second tableau permet d'observer deux périodes propices à l'iconographie historique nationale : l'exposition de 1865 puis les décennies de 1880 et 1890. On y voit aussi que l'ASC produit une immense majorité des œuvres concernées, sans doute à la fois parce que la peinture d'histoire est au sommet de la hiérarchie stylistique et par patriotisme et espoir d'un achat par l'État. En revanche l'histoire nationale semble ne pas intéresser les artistes indépendants, (excepté en 1862 et 1879).

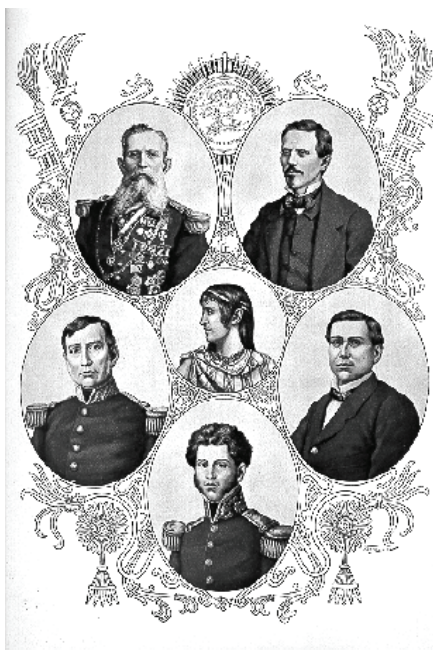
En observant la place de chaque période de l'histoire nationale (aucun graphique n'est nécessaire car il s'agit de chiffres modestes), on note une majorité d'épisodes et personnages du XIX<sup>e</sup> siècle, qui sont 65 contre 55 pour les autres périodes. Enfin, concernant l'époque préhispanique et la Conquête, la place prépondérante de l'ASC est évidente. Et si elles sont peu nombreuses, elles sont aussi très exportées et très reproduites.

À travers ce corpus précis d'une soixantaine d'images<sup>16</sup>, on peut distinguer plusieurs fonctions associées aux Indiens dans l'imaginaire national. Elles ne concernent que les Indiens du passé, connotés positivement contrairement à ceux du présent, laissés de côté dans la mythologie nationale au XIX<sup>e</sup> siècle.

Il est facile de trouver des explications à cette la glorification des Indiens du passé dans le processus de construction nationale ; cet élément est préexistant dans la conscience créole avant l'Indépendance (Sigüenza y Góngora, Clavijero), puis renforcé par la mode : les Français se tournent vers les Gaulois, les Espagnols se remémorent Numance, Sagunto, Viriato, « los Godos », mais aussi Sénèque et surtout les Rois Catholiques et d'autres personnages médiévaux<sup>17</sup>. Les Mexicains, refusant de se référer à la période coloniale, doivent donc chercher leurs racines au-delà de celle-ci, dans la Conquête et l'histoire préhispanique.

La vision du passé est cependant plus complexe qu'il n'y paraît.

## 2. Les Indiens aux origines de la nation mexicaine



Cuauhtémoc (au centre) parmi les généraux mexicains. Illustration tirée de SIERRA, Justo, *México : su evolución social*, México : J. Ballezá y Compañía, 1900-1901

<sup>16</sup> On ne compte que 55 œuvres sur Indiens du passé, auxquelles il faut ajouter les œuvres académiques non exposées, notamment des cartons de concours.

<sup>17</sup> Cf. REYERO, Carlos : *La pintura de historia en España*, Madrid, Cátedra (Cuadernos Arte), 1989, 230 p.

Au-delà de l'exaltation des premiers défenseurs de la patrie, « l'histoire ancienne du Mexique » permet de renforcer un projet politique dont nous aborderons trois aspects.

### **Premiers héros nationaux, ils légitiment la défense du territoire national**

Les représentations de grands guerriers préhispaniques comme Tlahuicole, Xicotencatl, Cuitlahuac ou Cuauhtémoc se réfèrent à la défense de la patrie contre l'ennemi, dans le premier cas indigène, dans les suivants espagnols. Le dernier et le plus connu de ces guerriers joue la même fonction au Mexique que Vercingétorix en France. La similitude est relevée par un membre de la communauté française à Mexico, Auguste Genin, qui écrit en août 1887 dans *Le Petit Gaulois* :

Tous deux ont à défendre le sol de leur Patrie, les reliques de leurs aïeux, leur propre civilisation, leur religion nationale contre l'invasion d'une civilisation nouvelle, contre l'invasion de dieux étrangers ; tous deux résistent, luttent, se voient vaincus et meurent pour l'indépendance de leurs frères.

[...] Tous deux ont le même rôle à jouer, et tous deux le jouent de même ; l'un dans Alésia, l'autre dans Ténochtitlan.

Ces deux villes étaient le dernier rempart de la liberté ; l'une pour les Gaulois ; l'autre pour les Aztèques.

Elles succombèrent et les vainqueurs inclements –César et Cortés– vengèrent sur les vaincus –Vercingétorix et Cuauhtémoc– la honte d'avoir vu leurs armes presque défaites.

Cuauhtémoc comme Vercingétorix, dont César a dit dans ses *Commentaires* « *Summae potentiae adolescens* », avait su prendre sur ses compatriotes un grand ascendant : comme lui, il les encouragea à la résistance ; comme lui, il vécut et il mourut en brave, léguant à ses descendants un glorieux exemple.

Bénis soient à jamais par les Mexicains et par les Français ces deux noms, symboles du plus pur patriotisme :

Cuauhtémoc et Vercingétorix »<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> GENIN, Auguste, « Vercingétorix et Cuauhtémoc », *Le Petit Gaulois*, 22 août 1887, souligné par moi.



Ramírez, Joaquín, *Rendición de Cuauhtémoc à Cortés*, 1892. Présenté à Chicago 1893

Les premières représentations de Cuauhtémoc à l'Académie datent de 1863, en sculpture, mais restent à l'état d'ébauches. A Mexico, un buste de Cuauhtémoc est inauguré par la municipalité en 1869, puis un monument financé par l'État est inauguré en 1887, à la suite du concours lancé en 1876 par le ministre Riva Palacio, selon lequel au monument à Christophe Colomb, offert par un particulier, devaient succéder sur l'Avenue Reforma celui à Cuauhtémoc et aux autres héros indiens, suivi d'un monument à Hidalgo et aux autres insurgés de 1810-1811, et enfin un monument à Ignacio Zaragoza et aux autres héros de la seconde indépendance<sup>19</sup>. Enfin, pour l'exposition universelle de Chicago 1893 sont commandées deux peintures, le supplice de Cuauhtémoc et la Reddition de Cuauhtémoc, reproduite ici.

On peut comparer cette image avec l'une de celles de la reddition de Vercingétorix produites en France un peu avant. Dans les deux cas, le héros national est placé sur une ligne plus haute que le chef des ennemis auquel il vient pourtant se rendre ; grâce à son cheval dans un cas, à son panache dans l'autre. Son statut de chef est marqué par ces accessoires, mais aussi par sa cape ou son drapé. Les deux personnages sont volontaires (main levée) et lumineux (vêtement blanc, cheval blanc) sous le ciel tourmenté. Enfin, les deux tableaux sont de facture plutôt classique. On pourrait sans doute trouver encore d'autres points communs au-delà des différences d'époques représentées.

<sup>19</sup> *Memoria del Secretario de Fomento para 1876-1877*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1877, p. 358.



L'iconographie semble confirmer une similitude des processus de construction d'une mythologie des origines nationales comparable en France et au Mexique, et l'on pourrait probablement en faire autant pour l'Espagne : les héros les plus anciens défendaient déjà le territoire contre la menace extérieure

Au Mexique, après les invasions de 1846-1848 et 1862-1867, la menace directe sur le territoire national s'estompe à partir de 1875, grâce à une double politique d'accords diplomatiques et d'investissements financiers équilibrés de la part des États-Unis (le contrôle financier leur est présenté comme une alternative avantageuse au contrôle politique), de la Grande-Bretagne, de la France, de l'Allemagne et de l'Italie.

L'iconographie nationaliste qui glorifie les défenseurs de la Patrie a donc probablement d'autres fonctions que de susciter des soldats.



Henri-Paul Motte, Reddition de Vercingétorix, 1886



## Un écho du centralisme géographique



L. Anza et A. Peñafiel, façade du Pavillon du Mexique à Paris, 1889.

Les cinquante-cinq images produites et exposées à l'ASC se situent toutes dans le périmètre de la vallée de Mexico sauf deux : une représentation connue de *Fray Bartolomé de las Casas*, où le décor est réduit au minimum, et un brouillon de concours de peinture dont le sujet, donné en 1895, est :

Después de haber fundado la villa de Veracruz, se pone Cortés en marcha rumbo a México, el 16 de agosto, llebando unidos a su pequeño ejército algunos guerreros toltecas que le dio el cacique de Cempoala.<sup>20</sup>

Concernant le centre du pays, les artistes représentent des périodes variées : Olmèques, Toltèques, Chichimèques, et surtout Aztèques. On trouve même une évocation de Tlaxcala, peuple ennemi des Aztèques, mais il s'agit du moment où Xicotencatl, prône l'union contre les Espagnols.

---

<sup>20</sup> Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, doc. 8433.

Les informations sur les autres civilisations préhispaniques existent pourtant, mais les artistes se concentrent sur la vallée et souvent sur la ville de Mexico : sa fondation, plusieurs fois représentée par l'artiste Luis Coto dans la décennie de 1860, fait l'objet d'un concours de peinture en 1889.

La volonté de limiter les références artistiques préhispaniques à l'espace de la Vallée de Mexico est évidente en architecture : l'élaboration d'un Pavillon du Mexique pour l'exposition universelle de Paris (1889) est confiée à deux groupes d'experts. Le rapport de l'un d'eux précise :

Al comunicárenos nuestro honroso nombramiento, se nos expresó verbalmente el deseo de que el edificio que se proyectase revistiera un carácter especial, que a la vez diera a conocer el grado de cultura de los antiguos pobladores de México.

El pensamiento contenido en este dato del problema propuesto, merece un elogio, pues significa la iniciativa para la creación de un estilo arquitectónico nuevo, que será puramente nacional, puesto que se constituye con los elementos de los monumentos arqueológicos que existen en nuestro territorio.<sup>21</sup>

Ce projet, présenté par Luis Salazar, V. Reyes et José M. Alva, se réfère à une multitude de cultures préhispaniques, comme l'indique l'extrait suivant :

Los datos que han servido para la composición son los siguientes: el perfil del basamento está tomado del templo de Xochicalco. Los almohadillos, grecas y cornisa, de las ruinas de Mitla. El monolito de Tenango se ha usado como pilastras. Como cerramiento de las ventanas de la parte central, se ha colocado un monolito alargado del Sol. En los antepechos de las ventanas se han colocado diversas grecas de la ornamentación policrómica que existe en la parte de la obra *México a través de los siglos*, escrita por el Sr Lic Alfredo Chavero. Los mascarones y grecas de las ventanas laterales están derivadas de un barro zapoteca. La parte decorativa de las claraboyas en los torreones, se tomó de la piedra del sol. Los nichos trapezoidales que se colocaron en los mismos torreones, y que se destinan para colocar más estatuas de guerreros u otras alegóricas, están sacados del cuadro o margen de un ídolo que trae en su obra el capitán Dupaix. Y las piernas de una estatua que hay en la misma obra, la parte decorativa de los entrepaños del segundo cuerpo. El cornisamiento central, de la figura de un templo esculpida en una piedra que existe cerca de Cuernavaca, Los animales colorados que guardan la entrada del pórtico, son unos ocolotl zapotecas[...].<sup>22</sup>

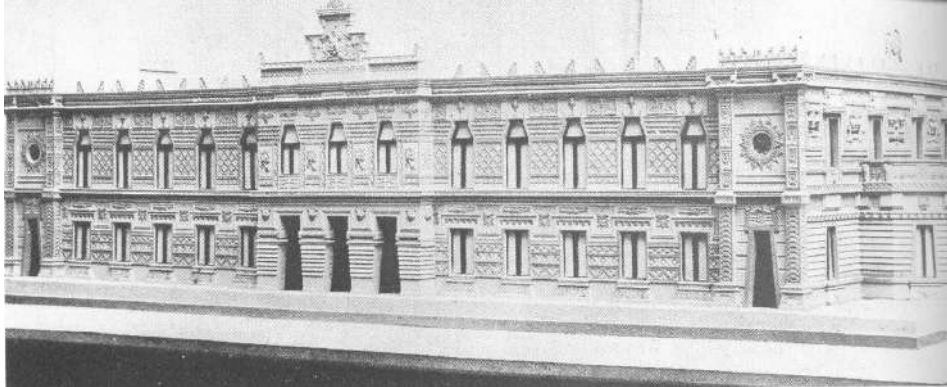
Or il est refusé au profit de celui de Peñafiel, qui inclut notamment des atlantes semblables à ceux de Tula et fait une place essentielle à la « piedra de sol »<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> *Boletín de la exposición mexicana en la internacional de París*, Mexico, Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1888 (t. I.) p. 799, souligné par moi.

<sup>22</sup> *loc. cit.* souligné par moi.

<sup>23</sup> Il s'inspire aussi, pour les détails, de l'ouvrage de PEÑAFIEL, Antonio, *Monumentos del Arte Mexicano Antiguo, Ornamentación, mitología, tributos y monumentos* (Espagnol, Français, Anglais) Berlin, A. Asher & Co. : 1890. 3 v. in 1. - atlas (2 v.) 318 pl. - 58 cm

Le choix effectué parmi ces deux projets est peut-être aussi opéré de façon inconsciente par les artistes académiques avant même de commencer à produire : parmi la multiplicité des informations fournies par les chroniques anciennes et les ouvrages plus récents, ils sélectionnent exclusivement l'espace « central » qu'est Mexico.



Salazar, Reyes, Alva : Pavillon du Mexique. Maquette, probablement exposée, Paris 1889

### Culte du chef et justification de l'autoritarisme porfirien

Dans cette histoire mythique, les acteurs sont très souvent des chefs. Certains sont même de sang royal, comme Cuiclahuac ou Cuauhtémoc. On voit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle se multiplier les représentations de Moctezuma, qui n'a rien d'un guerrier défenseur de la patrie, mais dont on souligne la richesse et le pouvoir : il peut s'agir d'une évocation indirecte de Porfirio Díaz. Au défilé historique de septembre 1910 encore, l'étape préhispanique est représentée par un char sur lequel trône Moctezuma et autour duquel défilent, en ordre, différents types de guerriers et de personnages : on montre une société hiérarchisée et soumise à son chef<sup>24</sup>.

Le lien est si aisé à établir avec la politique contemporaine qu'on peut lire, dans le journal d'opposition *El Monitor Republicano* lors de l'inauguration du monument à Cuauhtémoc en 1887 :

El mundo descubierto por Colón, y muy particularmente el hermoso país que forma la nación mexicana, ha demostrado desde que se hizo independiente que ama la democracia, que ella es su sueño dorado, y que se sacrificará por conservarla. No es pues, a instituciones que llevan en su seno el germen de la tiranía y los más palpitantes elementos de servidumbre, a las que Méjico rinde sus homenajes; sino a ideas más altas.

<sup>24</sup> LEMPERIERE Annick, *D'un centenaire de l'Indépendance à l'autre (1910-1921) : l'invention de la mémoire culturelle du Mexique contemporain*, Paris, Université Paris I, 1994

En Cuauhtémoc no ve al último descendiente de los reyes aztecas, al que tenía a sus plantas un extenso imperio, al que recibía tributo de todas las riquezas de este país privilegiado, al que disponía como absoluto de la vida y fortuna de sus súbditos; mira en él al héroe de la patria, al que supo sostener con una altivez y una fiereza propia de los antiguos aztecas, los derechos que representaba la nación de cuyos destinos estaba encargado, y que venía arrebatársele; el hogar doméstico en que lo había colocado el Creador, las cenizas de sus padres que venían a profanarse. [...]25.

On constate aussi qu'aucun des objets achetés par l'Académie ou envoyés aux expositions internationales ne comporte de scène anonyme ou de héros populaire. Seules sont montrées à l'Académie deux représentations de « La Noche Triste », scènes de bataille où les chefs guerriers ne sont pas les centres d'intérêt (l'une d'elles est exécutée par un artiste extérieur), et une image de la capture manquée de Cortés à Xochimilco, qui illustre le catalogue de 1881. Cortés, fait prisonnier par les Aztèques, est défendu par des Tlaxcaltèques. Cette scène est atypique à la fois parce que ces Indiens sont tous anonymes, et parce qu'il s'agit d'une scène de bataille.



Ibararán, José María, Captura de Cortés en Xochimilco, concours de 1880.  
Catálogo general de las obras presentadas en la XX exposición de Obras de Bellas Artes,  
abierto el 5 de Noviembre de 1881, Mexico, Orozco y Cía, 1881

25 *El Monitor Republicano*, 23 août 1887 (souligné par moi)

La dernière scène anonyme dont nous ayons connaissance est la représentation des habitants de Tlatelolco à la fin du siège de leur ville par Cortés. En dehors de ces cas, les personnages centraux sont des chefs et souvent des rois.

### Les « martyrs » donnent l'exemple du don total de soi

Autant que pour sa valeur au combat et son statut de général, Cuauhtémoc est célébré, surtout vers 1893, pour son esprit de sacrifice. Non seulement les scènes de combat sont rares mais de plus, Cuauhtémoc est représenté à deux moments clé : sa reddition et son supplice. La seule exception est le monument de Reforma, où sa statue adopte une attitude de défi ; les deux moments cités y sont cependant présents sous forme de bas-reliefs.

Dans les représentations du supplice de Cuauhtémoc, et notamment dans la peinture réalisée par Izaguirre en 1893, le parallélisme iconographique avec Saint Laurent sur les charbons ardents est tentant, comme le souligne l'auteur du catalogue du *Museo Nacional de Arte*<sup>26</sup>. Et il n'est pas seulement formel : Cuauhtémoc méprise la vie et donne la sienne pour un idéal transcendant, comme le fait un autre grand vaincu adopté par les historiens en France à la même époque et chargé du même sens patriotique, Vercingétorix. De fait, Cuauhtémoc n'est pas mort sous la torture mais pendu plusieurs mois après, mais cette circonstance est occultée : même *El Libro Rojo*, une publication pourtant antérieure au porfiriato, sélectionne pour illustrer l'article « Cuauhtémoc » l'épisode où on lui brûle les pieds après les avoir enduits d'huile pour l'obliger à révéler l'emplacement du trésor.



Izaguirre, L., El suplicio de Cuauhtémoc, 1893. Tableau présenté à l'exposition de Chicago.

<sup>26</sup> « El suplicio de Cuauhtémoc », ACEVEDO, Esther, et alii, *Catálogo comentado del acervo del Museo Nacional de Arte, Pintura, siglo XIX*, tome 1, Mexico, INBA, 2002, p. 329-349, et en particulier mise en regard du bas-relief de Noreña et de *El martirio de San Lorenzo* de José Juárez, peintre colonial mexicain, p. 334-335.

Ce type de représentation peut être considéré comme une incitation au don de soi pour la patrie dans un domaine non militaire. Il doit susciter une émulation civique particulière : le plus grand mérite de Cuauhtémoc semble être de souffrir en silence et de savoir supporter l'humiliation. Cuauhtémoc ne fuit pas, il affronte ses ennemis du regard et supporte la défaite et ses conséquences avec courage.

C'est le même état d'esprit, l'exaltation de la souffrance et dans la défaite, qui préside au sujet de concours donné aux peintres académiques en 1888 :

Dicen los historiadores que después de la rendición de Guatemotzin, a petición de éste, mandó Cortés evacuar la ciudad y que salieran los defensores sin ser molestados, y hacen ascender su número a unos treinta mil o más, sin contar los niños, mujeres y ancianos, y que por espacio de tres días se veían desfilar tristemente por las calzadas, estenuados por el hambre, los sufrimientos y las heridas, que a cada paso descubrían por estar apenas cubiertos de harapos; y al acercarse aquella multitud errante a la orilla opuesta, hacía de cuando en cuando una pausa para dirigir sus últimas miradas al lugar que poco ha coronaba la imperial ciudad [...]<sup>27</sup>

On peut même aller plus loin et supposer que la quasi absence de scènes de bataille après 1880 indique le passage du militantisme guerrier à une volonté de conciliation nationale et internationale. L'héroïsme ne passe plus par le combat, on ne rend plus culte à un personnage victorieux de son ennemi mais on célèbre un patriotisme souffrant.

Est-ce une coïncidence si le héros combattif et victorieux des Espagnols qu'est Cuiclahuac n'est pas représenté, excepté dans l'un des six bas-reliefs ornant l'extérieur du pavillon de Paris en 1889 ? On peut avancer plusieurs explications : Cuiclahuac est mort de maladie (mais la modalité de la mort de Cuauhtémoc lui-même reste occultée) et il peut être peu opportun de célébrer une victoire contre l'Espagne à l'heure où le Mexique multiplie les alliances et les contrats avec l'étranger et notamment l'Espagne. Il n'en reste pas moins que l'iconographie occulte les batailles.

Cependant, le héros de l'union nationale contre l'envahisseur, Xicotencatl, ne rencontre guère plus de succès : il ne fait l'objet que d'un tableau (une commande privée au début des années 1870) et d'une statue « archéologique » destinée à l'exposition de Madrid 1892, réalisée par l'Académie pour Peñafiel et jamais présentée comme une œuvre d'art. Xicotencatl aurait pourtant fait un bon martyr de la Patrie car il est pendu par les Espagnols, scène représentée dans *El Libro Rojo* de 1870. On peut supposer que ce qui le proscrit de l'iconographie académique est le fait que ce jeune guerrier se rebelle contre l'autorité. En prônant l'alliance avec les Aztèques, il brave le Conseil des Anciens. Ce n'est pas l'attitude que l'on souhaite donner en exemple.

---

<sup>27</sup> Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, doc. 7809.



En plus des personnages donnés en exemple, l'iconographie offre des représentations plus nuancées en raison de la complexité des liens entre le projet national et les possibles fonctions des Indiens, réels ou imaginaires, dans celui-ci.

### **La marche du progrès**

Afin de défendre la Patrie, et notamment les Indiens préhispaniques, contre l'accusation de barbarie ou même contre l'idée qu'ils seraient de bons sauvages, les élites ont recours à deux disciplines qui impliquent des discours spécifiques. D'une part la recherche scientifique (linguistique, anthropologie, archéologie) et la muséographie, d'autre part les arts, et en particulier les arts plastiques (y compris l'architecture : on a vu que le pavillon du Mexique à Paris en 1889 était néo-aztèque). Il s'agit de deux types de regards et de démarches.

### *Un peuple cultivé à la hauteur de l'Europe*

Face à la nécessité de placer tous les peuples sur l'échelle des civilisations, dans les deux dernières décennies du siècle, une grande partie des images académiques des Indiens soulignent le raffinement culturel des Aztèques, l'exigence de vérité étant satisfaite par la référence à des chroniques comme celle de Bernal Diaz, qui réitère souvent son émerveillement face aux Aztèques.

Ainsi, dans *Moctezuma recibe a Cortés*, la civilisation des mœurs est suggérée par la finesse des poses, la richesse matérielle par les bracelets en or et la dominante jaune ; la disposition spatiale est aussi essentielle : Moctezuma et ses accompagnateurs sont surélevés vis-à-vis de Cortés, qui est effectivement en situation d'infériorité à ce moment de l'histoire. On retrouve pourtant ce même décalage vertical malgré une relation de pouvoir inversée dans une œuvre antérieure, *Cortés pone en libertad a Moctezuma*. Moctezuma est libéré par Cortés qui l'avait fait enchaîner par précaution. La disposition indique probablement la bassesse de Cortés ainsi que la générosité et la supériorité morale de Moctezuma qui semble le protéger.



Portillo, Miguel, Cortés pone en libertad a Moctezuma, gravure, 1880



Ortega, Juan, Moctezuma recibe a Cortés, 1885

En avance sur cette tendance, la peinture de Rodrigo Gutiérrez *El Senado de Tlaxcala*, mentionnée dans la presse dès 1875, est par la suite achetée et exposée par l'Académie dans les deux dernières décennies du siècle. Ce tableau offre une image de démocratie précoce (probablement en rapport avec l'actualité du moment puisque le Sénat mexicain est instauré en 1873), mais aussi, par les poses oratoires des principaux personnages et l'habillement



classique (une simple tunique) des jeunes gens figurant au premier plan, un net parallélisme avec l'antiquité grecque, aussi suggéré par le motif décoratif des marches figurant au centre du décor, probablement inspiré des frises de Mitla. L'artiste a par ailleurs reproduit un grand nombre d'objets préhispaniques dans le décor et la tenue des personnages principaux, pour respecter la « vérité historique ».



Gutiérrez, Rodrigo, *El Senado de Tlaxcala*, ca. 1875

Plusieurs versions du « juego de pelota », jeu de balle ancien, sont diffusées, l'une dans l'ouvrage collectif *México a través de los siglos*, ouvrage très répandu, les autres dans *Indumentaria antigua*<sup>28</sup>, un ouvrage plus érudit du début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans un décor extérieur à l'architecture travaillée, de jeunes gens se préparent au jeu : la beauté des corps, mis en valeur au centre du tableau et couverts d'un seul pagne, évoque des gymnastes grecs, mais quelques éléments (des plumes dans les cheveux, les anneaux de pierre ouvragée nécessaires) rappellent le contexte préhispanique. L'objectif est peut-être d'éveiller un écho, de suggérer la similitude avec l'Antiquité gréco-

<sup>28</sup> PENAFIEL, Antonio : *Indumentaria antigua, vestidos guerreros y civiles de los mexicanos*, Mexico, Secretaría de Fomento, 1903

romaine, ce qui nous ramène à l'idée que rien ne peut être considéré comme civilisé sans cette similitude avec l'Europe.

Un personnage présent sur les bas-reliefs du pavillon du Mexique à Paris en 1889 semble remplir la même fonction : il s'agit de Netzahualcoyotl, roi-poète, roi-philosophe, roi monothéiste (il est représenté à l'Académie dans un tableau intitulé *Plegaria de la tarde al dios de los cielos*), drapé dans une grande cape et tendant la main vers le ciel dans un geste de déclamation et peut-être d'incitation à la prière.

Dans les décennies de 1860 et 1870, plusieurs occurrences de Netzahualcoyotl se réfèrent à la première étape de sa vie, où le tyran qui a usurpé son trône tente de le faire tuer mais où sa ruse lui permet de toujours échapper au danger.

On constate donc un changement de la charge emblématique du personnage, qui coïncide avec l'évocation de Quetzalcoatl, le roi monothéiste et civilisateur par excellence, qui appartient à une période bien antérieure.

Quetzalcoatl est représenté à l'Académie comme figure christique ou apostolique : la similitude est inscrite dans les sujets de concours « Quetzalcoatl descubre el maíz » et « Quetzalcoatl llora » qui soulignent l'habillement (tunique blanche et sandales) et l'aspect physique (pâleur et barbe) du personnage. Cette vocation catholique du peuple mexicain dès l'Antiquité aurait peut-être pour fonction d'enlever à l'Espagne le mérite d'avoir apporté la civilisation au Nouveau Monde, ou peut-être plus simplement de réhabiliter les Indiens de l'Antiquité.

Ainsi, à travers les arts plastiques, on suggère que les « Anciens Mexicains », dotés d'un grand raffinement, connurent aussi bien le christianisme que la démocratie, deux valeurs capitales de l'Europe moderne.

Les arts plastiques au service de la science forment une branche parallèle. Les premiers travaux scientifiques sur les Indiens précortésiens au XIX<sup>e</sup> siècle sont publiés par des Européens (et notamment des Français comme Waldeck, le Plongeon ou Charnay) et les Américains. Les Mexicains songent dès cette époque à développer une archéologie nationale, dans le but de prouver le haut niveau de civilisation des Indiens du passé mais aussi par refus d'être dépossédés de l'initiative sur des découvertes concernant leur propre territoire, mais seule la prospérité issue du porfiriat permet de réaliser ce projet.

Les pyramides de Teotihuacan permettent très tôt d'établir un parallélisme avec l'Égypte et les autres peuples de grands bâtisseurs de la planète. Elles sont représentées, sur commande du Musée National, par Velasco en 1877 ; le tableau est ensuite reproduit dans plusieurs livres, sous forme de lithographie.

À l'exposition archéologique de Madrid en 1892, des peintures du même Velasco représentent des sites archéologiques mexicains de diverses régions du pays tandis que les élèves de sculpture ont réalisé des mannequins

de personnages aztèques en costume grandeur nature, en partie inspirés des gravures de l'ouvrage de Clavijero, en particulier une dame noble et un prêtre.

L'objectif de la démarche est double. Défendre les Aztèques est une question d'honneur national, mais les scientifiques mexicains cherchent tout autant à prendre, grâce à la matière première que sont les sites archéologiques, une place dans la communauté scientifique internationale. Le Mexique peut exister dans la communauté internationale du savoir grâce aux Indiens préhispaniques et les arts plastiques sont dans cette quête un simple relais.

Ces images « scientifiques » sont nettement différenciées de « l'art national » porteur de mythe : aucun des objets commandés pour Madrid n'est présenté à l'exposition académique qui suit, en 1898, tandis que les peintures à portée nationaliste envoyées à Chicago 1893 y figurent. Le cloisonnement entre l'art au service de la mythologie nationale et l'illustration scientifique est évident dans la série de paysages archéologiques de Velasco, qui souligne la présence de sites archéologiques sur la vaste extension géographique du territoire national.

On peut les faire entrer en résonance avec le discours de Baranda en ouverture du Congrès des Américanistes, célébré au Mexique en 1895 :

... entre las naciones americanas es una de la más ricas en monumentos arqueológicos. Cual suntuoso museo [...], tended la vista por cualquier lado, y os encontraréis con ruinas de Casas Grandes en Chihuahua; con restos antiguos y momias admirablemente conservadas en Sonora; con huesos de gigantes, fragmentos de columnas y construcciones arruinadas en Durango; con el Cerro de los edificios en Zacatecas, sobre el cual se ostentan las ruinas de la Quemada; con los restos humanos que forman el contingente espontáneo del lago de Chapala; con las ciudades fortificadas de la Sierra Gorda en Querétaro; con las ruinas de Xochicalco; con la Casa de Flores en Morelos; con las de Mitla en Oaxaca; con las de Palenque en Chiapas; con las de Papantla en Veracruz; con las de Hoch-Ob en Campeche; con las de Uxmal y Chichén Itzá en Yucatán. »

La séparation entre science (érudite, réservée à une minorité) et arts plastiques, (rhétoriques, destinés à un grand public), dont les publics cibles sont radicalement différents, est donc réelle et particulièrement flagrante sur le plan géographique : si la rigueur scientifique exige de différencier les civilisations qui peuplaient le territoire de ce qui est devenu le Mexique, le discours patriotique, lui, n'a besoin que des Aztèques et il est même essentiel de ne pas représenter d'autres peuples sous peine de brouiller le message.

Les arts plastiques ne reprennent pas directement les découvertes scientifiques et donnent toujours l'illusion d'un passé préhispanique uniforme et linéaire. Par le partage des tâches entre science et arts, malgré des passerelles entre ces disciplines, le Mexique parvient à préserver le mythe de « nos ancêtres les Aztèques »... sans pour autant avoir résolu la place à réserver aux Indiens du présent ni le rôle à donner aux Espagnols, envahisseurs dans

l'Antiquité mexicaine, mais ancêtres biologiques de la plupart des membres de l'élite mexicaine.

Pourtant, sans être liées aux activités scientifiques, plusieurs œuvres d'art vont aussi contre ce mythe d'un âge glorieux, d'une civilisation brillante aux souverains sages ; on peut se demander s'il s'agit de tendances incontrôlées ou si ces images, elles aussi, ont une fonction dans l'iconographie nationale.

### Barbarie préhispanique

Les valeurs européennes étant les seules reconnues, les savants mexicains ne peuvent que réprouver les particularités des cultures indiennes. Leur façon de considérer les Indiens de l'extérieur et sans aucune empathie ne répond pas obligatoirement à une stratégie mais sans doute à une réelle « occidentalité » de leur culture.

On constate même, comme l'indique Nicole Giron<sup>29</sup>, que des « Indiens » penseurs et d'écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle sont des libéraux « traditionnels ». Ignacio Manuel Altamirano ou Ignacio Ramírez sont tous les deux nés dans des familles, sinon indiennes, du moins très métissées. Ils ont ensuite été éduqués à l'Institut Littéraire de Toluca puis dans des établissements de Mexico, et finalement intégrés à l'élite de la capitale. Or, Ignacio Ramírez est l'un des rares athées du XIX<sup>e</sup> siècle mexicain et écrit même des articles consacrés à la race indienne dans lesquels il affirme la nécessité pour les Indiens d'adopter les institutions occidentales et principalement de renoncer à la propriété individuelle<sup>30</sup>. On peut aussi penser au président Juárez, originaire du village de Guelatao, dans l'État d'Oaxaca : les élites culturelles adoptent la culture européenne et dénigrent celles des indigènes.

Les livres scientifiques publiés au Mexique avant 1910 –et en partie ceux d'aujourd'hui– témoignent eux aussi d'une distance au moins aussi grande entre le chercheur mexicain et son objet indien qu'entre le chercheur européen et le même objet. Elle est absolument nécessaire chez le chercheur mexicain qui veut être reconnu par le monde occidental et emploie donc naturellement les mêmes normes, les mêmes instances, et parle exactement le même langage. Un Mexicain peut même sembler moins objectif et tolérant que certains étrangers : Orozco y Berra, érudit passionné par l'histoire préhispanique<sup>31</sup>, montre du dégoût et de l'horreur en décrivant les rites cruels des Aztèques, avant de s'indigner devant l'invasion et la ruse des Espagnols

<sup>29</sup> GIRON Nicole, « La idea de cultura nacional en el siglo XIX : Altamirano y Ramírez », dans AGUILAR CAMIN, Hector, et alii, *En torno a la cultura nacional*, CNCA, INI, 1976 colección Presencias, n° 14. 221 p.

<sup>30</sup> RAMÍREZ, Ignacio (« El Nigromante »), *Obras Completas*, Mexico, Centro de investigación científica, 1984; 8 vol, 24 cm; *Escritos periodísticos* (2 volumes), vol 2, « libertad de prensa. Los indios » : cet article publié en mai 1850 fait suite à une polémique où Ramírez attaque l'État de Mexico qui laisse exister des biens de communauté.

<sup>31</sup> OROZCO Y BERRA, Manuel, *Historia antigua y de la conquista de México*, México, G. A. Esteva, 1880, 5 vol.

qui finissent par détruire cette civilisation. Opposé à la conquête, il est cependant choqué par certaines des pratiques mésoaméricaines.

Au moins trois images académiques se réfèrent aux sacrifices humains, déjà illustrés au début du siècle dans les éditions mexicaines de l'ouvrage de Clavijero par la gravure « Sacrificio ordinario ». Le paysage *El Mensajero del Sol* (il s'agit d'un sujet de concours donné en août 1880, qui renvoie à l'œuvre de Durán), dont une reproduction illustre le catalogue de l'exposition académique de 1881, mais dont l'original semble ne pas avoir été exposé; la scène représentant *El sacrificio de una princesa acolhua*, peinte par le professeur Petronilo Monroy mais apparemment jamais exposée à l'Académie, bien que figurant dans sa collection après la mort de son auteur; et enfin, *El Tzompantli*, huile présentée à l'exposition de 1898 par le professeur Unzueta et reproduite dans un journal sous forme d'une caricature intitulée « El rastro » (l'abattoir).

La critique semble scandalisée par l'apparition de ce tableau. Pourtant, à l'Académie, ce genre de sujet n'est pas absent de la formation des élèves : parmi les sujets donnés en concours entre 1880 et 1895, plusieurs portent sur les défauts des Aztèques : sacrifices humains, superstition mais aussi adultère.

La Reine Xochitl, célébrée par Bustamante comme une femme courageuse qui, à la fin de sa vie, prit la tête d'une armée d'amazones pour tenter de défendre le dernier roi de Tula, son fils, avait été représentée dans un tableau exposé en 1869, *El Descubrimiento del Pulque*, ou *La Reina Xochitl*, dont le catalogue fournit l'explication suivante :

La joven Xochitl conducida por sus padres ofrece al rey de Tula, Tecpancaltzin, la primera jícara del pulque descubierto por ella ; el príncipe prendado de su belleza la toma por esposa.

Elle est dans une situation peu enviable dans le tableau de Daniel Dávila *Xochitl es encontrada por su padre* (1895). Deux croquis de structure semblable permettent de penser que ce tableau fait suite à un sujet de concours de 1889. Les images correspondent à l'explication donnée par Róa Bárcena dans *Leyendas mexicanas*<sup>32</sup> sur la façon dont la jeune fille, enlevée par le roi qui la prend pour concubine, est retrouvée par son père qui, la voyant tenir un enfant dans les bras, ne veut pas croire à son malheur. L'auteur donne à ce chapitre le titre de : « Xochitl, o la ruina de Tula », expliquant que la fin de cette civilisation, prédite depuis longtemps, a été occasionnée par la perte de la maîtrise de soi du roi, sous l'emprise de l'alcool offert par Xochitl. C'est l'aspect amoral de la liaison hors mariage qui est mis en valeur dans le sujet de concours, mais il renvoie, en arrière-fond, à la fin d'une civilisation.

Ces images prennent un sens particulier à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans la décennie de 1870, les élites mexicaines sont touchées à la fois par une forme de positivisme, importé et modifié par Gabino Barreda, créateur de la ENP, et

<sup>32</sup> Róa Bárcena, *Leyendas mexicanas* México, Massé, 1862.

par le darwinisme et le darwinisme social dans la lignée de Spencer. Elles adoptent ainsi à la fois l'idée d'un progrès universel qui impliquerait différents stades historiques, et celle de la sélection naturelle : certaines races sont plus aptes que d'autres à la survie, ce seraient les races européennes; d'autres, semi-barbares (ou semi-civilisées), seraient condamnées à disparaître à leur contact car elles ne sont pas assez évoluées. Les élites mexicaines (ainsi que les savants d'autres pays latino-américains comme l'Argentine<sup>33</sup>) s'en persuadent d'autant mieux qu'elles veulent un Etat-Nation à leur image et ont besoin de justifier leur domination sur les autres couches de la population, qui se trouvent être en grande partie métisses et indiennes. Ne connaissant pas encore le relativisme culturel mais ne concevant qu'une hiérarchie, du sauvage à l'homme civilisé, les savants mexicains peuvent proposer cette alternative : soit l'indien s'occidentalise et devient susceptible d'entrer dans la communauté nationale, soit il refuse d'être assimilé et reste alors dans la sphère de « l'autre », extérieur à la nation, non pris en compte ou même considéré comme un obstacle à supprimer.

On peut avancer l'hypothèse que les élites, pour préserver leur pouvoir présent, ont besoin de montrer que les Indiens ne peuvent pas diriger la nation ; il s'agirait de limiter l'impact positif des images mythiques des Indiens préhispaniques, lié à leur fonction dans la mythologie nationale.

### La mort des Indiens comme naissance du peuple mexicain

Les évocations des défauts des Aztèques apparaissent en même temps que l'annonce de leur disparition, voire le constat de leur défaite (cf. sujet déjà cité sur les Tlatelolcas). Ces présages sont reçus avec résignation par les intéressés. Comme sa jumelle, la série des présages comporte peu de tableaux achevés et beaucoup de sujets de concours, ce qui peut laisser supposer qu'elle n'est pas dans la ligne de pensée officielle ; elle n'en reste pas moins le témoignage d'une mentalité que l'on peut tenter de percer.

*Moctezuma y Netzabualpilli viendo un cometa* est le sujet donné en paysage en 1880, *La princesa Papantzín* de Urruchi est reproduit dans le catalogue d'exposition de 1881, puis, coup sur coup, en 1891 et en 1892 sont donnés les deux sujets suivants :

Dicen las leyendas mexicanas que entre los presagios y fenómenos que se observaron —próxima la destrucción del imperio mexicano— uno de ellos fue haberse visto en el aire un gran pájaro con cabeza de hombre. Roa Bárcena, *Ensayo de una historia anecdótica*, representar un grupo de mexicanos observando —aterrados— este fenómeno.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> QUIJADA, Mónica, "Ancêtres, citoyens, pièces de musée : anthropologie et construction nationale en Argentine (seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle)", in LEMPERIERE, Annick, LOMNE, Georges, MARTINEZ Frédéric ROLLAND Dens (coord) *L'Amérique latine et les modèles européens*, Paris, L'Harmattan, 1998, 530 p., p. 243-274

<sup>34</sup> Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, doc. 8100, souligné par moi.

Presentóse un rústico al monarca (Moctezuma) en medio de su corte y le dijo: "Trabajaba yo en mis labores del campo, cuando una enorme águila me arrebató y condujo a una cueva, y ví a un hombre dormido, reconociendo en él, así por las faciones como por la tiara y el cetro, puestos a un lado de la estera. Se me apareció entonces Huitzilopochtli y me ordenó que tomara de su brasero inmediato un tizón y os lo aplicara al pecho; resistíme a cumplir tal mandato, pero la divinidad me forzó a obedecer, y al poner la brasa vuestras carnes crujieron y humearon y apestaron a quemado. Así me dijo entonces Huitzilopochtli : « duerme tu rey en el seno de la indolencia y los placeres, mientras sufre su pueblo y amagan enemigos, poderosos su imperio ». Transportado nuevamente por el águila a mi heredad he creído de mi deber daros aviso de lo ocurrido, agregando que los clamores de los tiranizados han llegado ya al cielo, y que los dioses se preparan a castigaros vuestro orgullo". Asunto : Dicho esto se retiró el rústico; iba a mandarlo prender Moctezuma cuando sintió vivo dolor en el pecho, y, abriéndose las vestiduras, halló las señales del cauterio, con espanto suyo y de sus atónitos cortesanos. (Roa Bárcena, *Historia anecdótica de Mexico*)<sup>35</sup>.

En dehors des cartons exécutés pour ces concours, l'Académie est aussi à l'origine de deux tableaux achevés : *La Resurrección de la Princesa Papantzin* en 1893, et *Moctezuma en Chapultepec llora [...]* en 1895. Le premier tableau est aussi le titre d'un chapitre du livre de Roa Bárcena, dont le sous-titre indique : « *et lux in tenebris lucet* ». L'introduction de l'ouvrage précisait : « paso a describir en *La princesa Papantzin* los presagios de la venida de los europeos y los primeros síntomas del gran cambio efectuado con la conquista española ». Papantzin, sœur de Moctezuma, décède et voit en songe l'arrivée des Espagnols ; elle est ensuite ressuscitée pour en faire l'annonce à son peuple. Selon Roa, elle devient la première baptisée, sous le nom de « María ».

La peinture de Martínez donne une importance particulière à la lumière de la résurrection et garde les caractéristiques liées à l'affirmation d'un haut degré de civilisation : le tombeau est orné de frises qui évoquent celles des grecs.



Isidro Martínez : La Princesa Papantzin, 1893

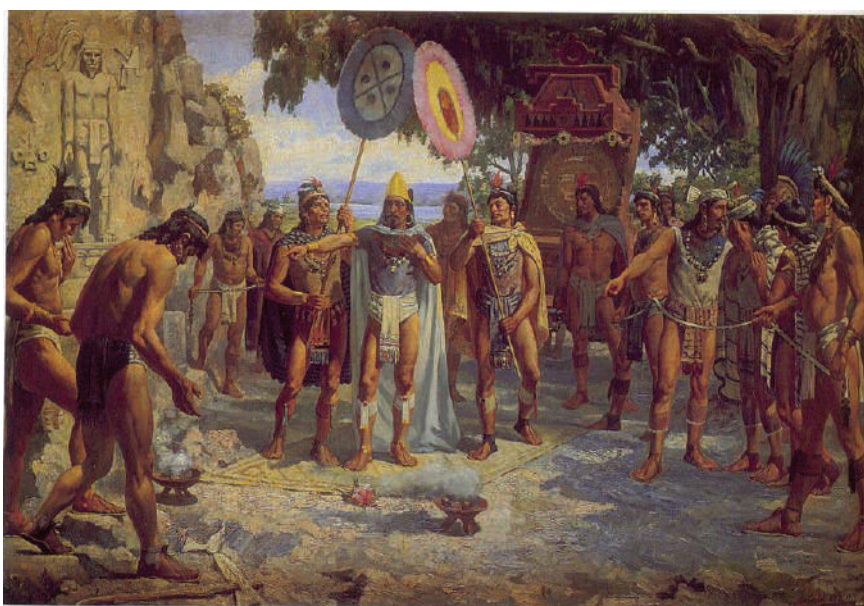
<sup>35</sup> Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, doc. 8131, souligné par moi.



Le thème du second tableau, à l'origine un sujet de concours donné en 1895, est le suivant :

Moctezuma iba a Chapultepec en compañía de los artifices que habían labrado su retrato en uno de los peñascos del cerro, en la parte que va al Oriente, y, al contemplarlo, poseído de una gran tristeza, lloró y habló a los canteros de la siguiente manera (según relata Tezozomoc) : « *Luego que tornó a Chapultepec, Moctezuma llevó consigo a los canteros, y visto otra vez su figura, no se hartaba de llorar* » D. Hernando Alvarado Tezozomoc, *Crónica Mexicana*, cap CIII, ed de J M Vigil 1878<sup>36</sup>.

Cet épisode, aussi rapporté par Orozco y Berra, fait suite, dans son ouvrage, à une série de présages dont celui de la pierre parlante, particulièrement saisissant. La peinture, exposée en 1898, est aussi présentée par son auteur, Daniel Del Valle, à l'exposition d'artistes mexicains indépendants de 1910. Elle allie le raffinement et la notion d'étiquette toujours associés à Moctezuma et le sens tragique présent dans les chroniques, faiblement marqué par les larmes du monarque : c'est nettement le premier élément qui est mis en valeur.



Del Valle, Daniel, Moctezuma visita en Chapultepec los retratos de sus antecesores, 1895

Au-delà de ces présages, il existe aussi des peintures mettant en scène la fin même des Indiens : Félix Parra est l'auteur de *Fray Bartolomé de Las Casas*,

<sup>36</sup> Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, doc. 8408.



exposé en 1875, et de *Una escena de la Conquista*, exposé en 1877 et aussi appelé *La matanza de Cholula*. Ces deux tableaux présentent des hommes et des femmes indigènes, les premiers morts, les secondes survivantes.

Le second tableau de Parra indique, selon Stacie Widdifield<sup>37</sup>, le début du métissage forcé, idée que l'on retrouve plus tard chez Diego Rivera sur les peintures murales du Palacio Nacional (un enfant aux yeux bleus sur le dos d'une Indienne fixe le spectateur). Cet inévitable métissage biologique, doublé, comme l'indique le premier tableau, d'un métissage culturel par l'évangélisation, annonce la transformation des Indiens en Mexicains. Ces deux huiles sont envoyées, l'une à Philadelphie, l'autre dans la plupart des expositions internationales. *Las Casas* est aussi reproduit dans plusieurs livres comme *l'Almanaque Caballero* et *México, su evolución social*<sup>38</sup>.

On peut considérer que les images académiques, qui interprètent à travers un prisme européen le passé indien, ne représentent pas des Indiens mais des « Anciens mexicains », avec toutes les caractéristiques du Mexicain idéal, détachés des valeurs associées aux Indiens. La sélection opérée parmi les personnages et la transformation physiologique n'ont sans doute pas pour but de glorifier les Indiens mais plutôt de fabriquer pour les Mexicains des ancêtres sur mesure. « Nos ancêtres les Aztèques » ne sont pas des Indiens mais des « pré-mexicains » créés par ces images. La fiction au service de la construction nationale est servie par l'art et par la science, mais présente des incohérences. Ces personnages appartiennent à l'histoire mexicaine, seule est conservée son essence patriotique. C'est en un sens ce qu'annonce le supplice de Cuauhtémoc (1893) et peut-être déjà la présence de Xochitl (1869), qui causa la ruine de Tula.

L'affirmation de la disparition des Aztèques est déjà présente en 1856 :

La memoria de Cuitlahuac, perdida hoy, lo mismo que la de Cuauhtemotzin, con las páginas jeroglíficas que después escribieron sus compatriotas, se ha conservado y se conservará indeleble por la historia, presentando las nobles figuras de dos héroes mexicanos como dos colosos, enhiestos en medio de la generación de gigantes que supo sepultarse bajo los escombros y pavesas de su patria y ciudad.<sup>39</sup>

L'auteur de ces phrases indique clairement que ces héros appartiennent à un peuple disparu. *El Siglo XIX* du 15 août 1869 affirme, au sujet du monument à Cuauhtémoc :

<sup>37</sup> WIDDIFIELD, Stacie G., "Dispossession, Assimilation, and the Image of the Indian in late-nineteenth-Century Mexican Painting", in *Art Journal*, Summer 1990.

<sup>38</sup> *Primer almanaque histórico, artístico y monumental de la República mexicana*, Caballero, 1883-1884; SIERRA et alii : *México, su evolución social*, Mexico, J. Balleca y Compañía, 1900-1901

<sup>39</sup> *Diccionario Universal de Historia y Geografía*, Mexico, Rafael Rafael, Escalante, Andrade, 1853-1856, t. I, p. 648-649, souligné par moi.

Este malhadado monumento está colocado en el lugar más poco a propósito, en el puente de Jamaica; allá en donde desembarcan los rábanos y los tomates, por donde tienen sus establos las vacas y los jumentos, y sus inmundas barracas los indios más borrachos y más perdidos de los alrededores de la gran Tenochtitlan... Ese es el lugar elegido para colocar al más grande de los antiguos mexicanos por sus virtudes y heroico patriotismo. No sería más propio colocarlo en la gran plaza de Santiago Tlatelolco, último y glorioso campo de su valor y de sus hazañas?

Cette fois, il est fait référence aux Indiens du présent, mais ils sont délibérément différenciés des “antiguos mexicanos”, comme s’il n’y avait aucune relation de filiation ni même de comparaison entre les uns et les autres.

La mort affirmée des Indiens permet de revendiquer pour le Mexique un passé préhispanique, utile pour fonder la nation, tout en laissant entendre que son héritage revient aux seuls Mexicains de culture européenne, comme le fait *El Monitor Republicano* du 23 août 1887 :

Cuauhtémoc vencido, Cuauhtémoc aprisionado y cargado de cadenas, Cuauhtémoc impotente para defender su cetro por medio de las armas, lo defendió sufriendo valientemente los inicuos y terribles tormentos que le aplicaron los inhumanos conquistadores para arrancarle la denuncia de sus derechos, sellando con tan heroico sacrificio la más solemne protesta contra la usurpación, que más tarde debía producir sus más grandes y más preciosos frutos.

En efecto, la entereza del suplicio del caudillo azteca [...] fue el más significativo legado y la más terminante clausura de su testamento a los Mexicanos. Con esa entereza les enseñó que la fuerza como la violencia, la astucia, los mil medios de que puede valerse la ambición, pudieron arrebatarle la valiosa herencia que de derecho correspondía a sus pósteros; pero que su negativa a renunciarla y a privarlos de ella consignaba el más perfecto derecho para que pudieran reconquistarla.

[...] la festividad del domingo [...] ha sido el más justo y merecido tributo de admiración y gratitud al caudillo azteca que con su grande sacrificio sufrido con un valor sobrehumano, enseñó a los hijos de México lo que vale la heroicidad en el cumplimiento del deber y les preparó el camino para su futura emancipación. ¡Loor eterno al que tan bien supo comportarse y dar tan brillante ejemplo!

Cet extrait renforce l’affirmation d’ Eloísa Uribe :

La preocupación por este indígena real se vio suplantada en repetidas ocasiones por el estudio del indio prehispánico, el indio original, sí, pero también el indio muerto, el que ya no podía dañar, el que podía conferir a la nación un sello propio, pero que ya jamás podría reclamar sus derechos<sup>40</sup>.

Concernant la mort des Indiens, les arts plastiques sont en consonance avec le développement de l’archéologie mexicaine, qui par définition ne s’intéresse qu’aux Indiens morts.

<sup>40</sup> URIBE, Eloísa, “Lo indígena en la conformación de la nacionalidad mexicana, 1830-1850. El indio viejo frente al indio nuevo” dans *Cuadernos de arquitectura*, 1987, p. 3-6.

De façon similaire, les linguistes et anthropologues mexicains étudient uniquement les langues indigènes du passé, à en croire Peñafiel qui, dans cet esprit, mentionne deux ouvrages au Congrès de 1895 : celui de Pimentel, *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México*, et celui de Orozco y Berra *Geografía de las lenguas o carta etnográfica de México*, 1864. Peñafiel, qui présente sa propre étude comme une première approximation aux langues indigènes du présent, déplore l'existence de :

más de cincuenta idiomas indígenas, obstáculo formidable para el desarrollo físico e intelectual de un pueblo: tenemos cincuenta naciones extranjeras en el tablero de una sola [...].

Il semble qu'il soit alors encore impossible de considérer les Indiens du présent comme une richesse, de les voir autrement que comme un obstacle empêchant le Mexique de constituer une Nation. Cela explique le peu de développement de la part des Mexicains de travaux sur les Indiens du présent et l'orientation des rares écrits existants vers un but unique : comment assimiler ces peuples ?

## Conclusions

Au-delà de la simple utilité d'un passé « national » antérieur à la conquête, au-delà même de l'affirmation que le pouvoir fort est inhérent à la nation mexicaine et que la soumission est une vertu, l'une des fonctions remplies par les arts plastiques est probablement de neutraliser, à titre préventif, toute velléité d'accès au pouvoir des Indiens. Ce but est atteint à la fois en discréditant en partie les civilisations préhispaniques, en montrant les limites de leur viabilité, et en métissant visuellement les personnages principaux. C'est à cette condition que le nationalisme mexicain peut conserver la mythologie d'origines nationales indiennes et lui donner des orientations qui conviennent aux intérêts des gouvernants de la fin du siècle.

Cette analyse ne constitue pas une accusation de machiavélisme ou d'hypocrisie contre les élites intellectuelles mexicaines mais un simple constat de leur capacité, tout en souscrivant à la vision européenne des races (infériorité de l'Indien), à intégrer les Indiens (imaginaires) à la fois à l'histoire nationale et, sous réserve d'assimilation, au projet de nation. Même Sánchez Solís, un « indio culto » proche de l'Académie, le commanditaire de *Xochitl* et du *Senado de Tlaxcala*, qui revendique des ancêtres indiens (il serait de la descendance d'Ixtlilchoxitl) et fait de sa maison un musée archéologique, ne manifeste aucun projet spécifique pour les Indiens. Il commande en revanche l'une des rares représentations académiques d'Indiens contemporains sans folklorisme ni complaisance : le tableau de Felipe Santiago Gutiérrez *La despedida del joven indio*. On y voit un jeune homme prenant congé de sa famille

pour aller étudier (le commanditaire dans sa jeunesse), dans un climat de sérénité. Il s'agit d'une représentation des Indiens intégrés à la société mexicaine, occidentalisés.

Si l'on a tenté de montrer que les contradictions de ces deux facettes de l'iconographie à thème indien n'empêchaient pas leur coexistence, on ne prétend pas que ce système soit parfaitement cohérent, ni que toutes les images correspondent à cette logique. Au contraire, nous concluerons sur deux cas où la production iconographique n'a pas concordé avec les attentes du public lettré de Mexico.

Les « Indios Verdes », statues colossales de chefs aztèques commandées en 1877 pour orner le Paseo de Reforma, ne peuvent pas être terminés avant 1891. Alejandro Casarín, artiste novateur ayant présenté à l'Académie dès 1873 un tableau à thématique historique, choisit un style qui n'a rien de néoclassique : ses personnages sont massifs, ils ne présentent pas le raffinement attendu d'une représentation des Aztèques. En 1891 lorsqu'ils sont élevés à l'entrée de l'avenue Reforma, changeant l'aspect de l'endroit jusqu'alors dominé par la statue équestre de Carlos IV, commence une vague de protestations persistantes.

En septembre 1891, *El Tiempo* s'étonne que l'Académie n'ait pas été consultée au sujet de ce projet et ajoute :

Mucho nos tememos que no se haya procedido así, al ver que los dichos colosos, que si de aztecas no tienen mas que la macana, de colosal no tienen si no la pugna en que están con la anatomía humana.

Habrás querido insoncientemente legar por medio de ellos a la posteridad de una manera perdurable, el reflejo lastimoso de nuestro anonadamiento artístico?<sup>41</sup>

*El Siglo XIX* tente de défendre les statues en y cherchant des qualités dont les Aztèques sont emblématiques, sans pouvoir adhérer totalement à l'esthétique de Casarín.

De los dos guerreros aztecas uno tiene mayor mérito que el otro. El viejo guerrero nos parece perfectamente ejecutado. Es un Hércules azteca; Hércules por las proporciones de la musculatura; Azteca, no sólo por la macana, sino por el tipo. A nadie se le ocurrirá ver en aquella estatua a un griego, a un inglés, a un español o a un chino. Aquel hombre revela el valor reposado, inconstable, llevado hasta la ferocidad. Es una especie de Huitzilopochtli. El maxilar inferior tan desarrollado, caracteriza admirablemente en él los instintos sanguinarios. Su actitud es correcta, dese el punto de vista estético.

El guerrero joven tiene su tipo diferente; revela el valor altivo, y hay en él ímpetu más brioso que en su compañero. El brazo izquierdo, demasiado pegado al cuerpo, según unos, está así porque mantiene la pesada piel de tigre con que se cubre. El brazo derecho demasiado tendido, según otros está así significando el esfuerzo que hace

<sup>41</sup> “Los colosos aztecas. Al *Diario Oficial*, *El Tiempo*, 23 septembre 1891.

para levantar la pesada arma que en la mano lleva. En virtud de ese esfuerzo, se le ve el busto tan erguido<sup>42</sup>

Les « Indios Verdes » sont un échec, comme en témoigne leur double déménagement, d'abord vers La Viga en 1902, puis, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, à la sortie nord de Mexico, où ils s'élèvent aujourd'hui entre deux voies rapides.

Sur un sujet pourtant très populaire, celui de la fondation de Mexico, traité en 1889 en concours, les productions des trois élèves en lice sont jugées très durement par la presse. On lit ainsi au sujet de *La fundación de Anahuac* de Joaquín Ramírez :

Los últimos términos del paisaje, tratados con un color azul rebuscado y falso, contrastan deplorablemente con el color de los indios que navegan en la balsa y que lucen una epidermis igualmente colorida que los chocolates de la Flor de Tabasco. Además, esos indios no tienen figura humana, son antropomorfos; casi trogloditas. El autor se declara abierto partidario de las teorías de Darwin. Su cuadro parece un argumento en pro del origen simiesco de la especie humana.

Con un poco más de discreción, no hubiera podido decirse darwiniano, es cierto, pero en cambio se diría que era un buen dibujante<sup>43</sup>.

Dans ces deux cas de figure, l'exécution des oeuvres n'apporte pas aux Aztèques la noblesse et la charge emblématique attendues. Les « Indios Verdes » sont trop stylisés, les Aztèques de Ramírez trop cuivrés et arc-boutés sur leurs embarcations. Les artistes ne sont donc pas toujours au diapason des attentes de l'élite de Mexico, dont on a tenté de comprendre les différentes logiques.

Peut-être peut-on penser que c'est pour des raisons esthétiques que la production académique sur le sujet se raréfie au début des années 1890. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, c'est principalement la muséographie et l'archéologie qui prennent le relais dans la mise en valeur de ce qui est présenté comme une première étape de l'histoire de la patrie.

*Marie LECOUCVEY, doctorante  
Université Paris Ouest - Nanterre*

---

<sup>42</sup> “Los Guerreros aztecas”, *El Siglo XIX*, 29 septembre 1891

<sup>43</sup> “Academia de San Carlos. Exposición de pinturas. Los nuevos cuadros II”, *El Universal*, 18 décembre 1891.

## Bibliographie

### Sources

- “Boletín. La fiesta del domingo. Su alta significación”. *El Monitor Republicano*, 23 août 1887.
- « Monumento a Quauhtemotzin », *El Siglo XIX*, domingo 15 de agosto de 1869.
- “Boletín. La fiesta del domingo. Su alta significación”. *El Monitor Republicano*, 23 août 1887.
- “Los colosos aztecas. Al *Diario Oficial*”, *El Tiempo*, 23 septembre 1891.
- “Los Guerreros aztecas”, *El Siglo XIX*, 29 septembre 1891.
- “Academia de San Carlos. Exposición de pinturas. Los nuevos cuadros II”, *El Universal*, 18 décembre 1891.
- Diccionario Universal de Historia y Geografía*, México, Rafael Rafael, Escalante, Andrade, 1853-1856, t. I, p. 648-649.
- DUBLÁN y LOZANO, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República mexicana*, México, 1876-1908.
- PENAFIEL, Antonio, *Monumentos del Arte Mexicano Antiguo, Ornamentacion, mitologia, tributos y monumentos* (Espagnol, Français, Anglais) Berlin, A. Asher & Co. : 1890. 3 v. in 1. - atlas (2 v.) 318 pl. -58 cm.
- PIMENTEL, Francisco, *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y los medios de remediarla*, México, 1864.
- RAMIREZ, Ignacio (« El Nigromante »), *Obras Completas*, México, Centro de investigación científica, 1984; 8 vol, 24 cm; Escritos periodísticos (2 volumes), vol 2, “libertad de prensa. Los indios” : cet article publié en mai 1850 fait suite à une polémique où Ramírez attaque l’État de Mexico qui laisse exister des biens de communauté.
- RENAN, Ernest : “Qu’est-ce qu’une nation?” in *Bulletin de l’Association scientifique de France*, Paris, 1882 (cf rééditions).
- RIVA PALACIO (dir), *México a través de los siglos*, México, Balleca Espasa y Cia, 1884-88, 5 tomes ; SIERRA, Justo, *México: su evolución social. Inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX / obra escrita por Agustín Aragón ... [et al.]; director literario Justo Sierra*, México: J. Balleca y Compañía, 1900-1901.
- SIERRA, Justo, *México: su evolución social. Inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX / obra escrita por Agustín Aragón ... [et al.]; director literario Justo Sierra* ; México: J. Balleca y Compañía, 1900-1901.

### Bibliographie critique

- BERNAL, Ignacio, *Historia de la arqueología en México*, México, Porrúa, 1992.
- CASANOVA, Rosa, “Lo indígena en la conformación de la nacionalidad mexicana, 1860-1876”, dans *Cuadernos de arquitectura*, 1987, p. 8; exclusion/inclusion QUIJADA, Mónica “Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la Nación en el imaginario hispano americano del siglo XIX”. In *Imaginar la nación. Cuadernos de Historia Latinoamericana n°2*, 1994.
- DIAZ Y DE OVANDO, Clementina, *Las ilusiones perdidas del General Vicente Riva Palacio (La exposición internacional mexicana, 1880) y otras utipías*, México, UNAM, IIB, 2002, 2 vol, 424 p., illustr.
- GONZALEZ BERNALDO DE QUIROS, Pilar : « La "identidad nacional" en el Rio de la Plata post-colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen » en *Anuario IEHS*, n° 12, 1997, pp. 109-122.
- HALE, Charles, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, 447 p.
- HOBBSAWM, Eric, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1990, 254 p.
- MORALES MORENO, Luis Gerardo, *Orígenes de la museología mexicana, Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*, México, UIA, 1994.
- ORTIZ MONASTERIO, José, *Patria, tu ronca voz me repetía... Vicente Riva Palacio y Guerrero*, Mexico, UNAM et Instituto Mora, 1999.
- PEREZ VEJO, Tomás, “la pintura de historia y la invención de las naciones”, in *Locus: Revista de historia*, vol 5, num 1, 1999, p. 139-159.
- QUIJADA, Mónica, “Ancêtres, citoyens, pièces de musée : anthropologie et construction nationale en Argentine (seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle)”, in LEMPERIERE, Annick, LOMNE, Georges, MARTINEZ Frédéric ROLLAND Denis (coord) *L'Amérique latine et les modèles européens*, Paris, L'Harmattan, 1998, 530 p., p. 243-274.
- REYERO, Carlos : *La pintura de historia en España*, Madrid, Cátedra (Cuadernos Arte), 1989, 230 p.
- RICO GONZALEZ, Victor, *Hacia un concepto de la conquista de México*, México, Instituto de Historia, 1953 : bibliographie complète de chaque auteur traité.
- URIBE, Eloisa, “lo indígena en la conformación de la nacionalidad mexicana, 1830-1850. El indio viejo frente al indio nuevo” dans *Cuadernos de arquitectura*, 1987, p. 3-6.
- VAZQUEZ, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, 1979, México, Colegio de México, Centro de Estudios históricos.

WIDDIFIELD, Stacie G., "Dispossession, Assimilation, and the Image of the Indian in late-nineteenth-Century Mexican Painting", in *Art Journal*, Summer 1990.

ZARATE TOSCANO, Verónica, « El papel de la escultura conmemorativa en el proceso de construcción nacional y su reflejo en la ciudad de México en el siglo XIX », *Historia mexicana* vol LIII n°2, oct-dic de 2003, p. 417-446.



*L'échec scolaire  
dans la minorité mexicaine américaine :  
facteurs socio-historiques  
et facteurs socio-culturels  
du dix-neuvième siècle à nos jours*

**L**A PAUVRETÉ QUI TOUCHE de nombreux foyers mexicains américains de nos jours ainsi que le faible niveau éducatif moyen des immigrants mexicains expliquent en partie les taux importants d'abandon scolaire dans la minorité. Cependant, un panorama historique des Mexicains Américains dans le système scolaire étatsunien du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours met en évidence la ségrégation scolaire et spatiale qu'ont connue les populations de couleur dans le pays, et les discriminations vécues par les enfants d'origine mexicaine dans le sud-ouest, raisons qui peuvent contribuer à expliquer les taux d'abandon massif des études dans la minorité depuis plus d'un siècle, un échec scolaire bien plus important que celui des autres groupes ethniques/raciaux aux États-Unis.

**Les causes historiques de l'échec scolaire des Mexicains Américains**

*La ségrégation spatiale*

Les populations d'origine mexicaine ont subi depuis la fin du conflit une ségrégation spatiale, – une ségrégation *de facto*, et non *de jure* comme dans le cas des Noirs américains –, et encore aujourd'hui nombre d'entre eux vivent dans des *barrios*, dans des ghettos urbains. Certains historiens se sont attachés à dépeindre leur formation: Ricardo Romo et Pedro Castillo ont

travaillé sur la naissance des quartiers mexicains à Los Angeles, tout comme Richard Griswold del Castillo, entre autres, Albert Camarillo a étudié le développement des *barrios* de diverses villes de Californie du Sud : Santa Barbara, San Diego, par exemple, et Stephen Pitti a décrit ce phénomène de « *barrioización* » dans le cas de San José en Californie du nord, etc.

L'isolement des migrants et de leurs descendants dans certains quartiers est donc resté une constante<sup>1</sup>. Après le conflit, en l'espace d'une génération, les *pueblos* mexicains sont souvent devenus des quartiers où se sont regroupés les habitants d'origine mexicaine du fait notamment des discriminations subies alors que les populations blanches s'installaient dans le sud-ouest du pays. Ils ont recréé leurs propres institutions dans ces *barrios*<sup>2</sup>.

Les états du sud-ouest se sont industrialisés surtout au début du vingtième siècle, ce qui a entraîné une importante demande de main d'œuvre bon marché. Les *barrios* ont connu une croissance importante lors de la première guerre mondiale, et Albert Camarillo évoque « l'institutionnalisation, dès cette époque, de ces quartiers face à la société blanche dominante »<sup>3</sup>. Ensuite, à partir de la seconde guerre mondiale, les migrations en provenance du Mexique et le très fort exode rural ont encore accentué la croissance des *barrios*.

Contrairement aux *Anglos* qui occupaient des emplois plus stables et mieux rétribués, les populations d'origine mexicaine sont restées confinées dans des occupations professionnelles sous-payées jusqu'aux années quarante, cinquante. Une immigration continue depuis le début du siècle, des salaires bas, des emplois sous-qualifiés et de plus une instabilité professionnelle certaine font partie des facteurs socio-historiques qui permettent d'expliquer la situation linguistique et scolaire dans la minorité mexicaine américaine. Sans oublier les discriminations subies : pendant longtemps et voilà relativement peu d'années, certains restaurants, des piscines, étaient interdites aux Mexicains Américains et le signalaient par un panneau *No Mexicans Allowed*<sup>4</sup>, une pratique surtout répandue au Texas, et dans l'Oregon. La situation de la Californie diffère passablement de celle du Texas où la ségrégation a été, et serait encore plus importante, tant résidentielle qu'au niveau de l'emploi.

Cette ségrégation dans de nombreux domaines se perpétue aujourd'hui : la mobilité sociale, professionnelle et résidentielle des Mexicains Américains

---

1 SANCHEZ, Rosaura, *Chicano Discourse. Socio-Historic Perspectives*, Arte Público Press, University of Houston, Houston, Texas, 1983, seconde édition 1994, p. 14.

2 CAMARILLO, Albert, « Black and Hispanics in Urban America : Some Comparative Historical Perspectives », Stanford Center for Chicano Research, Stanford University, mars 1984.

3 *Ibid.*, 1984.

4 CAMPA L., Arthur, *Hispanic Culture in the Southwest*, University of Oklahoma Press, Norman and London, 1993, p. 222.

est toujours freinée<sup>5</sup>. Par ailleurs, dès la fin du conflit entre le Mexique et les États-Unis, la langue espagnole a été progressivement bannie dans nombre d'établissements scolaires du sud-ouest (à l'exception toutefois du Nouveau Mexique).

### Ségrégation et discriminations dans les établissements scolaires

En effet, après 1848, progressivement, alors que les Mexicains-Américains désormais citoyens des États-Unis perdent leur pouvoir politique, la langue anglaise s'impose. Un rapport de domination existe depuis la fin du conflit: les enfants hispanophones étaient alors stigmatisés s'ils s'exprimaient en espagnol dans les établissements scolaires publics. Il est fréquent lorsqu'un pays, une nation, réussit à en vaincre une autre qu'elle impose alors sa langue, et rejette celle des perdants, méprisée, peu valorisée. Après la défaite de l'armée mexicaine, la langue espagnole parlée dans le sud-ouest des États-Unis est ainsi devenue celle des vaincus.

Si dans les années cinquante du dix-neuvième siècle, l'utilisation de l'espagnol dans le système scolaire est simplement découragée, très vite, l'anglais le supplante. En effet, la disparition de l'espagnol dans le système éducatif public se fit du fait de la promulgation de lois favorables à l'anglais de plus en plus importantes<sup>6</sup> : en Californie par exemple, en 1849, quarante-huit délégués, dont huit *Californios*, votent la Constitution de l'état et l'obligation de publier les lois dans les deux langues. Mais dès 1855 apparaissent les premiers décrets anti-hispanophones<sup>7</sup>.

Commence alors l'antagonisme de ces populations, antagonisme qui se traduira quelquefois par des divisions au sujet de la langue<sup>8</sup>. En Californie, les écoles en langue espagnole sont fermées, et en 1855, l'anglais est déclarée seule langue d'instruction. De plus, à partir des années 1870-1890, l'espagnol est progressivement banni des écoles. Dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle, les enfants d'origine mexicaine qui parlaient espagnol, même

---

5 Cependant, ce fait est à nuancer aujourd'hui, et certains auteurs s'insurgent contre l'idée d'enfermer les *Latinos* dans une image figée, stéréotypée en quelque sorte, celle d'un groupe déviant, condamné à l'échec scolaire, la délinquance, et victime privilégiée de maladies, un groupe qui ne connaîtrait pas d'évolutions du point de vue de la mobilité sociale. C'est le cas de David Hayes Bautista qui développe ces idées dans *La Nueva California. Latinos in the Golden State*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 2004. Ce Professeur diplômé en médecine souligne la grande espérance de vie des *Latinos*, de cinq ans supérieure à celle des autres groupes ethniques, ainsi que le dynamisme de ces populations lorsqu'elles sont engagées dans la vie active.

6 SAN MIGUEL Guadalupe, « The Schooling of Mexicanos in the Southwest, 1848-1891 », dans MORENO F. José (editor), *The Elusive Quest For Equality. 150 Years of Chicano/ Chicana Education*, Harvard Educational Review, 1999, p. 43.

7 *Ibid.*, p. 43.

8 SAVIN Ada, *op. cit.*, 1998, p. 29.

en dehors de la salle de classe étaient souvent punis, voire même battus<sup>9</sup>. Nombreuses furent les méthodes mises au point par les enseignants pour dissuader leurs élèves de s'exprimer en espagnol mexicain dans les écoles publiques du pays<sup>10</sup>.

Qu'en était-il à l'époque de l'éducation scolaire pour les enfants hispaniques ? Pendant tout le dix-neuvième siècle, leur accès aux écoles publiques étatsuniennes fut extrêmement limité. Ils subirent de nombreuses formes de discriminations tout comme les Amérindiens. Si dès la fin du dix-neuvième siècle se multiplient les établissements scolaires qui accueillent les enfants d'origine mexicaine, néanmoins beaucoup de ces écoles connaissent une ségrégation raciale *de facto*: ne s'y rendent que des enfants mexicains issus en général des classes défavorisées. En Californie, c'est au début du vingtième siècle seulement que sont construites des écoles pour ces enfants, des écoles de piètre qualité, dans certains cas inférieures aux écoles qui accueillaient les enfants *anglos*<sup>11</sup>.

Une pratique courante donc: les écoles pour Mexicains. Dans les *barrios* des villes grandes ou petites, des écoles bien distinctes des autres sont créées pour accueillir ces populations et leur enseigner la langue et les valeurs du *Mainstream*. Presque tous les districts scolaires ont séparé les enfants d'origine mexicaine des populations *anglos*, d'une façon ou d'une autre, parfois au sein d'un même établissement, en créant dans ce cas des classes pour les Mexicains, sous prétexte qu'existaient des différences culturelles de taille, infranchissables entre ces deux populations scolaires.

Donc, les autorités scolaires, dès le début du vingtième siècle, alors qu'un million de migrants mexicains venaient chercher du travail dans le pays de 1900 à 1930, placèrent les enfants hispaniques et parfois hispanophones jugés d'une intelligence inférieure d'un point de vue génétique, – ce que confirmaient les tests évaluant le QI de ces élèves –, dans des classes spéciales, et ils furent encouragés à se diriger vers des formations professionnelles pour y apprendre un métier manuel. Ces pratiques ségrégationnistes étaient monnaie courante dans les districts scolaires de la région tout entière<sup>12</sup>.

En effet, le système d'éducation de plus en plus assimilationniste, était hostile aux différences culturelles, et les enfants faibles en anglais, ou incapables

---

<sup>9</sup> STEINER, Stan, *op. cit.*, 1970, p. 122. Il semble que de telles pratiques aient continué à exister très longtemps, sans doute même dans la seconde moitié du vingtième siècle.

<sup>10</sup> Des écoles catholiques et privées existaient cependant qui instruisaient l'enfant mexicain dans sa langue d'origine.

<sup>11</sup> SAN MIGUEL, Jr. Guadalupe, « The Schooling of Mexicanos in the Southwest, 1848-1891 », dans MORENO, F. J., *op. cit.*, 1999, p. 37.

<sup>12</sup> GONZALEZ, G. Gilbert, « Segregation and the Education of Mexican Children, 1900-1940 », *Ibid.*, p. 56.

de parler cette langue furent placés dans des classes spéciales, dites *EMR classes* (*Educable Mentally Retarded Classes*)<sup>13</sup>, surtout dans les écoles californiennes, ou encore dans les *Low Ability Classes*, quant ils n'étaient pas rassemblés dans des classes à part en fonction de leur nom de famille s'il avait une consonance hispanique : les *Mexican Rooms*<sup>14</sup>. Les populations blanches pratiquaient donc, selon toute évidence, un séparatisme vis-à-vis des minorités, et Ricardo García parle même, dans un de ses ouvrages, de « génocide culturel » lorsqu'il évoque la situation des Mexicains-Américains et des Amérindiens dans ces années-là<sup>15</sup>, une expression très controversée pour désigner l'assimilation forcée vécue par ces populations. En ce qui concerne les Amérindiens, le gouvernement étatsunien a mis fin à de telles pratiques en 1934.

Dans ces écoles où l'espagnol n'avait pas sa place, les jeunes filles mexicaines américaines, censées transmettre une fois mariées les valeurs du *Mainstream* à leurs enfants, suivaient des cours d'anglais, de cuisine, de travaux ménagers, et de couture. Pour faire face au « problème mexicain » dans ces années-là, et tenter de le résoudre, une solution fut proposée : il fallait les « américaniser ». Force est de constater que l'éducation des Mexicains-Américains a longtemps rimé avec assimilation et qu'au sein des établissements scolaires, une certaine discrimination existait à l'encontre des élèves d'origine mexicaine. C'est ce que soulignent de nombreux auteurs dont l'historien Georges J. Sanchez qui fait le constat suivant :

Par conséquent, les femmes d'origine mexicaine se trouvèrent dans le collimateur des enseignants, favorables à cette politique d'américanisation, pour résorber le manque de femmes de ménage, de couturières, de blanchisseuses, et de domestiques dans le sud-ouest.<sup>16</sup>

Cette assimilation forcée des populations d'origine mexicaine se fit donc surtout par le biais du système éducatif, et le rejet de la culture mexicaine afin que ces enfants s'adaptent durablement aux valeurs étatsuniennes<sup>17</sup>. Par ailleurs, dès le début du siècle, l'usage fort répandu des tests d'intelligence fut fort préjudiciable aux enfants mexicains de la région<sup>18</sup>. Ces tests utilisés dans

<sup>13</sup> SPOLSKY B.COOPER, R., *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1978, p. 181.

<sup>14</sup> SAMORA, J., VANDEL SIMON, P., *op. cit.*, 1977, 1993, p. 162.

<sup>15</sup> GARCÍA, Ricardo, *Learning in Two languages*, Phi Delta Kappa, educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1976, p. 34.

<sup>16</sup> SANCHEZ, J.George, *Becoming Mexican American. Ethnicity, Culture and Identity in Chicano Los Angeles. 1900-1945*, Oxford University Press, New York, 1993, p. 100.

<sup>17</sup> VÉLEZ IBÁÑEZ, Carlos, *Border Visions: Mexican Cultures of the Southwest United States*, The University of Arizona Press, Tucson, 1996, p. 128.

<sup>18</sup> GONZALEZ, G. Gilbert, « Segregation and the Education of Mexican Children 1900-1940 », dans MORENO F. José, *op. cit.*, 1999, p. 60.

les écoles du pays sont à l'origine des orientations professionnelles de nombreux enfants hispaniques dans le sud-ouest du pays.

Ces tests furent développés suite aux études menées dans ce domaine par les Français Alfred Binet et Théodore Simon qui élaborèrent les premiers tests censés mesurer l'intelligence d'un enfant en 1905. Ils furent utilisés par la suite aux États-Unis ; cependant, ils seraient plus adaptés aux enfants des classes moyennes, Blancs, qu'aux élèves issus d'autres groupes minoritaires, et de milieu socioculturel différent.

Ces tests fort répandus dans les écoles dès les années vingt servaient à orienter les élèves très tôt. Des études basées sur leurs résultats en arrivèrent à la conclusion que les enfants mexicains-américains qui y réussissaient mal, avaient un coefficient intellectuel inférieur à celui des *Anglos*, et que cet écart, cette déficience avaient des racines génétiques<sup>19</sup>. Or bien souvent, le niveau de compétence linguistique de l'enfant en anglais n'était pas pris en compte. En 1916, Lewis TERMAN, Professeur de psychologie à l'Université de Stanford interprète les résultats des Mexicains-Américains à ces tests de la sorte :

Ce niveau d'intelligence est très commun parmi les métis d'indiens et d'Espagnols et les familles mexicaines du sud-ouest. Et aussi chez les noirs. Leur stupidité semble avoir une origine raciale, ou tout au moins être caractéristique de leur lignée (...) Ces enfants devraient être regroupés dans des classes spéciales... Ils ne maîtrisent pas les concepts abstraits mais font souvent des travailleurs manuels efficaces...<sup>20</sup>.

Considérés génétiquement inférieurs à leurs pairs *anglos*, soumis à ces tests censés évaluer leur intelligence, les enfants d'origine mexicaine obtenaient en général de faibles scores et furent de ce fait dissuadés de poursuivre des études livresques, académiques.

Des études menées au début du siècle montrent que le taux d'échec, d'abandon des études était déjà énorme chez les Mexicains-Américains. En 1930, par exemple, dans les écoles de Los Angeles, 53,7% des jeunes filles d'origine mexicaine et 43,7% des garçons entre quatorze et seize ans ont arrêté leurs études<sup>21</sup>. La discrimination dont ils faisaient l'objet de la part des enseignants, le manque d'encouragements, ou un enseignement peu approprié sont les causes invoquées pour expliquer ces échecs, plus que ces tests aux résultats biaisés parce que réalisés en langue anglaise. De ce fait, les jeunes gens étaient placés dans des classes pour enfants retardés<sup>22</sup>. S'ensuivirent divers procès contre ces pratiques jugées discriminatoires.

<sup>19</sup> VALENCIA, R. Richard, *Chicano School Failure and Success. Research and Policy Agendas for the 1990s*, The Stanford Series on Education and Public Policy, Falmer Press, London, Philadelphia, 1991, 1999, p. 35.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>21</sup> Ces pourcentages sont cités dans SANCHEZ, J. George, *op. cit.*, 1993, p. 257.

<sup>22</sup> LEON JIMENEZ, Raquel, *Identidad Multilingüe. El Cambio de Código como Símbolo de la Identidad en la Literatura Chicana*, Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2003, p.27. et SANCHEZ, J. George, *op. cit.*, 1993, p. 105.

De plus, au début de ce siècle, de plus, les enfants de migrants n'assistaient pas toujours à l'école; ils aidaient leurs parents pour des raisons économiques. En général, ils n'étaient guère encouragés par les établissements scolaires à s'inscrire et à venir s'instruire. A tel point qu'en 1945, au Texas, seulement la moitié de la population scolaire mexicaine américaine en âge de se rendre à l'école suivait normalement les cours<sup>23</sup>. De ce fait, les enfants travaillaient à leur tour dans les champs comme leurs parents qui, en général, avaient un très bas niveau scolaire.

Certes, le fait de ne pas savoir s'exprimer en anglais joue certainement un rôle important quant à l'échec scolaire des populations hispanophones monolingues, enfants de migrants. Mais en ce qui concerne les seconde et troisième générations sur le sol des États-Unis, qu'en est-il du facteur linguistique ? Le fait de s'exprimer dans une variété de l'anglais et/ou de l'espagnol parfois éloignée de la langue standard parlée par les classes moyennes est sans doute un écueil dans les institutions scolaires des États-Unis. Les enseignants auraient des attentes moindres vis-à-vis d'enfants s'exprimant ainsi, et les résultats s'en ressentiraient<sup>24</sup>. Ces variétés de la langue espagnole mêlées d'anglicismes ont souvent été appelées de façon péjorative *tex mex* ou encore *pocho*.

### Les luttes contre la ségrégation scolaire

Dans le sud des États-Unis, une fois la guerre de 1846-1848 conclue, à certains endroits, les Mexicains conservèrent parfois un pouvoir politique relatif et prirent des décisions en matière éducative en ce qui concerne les établissements publics. Ce fut surtout le cas du Nouveau Mexique<sup>25</sup> ;

Même si cet état de fait restait moins fréquent dans les autres états du sud-ouest, en Californie, les Mexicains Américains occupèrent des positions diverses dans l'appareil législatif de l'état, dans les organes décisionnaires des écoles du Comté, ainsi que dans les écoles locales. De 1849 à 1864 par exemple, six personnes d'origine mexicaine furent élues au Sénat de Californie, et 12 à l'Assemblée de l'état<sup>26</sup>. De ce fait, grande a été l'influence des hommes politiques en faveur de l'instauration de programmes d'enseignement bilingue et d'un cursus scolaire imprégné par la religion catholique.

Mais très rapidement, les *Anglos* plus nombreux d'un point de vue démographique occupèrent quasiment la totalité des postes de pouvoir et prirent

---

23 GONZALEZ, G. Gilbert, « Segregation and the Education of Mexican Children 1900-1940 », dans MORENO, F. José, *op. cit.*, 1999, p. 68.

24 PEÑALOSA, Fernando, *Introduction to The Sociology of Language*, Newbury House Publishers Inc., Rowley, Massachusetts, 1981, p. 161.

25 Pendant tout le dix-neuvième siècle, les Mexicains-Américains de l'état représentent 90% de la population totale d'où cette représentation politique très importante.

26 SAN MIGUEL, Jr. Guadalupe, « The Schooling of Mexicanos in the Southwest, 1848-1891 », dans MORENO, F. J., 1999, *op. cit.*, p. 40-41.

les décisions politiques dès la fin du dix-neuvième siècle. Ce renversement s'opéra en Californie entre 1860 et 1870. Au Nouveau Mexique, il se produisit plus tard, dans la dernière décennie du siècle et plus progressivement. La langue espagnole fut alors en général proscrite dans les établissements scolaires et les enfants mexicains-américains discriminés.

De ce fait, dès le début du vingtième siècle, les Mexicains-Américains s'organisèrent politiquement et luttèrent contre la ségrégation scolaire. Avant les années soixante, des hispanophones s'étaient battus pour que la langue espagnole soit utilisée dans l'espace public<sup>27</sup>. Ainsi en 1938, Luisa Moreno et Josefina Fierro de Bright fondèrent une des premières organisations de défense des droits civiques, *El Congreso*, pour combattre les discriminations dont étaient victimes les hispanophones. Avant même que le mouvement *chicano* ne prenne son essor, le *Political Association of Spanish Speaking People* (PASSO) était une force politique dans tout le sud-ouest des États-Unis. Ces associations préparèrent le mouvement *chicano* des années soixante<sup>28</sup> et revendiquèrent le droit d'utiliser la langue espagnole dans l'espace public et dans les établissements scolaires.

Par ailleurs, dès les années trente et quarante du vingtième siècle, les premières luttes contre la ségrégation scolaire eurent lieu. En 1931, devant la ségrégation du système scolaire dont étaient victimes leurs enfants, des Mexicains-Américains boycottèrent l'école où ceux-ci poursuivaient leur scolarité à *Lemon Grove*<sup>29</sup>, une bourgade rurale située dans le comté de San Diego en Californie. En effet, le 5 janvier 1931, Jérôme T.Green, le principal de l'école primaire de cette localité refusa que les enfants mexicains et mexicains américains inscrits suivent les cours avec les autres élèves dans le bâtiment principal et leur en bloqua l'accès. Le conseil scolaire, (*Board of Education*), avait donné des instructions pour que les enfants d'origine mexicaine apprennent désormais dans un édifice séparé, mais les parents de ces élèves, soutenus par le Consulat mexicain, protestèrent. Ils eurent gain de cause. La décision de la justice leur fut favorable et leurs enfants reçurent un enseignement similaire à celui des autres élèves. C'était la première fois dans l'histoire du pays qu'un cas de ségrégation raciale faisait grand bruit et se résolvait devant les tribunaux.

Cependant, c'est l'organisation politique des Mexicains Américains qui a vraiment permis de faire évoluer la situation. L'émigration mexicaine est vieille de plus d'un siècle; dès le début du vingtième, les travailleurs originaires du Mexique commencèrent à s'intéresser aux activités des syndicats étatsuniens.

---

<sup>27</sup> STAVANS, Ian, *The Hispanic Condition. Reflections on Culture and Identity in America*, HarperPerennial Edition, New York, 1995, p. 125.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>29</sup> COCKCROFT, D. James, *Latinos in the Struggle for Equal Education, The Hispanic Experience in the Americas*, Franklin Watts, A Division of Grolier Publishing, New York, 1995, p. 34-37.



Mais avant que les Mexicains Américains ne s'organisent vraiment d'un point de vue politique, il fallut attendre la seconde guerre mondiale et ses conséquences : ils étaient morts sur le champ de bataille, étaient soldats des États-Unis, mais leur nom était hispanique. Des milliers... Alors que les batailles faisaient rage, l'armée enrôla nombre de jeunes hommes issus des milieux les plus populaires qui cherchaient une subsistance. Et pourtant ils restaient discriminés. C'est pourquoi après le conflit mondial, les vétérans s'organisèrent pour que cessent ces inégalités.

Sous l'égide d'Hector García, ancien commandant de l'armée, fut fondée à Corpus Christi au Texas *The American GI Forum* qui se battit au début pour que le *GI Bill of Rights*, garantie d'une prise en charge éducative, médicale, et dans le domaine du logement, reste un acquis pour tous et que les vétérans mexicains-américains y aient droit eux aussi. Deux programmes notamment furent créés par l'association pour aider les vétérans à se réinsérer dans la vie active : le *Veterans outreach Program (VOP)* et le *Ser-job for Progress (SER)* qui apportaient aide et conseils aux militaires plus âgés, formation à la vie professionnelle afin qu'ils puissent s'y réinsérer. *The American GI Forum* a tissé des liens avec d'autres associations importantes comme *LULAC* et son action reste importante de nos jours. La seconde guerre mondiale et la politisation des Mexicains Américains qui en découla ont eu un impact très important dans la société.

Dans les années quarante en effet, la communauté mexicaine américaine s'engagea dans les combats en faveur des droits civiques pour supprimer la ségrégation raciale dans les écoles<sup>30</sup>. Des associations, des lobbies se développèrent alors pour prévenir les inégalités dans ce domaine. Dans le comté d'Orange où des milliers de Mexicains suivaient leur scolarité dans des écoles séparées, certains parents protestèrent et prétendirent mener l'affaire en justice. Sans succès avant que les vétérans revenus de la guerre ne les soutiennent dans leur lutte.

Diverses décisions furent rendues dans les années qui suivirent. La première d'entre elles, le cas « Méndez v. Westminster » en 1947, eut un retentissement énorme dans tout le sud-ouest du pays. Cependant, la ségrégation raciale n'avait pas pour autant disparu, ni les tests, ni l'orientation vers des métiers manuels. *LULAC* prit alors la défense des minorités de couleur victimes de ce système; de plus, des procès furent lancés pour tenter de remédier aux injustices<sup>31</sup>.

De façon générale, ce fut dans les années cinquante que s'acheva de façon officielle la ségrégation raciale *de jure* dans le système scolaire grâce aux efforts et à la lutte d'organisations comme le *NAACP (National Association for*

---

<sup>30</sup> GONZALEZ, G. Gilbert, « Segregation and the Education of Mexican Children, 1900-1940 », dans MORENO F. José, *op. cit.*, 1999, p. 71.

<sup>31</sup> MORENO, F. José, *op. cit.*, 1999, p. XIV.

*the Advancement of Coloured People*), ou LULAC (*League of United Latin American Citizens*): en 1954, une loi interdit enfin toute ségrégation dans les écoles publiques<sup>32</sup>. Cependant, il fallut attendre les années soixante pour que soient instaurés des programmes d'enseignement bilingue dans tout le pays.

En 1968, dans les quartiers de l'Est de Los Angeles, des manifestations eurent lieu, organisées notamment par des associations telles que UMAS (*United Mexican American Students*), et MECHA (*Movimiento Estudiantil Chicano de Atzlan*) ou encore les *Brown Berets*. Tous voulaient que s'améliorent les conditions d'enseignement dans ces quartiers défavorisés. La Renaissance *chicana* allait commencer.

### Le mouvement chicano et les évolutions

Dans tout le pays, à cette époque, les minorités manifestent : les Noirs, les Hispaniques et les Amérindiens. Parmi les Mexicains-Américains, l'organisation politique commence à prendre de l'ampleur. La lutte prend diverses formes, plusieurs visages. César Chávez, à la tête d'un syndicat, se bat pour que les travailleurs agricoles aient des conditions de travail décentes ; Reies López Tijerina, un des principaux leaders *chicanos* de l'époque, se rend dans les tribunaux pour que les Mexicains-Américains, jadis spoliés de la plupart de leurs terres, retrouvent leurs possessions. Des associations sont fondées qui se proposent de rétablir la justice, d'aider les minorités de couleur.

La révolte n'est pas circonscrite au monde rural et dans les villes, les Mexicains-Américains prennent conscience de l'iniquité du système scolaire dont ils bénéficient. Parallèlement à la lutte des ouvriers agricoles, de César Chavez et de Reies Lopez Tijerina, les étudiants commencent à s'organiser dans les universités et les centres urbains du pays<sup>33</sup>. Leurs revendications sont d'ordre économique et identitaire. En effet, les Mexicains Américains se trouvent toujours en bas de l'échelle sociale.

Ces jeunes *Chicanos* s'organisent alors et protestent contre ce système dans lequel ils ne trouvent pas leur place. Dans les quartiers situés à l'Est de la mégapole californienne, des étudiants pauvres militent pour plus de justice. Ils se veulent révolutionnaires : ce sont les *Brown Berets* qui arborent une coiffe noire en signe de leur militantisme. Pour eux, c'est l'éducation qui doit permettre aux jeunes Mexicains-Américains de progresser socialement, économiquement et d'obtenir plus tard des postes à plus grande responsabilité. Réunions, programmes culturels, manifestations, c'est ainsi que l'organisation commencera à protester dans les quartiers paupérisés de la grande ville. Pour eux, les écoles réservées aux *Latinos*, pour la plupart d'origine mexicaine à Los Angeles, ne sont pas à l'image de celles qui accueillent les enfants du *Mainstream* :

<sup>32</sup> SERVIN, P. Manuel, *An Awakened Minority. The Mexican Americans*, Glencoe Press, Beverley Hills, 1974, p. 174.

<sup>33</sup> SAVIN, Ada, *Les Chicanos aux États-Unis. Étrangers dans leur propre Pays*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 60.

Nos écoles étaient vieilles, dans un piteux état, connaissaient un fort taux d'échec scolaire, un personnel administratif raciste, tout comme les enseignants<sup>34</sup>.

Ce groupe notamment s'est battu pour que soient instaurés des programmes d'éducation bilingue, les départements de *Chicano Studies*, dans les universités<sup>35</sup> et de meilleures conditions d'enseignement pour les minorités qui connaissent la ségrégation raciale dans certains quartiers, ou certaines petites villes. Pour les *Chicanos*, les revendications en faveur d'un enseignement bilingue étaient au cœur de leur action militante, bien plus encore que les programmes de *Chicano Studies* instaurés par la suite dans les universités, et comme le souligne Rodolfo Acuña, « ils refusèrent obstinément d'abandonner le droit d'avoir leur langue et leur culture<sup>36</sup> ».

Mars 1968 : des milliers d'étudiants *chicanos* des quatre lycées les plus importants des quartiers Est de Los Angeles sortent dans les rues et manifestent. Ce sont les fameux *East LA Blowouts* qui marqueront l'histoire de la révolte *chicana* de ces années-là et apporteront bien des changements puisque leurs revendications furent en partie satisfaites.

Dans les grandes villes de Californie, et plus généralement du sud-ouest, en 1960 et 1970, des militants mexicains-américains s'organisent, et luttent politiquement. Les étudiants *chicanos* font entendre leur voix sur les campus de Los Angeles, Berkeley San José en Californie, – où j'ai effectué un séjour d'études en 2007 –, fut également un endroit représentatif des luttes des années soixante. Les *Chicanos* de San José revendiquaient plus d'égalité dans le système éducatif du fait notamment de leur vécu dans les écoles étatsuniennes.

J'ai interviewé en mai, juin 2007, des militants *chicanos* pour comprendre quelles avaient été les raisons de leur engagement dans les années soixante. Les discriminations vécues, notamment au sein des établissements scolaires, et l'interdiction de s'exprimer dans la langue qu'ils connaissaient, l'espagnol, expliquent dans une large mesure leur volonté de lutter pour changer le système éducatif.

Par exemple, Charlie Trujillo<sup>37</sup>, aujourd'hui à la tête d'une maison d'édition spécialisée dans la littérature *chicana*, *Chusma House Publications*, évoque dans un roman à teneur autobiographique, sa vie et sa scolarité à Corcorán, une petite

<sup>34</sup> Interview de Carlos Montes, un des fondateurs des *Brown Berets* par *Fight Back! Lucha y Resiste!*, www.Fightbacknews.org, hiver 2003.

<sup>35</sup> Ces départements existent toujours dans les universités étatsuniennes et apportent une contribution certaine à la recherche sur les Mexicains-Américains.

<sup>36</sup> ACUÑA, Rodolfo, *Occupied America. A History of Chicanos*, second edition, California State University at Northridge, Harper and Row Publishers, New York, 1981, p. 394.

<sup>37</sup> Charley Trujillo est un vétéran de la guerre du Vietnam. Après le conflit, il a repris sa scolarité à l'Université de Berkeley, puis à l'Université de San José (*San Jose State*) où il a obtenu un *Master Degree*.

communauté rurale de la Vallée Centrale vers 1950<sup>38</sup>. Une enfance passée dans les champs à faire les récoltes. Et pourtant, Charley Trujillo n'est pas fils de migrants. En effet, déjà ses grands-parents vivaient aux États-Unis. Les deux extraits de son roman ci-dessous sont édifiants quant aux conditions d'existence des Mexicains-Américains de la *San Joaquín Valley* dans ces années-là :

(...) In the summers of the 1950s, we would travel to either San Jose or Santa Rosa to pick apricots, cherries and prunes. We lived in barns, tents, and sometimes we would construct makeshift houses from wooden trays used to dry fruit. In the fall we would migrate to Napa to pick grapes (...)<sup>39</sup>

Quelques pages plus loin, le narrateur évoque son premier jour à l'école de Corcorán :

The gringa secretary made a motion with her hand for me to follow her. She said something in English, but I didn't understand her porque yo no hablaba papas de inglés. (...) She led me to a room full of Mexican kids. I could tell they were refuge camp kids, but no one of my friends from the camp was there.<sup>40</sup>

A maintes reprises, est soulignée l'angoisse de l'enfant hispanophone confronté à une institution où seul l'usage de l'anglais est permis. Les punitions infligées aux élèves incapables de s'exprimer en cette langue semblaient courantes :

He walked back to the kids lined up against the chalkboard. He picked a ruler on his desk, and proceeded to upbraid the kids again.(...) "English, English" he kept saying in a trance while he made the kids stick their diminutive sparrow tongues out, one-by-one, and whacked them hard with the ruler.<sup>41</sup>

Un autre *chicano* interviewé, Monsieur. A., âgé de cinquante-deux ans, enseignant de nos jours dans un *Junior College*, né à San José en 1956, a cependant passé plusieurs années de son enfance au Texas, état où ses

<sup>38</sup> L'ouvrage, en cours d'écriture, devrait être achevé prochainement, et publié aux Editions *Chusma House*.

<sup>39</sup> « (...) Pendant l'été dans les années cinquante, on partait ou à San José, ou à Santa Rosa pour faire la récolte des abricots, des cerises ou des prunes. On vivait dans des granges, dans des tentes et parfois dans des abris de fortune qu'on construisait avec les caisses de bois utilisées pour faire sécher les fruits. A l'automne, on allait à Napa pour faire la récolte du raisin (...) »

<sup>40</sup> « La secrétaire *gringa* me fit un signe de la main pour que je la suive. Elle me dit quelque chose en anglais mais je ne compris pas parce que je ne comprenais pas un mot d'anglais. Elle me conduisit à une pièce pleine d'enfants mexicains. J'aurais pensé que c'était un camp de réfugiés pour les enfants mais aucun de mes amis du campement ne s'y trouvait. » Extraits de *The Real Life of a Dead Chicano, Patas de Perro*, de Charlie Trujillo, Chusma House Publications, avec l'aimable autorisation de l'auteur.

<sup>41</sup> « Il revint vers les enfants alignés le long du tableau, prit une règle posée sur son bureau, et se mit à faire à nouveau l'éducation des enfants (...) "En anglais, en anglais", répéta-t-il en transe tandis qu'il les exhortait à tirer leur minuscules langues de moineaux hors de la bouche, un à par un, et les frappait rudement avec la règle. (...) »

parents, mexicains-américains, ont vu le jour<sup>42</sup>. Si ceux-ci maîtrisent l'espagnol pour avoir vécu leur jeunesse à la frontière, une zone qui connaît, et connaissait aussi à l'époque un bilinguisme stable, ils ont néanmoins refusé d'enseigner cette langue à leurs enfants, pour que ceux-ci ne soient pas discriminés de ce fait. Car comme l'affirme Monsieur A. :

You know, the racism, it exists now, it existed then, and that was always that statement, and I really didn't feel it as much here because it was kind of subtle, kind of covert, I really saw it 'cause, as a kid, we moved to Texas, 'cause there isn't that diversity that you have here, and the racism is not so covert, it's really overt, and in your face, it was an awakening process.<sup>43</sup>

Un éveil donc face à la situation vécue par les Mexicains-Américains à l'époque, notamment dans les écoles texanes :

People don't realize... We have a lot of Mexicanos who come here, they say, "eh, you the Chicanos here, you haven't been suffering..." " You fucking don't know... You just think it's easier here for us, you have no idea in terms of heavy, heavy discrimination, segregation,... even my generation" (...) I saw people getting hit for speaking spanish in the Río (...) I suffered here. You know, I went in a Mexican school in 1971... I don't know if you heard of the Brown versus Board of Education? Brown versus Board of Education did what? It integrated the schools, 'cause the schools had been segregated for so long, and this was 1954. Up to 1971, I was in an Mexican school<sup>44</sup>.

Les *Chicanos* interviewés en 2007 à San José ont souvent évoqué les punitions corporelles subies par les enfants mexicains-américains pour s'être exprimés en espagnol: coups de règle sur les doigts, fessées publiques, ou petites filles en larmes frappées aux chevilles. Encore dans les années soixante-dix, des adolescents mexicains-américains étaient orientés vers des filières professionnelles en dépit de bons résultats scolaires, découragés se

---

42 Cependant, enfant, Monsieur A. revenait chaque été à San José pour faire les récoltes dans les champs du Comté de Santa Clara.

43 « Oui, le racisme, il existe aujourd'hui, il existait à l'époque, ça a toujours été, et je ne le ressens pas autant ici parce qu'il est un peu dissimulé, caché, je l'ai vraiment vu parce qu'enfant, on est partis au Texas, et il n'y a pas cette diversité que tu trouves ici, et le racisme n'est pas autant dissimulé, il se manifeste vraiment ouvertement, en plein dans la figure, et ça m'a ouvert les yeux... » Entretien de l'auteur avec Monsieur A., Mexicain Américain, bilingue dominant en anglais, troisième génération, né à San José en 1956, enseignant dans un *Junior College*, San Jose, juin 2007.

44 « Les gens ne se rendent pas compte. Il y a plein de *Mexicanos* qui viennent ici qui disent, « eh, vous les *Chicanos*, vous n'avez pas souffert », mais bon sang, qu'est-ce que tu en sais ? Tu penses que c'est plus facile pour nous, mais tu n'as aucune idée de toute cette discrimination, cette ségrégation, même dans le cas de ma génération. (...) J'ai vu des gens se faire frapper parce qu'ils parlaient espagnol près du Río (...) J'ai souffert là-bas. Je suis allé dans une école pour Mexicains en 1971. Je ne sais pas si tu as entendu parler du *Brown versus Board of Education* ? Le *Brown versus Board of Education* a fait quoi ? Il a supprimé la ségrégation raciale dans les écoles parce qu'on avait pratiqué la ségrégation raciale pendant si longtemps, et c'était en 1954. Plus tard qu'en 1971, j'étais dans une école pour Mexicains. » Entretien de l'auteur avec Monsieur A., né à San José en 1956, enseignant dans un *Junior College*, San Jose, juin 2007.

faire des études supérieures, une pratique dénommée *tracking*<sup>45</sup>. Cette prise de conscience a souvent été décisive quant au développement d'un militantisme chicano, discriminations vécues non seulement dans les écoles, mais dans la société en général. Une prise de conscience souvent progressive :

I was kind of estímulated at first, right, english only, you know, I saw myself as an American, I didn't see myself as a Mexican, you know, initially, so, it took a while (...) it was slowly but surely changing... (...) And then the Chicano Movement came around, right ?, and he was there, and I was with the Brown Berets over there, and that's when you got more into the cultura, into the español,...coming to more an awareness of myself as a Chicano, a Mexicano,...<sup>46</sup>

Par la suite, dans les années quatre-vingts, Monsieur A. a repris ses études dans le département des *Chicano Studies* et aujourd'hui, il enseigne à son tour l'histoire des Mexicains Américains dans un *Junior College*<sup>47</sup>.

M. Richard Olivas, quant à lui, est né dans une petite ville du Nouveau Mexique, Cuba, un endroit où, depuis l'arrivée des *Anglos*, la plupart des habitants, hispanophones, sont bilingues, et pratiquent l'alternance codique dans une conversation. Les grands-parents et arrière-grands-parents (originaires de Galice), de Richard Olivas ont vécu toute leur vie sur ces terres jadis espagnoles puis mexicaines.

Des treize enfants de la famille, les plus âgés, qui ont passé leur jeunesse là-bas, sont dominants en espagnol. Quatre d'entre eux sont nés en Californie et sont dominants en anglais, même s'ils comprennent bien l'espagnol. En ce qui concerne Richard Olivas, des cours d'espagnol, pris sur le tard alors qu'il était dans la *Air Force*, lui permettent désormais d'avoir des conversations avec sa mère (celle-ci a suivi sa scolarité dans un couvent catholique jusqu'au

<sup>45</sup> Entretien de l'auteur avec Monsieur A., né à San José en 1956, enseignant dans un *Junior College*, San José, juin 2007.

<sup>46</sup> « Ça m'a stimulé au début, l'anglais seulement, je me suis vu comme un Américain, je ne me voyais pas comme un Mexicain au départ, et donc, ça a pris un moment (...) Ça a changé lentement mais sûrement (...) Et le mouvement *chicano* est arrivé, et quand il est arrivé par ici, j'étais avec les *Brown Berets*, et c'est à ce moment-là que tu t'imprègnes plus de la *cultura, del español*... et que j'ai pris plus conscience de moi-même comme *Chicano*, comme *Mexicano*. » Entretien de l'auteur avec Monsieur A., né à San José en 1956, enseignant dans un *Junior College*, San Jose, juin 2007.

<sup>47</sup> Monsieur A. a ajouté, lors de cet entretien : « une autre chose, c'est qu'on était des travailleurs agricoles en ce temps-là, et les enfants étaient des saisonniers qui travaillaient dans les champs, qui récoltaient des prunes, beaucoup récoltaient des prunes ici à San José. Et donc, à cause de ça, ils avaient des écoles spéciales pour les migrants, et à l'époque, ce que l'on pensait, je suppose, c'était que si tu es un travailleur migrant, tu es stupide, parce que dans les classes où j'étais, ils enseignaient au niveau deux, trois niveaux en-dessous du niveau réel (...) Et une autre chose qu'ils avaient en tête: "ils parlent espagnol", je sais que je n'étais pas l'unique exception au monde. Et donc, en même temps, ajouté au fait que j'étais dans une école où se pratiquait la ségrégation raciale, j'étais dans une classe de migrants (*migrants ed*), ce qui est un double handicap en quelque sorte. Et donc, dans les écoles, j'ai vu mes camarades se faire frapper sur les fesses parce qu'ils parlaient espagnol, simplement parce qu'ils essayaient de communiquer dans leur langue d'origine. Heureusement, je n'ai pas eu ce problème. Je l'ai vu, j'ai vu beaucoup de choses comme ça, ce stigmaté, un lourd stigmaté, tu ne parles pas, au moins, pas là, mais tu traînes ça avec toi. J'imagine que certaines personnes l'intériorisent de cette manière, d'une certaine façon, ça fait des dégâts d'un point de vue psychologique. Et donc, ça m'a vraiment ouvert les yeux, j'ai détesté cet endroit parce que je venais de San José si agréable et cosmopolite. »

niveau huit (*eight grade*), à l'âge de treize, quatorze ans, et maîtrise les deux langues. Le père de Richard Olivas quant à lui comprenait mal l'anglais, et ne s'exprimait pas très bien en espagnol parce qu'il n'avait pas poursuivi ses études au-delà du niveau trois (*third grade*), à l'âge de huit ans.

Du fait des dures conditions d'existence dans les communautés isolées du Nouveau-Mexique, la famille est partie faire les récoltes en Californie dans les années quarante :

Are you familiar with *The Grapes of Wrath* ? Can you remember how they travel and stop to different places to work, to pick fruits and vegetables ? That's what they did... They were migrant farm workers <sup>48</sup>

Du Colorado, les parents de Richard Olivas partent vers la Californie dans une petite voiture, avec leurs huit enfants jusqu'au camp de Bakersfield, un camp de tentes. Puis après une escale à Los Angeles, ils s'installent dans la *Bay Area* où ils ont trouvé un emploi dans les conserveries : les *canneries*. La Vallée de Santa Clara accueille à l'époque, dans des baraquements, des travailleurs venus de l'Oklahoma, l'Arkansas, le Texas, ... Nombre d'entre eux sont Mexicains ou Mexicains Américains.

Né à San José en 1950, Richard Olivas y suit sa scolarité dans le *Japan Town* : l'école où il se rend accueille 65% , 70% d'enfants mexicains et mexicains américains mais les enseignants ne parlent pas espagnol et ce sont des chants irlandais qui sont fredonnés dans les salles de classe. C'est le premier de la famille à avoir fait des études supérieures dans un *College*, et à l'université parce qu'engagé à la *Air Force*, il a reçu des aides financières.

Dans ces années, alors qu'il était sur les bancs de la *San Jose State University*, il a rédigé un court poème passé aujourd'hui à la postérité, et cité déjà dans plusieurs thèses universitaires, notamment celle de l'historien Stephen Pitti. Il critique, dans ces quelques lignes rimées, l'incohérence d'un système scolaire ethnocentrique, qui fait peu de cas des Mexicains Américains dont l'histoire séculaire est tombée aux oubliettes<sup>49</sup>.

*I'm sitting in my history class  
The instructor commences rapping  
I'm in my US History class,  
On the verge of napping  
What did he say?  
Dare I ask him to reiterate?  
Oh why bother;*

<sup>48</sup> « Tu as entendu parler de *The Grapes of Wrath* ? Tu te rappelles qu'ils voyagent et s'arrêtent à différents endroits pour travailler, récolter des fruits et des légumes ? C'est ce qu'ils ont fait... Ils étaient travailleurs des champs, migrants. » Entretien de l'auteur avec M. Richard Olivas, cinquante-sept ans, bilingue dominant en anglais, San Jose, Juin 2007.

<sup>49</sup> PITTI, J. Stephen, *The Devil in Silicon Valley. Northern California, Race, and Mexican Americans*, Princeton University Press, 2003, third printing 2004.

*It sounded like he said,  
George Washington's my father.  
I'm reluctant to believe it.  
I suddenly raise my mano  
If George Washington's my father,  
Why wasn't he chicano ?*<sup>50</sup>

Aujourd'hui, Richard Olivas se définit comme un écrivain *chicano*, et termine actuellement un roman qui décrit l'expérience des Mexicains Américains dans une ville californienne fictive, mais étrangement similaire à San José, *Travieso* habitée par 70% de *Latinos*: les compétences linguistiques des personnages sont mises en relief, et des propos en espagnol émaillent cet écrit, tout comme les termes anglais hispanisés (*samo, samo*) et l'alternance codique.

Un autre interviewé, José Montoya<sup>51</sup> est une figure emblématique du mouvement *chicano* dans le nord de la Californie. Il fait partie des poètes et artistes qui contribuèrent à forger l'idéologie du mouvement étudiant, et qui sont à l'origine de la « Renaissance *chicana* » de par leurs oeuvres<sup>52</sup>. José Montoya est lui aussi originaire du Nouveau-Mexique, d'une petite bourgade enclavée dans les montagnes Manzano, au nord de l'état (où il est né en 1930) : le *rancho* El Gallego près d'Escabosa dans le comté de Bernalillo, une ville située aux environs d'Albuquerque.

Élevé les premières années dans ce village, il se rappelle de sa petite enfance, les femmes enveloppées d'épais châles et voiles noirs des pieds à la tête, l'instituteur bilingue qui mêle sans discernement anglais et espagnol, au grand plaisir des enfants souvent hispanophones monolingues, –José Montoya lui-même s'exprime volontiers en mêlant les deux langues dans son discours–.

Comme les parents de Richard Olivas, les siens furent tenus de migrer, et de tenter leur chance en Californie du fait de la dramatique sécheresse qui frappa durement le Nouveau-Mexique au début du siècle. Plus de pâturages pour alimenter le bétail, les troupeaux, plus d'eau pour irriguer les cultures. Et la dépression qui suit le crash boursier de 1929 n'améliore en rien la situation. Dans un premier temps, les habitants tentent de survivre en se livrant à des

---

<sup>50</sup> « Je suis assis en cours d'histoire/ le professeur commence ses rappels à l'ordre/ Je suis en cours d'histoire/ Sur le point de somnoler/ Que vient-il de dire ?/ Dois-je lui demander de répéter ?/ Bon, pourquoi s'en faire ?/ Il a dit que Georges Washington était mon père / Ou quelque chose comme ça/ J'en doute/ Soudain, je lève le doigt/ Si Georges Washington est mon père / Pourquoi n'est-il pas Chicano ? », Poème reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

<sup>51</sup> Aujourd'hui, José Montoya réside à Sacramento, dans la Vallée Centrale de l'état. Le poète est bilingue, autant à l'aise dans une langue que dans l'autre. En effet, il ne s'exprimait qu'en espagnol avec ses grands-parents, ses parents qui maîtrisent peu l'anglais (ils ont fait des études jusqu'au *niveau deux*), ses oncles et tantes,... José Montoya a appris l'anglais à l'école. A Albuquerque, les écoliers qui s'exprimaient en espagnol dans certaines écoles privées recevaient un coup de règle sur les doigts en guise de punition.

<sup>52</sup> MUÑOZ, Carlos Jr., *op. cit.*, p. 71



activités frauduleuses: contrebande d'alcool canadien, élaboration d'eaux-de-vie à base de maïs en pleine époque de Prohibition. Le gouvernement met fin à cet état de fait lorsque sont emprisonnés les hommes du *rancho*.

A sa sortie du pénitencier, le père de José Montoya décide de quitter les montagnes et de tenter sa chance à Albuquerque où il trouve du travail grâce à un programme instauré par le président Roosevelt, le *WPA (Worker Project Administration)*. En 1941, suite aux sollicitations d'agents recruteurs, *los enganchistas*, les hommes de la famille partent travailler dans les champs californiens. Femmes et enfants les rejoindront par la suite, en train, après un long trajet d'Albuquerque à Bakersfield. Dans les champs de Californie, fertiles, prodigues de fruits variés, à l'émerveillement devant des sols si riches succède le désappointement :

Nos vinimos otra vez a California, en Kern County, los sherifes, si eras Mexicano y venías de Tejas, Nuevo México, Arizona, Colorado, no te dejaban quedarte en Bakersfield. Eran algo muy racistas, no querían a los Mexicanos allí en Bakersfield.<sup>53</sup>

Difficile de suivre une scolarité normale lorsqu'on est enfant de saisonnier. En Californie, José Montoya peut se rendre à l'école. Mais dans quelles conditions ? Il restera marqué par son expérience :

High school had been really nasty to me, you know. They didn't have any patience for us, so they put us in classes, because we hadn't passed tests, because they hadn't taught us how to read, so we couldn't pass the tests, so they would put us in what they used to call " for the development of the truly disadvantaged ", but they called them also "Mentally Retarded Classes", MR Classes. In MR classes, you learn how to make zip guns (rires), you didn't learn any learning (...) <sup>54</sup>

Enrôlé dans la *Navy* lors de la guerre de Corée, José Montoya découvre alors une autre réalité, bien éloignée de celle des travailleurs des champs. Fort de cette expérience, il décide d'étudier en 1955 :

Tenía más o menos una idea de que podía salir de los fieles, agarrar una educación, y agarrar un buen trabajo<sup>55</sup>.

53 « Nous sommes revenus en Californie, dans le Comté de Kern, et les shérifs, si tu étais Mexicain et tu venais du Texas, du Nouveau-Mexique de l'Arizona, du Colorado, ils ne voulaient pas que tu restes à Bakersfield. Ils étaient très racistes en quelque sorte, ils ne voulaient pas de Mexicains là-bas, à Bakersfield » Entretien de l'auteur avec le poète M. José Montoya, Sacramento, Juin 2007.

54 « Dans les lycées, ils se sont vraiment mal comportés avec moi. Ils n'avaient aucune patience envers nous, et donc, ils nous ont mis dans des classes, parce qu'on n'avait pas passé de tests, parce qu'ils ne nous avaient pas enseigné à lire, et donc, on ne pouvait pas passer les tests, et donc ils nous ont mis dans ce qu'ils avaient l'habitude d'appeler « pour le développement des enfants fort défavorisés » mais ils les appelaient aussi « classes pour retardés mentaux », des classes MR. Dans les classes MR, tu apprenais à fabriquer de faux pistolets (rires), tu n'apprenais rien en ce qui concerne l'enseignement ». Entretien de l'auteur avec le poète M. José Montoya, Sacramento, Juin 2007.

55 « C'était plus ou moins clair pour moi que je pouvais quitter les champs, avoir une éducation, et trouver un bon travail ». Entretien de l'auteur avec le poète José Montoya, Sacramento, Juin 2007.

A Berkeley, il retrouve des vétérans de cette guerre, *chicanos*, qui font leurs études dans la même branche : l'histoire de l'art. Eux aussi connaissent la vie dans le *barrio* et le travail de récolte dans les champs. Lorsqu'il s'inscrit à l'Université de Berkeley, dans les années soixante, José Montoya découvre un monde différent, aux antipodes des modes de vie traditionnels qui ont baigné ses premières années. Cette époque fut décisive quant à son engagement *chicano*, d'autant plus que les travailleurs des champs de la Vallée Centrale commencent eux aussi à s'organiser politiquement. Engagement d'abord grâce à MAPA (*Mexican American Political Association*), coopération avec les *Farm Workers*, écrits dans *El Espejo* (*Quinto Sol Publications*), *El Grito*<sup>56</sup>,...

Les poèmes écrits dans les deux langues décrivent l'expérience *chicana*. À cette époque, les Mexicains Américains redécouvrent *Aztlán*. Pour les *Chicanos*, du fait des brimades vécues ou vues dans les écoles de leur enfance et justement parce qu'il leur était interdit de s'exprimer en espagnol, la langue d'origine, se la réapproprier, l'apprendre à l'Université, de façon formelle, afin d'en maîtriser les tournures écrites, fait partie le plus souvent de leur engagement.

Les *Chicanos* se sont battus pour que soient instaurées des études sur l'histoire et la littérature mexicaines américaines au sein de départements dans les Universités : les *Chicano Studies* ou *Mexican American Studies*. Par ailleurs, après les années du mouvement *chicano*, les programmes d'enseignement bilingue se sont largement développés dans la plupart des états pour que les minorités du pays ne soient pas désavantagées en apprenant dans une langue qu'elles maîtrisent moins bien, celle du *Mainstream*.

C'est l'activisme *chicano* dans les années soixante, soixante-dix qui ouvre la porte des universités à bien des jeunes mexicains-américains. Les programmes d'*Affirmative Action*, mis au point surtout lors de la « guerre contre la pauvreté » menée par le président Lyndon Johnson, furent appliqués dans cette optique, à des fins égalitaristes au niveau fédéral. Grâce au *Higher Education Act* de 1965, plus de fonds et de moyens furent alloués aux universités afin qu'elles aident financièrement les étudiants dans le besoin. De plus, des programmes à l'échelle des états, tel le *Educational Opportunity Program* (*EOP*) furent un maillon indispensable quant à l'entrée plus massive d'étudiants mexicains américains dans les universités<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> *El Grito. A Journal of Contemporary Mexican American Thought* publié à l'université de Berkeley en 1967 à l'initiative du professeur Octavio Romano-V. fut la première publication académique sur les Mexicains-Américains à paraître aux États-Unis. Un de ses principaux objectifs était de combattre les préjugés à l'encontre de la minorité mexicaine américaine dans le champ universitaire. MUÑOZ, Carlos Jr., *op. cit.*, p. 63.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 86.

Donc, s'il reste difficile d'établir les caractéristiques du système scolaire étatsunien qui est extrêmement diversifié à l'échelle nationale, il n'en reste pas moins qu'il présente des constantes tout au long de son histoire et dans l'ensemble de ses états. Apparemment profondément inégalitaire pendant longtemps, puisque les minorités du pays n'y trouvaient pas leur place, il a néanmoins changé de ce point de vue dans la seconde moitié du vingtième siècle du fait du *Civil Rights Movement*, le mouvement en faveur des droits civiques, du mouvement *chicano* et de ses retombées à la fin des années soixante, soixante-dix. Cependant, l'échec scolaire dans la minorité mexicaine américaine reste encore extrêmement important de nos jours.

### L'échec scolaire aujourd'hui

Avant que le conservatisme ne revienne avec les années Reagan, des rapports et études édifiants mettent l'accent sur le retard scolaire des enfants des minorités: le rapport Coleman par exemple, qui attribue ces échecs à la classe sociale de l'individu concerné, et non à son appartenance ethnique, – rapport fort controversé s'il en est<sup>58</sup>. Puis, dans la décennie quatre-vingts, des coupes budgétaires sont effectuées, les finances réduites en ce qui concerne les programmes destinés aux minorités. De ce fait, les enfants mexicains américains étudient de nouveau le plus souvent dans des écoles où la ségrégation existe toujours, et relativement peu poursuivent des études supérieures<sup>59</sup>.

### *Les Hispaniques, un groupe à risque*

D'après un certain nombre d'études effectuées dans les deux dernières décennies, l'échec scolaire des *Latinos* restait important en dépit des luttes des années soixante, et des mesures compensatoires accordées aux minorités. Les chiffres étaient clairs: les *Latinos* dans leur ensemble avaient toujours un taux d'échec scolaire, d'abandon des études, de retard, et redoublement plus élevé que les *Anglos* dans les écoles du pays.

Une majorité écrasante, 80% des Hispaniques, n'étaient pas capables de lire suffisamment bien pour suivre par la suite des études dans un *Junior College*<sup>60</sup>. En ce qui concerne les études secondaires, au lycée, à la fin des années quatre-vingts, 60% des Mexicains Américains, et Portoricains Américains âgés de 25 ans et plus n'avaient pas achevé leur scolarité, alors que pour l'ensemble des Hispaniques, le chiffre était de 40%<sup>61</sup>. Et 10,6 pour cent seulement des

58 MONTAGUTELLI, M., *op. cit.*, 2000, p. 240.

59 DELGADO BERNAL, Dolores « Chicano/a Education From the Civil Rights Era to the Present » dans MORENO, F. José, *op. cit.*, 1999, p. 89.

60 *Ibid.*, p. 238.

61 GREENBERG, VELEZ IBÁÑEZ, C. d'après une étude de 1987, citée dans BEAN F. D., et M. TIENDA, *The Hispanic Population of the United State*, New York, Russell Sage Foundation, 1987.

Hispaniques âgés de plus de vingt-cinq ans étaient titulaires d'un diplôme d'études supérieures, le *Bachelor Degree*, alors que c'était le cas de 25,6% de la population des États-Unis en sa totalité, et de 28,1% des adultes *Anglos* (*White*) non hispaniques du même âge.

Ce taux d'échec scolaire reste important de nos jours. Cependant, selon l'origine des populations concernées, les différences sont grandes ; ainsi, les Cubains Américains dans les écoles de Floride vivent une expérience peu semblable à celle des Mexicains Américains, installés surtout dans le Sud-Ouest<sup>62</sup> ou des Portoricains Américains de la ville de New York, et du Nord Est des États-Unis. Les raisons de ces écarts ? D'après certaines études<sup>63</sup>, l'éducation des parents, leur niveau d'instruction et le revenu familial sont déterminants. Sans oublier l'importance de l'endroit où la famille est installée.

En effet, les Cubains Américains, issus souvent de milieux sociaux plus favorisés, gagnent mieux leur vie, et s'ils sont venus aux États-Unis, c'est souvent en raison d'un exil politique, alors que les Mexicains Américains travaillent majoritairement dans le secteur des services ou occupent des emplois de cols bleus ou les postes de cols blancs les moins rémunérateurs. Ce qui expliquerait en partie pourquoi les enfants d'origine mexicaine abandonnent l'école plus fréquemment ou ont un retard scolaire plus important que les enfants d'origine cubaine. De ce fait, « pour les Cubains, l'échec scolaire dans l'enseignement primaire est rare, de 7 à 9%, alors que de 14% à 34% des Mexicains et des Portoricains ne terminent pas leurs études à ce niveau<sup>64</sup> ».

Même si la situation évolue, les Hispaniques, notamment les Mexicains Américains sont toujours un groupe « à risque » dans le système scolaire étatsunien comme le soulignent les données du recensement.

### *L'échec scolaire aujourd'hui*

D'après les données du Bureau du recensement, en 2005, 41,5% des Hispaniques n'avaient pas obtenu leur *High School Diploma*, alors que c'était le cas de 18,5% des Noirs américains et de 9,9% des Blancs<sup>65</sup>. Par rapport aux autres groupes ethniques de l'état-nation, les Hispaniques en général ont toujours un taux d'abandon d'études supérieur à celui des Afro-américains, des Asiatiques et des *Anglos*. Les enfants d'origine mexicaine ont toujours en

62 C'est cependant moins vrai désormais, de plus en plus de migrants choisissent de s'installer dans les états du centre comme l'Illinois ou au nord ouest : Oregon, Washington...

63 GREENBERG, VELEZ IBÁÑEZ, C. d'après une étude de 1987, cites dans BEAN, F. D., et M. TIENDA, *The Hispanic Population of the United States*, New York, Russell Sage Foundation, 1987.

64 *Ibid.*

65 US Department of Commerce, Census Bureau, *American Community Survey*, 2005, cité dans KEWAL/ RAMANI, Angelina, GILBERTSON, Lauren, FOX, Mary Ann, PROVASVIN, Stephen, *Status and Trend in the Education of Racial and Ethnic Minorities*, US Department of Education, IES, National Center for Education Statistics, sept. 2007, Pew Hispanic Center, <http://pewhispanic.org/>

moyenne un niveau d'études inférieur comparés aux Hispaniques d'autres origines nationales. Une proportion encore plus infime poursuit des études supérieures : en 2005, 8% des jeunes gens d'origine mexicaine entre 25 et 29 ans avaient obtenu un diplôme d'études supérieures. C'était le cas de 28% des jeunes adultes aux Etats-Unis<sup>66</sup>.

Même si la situation a évolué, de nos jours, le taux de réussite scolaire dans la minorité mexicaine américaine reste faible. C'est le constat que font de nombreux chercheurs comme Richard R. Valencia qui affirme que, d'après les chiffres disponibles actuellement, les faibles performances dans le domaine académique sont la norme pour la majorité des élèves *chicanos* scolarisés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire du pays<sup>67</sup>. Dans un ouvrage au titre évocateur<sup>68</sup>, Dolores Delgado Bernal, universitaire dans le département de *Chicano Studies* de l'Université Davis en Californie va même plus loin et précise « qu'à l'heure actuelle, les *Chicanos* et les *Chicanas* sont toujours considérés comme le groupe racial/ ethnique qui a le moins de probabilités d'achever ses études au lycée, de suivre des cours dans un *Junior College* et d'y obtenir un diplôme<sup>69</sup> ».

Si de plus en plus d'Hispaniques, (et de Mexicains Américains) poursuivent des études supérieures, sont reçus dans des Universités ou, à défaut, des *Colleges*, l'évolution reste cependant modeste. D'autant plus que depuis 1996, les dirigeants de l'université de Californie ont approuvé la résolution SP-1 qui interdit de prendre en compte les critères ethniques<sup>70</sup> tout comme le sexe de la personne lors des admissions. La proposition 209 approuvée par référendum en Californie peu après la résolution SP-1 prétend démanteler l'*Affirmative Action*.

### *La « nation fautive »*

Les raisons des abandons scolaires dans la minorité mexicaine américaine sont multiples et complexes; c'est ce qui ressort d'un rapport, publié en 1998, censé mettre en lumière les difficultés rencontrées par les Hispaniques dans le système scolaire étatsunien, rapport adressé au Président des Etats-Unis, à l'époque Bill Clinton, ainsi qu'au *Secretary of Education* par le Président de la

---

66 *Ibid.*

67 VALENCIA, R Richard, *Chicano School Failure and Success, Research and policy Agendas for the 1990s*, The Stanford Series on Education and Public Policy, Falmer Press, London, Philadelphia, 1991, 1999, p. 5.

68 *The Elusive Quest for Equality*, MORENO, F. Jose, *op. cit.*, 1999.

69 *Ibid.*, p. 96.

70 *Race and ethnicity*.

Commission sur la Performance Académique des Hispaniques : *Our Nation on the Fault Line: Hispanic American Education*, tel en est le titre.

Quelle est la teneur de ce rapport ? Il met fortement en évidence la fragilité des Hispaniques dans le domaine scolaire, considérés comme des populations « à risque » et reconnaît l'existence d'un fossé entre les *Latinos* et les non *Latinos* en matière éducative :

Cette crise atteint des proportions sans équivalent. Selon toutes les données en matière éducative, les progrès des Hispaniques de l'école maternelle au lycée et jusque dans l'enseignement supérieur se font à peine sentir. Cette négligence et ses conséquences cumulées sont de toute évidence préjudiciables non seulement aux Hispaniques, mais aussi à la nation.<sup>71</sup>

D'après les auteurs de ce dossier, la faute en incombe surtout au manque de fonds alloués à certaines écoles, aux programmes d'éducation bilingue peu valorisés, à la ségrégation dont est victime une masse croissante d'élèves hispaniques, au manque de représentation politique de ces populations. Ils mettent l'accent sur le peu de perspectives d'avenir qui guette des millions d'élèves *latinos* du fait de cette crise du système éducatif. Si les écoles ont connu la ségrégation raciale, de nos jours, c'est toujours ce qui bloque la mobilité sociale des Mexicains Américains ; ceux-ci n'ont pas les opportunités suffisantes pour réussir parce que « le traitement réservé aux Mexicains Américains dans le système éducatif public reproduit les injustices ».

De ce fait, selon ce rapport, 37% des Hispaniques actifs n'avaient pas de diplôme du second degré. D'où un taux de chômage plus élevé. Outre le peu de personnel hispanique dûment formé, beaucoup d'écoles ne disposaient pas de programmes d'enseignement bilingue pour les hispanophones qui ne maîtrisaient pas l'anglais. Ces élèves, les *LEP students (Low English Proficiency Students)*, sont ceux qui ont le plus de probabilités statistiquement d'abandonner leurs études par la suite, avant l'obtention d'un *High School Diploma*.

Face à ce rapport alarmant, des solutions furent proposées pour remédier à la situation accablante, notamment des hausses budgétaires afin d'améliorer les conditions d'enseignement des élèves hispaniques. Ainsi, le budget alloué aux programmes d'enseignement bilingue était augmenté de 17% par l'administration en 1999, les programmes destinés aux enfants de migrants, en majorité hispaniques, de 16%, les institutions supérieures pour les hispaniques *HSI, Hispanic Serving Institutions*, avec un budget de 16 millions de dollars, de 133%. Les démocrates, plus sensibles aux problèmes rencontrés par les minorités dans le système éducatif du pays accordaient, dans la décennie 1990, des fonds plus importants pour tenter de remédier aux abandons scolaires massifs des populations hispaniques du pays.

---

<sup>71</sup> The President's Advisory Commission on Educational Excellence for Hispanic Americans.

### *Les facteurs socioculturels et socioéconomiques*

Outre les obstacles d'ordre linguistique que rencontrent de nombreux hispanophones monolingues, ainsi que certains élèves de la seconde génération, nés aux États-Unis, et qui maîtrisent mal l'anglais, d'autres facteurs ne sont pas négligeables lorsqu'on évoque les difficultés rencontrées par les Mexicains Américains dans le système scolaire étatsunien, notamment les facteurs socioéconomiques.

Des études ont été menées dans les collèges et lycées au Texas dans les années quatre-vingt-dix, dans la ville d'Austin plus précisément, et ce par des sociologues d'origine hispanique<sup>72</sup>. Les auteurs de l'ouvrage ont examiné les différentes causes possibles des échecs scolaires et souligné la responsabilité des parents, des enseignants, et des conseillers d'éducation. Mais plus encore, ils ont remis en question le bien fondé du système, et des classes où les élèves en difficulté se retrouvaient, regroupés d'après leurs performance scolaire. Ces études montrent par ailleurs qu'il n'est pas rare que ces enfants évoluent dans des familles monoparentales ce qui augmente leurs probabilités de redoubler.

De plus, le niveau scolaire des parents influence énormément les performances des enfants. Or les adultes mexicains américains ont le niveau d'étude le plus bas en comparaison avec les autres groupes ethniques<sup>73</sup>. Les enfants *latinos* de trois à cinq ans avaient sept fois plus de probabilités que les enfants *anglos* d'avoir des parents qui n'avaient pas poursuivi leurs études jusqu'au *High School Diploma* dans les années quatre-vingt-dix<sup>74</sup>. Et en 2005, 41,3% des parents d'élèves âgés de 6 à 18 ans d'origine mexicaine n'avaient pas de diplôme de fin d'études secondaires (selon le Bureau du recensement) C'était le cas de 5,8% des parents blancs, et de 18,2% des parents d'élèves noirs<sup>75</sup>.

Les élèves hispaniques proviennent souvent de familles modestes, aux faibles revenus : leurs parents sont parfois obligés de travailler tous les deux, pendant de longues journées pour subvenir aux besoins de leur famille. Ils n'ont pas le temps de s'occuper de leurs enfants, livrés à eux-mêmes toute la journée, ni de les aider en ce qui concerne les devoirs. Il est fréquent que les adolescents arrêtent très tôt leurs études pour chercher du travail et ainsi aider leur famille financièrement.

---

<sup>72</sup> ROMO, D. Hariett, FALBO, Toni, *Latino High School graduation*, University of Texas Press, Austin., 1996.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 196. Cependant, de nombreux enfants hispaniques issus des classes moyennes ont des résultats similaires à ceux des classes défavorisées.

<sup>74</sup> GANDARA, Patricia, "Staying in the Race: The Challenge for Chicanos/as in Higher Education" dans MORENO, F. José, *op. cit.*, 1999, p. 178.

<sup>75</sup> US Department of Commerce, Census Bureau, American Community Survey, 2005, cité dans KEWAL/RAMANI, Angelina, GILBERTSON, Lauren, FOX, Mary Amm, PROVASVIN, Stephen, *Status and Trend in the Education of Racial and Ethnic Minorities*, US Department of Education, IES, National Center for Education Statistics, sept. 2007, Pew Hispanic Center, <http://pewhispanic.org/>

En 1986, le niveau de pauvreté des Hispaniques était trois fois supérieur à celui des familles non hispaniques et avait augmenté de 24% comparé à celui de 1981<sup>76</sup>. En 2005, selon le Bureau du Recensement, 27% des familles mexicaines et 25,6% des familles hispaniques vivaient sous le seuil de pauvreté. C'était le cas de 10% des familles blanches<sup>77</sup>. Cette pauvreté, toujours actuelle, est majoritairement urbaine puisque 90% des Mexicains Américains résident aujourd'hui dans les villes du pays : les populations d'origine mexicaine vivent toujours en majorité dans des quartiers touchés par la ségrégation raciale.

### *La ségrégation sociale, spatiale et scolaire*

En effet, la majorité (les trois quarts) des habitants de race blanche (*caucasians*) aux États-Unis, ethniquement majoritaires, vivent dans des communautés périphériques tandis que les *Latinos*, les Asiatiques et les Noirs habitent quant à eux en grande partie dans les centres urbains: deux mondes distincts donc, séparés. Cet écart spatial ne cesse de s'accroître depuis plusieurs décennies. D'ailleurs, les lois votées dans les années soixante pour lutter contre la ségrégation raciale sont rarement mises en application. Donc, « une nouvelle géographie des inégalités s'est imposée dans l'Amérique urbaine d'aujourd'hui. Non seulement les plus riches se sont éloignés socialement et mentalement des plus pauvres, mais cet écart s'est traduit par une accentuation de l'écart spatial<sup>78</sup> ».

Quelles sont les causes de cette ségrégation urbaine ? D'une part, les loyers qui restent peu élevés et, d'autre part, la désertion de ces quartiers par les classes moyennes *anglos* pour un mode de vie différent, dans les banlieues<sup>79</sup> ont contribué à faire des centres villes des ghettos. Ces endroits sont touchés de plein fouet par le manque d'opportunités professionnelles offertes à leurs habitants.

Les populations paupérisées, surtout issues des groupes ethniques minoritaires, rencontrent de grandes difficultés dans ces quartiers des grandes villes des États-Unis. Et les politiques fiscales ne cessent d'aggraver ces inégalités. Une nouvelle pauvreté urbaine ? Il ne fait aucun doute que, de même que toutes les grandes villes du globe, les métropoles étatsuniennes

<sup>76</sup> TRUEBA, T. Henry, « From Failure to Success : The Role of Culture and Cultural Conflict in the Academic Achievement of Chicano Students. » dans VALENCIA, R. Richard, *Chicano School Failure and Success*, Research and Policy Agendas for the 1990s, The Stanford Series on Education and Public Policy, Falmer Press, London, Philadelphia, 1991, p. 152.

<sup>77</sup> US Department of Commerce, Census Bureau, American Community Survey, 2005, cité dans KEWAL/RAMANI, Angelina, GILBERTSON, Lauren, FOX, Mary Ann, PROVASVIN, Stephen, *Status and Trend in the Education of Racial and Ethnic Minorities*, US Department of Education, IES, National Center for Education Statistics, sept. 2007, Pew Hispanic Center, <http://pewhispanic.org/>

<sup>78</sup> BODY-GENDROT, Sophie, *Les Villes Face à l'Insécurité. Des Ghettos Américains aux Banlieues Françaises*, Bayard Éditions, Paris, 1998, p. 19.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. xxii, et p. 9.



souffrent de bien des maux récurrents, dont le chômage, endémique semble-t-il à l'heure actuelle : si en 1959, un tiers des personnes vivant sous le seuil de pauvreté résidait au centre ville, en 1991, il s'agissait de la moitié<sup>80</sup>.

Les enfants d'origine mexicaine sont souvent issus de milieux défavorisés, et beaucoup grandissent dans les quartiers touchés par la ségrégation raciale des grandes villes des États-Unis, parfois au sein de familles déstructurées. C'est ce qui explique en partie les chiffres élevés de l'abandon scolaire chez les Hispaniques.

Par ailleurs, aux États-Unis, les fonds destinés à l'éducation, et aux établissements scolaires, dépendent en partie de la taxe foncière engrangée, et donc, forcément, d'un *district* à l'autre, c'est-à-dire d'un quartier à l'autre, les sommes ne sont pas les mêmes ce qui a une répercussion directe sur la qualité des établissements. Les inégalités persistent entre les différents districts scolaires au niveau surtout du financement en dépit des efforts entrepris pour réduire les disparités. Dans certains états, « l'instruction n'est pas un droit fondamental<sup>81</sup> ».

Outre les maux classiques dont souffrent les centres villes étatsuniens: chômage, pauvreté, violence, les enfants de ces quartiers semblent n'avoir que peu de perspectives d'avenir grâce au système éducatif ; un diplôme obtenu dans une école publique de ces districts scolaire n'aurait qu'une faible valeur<sup>82</sup>. Il est donc admis que les Mexicains Américains s'instruisent dans des écoles bénéficiant de moins de moyens que les autres en général<sup>83</sup>. Dans ces établissements, les classes sont souvent surchargées. Manque de moyens, manque de personnel hispanique. Peu d'élèves *latinos* poursuivent de ce fait des études dans le supérieur.

Le journaliste Jonathan Kozol a mené une enquête à ce propos, et a, par la suite, publié un ouvrage corrosif sur les frappantes inégalités existantes selon lui entre les conditions d'enseignement dans un quartier défavorisé de Boston, et un autre, par contre huppé, à la même époque, c'est-à-dire dans les années 80-90. Les écoles du centre ville, les *urban schools*, accueillaient une population de *non Anglos* à 95%, voire 99%<sup>84</sup>, et l'auteur de l'ouvrage parle donc d'une « éducation du ghetto » qui rend difficile la mobilité sociale. Selon

---

80 WILSON, Julius William, *When Work Disappears. The World of the New Urban Poor*, Vintage Books, A Division Random House Inc., New York, 1996, p. 11.

81 Ce sont les maires qui se doivent surtout d'améliorer les conditions d'enseignement dans les écoles publiques. BODY-GENDROT, Sophie, *Les Villes Américaines. Les Politiques Urbaines*, Hachette, Paris, 1997, p. 101.

82 *Ibid.*, 1992, p. 29.

83 DELGADO BERNAL, Dolores, *op. cit.*, 1999, p. 92.

84 KOZOL, Jonathan, *Savage Inequalities. Children in America's Schools*, HarperPerennial, A Division of Harper Collins Publishers, New York, 1992, p. 2.

J. Kozol, parmi les enfants qui fréquentaient ces établissements, à peine 55% sortaient de l'école avec un diplôme, et parmi eux, peut-être un sur quatre en moyenne allait à l'université<sup>85</sup>.

L'échec scolaire de la minorité mexicaine américaine, la ségrégation spatiale, sociale et scolaire des *Latinos* sont frappants dans le Comté de Merced situé au cœur de la Vallée Centrale de l'état et à San José, Comté de Santa Clara dans la *Silicon Valley* où j'ai mené des études de terrain. En effet, en 2000, dans le Comté de Merced situé dans la Vallée centrale de Californie, une vallée agricole aux sols fertiles qui accueille de nombreux immigrants mexicains, 45,3% de la population étaient Hispaniques selon le Bureau du recensement. A Delhi, une petite bourgade de l'endroit qui comptait 8000 habitants en 2000, plus de 55% de la population étaient Hispaniques. En ce qui concerne le district scolaire de Delhi, en 2006-2007, 78% des élèves étaient *Latinos* et les hispanophones monolingues représentaient environ la moitié de la population scolaire selon le *California Department of Education*. Cette population scolaire souvent d'origine mexicaine ne cesse de croître depuis plusieurs décennies dans les petites villes paupérisées de la Vallée Centrale.

À San José, dans le Comté de Santa Clara situé dans la *Silicon Valley*, la ségrégation des Mexicains dans les quartiers situés à l'Est de la ville est historique, et toujours évidente de nos jours. En 2006, environ 30% des habitants, à l'échelle de la ville, étaient Hispaniques selon le Bureau du recensement. Mais certains quartiers situés à l'Est ou dans le centre ville, le *Downtown*, accueillent 60 à 80% de *Latinos* et parfois une personne sur deux est hispanophone dans ces quartiers.

Dans ces endroits souvent touchés par la pauvreté, la plupart des écoles accueillent une majorité d'enfants hispaniques (dans certains cas, 80% d'élèves hispaniques), et dans de nombreux établissements des quartiers situés à l'Est de la ville, un élève sur deux est hispanophone monolingue d'après les données du *California Department of Education*. Dans certains districts scolaires de la ville, le nombre de ces élèves faibles en anglais, les *English Learners*, a parfois été multiplié par dix, ou même par vingt en l'espace d'une décennie. En effet, d'après les chiffres du *California Department of Education*, dans le district scolaire Franklin-Mc Kinley, le nombre d'élèves aux compétences linguistiques limitées en anglais est passé de 244 à 4051 entre 1976 et 1992<sup>86</sup>.

De ce fait, des initiatives locales et gouvernementales ont vu le jour en Californie pour lutter contre l'échec scolaire, et son corollaire, la délinquance. Aujourd'hui, les associations sont très nombreuses, par exemple MACSA

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>86</sup> Cité dans ZLOLNISKI, Christian, *Janitors, Street Vendors and Activists. The Lives of Mexican Immigrant in Silicon Valley*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 2006, p. 153.

(*Mexican American Community Services Agency*) à San José, qui s'occupent des enfants *latinos* en échec scolaire et organisent des classes de soutien, des cours pendant les vacances. Il existe également à San José une université hispanique située dans les quartiers Est de la ville, la *National Hispanic University*. La NHU, qui accueille des étudiants *latinos*, est née dans les années quatre-vingts pour pallier le problème de l'échec scolaire et ouvrir les portes de l'enseignement supérieur à la population hispanique.

Les difficultés scolaires des Mexicains Américains ne sont donc pas seulement d'ordre linguistique, même s'il s'agit d'un écueil de taille pour les enfants hispanophones monolingues. Les causes de ces abandons des études dans la minorité sont nombreuses et complexes et les lobbies *chicanos* comme le MALDEF (*Mexican American Legal Defense and Educational Fund*) continuent à militer pour plus de justice et d'égalité dans le système scolaire.

L'échec scolaire freine la mobilité sociale des Mexicains Américains. Nombre d'entre eux vivent dans les *barrios*, une ségrégation qui contribue, dans une certaine mesure, au maintien intergénérationnel de la langue espagnole dans les états du Sud-Ouest des États-Unis. Selon Isabelle Vagnoux, une universitaire angliciste qui a beaucoup travaillé sur la question des Hispaniques aux États-Unis, pour des raisons historiques, l'acculturation est plus lente en ce qui concerne la première génération que pour les autres groupes de migrants, ce qui est vrai, par exemple, d'un point de vue linguistique. En effet, même si le maintien intergénérationnel de la langue espagnole est relatif, il est cependant plus important que dans les autres minorités : en 2007, pratiquement la moitié des hispanophones des États-Unis étaient nés aux États-Unis selon le Bureau du recensement.

*Cathy LIONET*  
*Université d'Artois*



# *La guerra del Pacífico en la formación de la identidad nacional, a través de los manuales escolares y la prensa*

*Un estudio de caso: Análisis de los manuales escolares y de la prensa utilizados durante las dictaduras militares en Bolivia (1964-1982)*

## **Contexto**

**B**OLIVIA NACIÓ a la vida independiente el 6 de agosto de 1825 sobre la base geográfica de la Real Audiencia de Charcas y sobre el fundamento jurídico de las disposiciones reales y coloniales de 1810 (principio del *uti possidetis juris*<sup>1</sup>). Su extensión era de 2.363.769 km<sup>2</sup> y este vasto territorio permaneció intacto hasta el año 1860. Desde entonces, por varios motivos (poco conocimiento de las fronteras, escasa población, fronteras descuidadas, entre otros), Bolivia sufrió pérdidas territoriales asombrosas.

- Por conflictos bélicos y/o diplomáticos con Brasil, en los años 1860, 1867, 1903 y 1958, Bolivia perdió 490.430 km<sup>2</sup>.
- Por conflicto bélico con Chile, durante los años 1879 y 1880, Bolivia perdió 120.000 km<sup>2</sup>.
- Por diferencias limítrofes, vía diplomática con Argentina, en 1897, Bolivia perdió 170.758 km<sup>2</sup>.
- Por demarcaciones fronterizas, vía diplomática con Perú, en 1909, Bolivia perdió 250.000 km<sup>2</sup>.
- Por conflicto bélico con Paraguay, en 1935, Bolivia perdió 234.000 km<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Las naciones americanas aceptaron el concepto romano del “Como poseéis (hoy) seguiréis poseyendo en el futuro”.

Así, a lo largo de su historia republicana, ya sea por conflictos bélicos o por negociaciones diplomáticas con cada uno de sus vecinos sin excepción, Bolivia perdió un total de 1.265.188 km<sup>2</sup>, es decir, más de la mitad de su territorio<sup>2</sup>. Sin embargo, en la mayoría de los casos, “si bien son pérdidas importantes, no significaron la desaparición de una cualidad... /...Bolivia perdió el Acre y el Mattogrosso, pero no dejó de ser un país amazónico; perdió territorio en el Chaco, pero no dejó de ser un país chaqueño. Sigue siendo, desde la época de la Audiencia de Charcas, un país andino, así como de las cuencas del Plata y del Amazonas. En cambio, la pérdida del departamento de El Litoral, consecuencia de la guerra del Pacífico, es una desmembración cuantitativa, pero esencialmente cualitativa. Dejamos de ser un país costero”<sup>3</sup>. En efecto, en 1879, a partir del descubrimiento de notables riquezas en el litoral boliviano y en la costa peruana, surgió un conflicto bélico entre tres países vecinos: Bolivia, Chile y Perú. Para los bolivianos, si bien la pérdida causada por la guerra del Pacífico es la menor en cuanto a superficie, es la más grave por lo que implicó la privación del acceso al mar, a favor de los chilenos.

A raíz de este conflicto que duró un año y tres meses<sup>4</sup> (desde la invasión chilena, del puerto boliviano de Antofagasta del 14 de febrero de 1879, hasta la batalla del Alto de la Alianza, el 26 de mayo de 1880), las relaciones entre Chile y Bolivia se vieron profundamente afectadas; situación que no se dio con los otros países vecinos (Brasil, Perú, Paraguay y Argentina), a pesar de haber causado también a Bolivia un recorte de su territorio.

En 1884, Bolivia y Chile acordaron una tregna que establecía la ocupación del litoral boliviano y la pérdida definitiva de este territorio para Bolivia. Posteriormente, el 20 de octubre de 1904, se ratificó lo acordado en el pacto, mediante la firma del tratado<sup>5</sup>, mal llamado, de “Paz, Amistad y Límites”. Así, Bolivia cedió de manera irreversible a Chile “los territorios ocupados a cambio de la construcción de un ferrocarril entre Arica y La Paz y el pago de 300.000 libras esterlinas, además del libre tránsito<sup>6</sup> de Bolivia por territorios y puertos chilenos de forma perpetua”<sup>7</sup>. Desde entonces, el objetivo de volver al mar es una reivindicación constante de todos los gobiernos bolivianos.

---

2 Actualmente, Bolivia tiene una superficie de 1.098.581 km<sup>2</sup>.

3 CAJÍAS, Fernando. *PERSPECTIVAS INTERNACIONALES*. N° 4. “La causa marítima boliviana y la agenda histórica”. 2005.

4 Perú y Chile prolongaron el conflicto hasta 1883.

5 Los tratados firmados después de la guerra indican que no se pueden cambiar las nuevas fronteras sin el acuerdo de las tres partes (Bolivia, Chile, Perú).

6 No se cumplió el derecho de Bolivia al libre tránsito.

7 Según Ricardo Humerez, historiador boliviano.

Actualmente, persiste un “problema mayúsculo que ensombrece el panorama regional”<sup>8</sup>: la mala relación entre Bolivia y Chile, debida al enclaustramiento boliviano. Esta relación tormentosa entre Chile y Bolivia parece haber tenido, a lo largo de los años, una influencia sobre la identidad nacional boliviana. Por eso nos hemos propuesto estudiar el papel de la guerra del Pacífico en la formación de la “bolivianidad”.

Sin embargo, aproximarse a un concepto como el de la identidad boliviana es difícil. Bolivia tiene una realidad política cambiante y consta de un territorio amplio, con una gran diversidad climática, grupos étnicos diferentes y una escasa integración de su población. Existen numerosas identidades locales y regionales. Así mismo, el sentimiento de pertenencia a una identidad nacional es flojo. En efecto, contrariamente a lo que sucedió en Europa, en América Latina se formó el Estado antes que la nación y fue a partir del Estado que se intentó conformar la identidad nacional.

Desde el inicio de la organización de la república, el Estado boliviano obvió los diferentes grupos étnicos y, si bien pretendía en teoría imponer una identidad común, no lo logró. En 1825, Bolivia salía de varios años de lucha por la independencia y su geografía no estaba dominada por los poderes centrales. Existía un Estado boliviano pero aún no se podía hablar de nación ni de identidad nacional.

En 1879, al comenzar la guerra del Pacífico, el “propio espíritu nacional constituía una especie de arcilla, que no había logrado consolidarse”<sup>9</sup>. La identidad nacional boliviana era inexistente, “se hallaba aún en pleno proceso de formación”<sup>10</sup>. De hecho, esta carencia facilitó la pérdida del acceso al mar.

A principios del siglo XX, se empezó a fomentar la educación. Se traían profesores extranjeros. En 1910, como bien afirmaba Tamayo, Bolivia era una nación incipiente. “Comenzamos recién a darnos cuenta cabal de nosotros mismos”<sup>11</sup>. Recién en 1911 se creó la Escuela Normal. “En el fondo, lo que se quería era desarrollar el patriotismo, un sentimiento nacional, un hombre altivo con personalidad y valores, una identificación mediante símbolos...

---

<sup>8</sup> VIOLAND ALCÁZAR, Adalberto, Retorno al mar con soberanía. Una negociación frustrada. Editorial Garza Azul, La Paz, Bolivia, 2004.

<sup>9</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Una fecha luctuosa”.

<sup>10</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Los voceadores recordaron el centenario de la mediterraneidad”.

<sup>11</sup> TAMAYO, Franz. Creación de la pedagogía nacional. Biblioteca del Sesquicentenario de la República. 3ª edición, La Paz, Bolivia, 1975.

/... Para los oligarcas eso era crear identidad nacional”<sup>12</sup>. Sin embargo, no existían esfuerzos reales para educar al indio<sup>13</sup>, el cual estaba arraigado a la tierra, dedicado a la agricultura. Los mestizos tenían derecho a la educación pero la deserción escolar, el abandono, el robo de bienes pertenecientes a las escuelas y la escasez de profesores<sup>14</sup> constituían problemas serios. El impulso dado a la educación beneficiaba, en los hechos, solamente a una minoría. La educación era excluyente y elitista. Después de Tamayo, en 1928, apareció el indigenismo de izquierda con Mariátegui. Con ese nuevo proyecto identitario, se consideraba que el problema del indio ya no era un asunto de pura pedagogía, tenía que ver con factores económicos y sociales (sobre todo con el problema de la tierra), que condicionaban inexorablemente la labor del maestro y la educación en general. En los años de la depresión (1930), aún no se podía hablar de identidad nacional como tal. En efecto, excluidos del sistema educativo, los Indios no se sentían parte de una nación.

Esta realidad explica por qué, en un principio, los indios<sup>15</sup> no quisieron ir a la guerra del Chaco<sup>16</sup> (1932-1935). Una vez en el frente, la mayoría de los indios<sup>17</sup> no sabía por qué luchaba pero el contacto con otros Bolivianos de regiones diferentes permitió a muchos hacer una nueva lectura del país. Si bien unos tuvieron la oportunidad de descubrir a otros Bolivianos, muy distintos de ellos, la mayoría de los supervivientes seguía en la ignorancia y no tenía acceso a la educación ni a la información. Fueron muy pocas las experiencias educativas (Warisata<sup>18</sup> es una excepción) que permitieron hacer tomar conciencia a los Bolivianos de su pertenencia a un territorio diverso.

En 1952, con la revolución nacional, se intentó, desde el Estado, crear la Nación. Montenegro planteó la importancia de “pensarse como bolivianos”. Este momento histórico fue clave en cuanto a la conformación de la identidad nacional. La idea, mediante el nacionalismo revolucionario, fue la de incorporar a todos bajo el concepto de “boliviano”. Se trató de dar una visión de que todos eran mestizos. Se intentó homogeneizar la población, negando, muchas de sus diferencias. Se eliminó el pongueaje, se nacionalizaron las minas, se instauró el voto universal y, sobre todo, se empezó a educar a todos, pero

---

<sup>12</sup> Según Alexis Pérez, historiador boliviano.

<sup>13</sup> No había presupuesto destinado a la educación del Indio.

<sup>14</sup> No llegaban a 1.000 en todo el territorio.

<sup>15</sup> Muchos indios se escaparon a las montañas para no ir a pelear pero se los bombardeó para obligarlos a ir.

<sup>16</sup> 55.000 bolivianos y 45.000 paraguayos murieron en el conflicto.

<sup>17</sup> Casi toda la mano de obra no cualificada fue a la guerra, contrariamente a la mano de obra de las minas.

<sup>18</sup> La escuela de Warisata se fundó en 1931, gracias al profesor Elizardo Pérez. Esta escuela, ubicada a 4 257 metros de altitud, en un lugar donde las condiciones climáticas son adversas, fue la primera para Indios.



en una sola lengua (el castellano). Se incorporó a la clase campesina a la educación. Como bien lo expresa el lema de la revolución: “De una educación de castas, se pasó a una educación de masas”. Se realizaron inversiones impresionantes en ese sentido. En un afán de lograr cierta cohesión social mediante la educación, se retomó y utilizó el tema marítimo, como un mecanismo para apelar a la unidad nacional.

“Por ironía del destino, el triste centenario de la guerra del Pacífico encuentra a Bolivia como en 1879 con gobierno de facto”<sup>19</sup>. Entre noviembre de 1964 y octubre de 1982, fecha de reapertura democrática, sólo por un año y tres meses, Bolivia tuvo presidentes civiles<sup>20</sup> y sólo hubo cuatro años de gobiernos democráticos. Durante las dictaduras militares (1964-1982), el manejo del tema marítimo fue utilizado por los gobiernos de turno para fortalecer la frágil identidad nacional. Es al menos lo que intentaremos demostrar. En esos años (década de los 70), emergió el pensamiento indianista de Fausto Reinaga, según el cual se planteó que en Bolivia coexistían dos naciones tanto en la historia como en la geografía.

Para poder realizar el estudio, optamos por llevar a cabo un análisis tanto de los manuales escolares como de la prensa. Este doble análisis cobra aún más sentido si se recuerda que, según algunos autores<sup>21</sup>, los manuales escolares son considerados como la memoria colectiva a largo plazo y la prensa como la memoria colectiva a corto plazo.

Estudiaremos el tema de la guerra del Pacífico en la política educativa, en los programas oficiales y en los manuales escolares (de primaria y secundaria) correspondientes al período de las dictaduras militares en Bolivia (1964-1982); y analizaremos los artículos de prensa referidos al tema publicados durante esta “larga noche”<sup>22</sup> boliviana.

### **Análisis de los manuales escolares (1964-1982)**

Para tener una idea relativamente clara de cómo se enseñaba en esta época (1964-1982) la guerra del Pacífico en primaria y secundaria y cómo este aprendizaje pudo influir en la construcción de identidad nacional de los alumnos, hemos optado por estudiar tres aspectos:

---

<sup>19</sup> *LOS TIEMPOS*, 14/02/1979, “Cúmplase centenario del despojo marítimo”.

<sup>20</sup> Luis Adolfo Siles Salinas (27/04/1969 - 6/10/1970), Walter Guevara Arze (11/1979 - 11/1979) y Lidia Gueiler Tejada (16/11/1979 - 17/7/1980).

<sup>21</sup> ROSA, Alberto; BELLELLI, Guglielmo; BAKHURST, David, *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid, España, 2000.

<sup>22</sup> Expresión utilizada por muchos autores (Dunkerley, Franqueville y otros) para referirse a la época de las dictaduras militares en Bolivia (1964-1982).

- La política educativa marítima de 1979
- Los programas oficiales de ciencias sociales del período 1964-1982
- Los manuales escolares de ciencias sociales utilizados entre 1964 y 1982

#### 1. La política educativa marítima en el año del centenario (1979)

Para este aspecto, tomamos en cuenta dos documentos: un documento oficial de educación marítima a considerar como un anexo de los programas oficiales por resolución ministerial y un texto cívico-histórico de uso oficial para básico, intermedio y medio publicado el año del centenario de la guerra del Pacífico.

#### *El programa de educación marítima (básico, intermedio y medio)*

Para comprender la política marítima en el año del centenario de la guerra del Pacífico, revisaremos un documento oficial intitulado “Programa de educación marítima” publicado por la división de planes y programas del departamento nacional de currículo de la dirección general del Ministerio de Educación y Cultura<sup>23</sup> boliviano y respaldado por la resolución ministerial n° 314 del 13 de marzo de 1979.

Según la resolución, por medio de este documento se quiere “crear conciencia y reiterar a nuestros niños y juventud que nacimos a la vida independiente con mar y que su reivindicación es un deber”. Además, se precisa que este programa de educación marítimo debe entrar en vigencia y ser aplicado con carácter obligatorio en los establecimientos educativos, en los ciclos básico, intermedio y medio de toda la república. Se aclara que ha de considerarse como un anexo a los programas oficiales de estudios sociales.

Con este programa, se tiene la clara intención de inculcar a los niños y a los jóvenes las siguientes ideas: “nuestros antepasados nos legaron una patria con mar”; “Bolivia, cuando nació a la vida republicana tuvo su litoral y por ende extensas costas sobre el océano Pacífico”; “Chile con su política de agresión y predominio permanente nos arrebató el litoral”; “Bolivia no puede seguir asfixiada entre sus montañas”; “el anhelo marítimo, a corto o largo plazo, debe plasmarse en una realidad”; “el problema marítimo de Bolivia debe ser encarado paralelamente al proceso de profundas transformaciones económicas y sociales del país”.

---

<sup>23</sup> En ese entonces, el ministro de educación y cultura era José Olvis Arias Chávez.

Además, con el documento, se pretende lograr el sentimiento de unidad nacional, en torno al “problema centenario del enclaustramiento”; hacer comprender que el retorno al mar es el “supremo derecho de la nación boliviana”; analizar los “efectos negativos del enclaustramiento geográfico”; dar a conocer los aspectos históricos, geográficos, económicos y geopolíticos del departamento de El Litoral, “valorando su importancia para el desarrollo armónico e integral del país”, difundir la “necesidad que tiene Bolivia de comunicarse con todos los países del orbe, a través de las vías oceánicas”; “exaltar a los héroes que defendieron el mar boliviano”; “vigorizar el sentimiento de bolivianidad, como una profesión de fe”, para poner en vigencia los “irrenunciables derechos” sobre el mar; “crear una mística nacional en torno de la patria universal del mar y del derecho que tiene Bolivia de compartirlo”.

El programa impone a las escuelas, colegios e institutos de formación profesional un calendario histórico de la guerra del Pacífico en el cual se tienen que recordar quince fechas<sup>24</sup> durante el año escolar mediante “actos cívico-culturales” como ser: izar el pabellón nacional; hora cívica; conferencias acerca del problema portuario; concursos literarios; artísticos e históricos; dramatización de hechos históricos y obras teatrales; visitas a museos y lugares históricos; audiciones radiales; publicación de folletos o periódicos y formación de álbumes históricos.

A lo largo del documento, se detallan los contenidos y los objetivos específicos para todos los grados sin excepción, desde el 1<sup>er</sup> grado del ciclo básico hasta el 4<sup>o</sup> curso del nivel medio, vale decir, para todo el sistema educativo escolar.

Siguiendo esta misma línea patriótica, se ofrecen finalmente dos “credos marítimos”, uno para niños y otro para jóvenes. Según el documento, estos credos tienen como objetivos exaltar “el valor cívico de los héroes”; mantener “el supremo derecho de retornar al mar con fe y sentimiento de una auténtica bolivianidad”; lograr “cambios de conducta con respecto a la unión de todos los bolivianos, evitando los regionalismos” y fortalecer “el amor patrio y la solidaridad de los pueblos americanos por la reintegración marítima de Bolivia”.

---

<sup>24</sup> Se plantean conmemorar los siguientes hechos: 1) Asalto militar de Antofagasta por Chile; 2) Defensa de Calama y día del mar; 3) Declaratoria de guerra por parte de Chile a Bolivia y al Perú; 4) Pacto de tregua entre Chile y Bolivia; 5) Batalla del Campo de la Alianza; 6) Tratado de 1929 entre Chile y Perú y el protocolo complementario; 7) Defensa del Morro de Arica; 8) Creación del departamento de El Litoral boliviano; 9) Muerte heroica del contralmirante Miguel Grau; 10) Tratado de 1904 entre Bolivia y Chile; 11) fundación de Antofagasta; 12) Defensa del puerto de Piragua; 13) Batalla de San Francisco; 14) Batalla de Tarapacá; 15) Batalla de Tumbillos.

Resulta evidente que este programa de educación marítima, impregnado de un patriotismo exacerbado, es el reflejo de un deseo firme por parte del Estado, y del Ministerio de Educación en particular, de formar una identidad nacional en los estudiantes con el fin de alcanzar el “permanente e indiscutible” objetivo de Bolivia: volver al mar y lograr, quién sabe, otros objetivos.

### *El manual de educación marítima (básico, intermedio y medio)*

Siguiendo fielmente el espíritu del “Programa de educación marítima”, hemos tenido la suerte de encontrar un texto cívico-histórico titulado “Eduardo Abaroa y el litoral boliviano” que data de 1979 y que fue reconocido como “texto oficial” para primaria y secundaria, mediante las resoluciones ministeriales n° 759 y 813 del 11 de junio de este mismo año, por el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia. El autor de este folleto de 48 páginas es Mario Cusicanqui Ramos, miembro de “acción marítima”.

En el texto, se encuentran los siguientes subtítulos: “Homenaje a Eduardo Abaroa”; “Simbolismo del Topáter”; “Calama”; “Abaroa héroe inmortal”; “Breve biografía de Eduardo Abaroa”; “La defensa de Calama y el paso del Topáter”; “Personalidad del héroe”; “Nuestros derechos sobre el litoral”; “Heróica muerte de Eduardo Abaroa”; “Don Ladislao Cabrera, nervio y alma de la defensa de Calama”; “Un episodio heróico”; “Reconocimiento del usurpador al heroísmo de Abaroa”; “Los restos del héroe del Topáter”; “Un gráfico histórico”; “Monumento al héroe”; “La ortografía del nombre de Don Eduardo Abaroa”; “Acta en la que se rechaza la rendición”; “¡Volveremos a la vecindad del mar y nuestro añorado litoral cautivo!”; “La guerra de los diez centavos”; “El Ejército, institución titular de la patria y el héroe del Topáter”; “Defensores de Calama”; “El departamento de El Litoral”; “El despojo de nuestro territorio y del Perú por la agresión chilena”; “Anhelo indeclinable del pueblo boliviano: nuestro derecho al mar”; “Abaroa”; “Delimitación portuaria de la audiencia de Charcas”; “Alegato al mundo sobre nuestro derecho al mar”; “La historia se escribe con Abaroa” y “El día del mar.

Nos hemos animado a enumerar estos subtítulos porque reflejan a cabalidad el espíritu con el cual fue elaborado el documento. Existe una intención de crear identidad nacional en torno al tema marítimo.

En este folleto, la enseñanza de la guerra del Pacífico se hace desde un enfoque netamente patriótico: la “Patria, nuestra querida Bolivia”. Se utilizan lemas como: “El mar nos pertenece por derecho, recuperarlo es un deber”; “¡Viva Bolivia!”; “Ejército de Bolivia, la reconquista os llama”; “¡Volveremos

a nuestros puertos: Antofagasta, Cobija, La Mar, Mejillones, Tocopilla, Taltal y nuestros territorios Calama y Atacama!”

A lo largo del texto, la subjetividad del lenguaje es flagrante. Para referirse a la guerra del Pacífico, se habla de “invasión”, “despojo de nuestro territorio”, “torpe agresión chilena”, “asalto”, “desigual batalla”, “infortunada guerra”, “guerra injusta de conquista”, “usurpación”, “zarpazo ilegal y extraño”, “alevoso ataque”, entre otras expresiones.

El recuerdo y el olvido cobran particular importancia, si se quiere comprender este documento. Se recuerdan muchísimas anécdotas acerca de los personajes que intervinieron en el combate de Calama pero se olvidan otros aspectos como la situación del litoral boliviano a finales del siglo XIX, con su escasa población y sus inmensas riquezas y la incapacidad del Estado de vincular esta región con el centro. No se explica tampoco que el ejército boliviano era débil y que para llegar al litoral tenía que atravesar inmensos desiertos. Tampoco se menciona que otros países, además de Chile, le arrebataron a Bolivia territorio. Se presenta el conflicto como si fuera un problema de envidia y codicia de los vecinos chilenos y, prácticamente, se obvian los intereses económicos que estaban en juego en esa época.

Encarnan el “nosotros” todos los bolivianos. Se trata de un “nosotros” decidido, valiente, noble, patriótico, cuya “única aspiración” consiste en “recuperar el mar”: “Todos los hombres de Bolivia tienen esencial y cardinalmente en la mente y en el corazón la nostalgia de un mar”.

Como era de esperar la visión del “otro” es clara. El otro es Chile, llamado también el “país agresor”, el “usurpador”, el “enemigo de ayer”, el “aleve enemigo”, el “invasor”, la “nación enemiga”. Ese otro “intimida”, tiene una “diplomacia traidora” y está lleno de “codicia”. Con su “poder traicionero”, ese otro le cerró a Bolivia las “puertas hacia el mar”.

A lo largo de las 48 páginas de texto, los héroes ocupan un lugar preponderante. Las referencias a Eduardo Abaroa son numerosas. Para referirse a él, el autor habla de “ejemplo sublime”. Se le muestra como quien “nos enseñó el camino”, “señaló con su actitud la trayectoria de las renunciaciones magníficas”, al realizar un “heróico sacrificio”, al haber arriesgado “lo único que tenía entonces, su vida”. En el texto, Abaroa es mostrado como el “epónimo héroe”, “hombre puro y sencillo”, “héroe inmortal”, el “arquetipo de hombre probo, forjado en el yunque de las virtudes domésticas, dueño de un temple moral incorruptible”. Abaroa es quien “supo morir como un espartano”. Se da también información acerca de otras personas que participaron en la defensa de Calama: Ladislao Cabrera, Ruperto Jurado y Calixto Maldonado. Según el

texto, Cabrera fue quien “movilizó las voluntades y los espíritus”. El personaje es descrito como una “figura austera”, el “cerebro y alma de la defensa de Calama”, el “magnífico organizador de la resistencia”. El teniente Jurado es reconocido como un oficial decidido y valiente quien le respondió al jefe chileno “los bolivianos nunca nos rendimos”. El riflero Maldonado es recordado como el que se negó a revelar las posiciones de los bolivianos a los chilenos y por cuya causa fue fusilado. Finalmente, los “Colorados de Bolivia” aparecen como un regimiento cuya actuación fue preponderante y heroica.

Finalmente, cabe recalcar que el texto consta de 17 ilustraciones (mapas, fotografías y dibujos) en blanco y negro (sin contar la tapa y la contratapa en colores y los interiores que son a un solo color), todas referidas a la guerra del Pacífico. En estas ilustraciones, se encuentran varios dibujos que retratan a los héroes bolivianos (Abaroa y Cabrera), una fotografía de Abaroa, cuatro mapas que ilustran la batalla de Calama y evidencian la pérdida de la calidad marítima para Bolivia, dos escudos (de la prefectura y del departamento de El Litoral), dos representaciones de la firma de Abaroa (una con “v” y otra con “b”), una imagen del regimiento “Colorados de Bolivia” y algunas representaciones más (monumentos erigidos a la memoria de Abaroa y la urna con los restos del héroe).

La revisión del documento nos demuestra que este folleto refleja a la perfección la intención del Estado boliviano, en el centenario de la guerra del Pacífico, de despertar en los alumnos de primaria y secundaria un fuerte espíritu cívico. Existe una clara intención de crear una identidad nacional, al diferenciarse del otro, Chile. El documento promueve también la unidad nacional, se intenta reforzar en los niños y jóvenes “el espíritu de la bolivianidad”, es decir su identidad nacional.

## 2. Programas educativos oficiales de ciencias sociales (1964-1982)

Para pre-primario<sup>25</sup> y básico<sup>26</sup>, el programa, impreso en La Paz, data de 1969 y fue validado por Ángel Valdivieso, entonces Ministro de Educación y Cultura<sup>27</sup>. El documento se titula “Programas. Ciclos pre-primario y básico” del Consejo Supremo de Educación dependiente de la dirección nacional de planificación educativa del Ministerio de Educación y Cultura. Incluye los

---

25 Pre-primario vendría a ser lo que nosotros conocemos como “maternelle” (“moyenne et grande section”). En este grado se celebra el día del mar y se enseñan muchas canciones relativas al problema marítimo de Bolivia.

26 Básico incluye los siguientes grados: 1º básico (CP), 2º básico (CE1), 3º básico (CE2), 4º básico (CM1) y 5º básico (CM2).

27 En 1969, el presidente constitucional de Bolivia era el general René Barrientos Ortuño.

programas de todas las materias<sup>28</sup>. Para el ciclo medio<sup>29</sup>, el programa data de 1975. Fue elaborado por el departamento nacional de currículum (división de planes y programas) del Ministerio de Educación y Cultura. Es un documento que se refiere únicamente a las ciencias sociales. Veamos ahora, mediante la revisión de estos programas oficiales de ciencias sociales<sup>30</sup> de la época, cómo se sugería a los maestros enseñar la guerra del Pacífico a los alumnos.

### *El programa de ciencias sociales (básico)*

En la época de las dictaduras militares bolivianas (1964-1982), uno de los objetivos del programa de ciencias sociales de básico consiste en “vigorizar en el educando el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la nación boliviana”. En este programa, se encuentran, para cada grado, objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones y recomendaciones.

En el programa de ciencias sociales para básico, se indica que se debe tratar el tema marítimo en todos los grados, menos en 2° básico. En 3° y 4° básico, se aprovecha el día del mar para desarrollar el tema con los niños.

Se recurre también bastante a los héroes para tratar el tema. Nos llama la atención la subjetividad del programa mismo: se habla de “la ambición de los vecinos” y de la “guerra injusta”. Sin embargo, se promueve una solución pacífica al problema marítimo de Bolivia: “Evitar en el desarrollo de este tema la posibilidad de una reconquista por medio de la guerra.”

Se trata de inculcar a los niños la necesidad de recobrar el mar: “El niño debe saber que Bolivia volverá a tener su mar” o “volveremos a tener mar”. Se intenta casi constantemente dirigir su razonamiento: “Sacar la conclusión de que la pérdida del litoral boliviano ha traído consecuencias funestas para el país.”

Además, existe una intención clara de “mantener en el alumno la convicción del derecho de Bolivia al mar”. Y sobre todo, existe una voluntad de “formar en el niño el sentimiento nacionalista”.

### *El programa de ciencias sociales (medio)*

---

<sup>28</sup> Lenguaje, ciencias naturales, estudios sociales, religión, educación física, educación musical, agropecuaria, manualidades, orientación vocacional, orientación profesional y matemática (moderna y tradicional).

<sup>29</sup> El nivel medio incluye los siguientes grados: 1° medio (3<sup>ème</sup>), 2° medio (2<sup>nde</sup>), 3° medio (1<sup>ère</sup>) y 4° medio (terminale).

<sup>30</sup> Las ciencias sociales comprenden el estudio de la geografía, de la historia así como la educación cívica.

En la época de las dictaduras militares (1964-1982), al igual que en el programa de básico, uno de los objetivos específicos del programa de ciencias sociales de medio consiste en “vigorizar el sentimiento de bolivianidad, superando los regionalismos y exaltando los valores culturales e históricos de la nación”. En este programa, se indican, para cada grado, los objetivos y los contenidos.

En el programa de ciencias sociales para medio, se indica que se debe tratar el tema marítimo solamente en 3º y 4º grado. Contrariamente a lo que ocurrió en los otros grados, en 3º y 4º medio, se exige que se estudie la guerra del Pacífico de una manera bastante amplia (se ven los antecedentes, causas y consecuencias del conflicto, además se fomenta la comparación con otros conflictos), se promueve el análisis y la reflexión (“analizar críticamente las causas y consecuencias de las campañas del Pacífico, Acre y de la guerra del Chaco, señalando las desmembraciones territoriales”; “interpretar con sentido crítico los alcances de los tratados de tregua de 1884 con Bolivia y de la Paz de Ancón con el Perú”, entre otros).

Sin embargo, los programas son subjetivos. Se sigue hablando de “la codicia de nuestros vecinos” y de “las consecuencias funestas para Bolivia de la injusta guerra de 1879”. Se promueven las referencias a héroes (“narrar y enjuiciar los principales acontecimientos de la guerra del Pacífico, destacando las acciones heroicas de sus protagonistas como: Abaroa, Cabrera, Madani, los Colorados de Bolivia y otros”) y como era de esperar se fortalece la idea de la necesidad de una reintegración marítima.

### **3. Manuales escolares de ciencias sociales utilizados de 1964 a 1982, con referencias a la guerra**

Los manuales escolares escogidos para realizar la investigación son de ciencias sociales (ediciones Bruño o Don Bosco) y fueron utilizados en Bolivia durante el período de las dictaduras (1964-1982). Todos toman en cuenta los programas oficiales. De los manuales estudiados (uno por grado, correspondiente al programa oficial), sólo siete tocan el tema de la guerra del Pacífico y por tanto fueron éstos los que utilizamos. Para analizarlos, escogimos los siguientes indicadores: 1) la enseñanza de la guerra del Pacífico; 2) la subjetividad del lenguaje; 3) el recuerdo y el olvido; 4) la visión de “nosotros”; 5) la visión del “otro”; 6) los héroes; y, 7) las ilustraciones. En efecto, hemos considerado que estos indicadores nos ayudarían a comprender mejor la formación de la identidad nacional, a partir de la enseñanza de la historia.



***Primer indicador: la enseñanza de la guerra del Pacífico***

A partir de los manuales que se refieren a la guerra<sup>31</sup>, hemos intentado determinar la ubicación del tema en el conjunto del manual, su estructura, el enfoque con que se desarrolla y la calidad del texto.

Sorprende el hecho de que, en muchos manuales, no se presente el tema de la guerra del Pacífico como un todo, como un capítulo o como una parte independiente. En general, y paradójicamente, la guerra es contada dentro de otro contexto, como si se le quisiera quitar importancia. Es probable que esta realidad se deba al hecho de que no fueron historiadores comprometidos en reflejar lo planteado por el Ministerio de Educación quienes escribieron los manuales de ciencias sociales de esta época. En efecto, muchos de los manuales fueron elaborados por personas con poca formación profesional.

En todos los manuales escolares, la calidad de los textos es mediocre. En el manual de 3° básico, existen errores de sintaxis; en el de 5°, abundan los errores ortográficos. En el último año de colegio, no se analiza ni explica de manera estructurada el hecho. Da la sensación de que se subestima la capacidad del alumno de comprender la historia. Contrariamente a lo que se podría esperar, la enseñanza de la guerra del Pacífico se hace de manera casi anecdótica, aunque con un enfoque netamente patriótico.

***Segundo indicador: subjetividad del lenguaje***

La guerra del Pacífico se relata como un hecho histórico triste y negativo para Bolivia: “luctuoso 14 de febrero”, “tan nefasta para nuestro destino”, “estos desastres”. Sea cual sea el grado, siempre se nota en el lenguaje cierto nivel de subjetividad, de hecho se utilizan muchísimos adjetivos cualitativos.

En primaria, se describe el litoral como una tierra bella y querida, se le personifica: “cautivo Litoral”. Se manipula que el sentimiento de los niños al afirmar que “de nada sirvieron los ruegos de los ancianos y las lágrimas de las mujeres y de los niños inocentes.”

En secundaria, se insiste en la desventaja de no tener acceso al mar: “los puertos son puertas”, “un país que no tiene mar es como una casa que no

---

<sup>31</sup> Los manuales que no se refieren al tema de la guerra del Pacífico (manuales de 1° intermedio, 2° intermedio, 1° medio y 4° medio) no aparecen en los diferentes cuadros comparativos.

tiene puertas”, “este tratado no puede compensar de modo alguno la pérdida de nuestro litoral”. Se enaltece a los soldados bolivianos (“el heroísmo de los bolivianos”, “los soldados estaban ansiosos de luchar”, “entusiasmo bélico”) pero se critica al presidente Daza por haber actuado “intempestivamente”, de haber provocado una “lastimosa espera”, de haber convertido el esfuerzo de los soldados en algo “estéril”.

El lenguaje es sumamente subjetivo también cuando se habla de los países vecinos de Bolivia. Se les considera “envidiosos”: “concitó la envidia de los vecinos”. Al hablar de un impuesto “pequeño”, “casi insignificante”, los autores de los manuales escolares tampoco son objetivos porque si se considera la cantidad de salitre que había en el litoral boliviano en esta época, los 10 centavos por quintal no eran tan insignificantes. Se exagera al hablar de “holocausto” para describir la situación de los soldados en el desierto. Es verdad que fueron condiciones extremas pero no se puede comparar con un holocausto. Al ser subjetivo, el lenguaje comprueba la intencionalidad de los autores de los manuales de inculcar cierto sentimiento nacional en los alumnos. Mediante ese lenguaje, se toca lo emocional en los niños y los jóvenes y no solamente intelectual.

### *Tercer indicador: el recuerdo y el olvido*

En 3° básico, a pesar de ser simple, el texto ofrece información sobre las causas y las consecuencias del conflicto. Recuerda insistentemente que “Bolivia debe volver al mar”, que el mar “nos fue arrebatado por la fuerza”, que “el mar nos pertenece por derecho” y que “recuperarlo es un deber”. Se olvida en el texto aclarar a los niños que existe el Tratado de 1904.

En 4° básico, no se mencionan ni las causas ni las consecuencias del conflicto. Es más, se “olvida” mencionar a Chile. Simplemente, se recuerda que Bolivia tiene derecho al mar sin explicar por qué. Así mismo, se sugiere una alianza con Venezuela, Argentina, Perú y Panamá, sin contextualizar nada.

En 5° básico, se recuerdan las causas y las consecuencias del conflicto. Se menciona el Tratado de 1904 pero no se explica. Es muy probable que ese “olvido” sea voluntario para mantener vivos el “ideal por un mejor porvenir de Bolivia” y la “aspiración boliviana” de retornar al mar.

En 3° intermedio, se explica a los alumnos que a orillas del mar, se construyen balnearios, con hermosas playas, no sólo para los habitantes del país, sino para los turistas. Y, se recuerdan las playas siguientes: Mar del Plata (Argentina), Copacabana (Brasil), Punta del Este (Uruguay) y Acapulco (Méjico). Como era de esperarse, ¡se olvidan las playas de Chile! Se ven las

causas de manera muy breve: “se descubrieron riquezas como el guano y el salitre. Los chilenos comenzaron a explotarlas”. Además, se menciona solamente la principal consecuencia, sin explicarla: “En un año de guerra, se había perdido el mar.../... Por el Tratado de 1904, el litoral boliviano pasó definitivamente a manos chilenas”. Se recuerdan detalles que convierten el texto en algo subjetivo muy pro boliviano: “un impuesto muy pequeño, insignificante”, “eran pocos pero querían luchar hasta el fin”, “las balas enemigas”, “la resistencia fue tenaz, pero todo el heroísmo de los bolivianos fue estéril”, “los bolivianos estaban ansiosos de luchar”, “los soldados con gran entusiasmo bélico”. Por un lado se muestra a los soldados como cumplidos y dedicados y por el otro lado se muestran como víctimas, a pesar de su esfuerzo personal.

En 4º medio, se ofrece al estudiante una sola causa de la guerra, pese a que se trata de un manual para último año de colegio. Se trata de una visión bastante simplista: “Este impuesto motivó la protesta de Chile”. Luego, sólo se menciona la pérdida del mar sin explicar las consecuencias reales de lo que implica el no tener acceso al mar. Por tanto, se “olvidan” tanto las causas como las consecuencias del conflicto y se muestra a los bolivianos como víctimas de un hecho histórico, sin mayores explicaciones. Los bolivianos podrían tener en común ese sentimiento de injusticia y ese deseo de recuperar algo perdido y supuestamente suyo “por derecho”.

En términos generales, se tiende, en los manuales escolares revisados, a “olvidar” las verdaderas causas y consecuencias del conflicto. No se explica del todo lo que implica el Tratado de 1904, según el cual Bolivia ya no tiene ningún derecho legal sobre la costa del Pacífico. Por un lado se menciona muy brevemente que Bolivia, con el Tratado de 1904, perdió sus derechos sobre la costa y por otro lado se utiliza la idea de que “el mar nos pertenece por derecho” como un leitmotiv. Esta ambigüedad inculcada en los niños y jóvenes, que no terminan de comprender que Bolivia perdió definitivamente su acceso al mar, despierta en ellos un sentimiento nacionalista. El manejo del olvido y del recuerdo refuerza entonces la frágil identidad nacional existente en los niños y jóvenes.

#### ***Cuarto indicador: la visión de “nosotros”***

Intentaremos ahora comprender la visión del “nosotros” en los diferentes manuales escolares que tocan el tema de la guerra del Pacífico a partir de tres preguntas.

¿Quién es ese “nosotros”? Se trata de un “nosotros” bastante heterogéneo: incluye a la población boliviana del litoral (los niños y sus padres, “gente inocente”), al ejército boliviano (donde los soldados fueron “víctimas de las circunstancias y del mal mando de los jefes militares”) y a los pobladores de Calama (“equipo de Eduardo Avaroa”).

¿Qué se dice de ese “nosotros”? Varía mucho lo que se afirma sobre el “nosotros”. Se muestra al “nosotros” como víctimas a pesar de ser cumplidos en sus obligaciones, se los describe también como fracasados que fallaron en sus estrategias militares y que abandonaron a los peruanos. A la vez, se los muestra capaces de recuperar lo perdido.

¿Cuál es la valoración del “nosotros”? El “nosotros” está claramente definido, no cabe duda en cuanto a quiénes corresponde. Son los bolivianos, con todas sus cualidades pero presentados como víctimas de las circunstancias. En la valoración de ese “nosotros” predomina lo negativo por lo que se describe a los bolivianos como perdedores y fracasados. Se insiste en el hecho de que han sido derrotados. Siguiendo el razonamiento de María Luisa Urrelo Veliz, en Bolivia, “la autoestima... /... es afectada notoriamente por el enfoque de enseñanza, esto puede reflejarse en la supuesta competencia entre Chile y Bolivia”<sup>32</sup>. El manejo dado a la guerra del Pacífico en los manuales tiene una influencia sobre el sentido de bolivianidad de los niños y jóvenes. Según una reciente investigación de la Corte Nacional Electoral, existe una “baja autoestima nacional” y desde la época de los gobiernos militares ya se inculcaba y fomentaba esa visión de la historia a la población estudiantil. Entonces, parece que uno de los pocos aspectos que une a los bolivianos desde la niñez es el sentimiento histórico de despojo.

#### *Quinto indicador: la visión del “otro”*

Hemos estudiado la visión del “otro” en los diferentes manuales escolares que tocan el tema de la guerra del Pacífico, intentando responder a tres preguntas.

¿Quién es ese “otro”? El otro es Chile en general (soldados, pobladores, compañías, industriales chilenos, fuerzas o gobierno de Chile). Es el enemigo que permite que Bolivia se identifique aún más como tal, al ser diferente.

---

<sup>32</sup> URRELO VELIZ, María Luisa, *Enfoque de la enseñanza de la historia marítima de Bolivia y su incidencia en la autoestima de bolivianidad*, UMSA, 2004.

¿Qué se dice de ese “otro”? Lo que se dice de ese otro en los diferentes manuales no varía mucho. Ese otro explota riquezas ajenas además de atacar, asaltar, ocupar e invadir. Ese otro se resiste a cumplir la ley, se resiste a las disposiciones. Y, para colmo, no es atacado, no es enfrentado. Ese otro es superior en número y se adueñó del mar, encarceló al litoral boliviano.

¿Cuál es la valoración del “otro”? El otro es el malo, el enemigo. La valoración del otro es netamente negativa.

La existencia de un “otro” en los manuales escolares permite desarrollar en los alumnos un sentido de identidad, en oposición a ese “otro”. Es probable que los bolivianos sigan reivindicando su derecho a un acceso al Océano Pacífico porque así se les enseñó a hacerlo desde la escuela. Desde pequeño, se convence al boliviano de que la falta de mar constituye una de las causas fundamentales del subdesarrollo económico y social de su país. Esta percepción explica el resentimiento contra Chile, que no existe con otros países, aunque estos últimos también se apoderaron en el pasado de territorios bolivianos. Al estudiar las otras guerras y desmembraciones se producen sentimientos de angustia, de pesimismo, de autocrítica, pero en el caso de la guerra del Pacífico, se producen muchos sentimientos de revancha. La enseñanza de la historia en la escuela desempeña un papel significativo en el inconsciente colectivo de la población boliviana.

### ***Sexto indicador: los héroes***

Eduardo Abaroa: Es considerado un héroe civil boliviano por haber defendido en marzo de 1879 Calama del avance de las tropas chilenas que habían desembarcado en Antofagasta. Murió el 23 de marzo de ese mismo año en el puente del Topáter, sobre el río Loa, después de haber pronunciado su célebre frase: “¿Rendirme yo? ¡Que se rinda su abuela!” cuando un soldado chileno le sugirió rendirse para acabar con la masacre.

Ladislao Cabrera: Fue jefe de las escasas fuerzas bolivianas que se organizaron en Calama. Luego, participó también en otras batallas, como la de San Francisco, en Tarapacá.

Genoveva Ríos: Esta niña es recordada como la muchacha que salvó la bandera boliviana en plena invasión chilena. Es muy probable que se trate de un mito porque se sabe que durante la invasión de Antofagasta, no hubo enfrentamientos y se cuenta que Genoveva corrió entre las balas, lo cual resulta ser una situación poco probable.

Los “Colorados”: Se trata del regimiento 1° de Infantería, creado el 26 de mayo de 1820. En la Batalla de El Alto de la Alianza, este batallón constituía el ala derecha del dispositivo aliado (Bolivia-Perú) pero al mediodía del 26 de mayo de 1880 recibió la orden de trasladarse al ala izquierda para combatir contra el ejército chileno al que, según la versión boliviana, “atemorizó” con el grito “temblad rotos que aquí entran los Colorados de Bolivia”.

Juan José Pérez: Era un general del ejército boliviano durante la guerra del Pacífico.

Juancito Pinto: Es recordado como el niño que cambió su tambor por un fusil para defender el litoral boliviano.

Miguel Grau Seminario: Este personaje peruano es recordado como el “caballero de los mares” o como el “fantasma de los mares” por haber resistido al ejército chileno durante seis meses y por haber causado muchas pérdidas a la armada chilena en 1879.

Arturo Prat Chacón: Este capitán nació en 1848 y murió en 1879. Fue marino, abogado y agente de inteligencia. Es una de las máximas figuras del heroísmo chileno por su actuación en la guerra del Pacífico (epopeya naval de Iquique), el 21 de mayo de 1879. La mayoría de los héroes de los cuales se habla en los manuales son bolivianos. Miguel Grau (peruano) y Arturo Prat (chileno) se mencionan una sola vez (en 3° intermedio) y no se ofrece ningún detalle sobre sus vidas.

Aparecen dos héroes niños: Juan José Pinto y Genoveva Ríos, seguramente para que los niños y las niñas puedan identificarse con los personajes de la guerra del Pacífico.

En 4° básico, se relata la historia de Genoveva Ríos sin contextualizar el hecho, ni siquiera se menciona a Chile. De la misma manera, no se explica a los niños a qué hecho histórico se refieren las canciones relacionadas con el deseo de retornar al mar. Genoveva Ríos es además el único héroe femenino de la guerra del Pacífico y se utiliza poco su figura (una vez en el manual de 4° básico).

Tan frecuentemente como Juancito Pinto, aparecen los Colorados héroe entendido como grupo de personas. Finalmente, Ladislao Cabrera es un personaje que se recuerda en dos manuales. Eduardo Abaroa aparece como el principal héroe de la guerra. De hecho, aparece en todos los manuales menos en el de 4° medio.

El manual de 4° medio es el único que no toma en cuenta a los héroes al narrar la guerra, seguramente en pos de mayor objetividad, por ser el 4° medio el último año de colegio para los jóvenes. Aparte de este manual que constituye una excepción en cuanto al manejo de la enseñanza de la historia, todos los demás manuales, sin excepción, se refieren a la guerra del Pacífico mencionando a estos personajes históricos.

Los héroes ocupan un papel central en los manuales escolares revisados. Como diría Carretero, “la enseñanza de los héroes en la escuela es un torrente de lluvia cálida que cae directamente sobre los alumnos y los empapa de emoción. Ellos la agradecen en medio de la sequedad de los contenidos escolares y responden a su vez con la identificación. Por eso dicha enseñanza es tan efectiva”<sup>33</sup>.

#### *Séptimo indicador: ilustraciones*

Aparte del texto escolar de 3° intermedio, todos los manuales revisados cuentan con una o varias ilustraciones cuando se narra la guerra del Pacífico. Se utilizan mapas, fotografías o dibujos (retrato de héroe, hecho histórico o paisaje marítimo). En términos generales, la calidad de las imágenes es mediocre. Son figuras en blanco y negro o a un solo color. La mayoría de las ilustraciones representan a algún héroe boliviano. El otro tema al cual se recurre bastante es al mar como tal. Simplemente, se muestra al niño un paisaje marítimo. Luego, los mapas se utilizan en dos de los manuales, con el fin de precisar y hacer más evidentes tanto las delimitaciones geográficas así como las pérdidas territoriales.

Tipo de imágenes	Mapa	Fotografía	Dibujo (retrato de héroe)	Dibujo (hecho histórico)	Dibujo (paisaje marítimo)
3° básico	0	1	4	1	4
4° básico	0	0	1	0	0
5° básico	2	0	2	0	1
3° intermedio	0	0	0	0	0
4° medio	2	0	0	0	0

<sup>33</sup> CARRETERO, Mario, “Enseñanza de la Historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica”, *Cuadernos de pedagogía*, Buenos Aires, Argentina, 2001.

Muy pocas ilustraciones son fotografías. No existen representaciones de hechos históricos, sin que aparezca un héroe. De las 18 ilustraciones, 7 no tienen título ni van acompañadas de un texto, lo cual nos parece ser un inconveniente en cuanto a la presentación de las imágenes. Se desperdicia así la posibilidad de motivar a los alumnos a leer el texto mismo.

Las figuras que representan a héroes sólo precisan, en casi todos los casos, de qué héroe se trata. Nuevamente, se desperdicia la posibilidad de transmitir una idea o de suscitar mayor interés en el alumno. Los textos que acompañan los mapas son subjetivos: “territorio cautivo”, “Con este territorio nació la república”, “Aspiración boliviana: retorno al mar”. Aparecen muchas valoraciones simplistas y estereotipos, al momento de explicar las ilustraciones.

### **Análisis de la prensa boliviana (1964 - 1982)**

Todos los años, el 14 de febrero y el 23 de marzo, los medios de comunicación dan una amplia cobertura al tema marítimo. Así, entre 1964 y 1982, cada año, unas ciento veinte emisoras radiales difunden mensajes destinados a “mantener vivo el espíritu cívico”<sup>34</sup>, mientras que en diarios y revistas abundan publicaciones y documentos sobre la guerra. Contrariamente a otros temas, la guerra del Pacífico recibe una amplia cobertura y prácticamente no se ve afectada por la censura.

Para intentar saber si la prensa escrita boliviana publicada entre 1962 y 1984 fortaleció o no el concepto de “bolivianidad” en la población, se revisaron cuatro periódicos de circulación nacional: *El Diario*, *Los Tiempos*, *Presencia* y *Última Hora*. Así mismo, se dio particular importancia a los artículos publicados los días 14 de febrero y 23 de marzo, porque en estas dos fechas se conmemoran cada año la invasión de Antofagasta (inicio de la guerra del Pacífico) y la muerte del héroe de la guerra (Eduardo Avaroa). Los 347 artículos utilizados<sup>35</sup> contienen información sobre el desempeño de actos cívicos, la posición de instituciones respecto del problema marítimo, las acciones diplomáticas llevadas a cabo por Bolivia, la guerra del Pacífico en sí y opiniones al respecto. Así mismo, algunos artículos provienen de archivos históricos.

Para comprender el manejo de esta guerra en la prensa y su rol en la construcción de la identidad nacional, se debe recordar, antes que nada, que a pesar de los avances en el campo de la alfabetización logrados gracias a la

---

<sup>34</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Propósito irrenunciable para volver al litoral”.

<sup>35</sup> Cabe recalcar que logramos conseguir los periódicos de esta época gracias al apoyo del personal de la hemeroteca del Centro de Documentación e Información de Bolivia (CEDIB), ubicado en la ciudad de Cochabamba.



revolución de 1952, entre 1964 y 1982, todavía sólo una minoría privilegiada de la sociedad tenía acceso al periódico aunque la prensa afirme, en varias ocasiones, representar al “pueblo”.

Para poder determinar en qué medida, al tratar el tema de la guerra del Pacífico, la prensa publicada durante las dictaduras militares influyó en la construcción de la identidad nacional, se escogieron indicadores que nos permitieron ordenar, clasificar y utilizar la información ofrecida por los artículos. Estos indicadores fueron el recuerdo y el olvido; la unión nacional; los héroes; el lenguaje; los símbolos nacionales; y, finalmente, las visiones de “nosotros”, de los “otros” y del “otro”.

#### El recuerdo y el olvido

La información de archivos es la más apta para forjar identidad nacional, pero como no es contextualizada, pierde esa capacidad. Al no recordar causas del conflicto, ni ofrecer diagnósticos completos del problema marítimo, no se incita a la formación de identidad. Tampoco existe un trabajo profundo de investigación periodística, a pesar de la intención de fortalecer, en alianza con la Iglesia, la frágil identidad nacional. La prensa quiere mostrar que la posición de Bolivia es firme pero no logra del todo su objetivo al existir poco acceso a los periódicos (pobreza y analfabetismo). El Estado boliviano perdió su calidad marítima; por tanto, contrariamente al Estado peruano, el boliviano utiliza ese tema para crear identidad nacional. El tema del mar es también utilizado por las dictaduras para no hablar de la realidad nacional y para orientar a la gente hacia otros temas. La prensa quiere convencer de que el problema marítimo es un hecho que afecta el presente, que es una herida que no cicatriza y que está pendiente. Así, muchos artículos son quejas o informaciones acerca de las negociaciones.

#### Una prensa a favor de la unión nacional

En la época de las dictaduras, Bolivia es un país dividido por dentro, fragmentado. Sin embargo, uno de los pocos temas que aglutina a la población es el problema marítimo, a pesar de las diferencias complejas. El denominador común es el anhelo de volver al mar. Los bolivianos se encuentran unidos para solicitar la ayuda internacional. La intención de la prensa consiste en convencer a sus lectores de la necesidad de poner ante todo los intereses de la patria y de hacer un llamado abierto a la unidad nacional. Según la prensa, la única solución posible al problema marítimo es la unión. Por ende, la idea consiste en fortalecer la conciencia marítima nacional. Asociaciones e instituciones utilizan la prensa para reafirmar su unidad en torno al tema marítimo. Para buscar soluciones, los enfoques son diferentes: retomar las armas o negociar de manera pacífica. La patria grande de Bolívar se ve postergada, el equilibrio

continental, la unidad latinoamericana y la paz del mundo se encuentran en peligro por el problema marítimo con Chile. Sin embargo, permanece en la población un sentimiento de injusticia y de frustración por lo que la solidaridad latinoamericana es teórica. No se puede pensar en identidad supranacional.

### Los héroes

Los artículos que pretenden ofrecer información al lector sobre la guerra del Pacífico dan particular importancia a los héroes, con la probable intención de evocar su sacrificio y provocar así “indignación”<sup>36</sup> en la población. Al igual que en democracia, durante las dictaduras la prensa considera de elemental justicia rendir tributo a quienes son considerados ejemplo por haber entregado su vida por la causa de Bolivia: “Lo que debemos ofrecer a nuestros héroes es la superación de los odios que, al dividirnos desde la fundación de la república, fueron los que nos debilitaron y prepararon las sucesivas mutilaciones territoriales de que hemos sido víctimas”<sup>37</sup>.

Aparecen en la prensa retratos de Eduardo Abaroa<sup>38</sup>, Ladislao Cabrera<sup>39</sup> y otros héroes. Recurrir a estos personajes famosos anclados en el pasado es una manera de despertar la emoción, el sentimiento nacional, la identificación posible de cada uno con esos personajes de referencia. Así, se menciona a Idelfonso Murguía y Corneta Madani pero sobre todo se dan detalles sobre Eduardo Abaroa, Ladislao Cabrera, Ramón Gonzáles Santiesteban, Eliodoro Camacho, los Colorados de Bolivia, las rabonas<sup>40</sup> y Genoveva Ríos.

Eduardo Hidalgo Abaroa es el principal héroe civil boliviano. Defendió Calama del avance de las tropas chilenas que habían desembarcado en Antofagasta. Murió el 23 de marzo de 1879 en el puente del Topáter, sobre el río Loa. Había nacido en San Pedro de Atacama, en 1838. Como héroe, Abaroa está a la altura de Bolívar o de Sucre: “El palco, cubierto por una bandera boliviana, mostraba al fondo tres grandes retratos de Bolívar, Sucre y Abaroa”<sup>41</sup>. Por tanto, resulta evidente que el principal héroe recordado cada 14 de febrero y 23 de marzo es Abaroa: “Es el héroe nacional más puro”<sup>42</sup>, “supo entregar la vida por Bolivia y.../... constituyó la lección excepcional

<sup>36</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Un siglo de encierro”.

<sup>37</sup> *Idem*, 23/03/1964, “Bolivia ratificará hoy su anhelo de retornar al mar”.

<sup>38</sup> *Idem*, 23/03/1966, “La guerra del 79 fue ganada por la diplomacia chilena”.

<sup>39</sup> *Idem*.

<sup>40</sup> Mujeres que acompañaron a los soldados bolivianos durante la guerra del Pacífico.

<sup>41</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1964, “Histórica bandera y urna con restos de Abaroa fueron depositadas ante el monumento del héroe”.

<sup>42</sup> *Idem*, 23/03/1968, “El pueblo desfila desde anoche ante los restos de su héroe”.

frente a las decenas de vulgares y mediocres que pusieron sus apetitos y sus ambiciones antes que a la patria y antes que el respeto de la vida ajena. Aprender esa lección de Eduardo Abaroa sería un fruto de gran beneficio para la patria”<sup>43</sup>; “Abaroa es el símbolo de cuyo espíritu nace el ideal que llevamos todos los bolivianos, hombres, mujeres y niños de poseer una salida propia y soberana al mar”<sup>44</sup>; “fue tal su valor que los chilenos le rindieron un homenaje: 71 años después, devolverían sus restos a Bolivia”<sup>45</sup>; “la acción de los defensores de Calama tiene la importancia de su elevado valor moral, porque enaltece a la cima del patrimonio al alma nacional, con la consiguiente emotividad colectiva, que dio lugar a la unidad de todos los bolivianos, creando la movilización espiritual, factor decisivo en la guerra”<sup>46</sup>.

Nacido en Totorá en 1830, Ladislao Cabrera era abogado de profesión. Fue jefe de las escasas fuerzas bolivianas que se organizaron en Calama. Participó también en otras acciones de armas como la batalla de San Francisco, en Tarapacá. La prensa afirma que “el pueblo de Bolivia tiene una deuda de honor.../... con Ladislao Cabrera”<sup>47</sup>, quien es recordado por su célebre frase: “Quemaremos hasta el último cartucho para defender la integridad del territorio nacional”<sup>48</sup>.

El general Ramón González Santiesteban<sup>49</sup> nació en Sucre el 31 de agosto de 1831. Es considerado como el héroe de San Francisco. Fue el jefe del batallón Illimani que luchó en la batalla de San Francisco. Se cuenta que, a la cabeza de sus soldados, este general<sup>50</sup>, escaló la colina desafiando la metralla enemiga e imponiéndose a la consideración y respeto del enemigo. Es interesante observar el tipo de vocabulario que utiliza la prensa para narrar la historia de este personaje. Habla del “heroísmo” del batallón Illimani y no duda en calificar al general González como “el jefe más valeroso en la guerra del

---

43 *PRESENCIA*, 23/03/1965, “El diálogo y las balas”.

44 *Idem*, 23/03/1980, “Mensaje del comandante general de la Fuerza Naval Boliviana”.

45 *Idem*, 23/03/1982, “El héroe del Topáter”.

46 *Idem*, 23/03/1965, “La acción de Calama”.

47 *Idem*, 23/03/1965, “Eduardo Abaroa”.

48 *LOS TIEMPOS*, 23/03/1969, “Nuestra salida al mar”.

49 Algunos periodistas escriben su nombre con “s” (Gonzalés) y otros con “z” (Gonzalez).

50 Llamado también el general Pachacha.

Pacífico”<sup>51</sup>, el “valiente entre los valientes”<sup>52</sup>, el “bravo militar boliviano.../ ... que defendía la integración territorial de su patria”<sup>53</sup>.

Eliodoro Camacho fue un militar y político nacido en Inquisivi en 1831. Combatió en el Alto de la Alianza, la última batalla, donde fue herido y llevado prisionero a Chile por dos años. A su retorno a Bolivia, fundó el partido liberal. Fue varias veces candidato presidencial. Es recordado por la prensa como el “temido entre los valientes”<sup>54</sup>, por haber actuado heroicamente durante la guerra del Pacífico.

La prensa utiliza mayúsculas para poner énfasis en el hecho de que es necesario honrar a los Colorados de Bolivia: “¡HONREMOS A ELLOS!”<sup>55</sup>.

La prensa no sólo rinde homenaje a héroes varones sino también a mujeres. Es el caso de las “rabonas”. La prensa se refiere al hecho histórico: “lo sorprendente en estas circunstancias era ver que algunas rabonas llevaban las armas y alentaban a sus esposos con una constancia y valor admirables”<sup>56</sup>; “la situación era desesperante, pero las mujeres decididas empuñaron las armas”<sup>57</sup>.

Genoveva Ríos es una heroína cuya figura se utiliza en los manuales escolares porque permite a las niñas identificarse con los protagonistas de la guerra del Pacífico, es también recordada en la prensa como quien, durante el conflicto armado, hubiera ocultado la bandera boliviana en su vestido: “Junto a la urna estaba colocada otra de vidrio, con la bandera que flameó, por última vez en Antofagasta el 14 de febrero de 1879... /... rescatada por la niña Genoveva Ríos”<sup>58</sup>.

La idea es que cada uno logre identificarse con un héroe: los hombres de la sociedad civil con los habitantes de Antofagasta que decidieron defender la patria, los soldados con los Colorados que enfrentaron al enemigo a pesar de las dificultades, las mujeres con las rabonas que animaron a sus maridos en seguir la lucha. Se trata también de reavivar emociones con el relato de

---

51 *EL DIARIO*, 14/02/1979, “El general Ramón González”.

52 *Idem*.

53 *Idem*.

54 *Idem*.

55 *Idem*.

56 *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Chichas y la Quinta División en el Pacífico”.

57 *Idem*, 14/02/1979, “70 valientes chicheños y sus rabonas”.

58 *PRESENCIA*, 24/03/1980, “Ningún país puede quedar indefinidamente encerrado”.

Genoveva Ríos. Se intenta despertar la voluntad de lucha de los lectores e impregnarlos de emociones y sentimientos. La recurrencia a los héroes constituye una forma de humanizar el hecho histórico. Se pretende inculcar en el ciudadano común valores patrióticos, sentimientos sublimes, que vayan más allá del interés personal o grupal.

#### Un lenguaje en pro de la identidad nacional

La prensa ofrece un punto de vista bastante homogéneo respecto al conflicto con Chile. Su posición se confirma cuando se transmite de manera textual la postura de Jorge Carrasco, representante en 1979 de uno de los periódicos bolivianos más leídos: *El Diario*, como tribuna permanente del pensamiento libre y auténtico defensor de los más altos intereses de la patria, eleva en esta fecha su voz para ampliar la expresión unánime del pueblo de Bolivia, de que no ha renunciado, no renunciará jamás, bajo ninguna circunstancia, a su derecho de contar con las playas marítimas que por justicia le pertenecen... /... Nos enorgullecemos de ser el más veraz eco de la permanente denuncia del atropello de que ha sido víctima nuestra patria hace un siglo y reclamamos la acción solidaria de los países amantes de la paz, para que se haga justicia con la república<sup>59</sup>.

Al leer los diferentes artículos, se puede comprobar que todos los periódicos revisados comparten una misma posición respecto del tema marítimo. En efecto, sea en *Presencia*, en *El Diario*, en *Los Tiempos* o en *Última Hora*, la guerra del Pacífico es definida con términos parecidos: “una agresión no provocada”<sup>60</sup>, el “trágico acontecimiento nefasto que registra la historia del mundo”<sup>61</sup>, “uno de los más cínicos atropellos a los derechos naturales de un país sudamericano”<sup>62</sup>, “un acto de rapiña”<sup>63</sup> o “una de las más feas e inmorales acciones de agresión acontecidas en el nuevo mundo”<sup>64</sup>.

En términos generales, estas afirmaciones carecen de objetividad: “vandálico asalto”<sup>65</sup>; la “maquiavélica estrategia de los mapochinos”<sup>66</sup><sup>67</sup>; “un programa

<sup>59</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Los voceadores recordaron el centenario de la mediterraneidad”.

<sup>60</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1965, “La supuesta doctrina de la santidad de los tratados”.

<sup>61</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Emocionante acto de las mujeres bolivianas en frontera con Chile”.

<sup>62</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Una fecha luctuosa”.

<sup>63</sup> *Idem*.

<sup>64</sup> *Idem*.

<sup>65</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “‘Topáter’ en el centenario del asalto chileno a nuestras costas de Antofagasta”.

<sup>66</sup> “Mapochinos” es un término peyorativo para referirse a los chilenos.

<sup>67</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “‘Topáter’ en el centenario del asalto chileno a nuestras costas de Antofagasta”.

expansionista... /... dada su codicia sobre las riquezas estratégicas”<sup>68</sup>; “Chile violó la soberanía patria”<sup>69</sup>; “no fue un simple robo, se atentó contra la vida del Estado, privándole de un elemento esencial para su subsistencia”<sup>70</sup>; “la injusta ocupación del litoral”<sup>71</sup>; “premeditada y cobarde ocupación”<sup>72</sup>, “una de las fechas más trágicas”<sup>73</sup>.

Existen inclusive algunas exageraciones: “el asalto al puerto de Antofagasta constituyó en sí una obra demoníaca”<sup>74</sup>, “sangra la patria al cumplir el centenario de su enclaustramiento”<sup>75</sup>, “sangra año a año, día a día, hora a hora”<sup>76</sup>. La prensa intenta involucrar a toda América Latina: “Esta usurpación sangra en toda América”<sup>77</sup>. Se personifican la patria (Bolivia) y América. Se utilizan también muchos adjetivos: “triste y dolorosa recordación”<sup>78</sup>, la “guerra injusta”<sup>79</sup>. Finalmente, esta subjetividad se hace aún más evidente cuando la prensa opta por utilizar mayúsculas: “PORQUE EL LITORAL ES NUESTRO”<sup>80</sup>.

Casi todos los artículos referidos al problema marítimo están empapados de una subjetividad evidente. Además, muchas de las lecturas se hacen desde el occidente boliviano (Oruro, Potosí, La Paz), dejando de lado a los otros departamentos: “Bolivia no puede seguir semi ahogada y a punto de asfixiarse, encadenada en sus rocas y confinada entre las cumbres andinas”<sup>81</sup>. Se trata de una visión andinocentrista: “estamos aislados en medio de nuestras montañas”<sup>82</sup>.

---

<sup>68</sup> PRESENCIA, 14/02/1979, “Centenario del asalto, no de la fundación de Antofagasta”.

<sup>69</sup> *Idem*, 14/02/1979, “Homenaje del Ejército al año del centenario del litoral cautivo”.

<sup>70</sup> *Idem*, 14/02/1979, “Un juramento después de cien años”.

<sup>71</sup> *Idem*.

<sup>72</sup> LOS TIEMPOS, 14/02/1979, “Centenario de un luctuoso acontecimiento”.

<sup>73</sup> PRESENCIA, 23/03/1965, “Eduardo Abaroa”.

<sup>74</sup> EL DIARIO, 14/02/1979, “Emocionante acto de las mujeres bolivianas en frontera con Chile”.

<sup>75</sup> PRESENCIA, 14/02/1979, “Un siglo de encierro”.

<sup>76</sup> LOS TIEMPOS, 15/02/1973, “Nuestro aislamiento”.

<sup>77</sup> ÚLTIMA HORA, 14/12/1979, “Bolivia está herida desde el 14 de febrero de 1879”.

<sup>78</sup> PRESENCIA, 14/02/1979, “Topáter en el centenario del asalto chileno a nuestras costas de Antofagasta”.

<sup>79</sup> LOS TIEMPOS, 23/03/1982, “Declaración de la Sociedad de Geografía, Historia y Estudios Geopolíticos de Cochabamba en el día del mar”.

<sup>80</sup> PRESENCIA, 14/02/1979, “Un juramento después de cien años”.

<sup>81</sup> LOS TIEMPOS, 14/02/1979, “Partió marcha femenina hacia frontera con Chile”.

<sup>82</sup> *Idem*, 14/02/1979, “¡Mar para Bolivia!”.

Mediante la prensa escrita, las mujeres, denuncian el Tratado de 1904 y demandan su reivindicación: “Estamos aquí presentes, las mujeres bolivianas para denunciar y protestar ante la comunidad internacional... /... apelar ante la conciencia del mundo, ante el sumo pontífice de la Iglesia católica, ante los organismos mundiales y regionales, y ante todos los pueblos del orbe... /...para que se haga efectiva la revisión del ominoso Tratado.”<sup>83</sup> Estas mujeres expresan un sentimiento de injusticia: “una situación injusta prolongada por una centuria”<sup>84</sup>. La prensa parece apoyar totalmente la posición de estas mujeres pues da una amplia cobertura a sus declaraciones, en las cuales no se vacila al momento de utilizar términos subjetivos en contra de los chilenos: “la ocupación violenta del puerto boliviano de Antofagasta”<sup>85</sup>; “una guerra de conquista”<sup>86</sup>; “el despojo de nuestro departamento de El Litoral”<sup>87</sup>; “nuestro litoral usurpado por el invasor chileno en la guerra de conquista que inició alevosamente”<sup>88</sup>, la “amputación del litoral boliviano”<sup>89</sup>.

En resumen, consciente o inconscientemente, los autores de los artículos utilizan un lenguaje subjetivo que contribuye a reforzar la frágil identidad nacional boliviana.

#### Referencias a los símbolos nacionales

Según Rosa, al igual que las narraciones sobre el pasado común, la simbología nacionalista, es un componente “de los recuerdos colectivos que forman parte de las memorias sociales que, al formar parte de las representaciones sociales del grupo cultural, son, ellas mismas, una de las bases de la identidad”<sup>90</sup>. En este sentido, los símbolos nacionales políticos mencionados en la prensa sirven para reforzar la identidad nacional. En su intención de reconquistar algo más que un simple corredor, el Estado tiene como consigna el inculcar en la población un fuerte sentido patriótico y la prensa, en este tema, acepta ser su portavoz llegando así a los cuarteles y a los hogares: “Invocamos a los

---

83 *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Mujeres bolivianas demandan necesidad de denunciar Tratado con Chile”.

84 *Idem*.

85 *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Mujeres bolivianas demandan necesidad de denunciar Tratado con Chile”.

86 *Idem*.

87 *Idem*.

88 *Idem*.

89 *LOS TIEMPOS*, 14/02/1979, “Bolivia no renunciará jamás a su derecho de retorno al mar”.

90 ROSA, Alberto; BELLELLI, Guglielmo; BAKHURST, David, *Memoria colectiva e identidad nacional*. Biblioteca Nueva, Madrid, España, 2000.

padres de familia dedicar en cada hogar una rememoración sobre este acontecimiento histórico, enseñando a sus hijos el deber de dignidad y de honor que nos impone la patria.”<sup>91</sup>

Al momento de relatar las conmemoraciones de la guerra, la prensa hace particular énfasis en los símbolos utilizados a lo largo de las ceremonias: la conmemoración del día del mar, la música (canciones e himnos), los poemas, las oraciones, los lemas y los emblemas (banderas, urna, llama, estatuas, entre otros). Los actos patrióticos son útiles para reafirmar la “fe para la recuperación de nuestra salida al Pacífico”<sup>92</sup>.

La conmemoración del día del mar (23 de marzo), durante el cual se rinde homenaje a los héroes, constituye otro símbolo nacional.

La música está relacionada con el simbolismo: “Bandas militares y policiales de música tocaban insistentemente la ‘marcha naval’<sup>93</sup>; ‘las bandas tocaron la ya clásica cueca boliviana ‘Viva mi patria Bolivia’ ”<sup>94</sup>; “se entonaban canciones de folclore nacional alusivas a la aspiración marítima boliviana”<sup>95</sup>. De la misma manera, se dan a conocer las letras<sup>96</sup> de canciones: Mar<sup>97</sup>, Himno al litoral, Canto a Abaroa, Yo quiero un mar, Marcha marítima<sup>98</sup>.

Se dan a conocer poemas<sup>99</sup> relacionados con el tema marítimo. Así mismo, se publican oraciones<sup>100</sup>, alusivas al problema marítimo, con el fin de despertar un sentimiento nacional y reavivar el patriotismo en las personas<sup>101</sup>.

Los periódicos difunden muchos lemas fáciles de recordar, con la finalidad de crear una memoria colectiva y, por ende, fortalecer la identidad nacional:

*Retornaremos al mar*<sup>102</sup>, *Juventud boliviana: prepárate para la reconquista*<sup>103</sup>, *El mar ha sido nuestro y volverá a serlo*<sup>104</sup>, *Bolivia ha sido país del Pacífico y retornaremos a*

<sup>91</sup> PRESENCIA, 14/02/1968, “Aniversario de la invasión a Antofagasta”.

<sup>92</sup> *Idem*, 23/03/1966, “El pueblo boliviano rinde hoy homenaje a Abaroa”.

<sup>93</sup> *Idem*, 14/02/1979, “Nuestra fuerza es la de la razón y no la de las armas”.

<sup>94</sup> *Idem*.

<sup>95</sup> *Idem*.

<sup>96</sup> EL DIARIO, 14/02/1979, “Bolivia recobrará su litoral cautivo”.

<sup>97</sup> LOS TIEMPOS, 23/03/1968, “Mar”.

<sup>98</sup> PRESENCIA, 23/03/1966, “Marcha marítima”.

<sup>99</sup> *Idem*, “Bolivia”.

<sup>100</sup> Existen ejemplos de estas oraciones en: PRESENCIA, 23/03/1966, “Oración de un niño por el mar” y en LOS TIEMPOS, 23/03/1969, “Plegaria”.

<sup>101</sup> *Idem*, “La epopeya del Topáter”.



*é*<sup>105</sup>, *Bolivia nació con mar, tiene que vivir con mar, En América no habrá paz, si Bolivia no recupera su mar, América y el mundo deben impedir la perpetuación de la injusticia y el despojo del litoral boliviano, Bolivia sin una salida al mar es un atentado contra los Derechos Humanos.*

Las referencias a los emblemas son numerosas. “Dos oficiales de la Armada Boliviana transportaron ayer los restos del héroe, desde la cripta de la Basílica Menor de San Francisco hasta el monumento erigido en su memoria, en la plaza que lleva su nombre.”<sup>106</sup> “La figura de Eduardo Abaroa, inmortalizada en el bronce, señala con el dedo a los bolivianos el camino de retorno al mar”<sup>107</sup>. “Patriótico homenaje a Eduardo Abaroa, cuyos restos encerrados en una pequeña urna de bronce serán colocados junto a la llama votiva traída desde Antofagasta”<sup>108</sup>; encendido de la “llama votiva”<sup>109</sup>, la cual “ilumina el futuro provisor de Bolivia y reafirma la fe inquebrantable de volver a nuestro mar”<sup>110</sup>. “Las Fuerzas Armadas efectuarán diez disparos de artillería conmemorando... /... los diez departamentos del país”<sup>111</sup>; “marcharon a la línea fronteriza para rendir homenaje a los símbolos patrios y expresar su protesta”<sup>112</sup>. La bandera histórica es utilizada el día del mar. Esta bandera flameó en Tarapacá y en El Alto de la Alianza. Provoca gran emotividad porque se pueden apreciar sobre la bandera “manchas de sangre y pequeños desgarrones causados por impactos de bala”<sup>113</sup>.

Las visiones de “nosotros”, de los “otros” y del “otro”

La visión de “nosotros”. La revisión de los periódicos permite entender cómo se miraban a sí mismos los bolivianos entre 1964 y 1982. Esta visión del “nosotros” está relacionada con la identificación con los héroes, quienes “estaban débilmente armados”, “no tenían esperanza sino en el futuro”, “eran

<sup>102</sup> PRESENCIA, 23/03/1964, “Histórica bandera y urna con restos de Abaroa fueron depositadas ante el monumento del héroe”.

<sup>103</sup> *Idem.*

<sup>104</sup> *Idem.*

<sup>105</sup> *Idem.*

<sup>106</sup> PRESENCIA, 23/03/1982, “El héroe del Topáter”.

<sup>107</sup> *Idem.*, “El pueblo boliviano rinde hoy homenaje a Abaroa”.

<sup>108</sup> *Idem.*

<sup>109</sup> *Idem.*, 23/03/1966, “Llama votiva traída desde Antofagasta se depositará ante monumento de Abaroa”.

<sup>110</sup> *Idem.*, “El pueblo boliviano rinde hoy homenaje a Abaroa”.

<sup>111</sup> LOS TIEMPOS, 14/02/1979, “Paro nacional de cinco minutos conmemora hoy el centenario de la guerra injusta”.

<sup>112</sup> PRESENCIA, 14/02/1979, “Nuestra fuerza es la de la razón y no la de las armas”.

<sup>113</sup> PRESENCIA, 24/03/1972, “Las Fuerzas Armadas prometen no cejar en empeño de lograr salida al mar”.

pocos en relación con quienes nos quitaron el mar”, “eran débiles”. La visión del “nosotros” es similar. Se muestra al pueblo boliviano como a un pueblo trabajador y de paz, víctima de la injusticia. Se sobreentiende que los bolivianos son pocos y que se consideran débiles, con esperanza en el futuro. Se dice también: “la nación boliviana.../... es pacifista hasta la ingenuidad o la estupidez”<sup>114</sup>, “nuestra vocación de pueblo generoso hace que respetemos los derechos de nuestros hermanos”<sup>115</sup>.

La visión de los “otros”. En los artículos aparece un concepto interesante: el de los “otros”. Se trata de los aliados, de los país vecinos, de los considerados como “hermanos”. Estos países son todos los de la región, excepto Chile. Así, la prensa da también a conocer a su público que existen “otros” que están del lado boliviano, que Bolivia no está sola en su lucha: “La Argentina es solidaria con la aspiración marítima de Bolivia”<sup>116</sup>; “la Fuerza Aérea Argentina, representada por una escuadrilla de cinco aviones Camberra, se hará presente hoy en el homenaje”<sup>117</sup>. En este sentido, los “otros” considerados como los “aliados” dan legitimidad al pueblo boliviano en cuanto a su anhelo de recuperar un acceso al océano Pacífico: “El líder político argentino, Alfredo Palacios, exhortaba: ‘la situación de Bolivia sin una salida al mar es insostenible. Los países de Iberoamérica tienen una responsabilidad a esta injusticia.../... Hemos de estar al servicio de la justicia, por eso exhorto a los pueblos de América.../... y a todas las instituciones que luchen por la realización del derecho de Bolivia en pro de su salida al mar’”<sup>118</sup>. “En el parlamento uruguayo, resonaban las palabras del senador Minelli: ‘Toda América se siente solidaria con el anhelo de Bolivia... /... América espera la solución del problema del Pacífico’”<sup>119</sup>. Muchos países como Perú, Argentina o Paraguay “comprenden las necesidades”<sup>120</sup> de Bolivia. Se obvian conflictos pasados, que causaron también pérdidas territoriales.

La visión del “otro”. En la prensa, el concepto del “otro” aparece claramente: es el malo, es Chile. La prensa incita a ver a Chile, como el enemigo. Es una forma de crear cohesión social entre los bolivianos en contra de un enemigo común, reforzando así la identidad nacional. Para la prensa, la amistad con Chile es impensable: “La amistad con Bolivia que afanosamente

---

<sup>114</sup> *LOS TIEMPOS*, 23/03/1968, “A la juventud chilena”.

<sup>115</sup> *PRESENCIA*, 24/03/1972, “Venezuela podría abogar por salida al mar para Bolivia”.

<sup>116</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1979, “La nación argentina es solidaria con la causa marítima boliviana”.

<sup>117</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1979, “Fuerza Aérea Argentina presente en día del mar”.

<sup>118</sup> *EL DIARIO*, 14/02/1979, “Mujeres bolivianas demandan necesidad de denunciar tratado con Chile”.

<sup>119</sup> *Idem*.

<sup>120</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1966, “Argentina y Paraguay comprenden necesidad marítima de Bolivia”.

desea Chile es la amistad del lobo y del cordero”<sup>121</sup>. La “escuela pinochetista”<sup>122</sup> es la versión de algunos chilenos que afirman que Chile ocupó en 1879 un territorio que le pertenecía. En efecto, Pinochet, “sin ningún escrúpulo, declaró que Bolivia nunca tuvo derecho sobre el litoral”<sup>123</sup>. Al mencionar “atrevidas y burdas declaraciones de Chile frente a nuestro infortunio”<sup>124</sup>, la prensa logra despertar en sus lectores un sentimiento de rabia y de pertenencia. “El gobierno chileno hizo todo lo posible por demostrar lo indemostrable. Que Bolivia nunca tuvo acceso al mar. Este necio propósito fue estéril ante la fuerza de la verdad histórica”<sup>125</sup>; “Se sostiene que sólo se trató de la ‘reconquista’ de una zona heredada de los tiempos de la Colonia española y que pasó a Bolivia por una decisión ‘personal e inconsulta’ del libertador Simón Bolívar”<sup>126</sup>; “El progresivo empeño de los mandatarios chilenos por torcer la historia, tratando de hacer creer al consenso del mundo que Bolivia nunca tuvo costa marítima, de ahí que el 14 de febrero de este año se conmemore o festeje nada menos que el ‘centenario de la fundación de Antofagasta’ cuando más bien se trata del asalto al litoral boliviano”<sup>127</sup>. Este tipo de declaraciones exaspera al boliviano. En un solo artículo, se encontró la posición de Chile, sin que ésta sea aberrante. En este único artículo, se entrevista al gobernador de Antofagasta quien afirma no atribuirle “ninguna importancia”<sup>128</sup> a las marchas bolivianas organizadas en la frontera para exigir una salida al mar. La prensa ofrece una versión chilena<sup>129</sup> aclarando que se trata de un comentario “prepotente” y “arrogante”: “la frontera impuesta por el usurpador en el ominoso Tratado de 1904, producto de la coacción y prepotencia del agresor de 1879, trasuntadas en la arrogancia del chileno Abraham Koenig que proclamando con irritante alarde: ‘Chile ha ocupado el litoral y se ha apoderado de él, con el mismo título que Alemania anexó la Alsacia y la Lorena. Nuestros derechos nacen de la victoria, la ley suprema de las naciones... / ... que el litoral es rico y que vale muchos millones eso ya lo sabíamos. Lo guardamos porque vale; que si no valiera, no habría interés en

---

<sup>121</sup> *LOS TIEMPOS*, 23/03/1968, “A la juventud chilena”.

<sup>122</sup> La tesis de Pinochet fue desmentida por la Geografía Náutica de Bolivia escrita y publicada antes de la toma de Antofagasta, por el Capitán de Fragata Ramón Vidal Gormáz, funcionario oficial chileno que escribió por orden del Presidente chileno de entonces.

<sup>123</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Un juramento después de cien años”.

<sup>124</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Un juramento después de cien años”.

<sup>125</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Bolivia: un siglo privada de mar”.

<sup>126</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Recuerdo del centenario de la guerra del Pacífico”.

<sup>127</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Centenario del asalto, no de la fundación de Antofagasta”.

<sup>128</sup> *LOS TIEMPOS*, 14/02/1979, “Circulan en Antofagasta panfletos favorables a la demanda de Bolivia”.

<sup>129</sup> Se trata de la nota del 13/08/1900, dirigida al gobierno boliviano y escrita por el diplomático Koenig.

su conservación”<sup>130</sup>. Según la prensa, Chile es cruel, contrariamente a cualquier otro país, porque a pesar de saber que Bolivia, en 1879, pasaba por una época extremadamente dura (hambruna, sequía, terremotos), no vaciló en atacar: “Una situación tan anormal y espantosa podía inspirar en las naciones vecinas siquiera el respeto que se debe al infortunio; a Chile le inspiró otro sentimiento, y nos mandó la guerra”<sup>131</sup>. Chile es el que cometió el “alevoso crimen de lesa fraternidad internacional”<sup>132</sup>. Según la prensa, Chile es una nación que se caracteriza “por su permanente política de traición”<sup>133</sup>; “por sembrar la desconfianza entre La Paz y Lima; La Paz y Buenos Aires; La Paz-Asunción y especialmente, La Paz-Brasilia”<sup>134</sup>. La prensa intenta también comprobar la falta de moralidad de Chile al comentar, entre otros aspectos, cómo Chile intentó aliarse con Bolivia en contra del Perú.

### A modo de conclusión

Si bien, desde la conformación de la república, el Estado boliviano siempre estuvo deseoso de forjar una identidad nacional sólida, sólo a partir de la revolución de 1952 pudo explotar el tema de la pérdida del mar con ese fin. En efecto, en ese entonces se resolvió educar a las mayorías y por tanto se utilizó el tema marítimo con la clara intención de crear una memoria colectiva y una identidad única, por encima de todas las identidades existentes en el territorio. De la misma manera, en esos años, la población empezó tímidamente a tener acceso a la información, gracias a la educación.

Después de la revolución nacional, surgió en Bolivia un período de mucha inestabilidad política donde se sucedieron gobiernos militares (1964-1982).

Unos meses antes de que Bolivia conmemorara cien años de la pérdida del mar, el país se encontraba en un momento de gran tensión política y social. A la sazón el presidente de facto, Banzer, recurrió al tema marítimo como mecanismo de unidad, para recobrar cierto respaldo a su régimen. En este sentido, si bien se produjo el abrazo de Charaña<sup>135</sup>, la intención del dictador boliviano fracasó porque en lugar de obtener apoyo, obtuvo una

---

<sup>130</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “El pueblo jura recobrar el litoral”.

<sup>131</sup> *PRESENCIA*, 14/02/1979, “Un juramento después de cien años”.

<sup>132</sup> *PRESENCIA*, 23/03/1965, “La acción de Calama”.

<sup>133</sup> *PRESENCIA*, 30/09/1979, “Comité Pro-Mar apoya política oficial sobre demanda marítima”.

<sup>134</sup> *LOS TIEMPOS*, 24/10/1979, “Carta abierta del Comité Pro-Mar Boliviano a la Organización de Estados Americanos”.

<sup>135</sup> En 1975, después de trece años de ruptura diplomática entre Chile y Bolivia, se reunieron en Charaña los dictadores Banzer y Pinochet. Bolivia pretendía iniciar negociaciones respecto del problema marítimo.

mayor oposición por parte de la población y de las Fuerzas Armadas. En efecto, la negociación diplomática fracasó y se consideró necesario volver a la democracia para poder retomar las negociaciones.

Durante ese período, el Estado boliviano tuvo mucha influencia sobre la elaboración de los manuales escolares y sobre los contenidos ofrecidos en la prensa. Ésta se convirtió en un instrumento de propaganda al servicio del nacionalismo en la creación del moderno Estado nacional.

A la par que corre un intento de integración a nivel latinoamericano, sigue pendiente un tema entre Chile y Bolivia y resulta imposible pensar en una identidad latinoamericana, en una eventual identidad supranacional. En efecto, hasta la fecha, el problema boliviano del acceso al mar tiende a provocar divisiones en el área y hace aún más difíciles los procesos de integración entre los países latinoamericanos. En este sentido y con el problema del gas en Bolivia, el tema está candente. Para los bolivianos, la pérdida del mar constituye uno de los pocos hechos históricos que, para bien o para mal, cohesionan la nación boliviana.

*Magali LAURE DE PAVÓN*  
*Thomas GOMEZ*  
*Université Paris Ouest Nanterre La Défense*



*Écoles et missions bolivariennes.  
Révolution socialiste  
au Venezuela  
(1999-2009)*

*Nous ne pouvons pas continuer à marcher à tâtons. Cela suffit.  
Nous devons choisir une orientation qui intègre notre véritable  
identité et qui ait une suffisante marge de manœuvre.  
Nous ne pouvons pas continuer à suivre les modèles d'autres pays.*

Hugo Chávez, 22 janvier 1999

## **I. Un constat éducatif désastreux**

**L**E 6 DÉCEMBRE 1998, le Conseil National Electoral (CNE) annonce officiellement la victoire du candidat du *Mouvement pour la V<sup>e</sup> République* (M.V.R.)<sup>1</sup>, Hugo Chávez Frías<sup>2</sup>, sur son rival du parti de droite « Comité d'Organisation Politique Indépendante » (COPEI)<sup>3</sup> Enrique Salas Röemer<sup>4</sup>, avec 56,39% de voix.

---

<sup>1</sup> En juillet 1997, Chávez enregistre son nouveau parti politique *Movimiento Quinta República* (MVR).

<sup>2</sup> Le 4 février 1992, Hugo Chávez alors Commandant des parachutistes vénézuéliens, à la tête du Mouvement Révolutionnaire Bolivarien (Movimiento Revolucionario Bolivariano –MVB-), échoue dans sa tentative de coup d'état pour renverser le président Carlos Andrés Pérez. Amnistié en 1993, il entreprend en 1994 une marche de 100 jours qui le conduit à visiter tout le territoire vénézuélien afin d'aller à la rencontre de ses partisans. Ses objectifs : se constituer des appuis en vue de consolider son mouvement et proposer la convocation d'une Assemblée Constituante.

Il voyage dans toute l'Amérique du sud, rencontre les guérilleros du M-19, Fidel Castro,... Il ne rejette pas l'option de la violence et considère la démocratie comme une voie dépassée. Au début de 1996, il exige la destitution du président Rafael Caldera, mais finit par accepter, en avril 1997, la voie électorale au lieu de la lutte armée.

La campagne<sup>5</sup> menée par Hugo Chávez sur la nécessité d'une rupture avec la période initiée en 1958 à l'issue de la signature<sup>6</sup> du pacte de coexistence, *Punto fijo*<sup>7</sup>, entre les principaux partis politiques vénézuéliens et sur l'exigence d'une révolution pacifique et démocratique inspirée des idéaux du Libertador Simon Bolivar<sup>8</sup>, a porté ses fruits.

Il ne s'agit pas de faire table rase du passé mais de se nourrir des échecs et des réussites des gouvernements antérieurs afin de redonner de l'espoir à une population qui n'en n'a plus. Asseoir les axes définis par le document de base de la campagne électorale, pour passer d'une démocratie représentative à une démocratie participative, transformer le Venezuela en une nation souveraine où l'équilibre politique le disputera à l'équilibre social et économique, promouvoir enfin une révolution démocratique humaniste, autogestionnaire et compétitive.

Les années antérieures (1978-1998) ont, en effet, démontré un essoufflement du projet national démocratique, puis son inexorable décadence. Malgré la manne des immenses richesses pétrolières, le niveau de vie des Vénézuéliens a considérablement chuté.

La réélection de deux anciens présidents Carlos Andrés Pérez<sup>9</sup> et Rafael Caldera<sup>10</sup> est significative à cet égard, car ils représentaient, pour les citoyens, un retour au début des années 80, marquées par l'abondance. Ces deux chefs d'état ont senti intuitivement que le Venezuela requerrait un changement en

<sup>3</sup> *Comité de Organización Política Independiente* (COPEI).

<sup>4</sup> Irene Sáez, ex miss Univers, mairesse du quartier Chacao de Caracas, candidate présidentielle appuyée par le parti de droite COPEI, baissant dans les sondages, elle est remplacée par Salas Römer.

<sup>5</sup> La devise « L'espoir est dans la rue » à partir de laquelle il a mené sa campagne convaincra les électeurs vénézuéliens.

<sup>6</sup> Le 31 octobre 1958.

<sup>7</sup> La chute du dictateur Marcos Pérez Jiménez donne lieu à la signature du Pacte Punto Fijo, qui précise le nouveau système politique, entre les deux partis qui dominent la vie politique vénézuélienne : Action Démocratique (AD) et COPEI.

<sup>8</sup> Homme politique, général et écrivain né à Caracas (1783-1830). Il affranchit de la domination espagnole le Venezuela et la Nouvelle-Grenade, qu'il érige avec l'Équateur, en République sous le nom de « Grande Colombie ». Proclamé *Libertador* il tente d'unir en une Confédération les anciennes colonies espagnoles. Accusé d'aspirer à la dictature, il constate la fin désastreuse de son idéal et se retire du pouvoir à Santa Marta, en 1830, convaincu d'avoir « labouré la terre ». En 1815, il rédige en Jamaïque un de ses textes politiques les plus célèbres. Il y pose les bases de la « Grande Colombie ». En octobre 1818, dans son *Discurso de Angostura* il défend l'unité contre le fédéralisme qui, à ses yeux, ne peut conduire qu'à la fragmentation. Défenseur d'une république jacobine, il redoute le parlementarisme et préconise un pouvoir centralisé et autoritaire. Il est aussi l'auteur d'un essai intitulé *Mi delirio sobre el Chimborazo*.

<sup>9</sup> Candidat du parti de centre gauche *Acción Democrática*. Élu une première fois en 1974-1979, il accède une seconde fois à la présidence de 1989 à 1992.

<sup>10</sup> Candidat, dans un premier temps, du parti de droite COPEI, Rafael Caldera fonde le parti *Convergence Démocratique* (CD) avec lequel il gagne les élections présidentielles en 1993. L'un de ses premiers actes, en tant que président de la République est d'amnistier Hugo Chávez.



profondeur mais, face à un électorat qui vivait dans le rêve d'un retour possible à l'ancien « Eldorado », ils n'ont pas osé prendre la décision politique du changement.

L'un des pays les plus riches au monde, le Venezuela, vit dans la pauvreté la plus extrême, gangrené par une minorité de politiciens corrompus. Quoi de plus naturel alors que de se tourner vers celui qui, tout au long de sa campagne, va apparaître, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, comme le « sauveur », le « héros des pauvres », s'opposer au « fléau de l'oligarchie », et le peuple des politiciens.

Le 2 février 1999, entouré de ses alliés politiques *Mouvement vers le Socialisme* (M.A.S.)<sup>11</sup>, *Causa R*<sup>12</sup>, *Movimiento 1<sup>o</sup> de Mayo*<sup>13</sup>, le parti de Pablo Medina, *Patrie pour Tous* (PPT)<sup>14</sup>, Hugo Chávez Frías prête serment sur la Constitution. Ne disposant pas encore de structures suffisamment puissantes, et pour contourner celles qui lui demeurent hostiles, il s'appuyera sur deux piliers : l'armée dont il est issu et la population non organisée qui l'a porté au pouvoir.

Partant du principe que l'institution d'un nouveau modèle d'expression conduira, conformément à la volonté populaire, à la création d'une société plus juste et égalitaire, Hugo Chávez affirme sa volonté d'instituer une politique éducative fondée sur la nécessaire corrélation entre le milieu scolaire et la communauté des citoyens. Il suit, en cela, les recommandations du *Frente Constituyente por la Educación*, équipe composée en grande partie d'universitaires, qui lui a remis, fin 1998, un document intitulé : *Une Révolution démocratique. Éducation gratuite et de qualité pour tous*<sup>15</sup>, qui pose les bases de la nouvelle société vénézuélienne.

L'éducation, gratuite, obligatoire et de qualité, y apparaît comme un droit inaliénable. La priorité absolue est d'éradiquer la pauvreté, le chômage quasiment endémique – chez les jeunes en particulier –, d'impulser le dévelop-

---

<sup>11</sup> En 1971, les dissidents du Parti Communiste Vénézuélien (PCV), parmi lesquels Teodoro Petkoff et Pompeyo Márquez, fondent le MAS. En juin 1998, à l'issue d'un long débat, le MAS décide d'appuyer le candidat Chávez. Teodoro Petkoff qui critique le populisme de Chávez refuse de s'engager à ses côtés et abandonne le parti. En avril 2000, il fonde le quotidien *Tal Cual*.

<sup>12</sup> La Causa R (LCR) – *La Cause Radicale*.

<sup>13</sup> Mouvement guérillero créé en 1970 à partir d'un groupe dissident de l'aile anti-révionniste du *Movimiento de Izquierda Revolucionaria* (MIR), *Mouvement de la Gauche Révolutionnaire*. Il suit la ligne dure de l'idéologie maoïste et mène des actions violentes au sein des universités, en particulier. Il se transformera, par la suite, en parti politique.

<sup>14</sup> Au début de l'année 1998, le parti « Patria para Todos » décide d'appuyer la candidature de H. Chávez et, avec d'autres groupes, constitue une alliance électorale appelée « Pôle Patriotique » (« Polo Patriótico »).

<sup>15</sup> Frente Constituyente por la Educación, La Propuesta de Hugo Chávez para transformar a Venezuela. Una Revolución Democrática. Equilibrio Social: hacia una sociedad justa. Educación gratuita y de calidad para todos, Caracas, 1999, p. 3.

pement intégral de la nation, la participation active, consciente et critique des citoyens, à partir des principes fondamentaux de production, de solidarité et de justice sociale.

La politique éducative, massive, qui a prévalu jusqu'alors, a reposé sur le système *de doble turno*. L'école étant réputée obligatoire, comme l'exige la Constitution, les établissements scolaires accueillent une partie des enfants inscrits, le matin, de 7h à 13h et l'autre partie, l'après-midi, de 13h à 18h. Mais, les structures d'accueil, limitées, restreignent le nombre des enseignements, qui reposent essentiellement sur l'apprentissage des fondamentaux.

L'instruction est, dans l'ensemble, basique et se révèle de mauvaise qualité. Une étude comparative réalisée, à partir de 1997, par le Laboratoire Latino-américain d'Évaluation et de la qualité de l'Éducation, sur 13 pays latino-américains<sup>16</sup>, rendue publique 3 ans plus tard, révèle qu'en matière de compétences langagières, les petits Vénézuéliens de CE2 sont classés au neuvième rang, et au dernier rang en mathématiques<sup>17</sup>. Une dernière étude, réalisée en 1998, sur le plan national cette fois, par le Système National de Mesure et d'Évaluation des Apprentissages révèle que sur 100 000 élèves des zones urbaines non marginales de CE1, CM2 et de 5<sup>o</sup>, issus aussi bien du secteur public que privé, à peine un quart maîtrise les compétences mathématiques exigées<sup>18</sup>.

Comment pourrait-il en être autrement ? En 1986, le taux de scolarisation des enfants qui entrent en primaire stagne à 30% ; il atteint péniblement 32% en 1993. Et, en 1997, soit un an avant l'élection de Hugo Chávez, on ne compte que 30 Vénézuéliens sur 100 à avoir intégré le circuit scolaire<sup>19</sup>. Seuls 34% des enfants qui suivent le CP achèvent l'enseignement du premier degré, alors que des pays tels que le Mexique, le Chili et la Corée du Sud arrivent respectivement à 53, 74 et 87%. Enfin, à peine 18 enfants sur 100, atteignent le baccalauréat<sup>20</sup>.

Bref, d'un côté, une éducation de qualité médiocre, marquée par le manque d'équité, par un déficit énorme en matière de formation technique, une motivation peu prononcée – aussi bien chez les élèves que chez les enseignants –, de l'autre, une éducation élitiste, où le prix d'excellence est généralement décerné aux écoles privées. Une éducation à deux vitesses dont

<sup>16</sup> Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Uruguay, Pérou, République Dominicaine et Venezuela. Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Uruguay, Pérou, République Dominicaine et Venezuela.

<sup>17</sup> R. Uzcátegui, « Balance de siete años. Políticas públicas en educación escolar en Venezuela a partir de 1999 », Caracas, Catedrática de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, p. 32.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>19</sup> Il n'est pas fait état d'un pourcentage relatif aux enfants qui se trouvent hors du circuit scolaire.

<sup>20</sup> L., Carvajal, M. J., Pantín, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Caracas, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, 2006, p. 322-323.

les corolaires sont l'absentéisme et l'exclusion. Deux fléaux majeurs que le ministre de l'Éducation de Rafael Caldera, Antonio Luis Cárdenas s'efforce d'endiguer en mettant en place, en juillet 1997, un Conseil National d'Éducation (CNE) chargé de la création d'un système éducatif susceptible de reconstruire la Nation.

## II. L'Engagement Éducatif National

A l'issue d'une intense consultation nationale<sup>21</sup>, plus de 200 experts<sup>22</sup>, issus de tous les secteurs de la société civile, travaillant *ad honorem*, élaborent un nouveau plan éducatif. Leurs conclusions, retranscrites dans un document intitulé *Engagement Éducatif National*, et remises en janvier 1999 au nouveau ministre de l'Éducation Hector Navarro, font prévaloir un projet éducatif nouveau, qui est en même temps un nouveau projet de société pour un pays « nouveau ». Le sens de l'efficacité et de la justice, « au service des citoyens »<sup>23</sup> y est mis en avant.

Un investissement initial de 7% au moins du PIB de la part du Gouvernement central et des différentes entités territoriales est envisagé par le Conseil National d'Éducation (CNE)<sup>24</sup> pour mettre en place la révolution éducative : 500 établissements, choisis dans tout le pays (ce qui représente 3% du nombre global des établissements publics)<sup>25</sup>, écoles dites « de changement intégral » feront partie de la première vague lancée au cours de l'année scolaire 1999/2000. Dans le cadre d'un nouveau programme curriculaire (proposition n°8), les enfants, accueillis toute la journée (proposition n°3) bénéficieront de projets pédagogiques élaborés par l'établissement (proposition n°9).

Un Plan Alimentaire Scolaire, gratuit, leur permettra de disposer d'un petit déjeuner, d'un déjeuner et d'un goûter (proposition n°5). Des bibliothèques seront installées dans les classes (proposition n°6) ; l'école disposera d'un centre informatique (proposition n°7) et se verra attribuer une habilitation (proposition n°4).

<sup>21</sup> 65 000 personnes et plus de 1000 institutions seront consultées pendant deux ans.

<sup>22</sup> Intervient Luis Ugalde (UCAB), Mercedes Fermín (membre de l'Assemblée Constituante en 1946), Thais Aguerrevere (Venezuela Competitiva), José María Cadenas (UCV), Alberto Quirós Corradi, José Miguel Cortázar (vice-ministre de l'Éducation), Víctor Guédez (CIED), Alberto Lovera (UCV), Marisol Angarita (FUNDEI), José Rafael Marrero, Josefina Bruni Celli (IESA), Teresa Albáñez (Fundación Paría), Leopoldo López Gil (El Nacional), Humberto Anzola (Fetramagisterio), Ramón Rivas (AVEC), Lucio Segovia (USR), Corina Parisca de Machado (Fundación Atenea), Gabriela Bronfenmajer (CENDES), Mariano Herrera (CICE), Luis Acuña Cedeño (membre de l'Assemblée Constituante, élu peu auparavant).

<sup>23</sup> *Compromiso Educativo Nacional*, Consejo Nacional de Educación, Caracas, agosto de 1998, p.7-8.

<sup>24</sup> Présidé par le docteur Leonardo Carvajal.

<sup>25</sup> Entrevue entre le ministre de l'Éducation Hector Navarro et l'auteur, le 04 février 2009.

Les enseignants qui auront fait la preuve de leur capacité à enseigner (concours d'admission) (proposition n°11) travailleront à temps plein. Ils recevront alors un traitement incitatif : en d'autres termes, une rémunération équivalant, pour les débutants, à 5 salaires minimum (proposition n°12). Une formation continue qui répondra à leurs demandes spécifiques, leur sera proposée (proposition n°14).

### III. Naissance des Écoles Bolivariennes

Le ministre de l'Éducation répond favorablement aux propositions du CNE<sup>26</sup> et décide de baptiser les écoles intégrales (journée continue) ainsi créées, Écoles Bolivariennes<sup>27</sup>. Il s'engage à ce qu'un premier accord soit signé avec certains états (l'état de Zulia en particulier) pour que les premiers établissements puissent fonctionner dès le mois d'octobre 1999.

Outre la demi-journée de classe traditionnelle, au cours de laquelle tous les domaines de connaissance fondamentaux du Curriculum de base National sont maintenus et dispensés, les élèves de primaire recevront des renforcements en lecture, écriture, expression orale et mathématiques. Ils bénéficieront, l'après-midi, d'activités extra scolaires : activités artistiques (musique, expression corporelle, peinture, théâtre), sport...<sup>28</sup>

Le Ministre signale cependant que l'implantation des Écoles Bolivariennes ne pourra se faire partout, faute de salles de classe et/ou d'infrastructures scolaires adaptées et appropriées. En revanche, et bien qu'il reconnaisse le bien fondé du plan éducatif, il se montre beaucoup plus réservé en ce qui concerne la recommandation salariale faite en faveur des enseignants. Le budget alloué au ministère de l'Éducation estimé à 2,28 milliards de Bolivars<sup>29</sup>, devant subir une baisse de 7,5%<sup>30</sup>, il est même à craindre que l'aménagement de l'un des programmes phares des Écoles Bolivariennes, les bibliothèques de classe, ne soit affecté.

L'adoption de la figure de Bolivar au sein de la « révolution éducative » est loin d'être anodine. L'idéologie professée par *Le Libertador* – unité, liberté, participation, intégration, tout au long de son existence –, correspond pleine-

<sup>26</sup> Le 2 février 1999, les membres du CNE, nommés, dans leur intégralité par le ministre de l'Éducation Cardenas, remettent leur démission au nouveau Ministre Hector Navarro. Ce n'est qu'au cours du mois de juillet que celui-ci l'acceptera. Aussitôt après, H. Navarro clôture le CNE. Désireux de poursuivre ses propositions en matière éducative, Leonardo Carvajal crée une Organisation Non Gouvernementale qui prend le nom de ONHG.

<sup>27</sup> Cf. *supra* note 2.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> L. Bravo Jauregui, « Primeros signos de las escuelas bolivarianas » in *Memoria Educativa, Caracas, UCV, 2001, s.n.d.p.*

<sup>30</sup> <http://www.me.gov.ve/mecd/portal>  
Dernière consultation : 27 mai 2009.

ment à la nouvelle culture socio-éducative qui, peu à peu, se dessine. La qualité et la prise en charge, plus longue, du temps scolaire constituent l'un des piliers du processus éducatif intégral qui se met en place. Ouverte sur la communauté et le monde extérieur, l'école bolivarienne, par son interaction, apparaît comme la seule solution au problème récurrent de l'absentéisme scolaire et au grave problème des enfants des rues ; en d'autres termes, ceux qui ne sont jamais entrés dans le système.

Mais, pour lors, il faut conjuguer habilement la pratique de l'éducation en alternance (écoles de « doble turno »)<sup>31</sup> et l'orientation choisie au sein des écoles boliviennes. L'École devant redevenir un centre attractif et accueillant, une pédagogie adaptée amènera progressivement l'apprenant vers une autonomie cognitive, source de développement intellectuel et social. Finies les connaissances stéréotypées qui reposent uniquement sur une mémoire livresque. Les élèves ne seront plus de simples récipiendaires d'un savoir dont le maître d'école est le seul détenteur. La pratique, « pertinente et attrayante »<sup>32</sup>, d'une pédagogie participative constituera la garantie de la formation d'un homme cultivé, critique, scientifiquement et technologiquement préparé à affronter les défis d'un monde globalisé, au sein duquel, l'éducation, le développement de la connaissance et l'information joueront un rôle capital.

Les valeurs d'identité nationale<sup>33</sup> seront renforcées à travers l'analyse des différentes manifestations culturelles, politiques, sociales et économiques. L'étude de la géographie et de l'histoire du Venezuela, dans un contexte local, régional, latino-américain et mondial trouvera également sa place. Les programmes feront prévaloir une éthique citoyenne où les valeurs telles que le travail, l'engagement participatif, la solidarité, l'équité et la justice seront revalorisés. Partie prenante du développement et du progrès de la Nation, l'Homme « nouveau » sera ainsi capable d'affronter le monde qui l'entoure. Enfin, le Plan Alimentaire National (PAN)<sup>34</sup> représentera l'équité absolue. Il donnera lieu à une intégration sociale constructive des membres qui en bénéficieront.

Les normes théoriques sont posées, le 16 septembre 1999. 523 écoles<sup>35</sup> boliviennes amorcent, à titre expérimental<sup>36</sup> un tournant radical dans le

---

<sup>31</sup> Les écoles privées, pour leur part, poursuivent leurs enseignements.

<sup>32</sup> L. Bravo Jaúregui, « Primeros signos de las escuelas bolivarianas » in *Memoria Educativa*, Caracas, UCV, 2001, s.n.d.p.

<sup>33</sup> República de Venezuela – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Despacho del ministro. *Resolución n°179*, art. 1°, Caracas, 15 de septiembre de 1999, Año 189 y 140.

<sup>34</sup> Sous le contrôle de la communauté scolaire et de l'Institut National de Formation et d'Éducation (INCE), des micro entreprises alimentaires ravitailleront les écoles boliviennes afin d'offrir deux repas par jour (petit déjeuner et déjeuner) et un goûter aux élèves et au personnel enseignant, administratif et technique.

<sup>35</sup> Neuf écoles boliviennes sont créées en Territoire d'Amazonas in T. Ponce, « Para tener un país grande », in *Candidus*, Revista Educativa para el Debate y la Transformación, Valencia, Venezuela, Año 1, Número 3 de

système éducatif vénézuélien. Sélectionnées en fonction du seuil de pauvreté « critique et extrême » du milieu dans lequel elles sont insérées, elles doivent, désormais, comporter une section de maternelle et/ou posséder tous les niveaux primaires.

Les enseignants<sup>37</sup>, des volontaires pour la plupart, et tout le personnel de l'école, sont pris en charge et rigoureusement encadrés par la Commission Nationale et par la Commission Régionale de Suivi de l'École Bolivarienne. Leur nomination n'est que provisoire car seule l'obtention du concours de sélection au métier d'enseignant<sup>38</sup> leur permettra l'accès direct et de plein droit aux Écoles Bolivariennes. Le concours n'ayant pas encore été ouvert, ils suivent, en attendant, des cours intensifs d'actualisation des pratiques pédagogiques, didactiques, sociales, culturelles, éthiques et sportives<sup>39</sup>.

Les directeurs d'école, quant à eux, sont nommés pour une période d'un an, renouvelable trois fois. Leur travail est jugé par la communauté éducative et le Ministère de l'Éducation, dans un esprit à la fois « démocratique et participatif »<sup>40</sup>. Leur salaire tout comme celui des enseignants sera supérieur de 60%<sup>41</sup> par rapport à leur salaire antérieur<sup>42</sup> afin de compenser l'obligation à laquelle ils sont tenus, désormais, d'effectuer un seul service d'enseignement ou de de direction. Autrement dit, cette augmentation doit servir à pallier le manque produit par l'absence du deuxième salaire perçu lorsqu'ils se trouvaient dans un établissement pratiquant le « doble turno ».

Ce programme d'école intégrale, évalué tous les quatre mois selon un processus combinant l'auto évaluation qualitative des acteurs et une évaluation externe, touche cent soixante-quinze mille enfants<sup>43</sup>. Le Plan d'études, approuvé par le Ministère de l'Éducation, est le même pour tous : les Écoles Bolivariennes disposeront de bibliothèques – au sein de l'établissement et dans chaque classe –, de laboratoires et de ressources pour les activités culturelles et sportives. Elles seront aussi pourvues d'équipements sanitaires (prévention et soins, d'une infirmerie, d'un cabinet dentaire) et de laboratoires électroniques.

septembre de 1999, p. 21.

La période d'essai ne doit pas excéder trois ans. Résolution n°179 du 15 septembre 1999.

36 Cf. supra note 3.

37 Leur nombre atteint cinq mille.

38 Le concours est conçu et préparé par des directeurs, sous-directeurs et personnel enseignant. Les enseignants qui échouent sont affectés dans des écoles proches de celles où ils exerçaient.

39 L'actualisation de la formation et la supervision des enseignants sera permanente.

40 República de Venezuela – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Despacho del ministro. *Resolución n°179*, art. 1°, Caracas, 15 de septiembre de 1999, Año 189 y 140.

41 *Ibidem*.

42 Une prime est également prévue.

43 Entrevue de l'auteur avec le ministre de l'Éducation Hector Navarro, le 04 février 2009.

Modèle de qualité et d'intégration, l'École Bolivarienne doit faire la preuve que le changement est possible et le dialogue ouvert ; redevenir une réalité utile, formatrice, attractive, partagée par tous. Chaque école devra aussi être en mesure d'offrir et de développer un plan spécifique d'alphabétisation pour la communauté qui l'entoure<sup>44</sup>. Dans le même temps, le projet pédagogique planifié par l'enseignant doit faire la preuve à la fois de son souci constant d'un travail en équipe et d'une collaboration démocratique<sup>45</sup>. La recherche sera permanente : l'imagination et la créativité joueront un rôle clé afin que de cet *énorme corps social en mouvement*<sup>46</sup> surgisse l'école de demain.

L'avenir de la Nation dans ce processus. Le Ministère de l'Éducation – devenu, entre temps, le Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports<sup>47</sup> –, entend, en conséquence, donner à l'école les moyens d'être pertinente, cohérente et pédagogiquement autonome, de façon à concilier études et exigences de l'ère moderne. A cette fin, il prévoit : la revalorisation du métier enseignant ; la promotion de projets pédagogiques au sein de l'équipe enseignante ; la réhabilitation des infrastructures des groupes scolaires et une dotation plus adéquate des ressources éducatives ; la délégation et le transfert des compétences aux états, municipalités et groupes scolaires ; le renforcement des fonctions essentielles de l'État en matière éducative ; un appui socio-économique plus marqué auprès des étudiants dépourvus de ressources ; la promotion des rythmes de croissance des niveaux et modalités du système scolaire en fonction de la justice sociale et du modèle de croissance économique.

Le *Plan Simoncito* (éducation préscolaire pour les enfants âgés de 0 à 6 ans) destiné à faciliter l'accès à l'emploi chez les familles les plus pauvres – les familles monoparentales, en particulier –, accompagne et prolonge le mécanisme éducatif.

Mais les bonnes idées ne suffisent pas. Il faut d'abord et avant tout consolider les structures gouvernementales afin de mener à leur terme les discussions politiques publiques en matière d'éducation. L'Assemblée Constituante Éducative, installée en octobre 1999, se verra attribuer cette responsabilité<sup>48</sup>. Puis, le 15 décembre, conformément à la volonté de Hugo Chávez de « donner au Venezuela un nouveau cadre institutionnel pour refondre la République,

---

<sup>44</sup> Cf. *supra* note 3.

<sup>45</sup> ¿Qué es una Escuela Bolivariana?, *Candidus*, Revista Educativa para el Debate y la Transformación, año1, número 3, septiembre de 1999, Valencia, p. 13.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> Décret/loi n°369 en date du 5 octobre 1999, à partir duquel est promulguée la Loi Organique de l'Administration Centrale.

<sup>48</sup> Le 25 avril 1999, un référendum approuve par 87,95% des voix l'élaboration d'une Assemblée Constituante. 81,62% des Vénézuéliens accordent des pouvoirs spéciaux au Président. Au cours des élections du 25 juillet 1999 pour la constitution de l'Assemblée Constituante, le Pôle Patriotique (coalition des partis alliés au gouvernement) obtient 120 des 128 sièges de l'Assemblée.

restructurer l'État et établir un nouveau consensus politique et social<sup>49</sup> » une nouvelle Constitution sera proposée. Approuvée par 71% des Vénézuéliens<sup>50</sup>, elle comportera 33 articles consacrés à l'éducation, vue désormais comme un droit humain, démocratique, gratuit (de la maternelle la fin du secondaire) et obligatoire<sup>51</sup>.

À la fin 1999, nous sommes donc en présence de 2 systèmes éducatifs parallèles : le *doble turno* et l'école bolivarienne intégrale<sup>52</sup>.

#### IV. Polémique autour de la Résolution 259 et nouvel élan

L'année 2000 s'ouvre avec la promulgation de la Résolution 259. Les orientations qui y sont préconisées confortent le virage idéologique adopté par le gouvernement de Hugo Chávez. En effet, au prétexte que l'enseignement encyclopédique est caduc, les programmes de sciences sociales en primaire sont modifiés. L'histoire nationale, tout spécialement, subit des coupes sombres<sup>53</sup>. La conception gouvernementale de l'histoire y est privilégiée, les actions de Hugo Chávez sont mises en avant et encensées. Au lycée, le Programme d'instruction prémilitaire, facultatif jusqu'alors, devient obligatoire.

La politisation et la militarisation de l'éducation<sup>54</sup> suscitent la colère des enseignants. Le ministre Hector Navarro refuse de céder à la pression du corps enseignant et maintient les programmes fixés par le Ministère. Pour apaiser une situation qui est devenue critique, les maisons d'édition, elles-mêmes, retireront les livres de textes déjà publiés<sup>55</sup>.

En 2000, 6.9 Millions d'élèves sont inscrits en primaire : 5.6 dans l'enseignement public – écoles boliviariennes et *doble turno* – et 1.2 Millions dans l'enseignement privé<sup>56</sup>. Tendances expansives pour le secteur public, croissance modérée, en revanche, pour le secteur privé, ce qui incite le

---

<sup>49</sup> L. Bravo Jauregui, « Diez años de educación : milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008, p. 9.

<sup>50</sup> L'abstention sera de 54%.

<sup>51</sup> *Constitution Bolivarienne*, Caracas, 1999.

<sup>52</sup> Selon la structure et la capacité d'accueil de ses établissements, l'éducation privée, quant à elle, pratique le système bolivarien ou le système d'école *doble turno*.

<sup>53</sup> Entrevue de l'auteur avec le Professeur Tulio Ramírez le 21 février 2009.

<sup>54</sup> La Fondation Jeune Patrie (*Fundación Patria Joven*, anciennement *Juventud y Cambio*), financée par le Ministère de l'Éducation, est même habilitée à organiser dans certains lycées boliviariens, des événements extra curriculaires basés sur la vie et les actions d'Ernesto Che Guevara et de Fidel Castro. Cette culture politique doit servir à la construction d'un citoyen participatif et permettre le rapprochement entre l'État et le citoyen.

<sup>55</sup> Entrevue de l'auteur avec le professeur Tulio Ramírez, à Caracas, le 21 février 2009.

<sup>56</sup> Entrevue de l'auteur avec le ministre de l'Éducation, Hector Navarro, à Caracas, le 04 février 2009.



ministre Hector Navarro, à annoncer, malgré les critiques émises par l'Association d'Éducation<sup>57</sup>, la création de 1500 écoles bolivariennes supplémentaires pour le mois d'octobre<sup>58</sup>. Cette décision accréditée, par ailleurs, l'annonce faite par un haut fonctionnaire du Plan Bolivar 2000<sup>59</sup> qui affirme que 7 000 établissements sur les 15 000 que compte le pays (publics et privés confondus) ont été réparés et sont donc opérationnels<sup>60</sup>.

Or, en son temps<sup>61</sup>, le ministre Cardenas, pragmatique, avait déjà souligné que la crédibilité et l'efficacité des changements opérés ne pouvaient se vérifier que sur le long terme ; il avait insisté sur une période de maturation et de réalisation suffisamment longue pour la bonne marche du processus éducatif.

La différence, aujourd'hui, c'est qu'il y a un Plan d'action destiné à surmonter cette supercherie. [Et que l'on peut] y mettre un terme d'ici une quinzaine d'années... et ce, d'autant plus si l'on poursuit les réformes annoncées<sup>62</sup>.

Dans sa hâte de répondre au défi majeur représenté par la démocratisation de l'école, le gouvernement de Hugo Chávez allait oublier cette leçon de sagesse.

En effet, dans le même temps, le Directeur National de la Fondation des Établissements Scolaires (FEDE) vient détruire le bel enthousiasme gouvernemental en affirmant que, dans tout le pays, 20 000 centres scolaires ont besoin de réparations complètes...<sup>63</sup> Selon lui, les écoles affectées au plan pilote n'ont pas vu leurs problèmes d'infrastructures résolus. L'insécurité chronique des quartiers déshérités, où sont situées les écoles, règne et les programmes clés du projet bolivarien (alimentaire, santé, culture) ne sont pas mis en œuvre, faute de moyens financiers. Dans certains établissements

---

57 M. Palacios, « Asociación de Educación critica al ministro Héctor Navarro », Caracas, *El Nacional*, 22 de junio de 2000.

58 2 250 en 2001 et 4 000 en 2005.  
L. Bravo Jaúregui, « Primeros signos de las escuelas bolivarianas » in *Memoria Educativa*, Caracas, UCV, 2001, s.n d.p.

59 Le 22 février 2000, le Président lance le Projet BOLIVAR 2000 (anciennement Plan d'Attention Intégral Durable, *Plan de Atención Integral Sustentable –PAIS*) destiné à concrétiser « ... l'idée de fusion de l'union civile et militaire : le peuple et les Forces Armées... pour travailler, impulser, subvenir aux objectifs de la nation ». Ceci corrobore l'orientation militaire choisie par le Gouvernement, renforcée, quelques mois plus tard lorsque, au cours d'un discours, Hugo Chávez annonce : « ... Les Forces Armées sont un recours politique de l'État ».

60 L. Bravo Jaúregui, R.A. Uzcátegui, *Memoria Educativa Venezolana*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Caracas, año 2000.

61 Novembre 1998.

62 *Diario El Nacional*, Caracas, 10 de noviembre de 1998.

63 *Ibidem*.

d'ailleurs, et bien que la gratuité soit respectée, on en arrive même à demander aux parents de collaborer, au moyen d'une contribution (financière ou autre), à la réalisation du projet bolivarien.

La priorité accordée par le Ministère de l'Éducation aux établissements situés dans les zones les plus pauvres et /ou marginalisées, loin d'être absurde en soi, rend les conditions d'application du programme plus malaisées. Par ailleurs, alors que le Conseil National d'Éducation (CNE) avait proposé, dans un premier temps, la constitution d'un plan pilote, sur la base du volontariat – le choix des établissements scolaires étant susceptible d'être affiné et amélioré par la suite –, l'implantation des écoles boliviariennes sur le territoire national, le manque de transparence qui entoure les conditions de leur sélection, accroissent le sentiment d'une improvisation grandissante en matière éducative.

## V. La « Campagne Bolivarienne d'Alphabétisation »

On ne saurait parler de révolution éducative sans éradication de l'analphabétisme. Cet objectif, récurrent dans les discours présidentiel et ministériel, n'a pu être concrétisé jusqu'alors. Il le sera bientôt. Hugo Chávez a pris l'habitude de lancer bon nombre de ses réformes à partir de son programme radiophonique dominical « Allo Président ». Il fera de même, en juin 2000, avec la « Campagne Bolivarienne d'Alphabétisation », premier plan d'alphabétisation<sup>64</sup>.

230 000 Vénézuéliens de plus de 14 ans intégreront cette campagne afin d'en finir avec l'analphabétisme qui ronge le pays<sup>65</sup>. Ils suivront un programme cubain d'instruction élémentaire. En réalité, il s'agit, à l'origine, d'un projet vénézuélien, dessiné dans les années 50, puis abandonné par le gouvernement vénézuélien, repris et expérimenté par Cuba au cours de sa Révolution<sup>66</sup>. La cubanisation de l'éducation exposée au grand jour est très fortement critiquée, d'autant qu'il existe au Venezuela des méthodes d'alphabétisation, plus récentes, développées par la Direction d'Éducation pour Adultes du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports (MECD), par le Mouvement d'Éducation Populaire et de Promotion sociale « Fe y Alegría »<sup>67</sup> et par le

---

<sup>64</sup> *Gaceta Oficial* du 4 octobre 2000.

<sup>65</sup> L. Bravo Jaúregui, R.A. Uzcategui, *Memoria Educativa Venezolana*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Caracas, año 2000.

<sup>66</sup> Entrevue de l'auteur avec le ministre de l'Éducation, Hector Navarro, le 04 février 2009.

<sup>67</sup> ONG créée à Caracas en 1955 par le père José María Velaz. Mouvement d'éducation populaire intégrale, fondé sur un enseignement public de qualité pour les plus pauvres.

Centre au Service de l'Action Populaire (CESAP)<sup>68</sup>, et qui ont fait leurs preuves.

La vice-ministre de l'Éducation Maryan Hanson justifie le choix gouvernemental en soulignant que les accords éducatifs signés avec Cuba concernent aussi 22 autres pays<sup>69</sup>. Elle rappelle que la Colombie, pays géographiquement proche, participe au programme avec une équipe chargée d'appliquer le modèle de l'École Nouvelle<sup>70</sup> (méthode qui a été couronnée de succès et dont le Venezuela est également à l'origine), sans que cela soit sujet à polémique.

Le ministre de l'Éducation Hector Navarro en appelle alors au civisme et à la conscience révolutionnaire de ses concitoyens et table sur l'aide de 21000 « alphabétiseurs » pour réaliser le programme qu'il s'est fixé. Dans le cadre du travail social volontaire, qui détermine leur accession à l'Université, les lycéens sont tout particulièrement sollicités. Pour le ministre, ce pré requis semble suffisamment incitatif pour justifier une participation massive des jeunes à la campagne d'alphabétisation<sup>71</sup>.

Mais le 15 juin, en dépit de l'appel lancé par Hugo Chávez pour soutenir ses ministres et assurer le succès de l'opération, seuls ont répondu 2 000 alphabétiseurs. L'équipe de 27 Cubains<sup>72</sup> chargée d'encadrer le projet et « d'enseigner les stratégies éducatives opérationnelles en matière d'alphabétisation »<sup>73</sup> est déjà sur place. Face à l'urgence de la situation - il faut réduire le nombre d'analphabètes de 40% en 6 mois<sup>74</sup> - en août, Maryann Hanson exhorte chaque vénézuélien à prendre en charge un analphabète<sup>75</sup>.

Or, toute campagne d'alphabétisation doit, normalement, être précédée d'une enquête de terrain destinée à identifier les analphabètes, à les convaincre du bien fondé de l'opération. Ce procédé fait partie de la phase initiale de ce genre de programme : une bonne partie du travail consistant à « conquérir » les analphabètes afin qu'ils se décident à intégrer le processus et comprennent

<sup>68</sup> *Centro al Servicio de la Acción Popular* : association qui se consacre à l'éducation des enfants pauvres.

<sup>69</sup> Allemagne, Mexique, Paraguay, Equateur, Iran,...

<sup>70</sup> Courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Elle s'oppose, par définition, à la Pédagogie traditionnelle. Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne. Pour cela, il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération : c'est le principe des méthodes actives. Elle prône une éducation globale, accordant une importance aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale sera considéré comme essentiel.

<sup>71</sup> Une attestation fournie par la communauté au sein de laquelle ils auront résidé pendant la période d'alphabétisation leur sera délivrée.

<sup>72</sup> Envoyée dans le cadre de l'accord de coopération signé avec Cuba.

<sup>73</sup> *Gaceta Oficial* du 4 octobre 2000.

<sup>74</sup> *El Nacional*, 2000, 27 de agosto.

<sup>75</sup> *Garnica*, 2000, 18 de agosto.

les avantages qui en résulteront, pour eux, dans la vie quotidienne. Cela permet, en outre de vaincre les craintes, légitimes, ressenties par les personnes qui s'exposent, pour la première fois à un processus de ce type.

Cette pratique échappe complètement à l'Exécutif, pourtant au fait de cette phase d'identification et de captation des analphabètes. Cela lui aurait permis d'ajuster les chiffres et d'adapter les ressources afin de développer ce programme et ceux qui vont suivre. Or, on ne connaît pas le nombre exact d'analphabètes ni les lieux où ils se trouvent, d'autant que ces derniers sont peu disposés à se faire identifier comme tels, ce qui, humainement, peut se comprendre.

La mauvaise gestion et l'absence quasi totale de planification aboutiront au premier échec gouvernemental en matière d'alphabétisation puisque 60 000 personnes seulement seront alphabétisées<sup>76</sup>.

Le gouvernement devra alors avoir recours à un second plan qui débutera le 18 septembre 2000, en même temps que le programme de formation de technicien agricole, sous la direction des ministères de l'Éducation (Direction de l'Éducation pour Adultes -dépendant du Ministère de l'Éducation de la Culture et des Sports, MECD), et de la Défense. Les résultats de la première campagne amèneront le gouvernement à solliciter, cette fois, l'aide et l'expérience de « Fe y Alegría », acquise, entre autres, à travers les programmes radiophoniques d'alphabétisation dispensés par son Institut Radiophonique (IRFA).

La nouvelle campagne s'adresse à 82.500 personnes, parmi lesquelles 41.300 nouveaux lecteurs<sup>77</sup>. Des mesures nouvelles sont prises avec, notamment, l'élaboration de dix nouveaux livres de lecture, un manuel destiné aux alphabétiseurs et surtout, à titre d'essai, une méthode novatrice récompensée par l'UNESCO, intitulée « Yo sí puedo »<sup>78</sup>. L'abécédaire n'est pas abandonné mais on lui adjoint l'utilisation de la vidéo dans l'apprentissage des 65 leçons que comprend la méthode<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> M. Mundó «Las misiones educativas: ¿Política pública para la Inclusión o Estrategia para el Clientelismo Político?». Proyecto de investigación, Estudio de Cultura Política: el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Centro de Estudios del Desarrollo de la UCV, Caracas, 16 de abril de 2008. [A paraître]

<sup>77</sup> L. Bravo Jaúregui, R.A. Uzcategui, *Memoria Educativa Venezolana*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Caracas, año 2000.

<sup>78</sup> Élaborée par la pédagogue cubaine Leonela Relys qui possède une vaste expérience en matière d'éducation pour adultes. La méthode s'appuie sur la combinaison des nombres – connus des analphabètes – et des lettres, qu'ils ignorent.

<sup>79</sup> La méthode comporte 65 leçons de 2 heures chacune. Elle requiert une mise en application minutieuse et suppose, dans l'absolu, de travailler tous les jours de la semaine, pendant au moins 2 mois et demi.

Pour le Président Hugo Chávez, il ne fait aucun doute que les alphabétiseurs<sup>80</sup> vénézuéliens sont capables, de maîtriser « en moins de 7 heures » la méthode cubaine. Le succès est par conséquent garanti. En réalité, la méconnaissance de la méthode pratiquée, la formation trop succincte des alphabétiseurs, leur nombre trop restreint, le manque de motivation, de suivi, l'absence de vision et de planification gouvernementales, à moyen et à long terme, en matière de politique d'alphabétisation, l'obligeront à intensifier la campagne, deux ans plus tard (février 2002).

## VI. Le décret 1.011

La nouvelle légitimité populaire acquise par Hugo Chávez à l'issue de sa réélection triomphale, en juillet 2000<sup>81</sup>, s'accompagne, paradoxalement, d'un mécontentement grandissant de certains secteurs de la société civile, notamment du corps enseignant, inquiet de la croissante connotation idéologique cubanisante du Plan d'Éducation Nationale.

La création d'un « commissaire politique », qui intervient après la tentative d'imposition d'une éducation pré-militaire dans les lycées et la demande (formulée par le Ministère) de renseignements confidentiels sur les parents et les représentants des parents d'élèves, conforte les critiques d'interventionnisme et d'ingérence de l'État formulées par les syndicats d'enseignants, l'opposition, de droite comme de gauche, l'éducation privée et l'enseignement catholique.

En effet, le 4 octobre 2000, la promulgation du décret 1.011 modifie le règlement de l'exercice du métier d'enseignant par la création d'une nouvelle catégorie de superviseurs, les superviseurs itinérants, au sein des organes de supervision de l'Éducation Nationale.

Lien entre la communauté et les autorités, ils sont pourvus d'attributions spéciales sur les plans pédagogique et administratif et disposent, notamment, du pouvoir de renvoyer les directeurs des établissements publics et privés et de procéder à leur remplacement – faisant ainsi fi du droit à la stabilité professionnelle établi par la Loi Organique de l'Éducation et par l'article 49 de la Constitution.

Tout en insistant sur le caractère ponctuel de leur nomination, le ministre de l'Éducation Hector Navarro appuie leur constitution qui répond,

---

<sup>80</sup> Comme lors de la campagne précédente, les lycéens, astreints à un travail social peuvent choisir d'alphabétiser 5 adultes, s'ils veulent valider leur cursus secondaire.

<sup>81</sup> Le référendum du 15 décembre 1999 approuvé à 45,71% (le taux d'abstention est de 54,29%) par les Vénézuéliens dote le Venezuela d'une nouvelle constitution. Le mandat présidentiel passe de 5 ans à 6 ans et il est renouvelable une fois (dans la limite de deux mandats consécutifs).

selon lui, à une nécessité face à l'inefficacité du système antérieur<sup>82</sup>. Il se garde bien d'évoquer les critères requis pour leur sélection. Recrutés sur simple décret ministériel, aucun concours ne leur est exigé et il n'est pas nécessaire d'être un professionnel de l'éducation ou de posséder une expérience dans l'administration publique pour exercer cette fonction.

Le président Hugo Chávez va alors trancher dans le différend qui oppose son ministre aux enseignants. Au cours de son émission radiophonique dominicale, il appuie son action et maintient la présentation du Décret<sup>83</sup>, pour approbation, devant le Parlement d'autant que, proclame t-il, « [le] peuple, lui-même, demande la présence de superviseurs ». Il en profite pour fustiger l'éducation privée<sup>84</sup> qu'il accuse de tous les maux dont souffre le secteur éducatif et justifie la présence cubaine, au sein des écoles bolivariennes.

Cette prise de position relance la polémique... Dès le mois de janvier 2001, trois projets de Lois Organiques sur l'Éducation vont s'opposer. Le premier, élaboré par l'ONG Association Civile Assemblée d'Éducation, est appuyé par la Fédération Vénézuélienne des Maîtres (FVM), la Chambre Vénézuélienne de l'Éducation Privée, l'Association Vénézuélienne des Instituts Éducatifs Privés, et l'Association Vénézuélienne d'Éducation Catholique (AVEC). Le second est proposé par le Gouvernement à travers une Constitution Éducative. Le troisième, enfin, par l'Assemblée Nationale. Cette dernière, conformément aux recommandations de l'UNESCO, préconise de procéder à des investissements prioritaires et introduit des changements substantiels en matière d'éducation : renforcement du caractère obligatoire de la scolarisation des enfants et élargissement du critère de gratuité jusqu'à l'entrée à l'université<sup>85</sup>.

Bien qu'il soit fait état à maintes reprises de la nécessité d'obtenir une éducation de qualité, les propos du premier mandataire et sa réaffirmation du rôle de superviseur de l'État interpellent la société civile. Aussi, en février 2001, lance-t-elle deux manifestations de protestation, de grande ampleur, contre la politique gouvernementale. Le ministre de l'Éducation Hector Navarro s'efforce de calmer les esprits en déclarant que dans le contexte politique et idéologique particulier du Venezuela et dans le cadre d'une perspective

---

82 « Esta reforma puntual obedece a la necesidad de fortalecer un cuerpo idóneo de supervisores ya que, incluso su antecesor - Antonio Luis Cárdenas - llegó a afirmar que unos 1 500 supervisores nacionales no cumplían a cabalidad con sus funciones » : Hector Navarro, *El Nacional*, 2000, 27 de agosto (entrevue).

83 « Un proyecto de educación revolucionario, que forma parte del modelo de revolución cultural bolivariana creadora y liberadora, y no la educación perversa de las élites que aquí se venía siguiendo » in *El Nacional*, 2001, 22 de enero.

84 « ...le quitaré la máscara a los que han destrozado la educación », H. Chávez in L. Bravo Jauregui *Memoria Educativa Venezolana, paso a paso*, Caracas, 2000, s.n.p.

Le Président menace de supprimer les subventions que l'État alloue à l'enseignement privé. Par la suite, il reviendra sur ce point qui aurait touché bon nombre d'enfants des zones les plus pauvres.

85 L'autonomie des universités est reconnue comme un droit constitutionnel.

humaniste et sociale, il importe, avant tout, que puissent s'exprimer et prévaloir « la culture de la participation citoyenne et solidaire, le dialogue interculturel et la reconnaissance de la diversité ethnique »<sup>86</sup>.

Il reconnaît toutefois que « Le projet éducatif est bien au service d'un système politique » ce que conteste le coordinateur du Projet Éducatif National, Carlos Lanz, qui défend la participation de la communauté dans la gestion et la direction des centres éducatifs et évoque « la fin d'[un] processus [qui] repose sur la préparation de la communauté pour que celle-ci intervienne dans le système scolaire »<sup>87</sup> et l'implication des parents « dans la supervision et le choix des directeurs d'écoles, dans la gestion administrative et financière des établissements scolaires »<sup>88</sup>.

## VII. Premier bilan

Les premiers résultats obtenus sont encourageants: accroissement de la couverture éducative, tenue du Programme Alimentaire National, octroi de bourses, de crédits éducatifs, dotation en uniformes, ... exigence d'un texte d'études unique, ... Progressivement, la politique gouvernementale en matière d'éducation, porte ses fruits :

La suppression des frais d'inscription permet l'incorporation de 600 000 élèves supplémentaires dans le système scolaire. Là où 20 000 écoles fonctionnaient en 2 équipes ... 2250 d'entre elles offrent désormais une journée complète d'études aux enfants ; 750 autres s'y ajouteront à la fin 2002. Jamais on n'a construit autant de logements sociaux et, malgré les difficultés, 2001 a vu une légère amélioration en matière d'alimentation et de santé<sup>89</sup>.

Mais, en septembre 2001, l'étude réalisée par l'Assemblée Nationale sur la qualité du procesus mis en place dans la réhabilitation d'établissements « bolivariens » et sur la qualité du suivi pédagogique, auprès de 114 écoles, montre l'envers du décor : seuls 17,55% d'entre eux sont en bon état ; 46,49% sont jugés à peu près convenables et 35,96% en mauvais état.

Il s'agit là d'une situation préoccupante. L'état d'abandon dans lequel les gouvernements antérieurs ont maintenu les établissements scolaires et

<sup>86</sup> « La intención es formar, dentro de ese modelo que el ministro de Educación denomina Político (con P mayúscula) y reconoce como ideológico, 'un individuo participativo, crítico, libre, solidario y protagónico. Como parte del lanzamiento de la Revolución Cultural (Giusti. 2001, 19 de febrero), sustentada fundamentalmente en una perspectiva humanista y cooperativa, en la cultura de la participación ciudadana y de la solidaridad social; en el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica (Chávez. 2001, 25 de febrero).

<sup>87</sup> L. Carvajal, M. J. Pantin, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2006, p. 230.

<sup>88</sup> A. Cañizales, « Venezuela : educación bajo fuego cruzado », *IPS*, Caracas, jueves 15 de febrero de 2001.

<sup>89</sup> *Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (Provea), Situación de los derechos humanos en Venezuela*, rapport annuel, oct. 2000-sept. 2001, Caracas, 2002.

l'absence quasi totale de construction de nouveaux établissements publics, expliquent, mais seulement en partie, ces insuffisances. Le concept de qualité, récurrent dans les discours ne peut rester un vœu pieu ni un simple moteur électoral. Il faut aussi être sur le terrain et veiller à l'application stricte des mesures, sous peine de voir s'effondrer la nouvelle politique éducative, dynamiser une révolution qui s'essouffle et dans les esprits et dans les actes. De l'accomplissement conséquent des choix présidentiel et ministériel dépend la bonne marche de la société bolivarienne.

A la fin de l'année, le problème suscité par l'application du décret 1.011 n'est toujours pas résolu. Bien qu'il fasse l'objet d'une demande en nullité formulée auprès du Tribunal Suprême de Justice, la vice-ministre Mariann Hanson recrute les 99 premiers fonctionnaires-superviseurs itinérants<sup>90</sup>.

### VIII. L'année 2002

Elle débute par deux gigantesques manifestations (23 janvier) dans les rues de Caracas. L'une menée par l'opposition : le Tribunal Suprême de Justice a entériné le décret 1.011 et plus de 700 établissements catholiques sont sur le point de devoir fermer leurs portes en raison des coupes budgétaires drastiques imposées par l'État<sup>91</sup> ; l'autre, par les partisans de Hugo Chávez.

Situation extrêmement chaotique qui aura pour dénouement le *pronunciamiento* militaire du 12 avril, le départ puis le retour de Hugo Chávez au pouvoir. La Révolution vénézuélienne, atypique, « ni socialiste ni communiste » mais « radicale », se situe aux dires du ministre de la présidence Rafael Vargas « [...] dans le cadre du capitalisme » et « induit de profonds changements de structure économique »<sup>92</sup>.

Le système scolaire vénézuélien qui souffre des déclarations intempestives et des décisions improvisées du président Hugo Chávez, d'un manque de transparence chronique montre un bilan très préoccupant<sup>93</sup>. Les écoles et les lycées boliviens, en particulier, sont les plus touchés. Certes, la couverture éducative s'est grandement améliorée mais les carences, nombreuses, persistent. C'est ce que mettra en avant le recensement effectué en

---

<sup>90</sup> Ils entreront en fonction, en janvier 2002. De source ministérielle, ils auraient été sélectionnés à l'issue d'un rigoureux concours, mais aucune indication n'est donnée sur le concours ni sur les épreuves qu'il a comportées.

<sup>91</sup> Coupes dues aux réajustements du budget alloué au Ministère de l'Éducation qui se voit attribuer 5,7 milliards de Bolívares au lieu des 11,7 prévus initialement.

<sup>92</sup> M. Lemoine « Coup d'état au Venezuela : Hugo Chávez sauvé par le peuple » in *Le monde diplomatique*, Paris, mai 2002.

<sup>93</sup> Enquête menée par l'Institut Supérieur d'Études Administratives (IESA).



2001, par l'Institut National de Statistiques (INE)<sup>94</sup>. Depuis 1999, 7,5 millions de jeunes, tous âges confondus (6,46 millions d'entre eux ont entre 3 et 19 ans), ont intégré le système éducatif : 5,9 millions pour le secteur public et 1,6 pour le secteur privé<sup>95</sup>. Il y a donc une avancée notable par rapport à la situation antérieure, mais :

- 1,8 millions d'enfants de moins de 16 ans, soit 27,8%, sont exclus du système scolaire. Pire encore : 1.100.000 d'enfants n'ont pas d'existence légale puisque dépourvus de documents officiels (acte de naissance, carte d'identité,...). Exclus du système, ils le sont, par voie de conséquence, du système éducatif (formel ou informel).

- les redoublements, notamment en CP et en 6<sup>o</sup>, et les abandons sont légion. Il y a trop d'enfants par classe : 24, 47 en moyenne en CM2 et 35,5 en moyenne de la 6<sup>o</sup> à la 4<sup>o</sup>. Les familles les plus démunies (les monoparentales, surtout) qui ont besoin du salaire que leur procure l'emploi de leur enfant, ne le scolarisent pas.

- enfin l'augmentation du nombre d'*invadidos*<sup>96</sup> et la mobilité de ceux qui les occupent empêchent l'inscription des enfants et une scolarisation normale<sup>97</sup>.

Le Plan Alimentaire, obligatoire, mesure phare du programme éducatif, souffre d'un manque d'organisation et de moyens dans 62% des écoles bolivariennes. 56% d'entre elles ne disposent pas de bibliothèques ou sont peu ou pas opérationnelles ; 78% ne possèdent pas de salles informatiques alors que le gouvernement a fait de l'utilisation d'Internet une de ses priorités ; 45% des établissements existants n'ont pas été réhabilités. Enfin, 65% des installations sportives ne fonctionnent pas, sont en mauvais état ou inachevées faute de financement<sup>98</sup>.

La qualité du système éducatif est plus que jamais à l'ordre du jour. Le nouveau ministre de l'Éducation, de la Culture et des Sports, Aristóbulo Isturiz<sup>99</sup>, ne peut plus désormais invoquer les erreurs structurelles et/ou politiques du passé pour excuser les insuffisances ou les manquements du présent. D'autant que les enseignants eux-mêmes, dont la rémunération a chuté avec la création des écoles bolivariennes<sup>100</sup>, souffrent d'un manque de reconnaissance et d'attractivité dans l'exercice de leur profession. La formation

<sup>94</sup> Instituto Nacional de Estadísticas.

<sup>95</sup> M. Tabuas, 19 de noviembre 2002, Caracas, *El Nacional*.

<sup>96</sup> Nom donné aux bidonvilles au Venezuela.

<sup>97</sup> M. Lemoine. « Coup d'état au Venezuela : Hugo Chávez sauvé par le peuple » in *Le monde diplomatique*, Paris, mai 2002.

<sup>98</sup> L. Bravo Jaúregui, « La escolaridad en Venezuela, 1999-2004 », Caracas, Universidad Metropolitana, Facultad de Ciencias y Artes, Escuela de Educación de la UCV, Caracas, p. 15.

<sup>99</sup> Il succède à Hector Navarro à la tête du Ministère de l'Éducation de 2001 à 2007.

<sup>100</sup> Les enseignants constituent le corps le moins bien rémunéré de tout le pays.

dispensée dans les universités, trop centrée sur les théories psychologiques et pédagogiques, pas assez sur la pratique pédagogique en classe, ne les prépare pas à la réalité du terrain. N'arrivant pas à trouver la place qui leur revient au sein de la société, leur amertume pointe dans les nombreux courriers et les courriels qu'ils adressent à leur ministre de tutelle.

## **IX. Les missions**

Le problème posé par l'analphabétisme a été considéré dès le départ par le gouvernement de Hugo Chávez comme relevant essentiellement de l'éducation. En conséquence, sa résolution devait obligatoirement passer par une campagne d'alphabétisation puisque l'analphabétisme génère une situation d'exclusion de la population. Or, pour ne pas avoir suffisamment analysé la situation réelle de l'analphabétisme – celui-ci ne pouvant se résoudre qu'en abordant les causes du problème et non pas en combattant uniquement les symptômes –, le gouvernement vénézuélien est obligé de lancer un nouveau plan d'alphabétisation. Le troisième depuis l'an 2000.

La réalisation des deux projets précédents n'ayant guère été convaincante, quatre missions éducatives de grande envergure sont désormais prévues : la Mission Robinson I, la Mission Robinson II, la Mission Sucre et la Mission Ribas. Défi de taille car l'on passe d'un programme régulier et structuré sur 3 ans, fixé par le MECD, à une campagne intensive dont les résultats seront déterminants pour la Révolution bolivarienne – pas seulement éducative, idéologique aussi.

En d'autres termes, il ne s'agit plus de tendre vers l'amélioration de l'éducation formelle, c'est-à-dire, vers la constitution d'un programme éducatif, par niveaux, et destiné à prendre en charge les citoyens, depuis l'éducation initiale jusqu'à l'éducation supérieure. Il s'agit, à travers un engagement court, d'évoluer vers une politique, dont la réussite, prévue, revendiquée, assurée, garantira la pérennité de la Révolution.

### ***1. La Mission Robinson I***

Troisième Plan National d'Alphabétisation, elle doit son nom à l'humaniste et poète Simón Rodríguez, précepteur de Simón Bolívar. Créée le 18 mai 2003, elle est lancée en juin 2003.

Plan "extraordinaire et massif", la Mission Robinson I est présentée comme une lutte idéologique et matérielle contre l'inégalité endémique dont souffre le Venezuela. Elle doit, avec l'aide cubaine, alphabétiser 1,5 Million de personnes, pour la fin 2005, soit près de 9% de la population de plus de 10

ans<sup>101</sup>. Elle constitue l'assurance ultime de la justice et de l'équité sociale voulue par l'État. Élément d'intégration nationale, elle doit favoriser la participation consciente du citoyen dans la transformation de son pays.

Son coût est estimé à 21 milliards de Bolivars<sup>102</sup> : chiffre astronomique, lancé lors d'un discours présidentiel et destiné à faire la preuve de l'intérêt gouvernemental dans la reconnaissance des plus démunis. En réalité, il est adroitement utilisé comme instrument pour masquer le manque de données chiffrées en matière de formation, de salaires et l'impact réel des plans d'alphabétisation sur la population.

En même temps, le glissement idéologique et politique s'affirme et se confirme. Il est même revendiqué avec la nomination, sur décision présidentielle, d'un militaire, le capitaine Eliézer Otayza Castillo, à la tête de la mission. Fort de l'appui inconditionnel du Président, celui-ci assure qu'en 3 mois, plus d'1 million de personnes seront alphabétisées.

Mais, au lieu de s'appuyer sur des méthodes et des expériences reconnues, développées et réussies par des institutions nationales telles que "Fe y Alegría" et par la Direction de l'Éducation pour Adultes, le Gouvernement charge l'Institut National de Formation et d'Éducation (INCE) de mener le Plan National d'Alphabétisation. Or, cet institut a pour tâche, avant tout, de monter des programmes d'alphabétisation qui suivent la demande du secteur productif. Ses crédits de fonctionnement proviennent de fonds émanant de l'entreprise privée et destinés à la formation technique et professionnelle et à l'alphabétisation de personnes souhaitant intégrer une entreprise.

Par ailleurs, l'attention, individualisée, apportée habituellement à l'alphabète et à son espace vital suit cette fois une logique peu habituelle. L'alphabétiseur n'a plus aucun lien direct avec l'alphabétisé ou avec la communauté dont il fait partie, alors qu'autrefois, il importait, au contraire, de respecter le rythme, le quotidien et l'environnement de l'alphabète et de faire en sorte que l'alphabétiseur rejoigne l'alphabète sur son lieu d'habitation ou, mieux encore, qu'il soit choisi pour son appartenance à la même communauté.

Dans le cadre de la mission, aucun de ces éléments n'est pris en considération, si bien que la désignation de l'INCE, comme seule entité exécutrice du Plan Robinson, obère sa programmation régulière, affecte la formation des travailleurs et le développement des entreprises.

---

<sup>101</sup> M. Mundo, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008.

<sup>102</sup> L. Bravo Jaúregui, « Diez años de educación : milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008, s.n.d.p.

Toutefois, un mois et demi après l'installation de la Mission, la Commission Présidentielle annonce, officiellement, que le chiffre est atteint et qu'en octobre, il ne restera plus aucun analphabète sur tout le territoire.

La mission semble par conséquent avoir rempli son objectif : ses bénéficiaires savent lire et écrire. Ils sont aussi capables de rédiger des phrases, des messages simples et même des lettres. La démocratie participative, fondement du système éducatif voulu par Hugo Chávez est donc en passe d'être réalisée.

En réalité, le Gouvernement se contente d'un plan réducteur qui porte sur l'ensemble du cursus primaire en 2 semestres<sup>103</sup> ? Comment croire alors que les personnes alphabétisées puissent avoir accès au système alternatif mis en place et, à fortiori, au système éducatif formel ?

Aux 30 000 enseignants vénézuéliens sans emploi<sup>104</sup>, l'État a préféré des pédagogues cubains<sup>105</sup> dont on ignore la formation et le recrutement. L'opération médiatique, civico-militaire et cubaine menée à travers la mission, prouve enfin qu'il ne s'agit pas uniquement de s'attaquer aux problèmes d'exclusion sociale, mais d'imposer un modèle social hégémonique<sup>106</sup>.

## 2. La Mission Robinson II

Gérée par le MECD cette fois, elle est lancée en juillet 2003. Elle a pour vocation d'intégrer, à l'issue d'une formation de 2 ans, ceux qui, issus de la Mission Robinson I ont réussi à obtenir leur diplôme de fin d'études primaires. Ils consolideront les connaissances acquises pendant l'étape d'alphabétisation et bénéficieront d'offres de formation.

Les alphabétiseurs ("facilitadores") utilisent la méthode cubaine "Yo sí puedo seguir" et ont en charge de petits groupes de 15 personnes. La télévision, la vidéo et les techniques modernes d'apprentissage à distance sont essentielles dans l'instruction des différentes disciplines, divisées en 2 blocs, d'une durée de 10 mois chacun<sup>107</sup>. Le premier (niveau CE1)<sup>108</sup> comprend 5

<sup>103</sup> M. Mundo, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008, p. 21.

<sup>104</sup> L. Bravo Jaúregui, « Diez años de educación : milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008, s.d.p.

<sup>105</sup> Couvrant désormais tous les secteurs éducatifs, de la maternelle au secondaire, en passant par l'enseignement technique et spécialisé, des enseignants cubains font désormais partie du contingent des enseignants boliviens. Ils apportent avec eux du matériel éducatif : salles de vidéo, software éducatif,...

<sup>106</sup> Au moyen, notamment, de vidéos qui accompagnent et orientent le processus. Celles-ci font apparaître un personnage appelé "Bienvenu" dont la fonction consiste à articuler les séquences entre elles et à instruire les participants sur des thèmes portant sur la santé mentale et physique, l'environnement, et sur des sujets traitant de la façon d'éduquer les enfants, sur la façon de mieux vivre en famille...

<sup>107</sup> Soit un total de 300 cours.

<sup>108</sup> Cours élémentaire première année.

matières: mathématiques, langue, histoire, géographie et sciences naturelles; le second couvre les niveaux de CE2, CM1 et CM2<sup>109</sup>. Des cours d'informatique et d'anglais complètent la formation.

En novembre, le Président Hugo Chávez indique que 3 Millions de Vénézuéliens – dont 1 Million provient des alphabétisés de Robinson I<sup>110</sup> – ont intégré la Mission Robinson II. Cette annonce et le chiffre qui l'accompagne alertent l'opposition sur sa fiabilité. D'aucuns s'interrogent sur la façon dont les programmes d'études sont menés et sur la solidité et l'étendue des connaissances par rapport au cursus traditionnel primaire, de 6 ans. Enfin les réponses, aussi bien présidentielles que ministérielles sur le nombre réel d'enseignants engagés dans la mission sont éludées ou peu éclairantes sur la situation<sup>111</sup>. Les lieux choisis pour mener à bien la campagne d'alphabétisation sont mal connus. Bref, la dissimulation gouvernementale produit le sentiment qu'un système, parallèle au système officiel, se met en place. Mais, plus préoccupant: une formation de qualité inférieure se dessine donnant naissance à une société à double vitesse. Or il est essentiel que les programmes éducatifs respectent les programmes officiels sous peine de voir perverti le fondement de l'École bolivarienne, à savoir :

[...] formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno<sup>112</sup>.

### 3. La Mission Sucre

Du nom d'un des héros de l'Indépendance latino-américaine, elle débute également en juillet 2003. Conçue à titre expérimental pour une durée de 5 ans, gérée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, elle est destinée à offrir une alternative éducative<sup>113</sup> aux bacheliers, issus des missions boliviariennes, qui souhaitent poursuivre des études supérieures.

Elle s'appuie sur la création, en septembre 2003, de l'Université Bolivarienne du Venezuela, dans l'ancien édifice appartenant à Petróleos de Venezuela SA (PDVSA). 420 000 Vénézuéliens s'y inscriront dès 2003, attirés,

<sup>109</sup> Respectivement cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année.

<sup>110</sup> L. Carvajal, M. J. Pantin, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2006, p. 56.

<sup>111</sup> Le chiffre de 75 000 est avancé. M. Mundo, *CF. supra* note 1, p. 18.

<sup>112</sup> L. B. Prieto *in* République de Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Dirección General Sectorial de Programas Educativos, Dirección de Desarrollo Curricular, *Escuelas Bolivarianas*, Caracas, UCEP, 1999, pp. 20-21.

<sup>113</sup> A partir de l'utilisation du système de télé-enseignement.

en partie, par le programme de bourses particulièrement incitatif proposé (100\$ par mois environ)<sup>114</sup> et, en partie, par un cursus plus court, 8 ans, au lieu des 11 nécessaires dans le système universitaire traditionnel.

Or un problème de taille se pose qui n'est pas sans rappeler celui posé par l'instauration des écoles bolivariennes. En effet, les universités publiques peuvent, tout au plus, absorber 80.000 étudiants supplémentaires<sup>115</sup>. Les universités boliviariennes, en phase d'ouverture à travers tout le pays, sauront-elles ou pourront-elles absorber le surplus d'étudiants ? Comme toujours, la réponse du gouvernement se résume à une formulation très générale, à une pirouette destinée à masquer le caractère démagogique de la mission : « la plupart d'entre eux [les étudiants] trouveront une place ». Qu'en est-il alors de ceux qui ne trouveront pas de place ? Aucune réponse n'est avancée.

#### 4. *La Mission Ribas*

Elle doit son nom à l'indépendantiste José Félix Ribas<sup>116</sup>. Elle est la quatrième mission éducative. Créée en 2003, elle aussi, à titre expérimental, sa durée n'est pas fixée. Grâce à un système de télé enseignement, elle offre à chaque vénézuélien, exclu du système scolaire ou qui l'a abandonné, la possibilité de suivre un enseignement secondaire (collège et lycée) et donc de devenir bachelier. Les textes et manuels sont fournis gracieusement aux élèves et le programme est gratuit.

Placée sous la responsabilité du MECD, elle reçoit l'appui du Ministère de l'Énergie et des Mines, qui est l'un des coordinateurs principaux du programme. En réalité, la plus grande partie du financement est assurée par la compagnie pétrolière, propriété de l'État, la PDVSA et la Compagnie Anonyme d'Administration et de Développement Électrique (CADAFE)<sup>117</sup>.

1 113 000 personnes qui aspirent à passer le baccalauréat en 2 ans (au lieu de 5 pour le reste des lycéens) s'inscrivent au programme<sup>118</sup>. 200 000 d'entre eux reçoivent une bourse dont le montant est basé sur leurs besoins.

Les cours débutent en novembre 2003. Ils portent sur 7 matières extraites de programmes éducatifs préparés par des « professionnels de Cuba

<sup>114</sup> M. Mundo, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008.

<sup>115</sup> Professeur Guiseppe Gianetto, Président de la UCV en l'an 2000 in L. Carvajal, M. J. Pantín, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2006, p. 183.

<sup>116</sup> José Félix Ribas (1775-1815).

<sup>117</sup> *Compañía Anónima de Administración y de Fomento Eléctrico (CADAFE)*.

<sup>118</sup> M. Mundo, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008, p. 13.

et du Venezuela ». L'histoire et la géographie y ont une place de choix. Les alphabétiseurs sont recrutés parmi les alphabétiseurs du Plan Robinson. On ignore toutefois sur quel critère s'opère leur sélection et qui assure leur formation – formation éclair puisqu'ils doivent, en 2 semaines, être prêts à donner des cours d'histoire, de géographie, de mathématiques, de biologie, de langue,...

Une fois leurs études terminées, la PDVSA et la CADAFE doivent pouvoir leur proposer des emplois dans les secteurs du pétrole et de l'énergie. En réalité, cela n'est pas si simple : le niveau des élèves, une fois leurs études terminées, est souvent insuffisant ce qui nuit à leur compétitivité sur le marché de l'emploi.

## **X. Quelle société pour le Venezuela ?**

Les efforts et les intentions de la part de l'État pour inclure socialement, dès 2003, une population traditionnellement exclue du progrès et de la modernité et qui, pour la première fois, éprouve la sensation, réelle, que le mandataire de Miraflores s'occupe d'elle, sont incontestables. En permettant à la population la plus pauvre (jeunes et moins jeunes) d'accéder, enfin, à l'éducation, les missions éducatives, toutes définies comme des Plans Extraordinaires, ont généré beaucoup d'espoir (bourses, mais aussi valorisation personnelle).

Cependant, une question demeure. Leur statut particulier suppose un financement particulier. D'où proviennent les crédits qui leur sont alloués ? Leur budget n'apparaît pas dans l'enveloppe ministérielle de l'éducation, absorbé, en grande partie, par la dotation destinée au Programme Alimentaire Scolaire (PAE).

Leur création<sup>119</sup>, manifestation la plus emblématique de la politique publique du gouvernement en faveur des secteurs les plus défavorisés et les plus oubliés par la gestion des gouvernements précédents, ouvre un nouveau débat public au sein des partis de l'opposition qui qualifient la politique vénézuélienne comme une nouvelle stratégie de cubanisation de l'éducation.

Loin d'être un processus destiné à renforcer l'institution scolaire et à surmonter les manques existants, les missions apparaissent plutôt comme des programmes non conventionnels qui concurrencent les efforts de l'État dans le développement des niveaux et des modalités inhérents au système scolaire en vigueur. Loin d'être un facteur et un moteur d'intégration, elles apparaissent, au contraire, comme un mécanisme efficace en direction d'un

---

<sup>119</sup> La Mission « postgrado », créée le 17 novembre 2003 n'a eu que peu d'impact.

prosélytisme politique destiné à capter les voix nécessaires aux différents processus de légitimation gouvernementale et tout particulièrement lors du processus référendaire révocatoire de 2004<sup>120</sup>.

Les missions éducatives constituent également la composante qui va gonfler, à partir de 2003, les chiffres officiels en matière d'éducation. Chiffres qu'il faut manier avec des pincettes car ils fluctuent en fonction des objectifs. Ainsi, pour le Président et les Ministres, 6 millions de Vénézuéliens ont bénéficié des programmes éducatifs. En réalité, le nombre d'inscrits atteint, à peine, le million. L'économiste vénézuélien Francisco Rodríguez démontre, pour sa part, que le nombre d'analphabètes n'a pas bougé et qu'il est toujours de 1 million à la fin de 2005<sup>121</sup>. Il n'aurait donc pas évolué depuis 2003. Or, l'UNESCO déclare le Venezuela "territoire libre d'analphabétisme" en 2005.

L'importance que les missions acquièrent, leur croissance, entre 2003 et 2007 définiront l'amplitude des opportunités éducatives en direction du peuple vénézuélien. Leur diminution, voire même la chute spectaculaire qui se produira à partir de 2007, marquera, en revanche, un revirement dans la dynamique de la politique extra scolaire poursuivie par l'État. Elle s'explique par le manque de préparation des enseignants, l'absence de supervision, l'interruption fréquente, définitive parfois, du service, l'absence de suivi, l'inefficacité pédagogique et curriculaire.

Le but premier du projet éducatif bolivarien, rappelons-le, est celui d'une éducation de qualité pour tous, basée sur le principe d'équité. Inventer sans cesse de nouveaux programmes n'est pas forcément un signe de réussite éducative. Il existe déjà des programmes éducatifs – que ce soit ceux des gouvernements antérieurs ou ceux du gouvernement de Chávez. Pourquoi ne pas consolider ceux qui sont viables ?

Or, que constatons-nous ? Attirés par l'obtention facile de diplômes et l'octroi d'une bourse, les élèves abandonnent le système intégral, formel. Un bénéficiaire de la mission Robinson perçoit l'équivalent de 62,5 \$ par mois, alors qu'en primaire le gouvernement investit à peine 7 \$ par enfant. Un bénéficiaire de la Mission Ribas perçoit l'équivalent de 100 \$ mensuels alors que l'État investit l'équivalent de 46\$ par mois par enfant, en collège<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Processus de validation des signatures pour un possible référendum révocatoire à l'encontre du Président Hugo Chávez et de plusieurs députés.

<sup>121</sup> M. Mundo, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008, p. 19.

<sup>122</sup> L. Bravo Jauregui, « Diez años de educación : milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008, s. n. d. p.



Autrement dit, l'État investit davantage dans une éducation de moins bonne qualité, au détriment de celle qui existe déjà et de celle qu'il essaie de mettre en place depuis 1999, avec les Écoles Bolivariennes.

Quant à l'offre d'insertion, elle aussi est discutable dans la mesure où bon nombre de bénéficiaires sont ceux qui montrent des affinités idéologiques ou politiques avec le régime. Or, l'État a non seulement l'obligation de garantir des diplômes mais des compétences qui permettent à tous les citoyens, quelle que soit leur opinion politique, d'avoir accès au marché du travail. Par ailleurs, le niveau anormalement bas des enseignements dispensés dans les missions exclut les participants de tout accès à l'éducation formelle institutionnelle.

À la fin de l'année 2003, les Écoles Bolivariennes, parce qu'elles sont comptabilisées avec les missions, connaissent une progression étonnante. Le chiffre est désormais de 2800 écoles (réhabilitées ou consolidées) sur tout le territoire pour un objectif initial de 3000. Ce n'est donc pas si mal ! On est passé de 136 000 élèves en 1999, à 368 000 en 2000, 466 000 en 2001, 569 000 en 2002 pour dépasser les 595 000 inscrits en 2003<sup>123</sup>. On assiste à la participation active, conjointe, des communautés, des enseignants et des élèves dans la construction d'un nouveau modèle éducatif et l'accent est mis sur les activités culturelles et sportives comme vecteur de rapprochement et d'intégration de la jeunesse à l'école.

Serait-on parvenu à atteindre les objectifs fixés ? D'un point de vue idéologique, très certainement. Le ministre Aristóbulo Isturiz ne s'en cache pas: "Je suis en train de politiser l'éducation, et alors ?"<sup>124</sup>. Il est d'ailleurs relayé par les hauts fonctionnaires du Centre National du Livre (CENAL) qui signalent que :

Écrire et lire sont essentiellement des pratiques socialistes... les deux actions sont collectives et doivent servir pour que les hommes et les femmes cultivent le sens de l'association avec les autres... Sous une conception qui confère un caractère socialiste aux actes créatifs d'écrire et de lire, l'offre éditoriale et les contenus que les actes sous-tendent doivent être accessibles au peuple et satisfaire sa demande de connaissances<sup>125</sup>.

Il semble donc que la préoccupation première soit davantage axée vers une certaine manipulation idéologique destinée à satisfaire non pas le besoin légitime de connaissance des citoyens, leur droit à une instruction objective, mais des intérêts éminemment partisans.

De quelle révolution éducative parlons-nous ? Où sont la liberté, l'autonomie, la créativité et l'équité revendiquées ? Le système éducatif vénézuélien

---

<sup>123</sup> L. Bravo Jaúregui, « Diez años de educación: milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008, s. n. d. p.

<sup>124</sup> Juin 2006, III Congrès Pédagogique National.

<sup>125</sup> L. Carvajal, M. J. Pantin, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2006, p. 34.

de la maternelle à la fin du secondaire repose sur 3 systèmes parallèles qui ne disposent pas des mêmes ressources et dont les finalités sont dissemblables. L'enseignement public est dispensé dans les écoles dites de « double turno » et les écoles intégrales bolivariennes ; il y a les élèves issus des missions et enfin, ceux, de plus en plus nombreux, qui poursuivent leurs cursus au sein des écoles privées – religieuses ou non.

L'enseignement primaire, celui qui par tradition est le plus étroitement lié à l'éducation populaire, connaît la plus grande précarité institutionnelle. L'inscription des jeunes y est relativement modeste, voire restreinte. On note même une chute importante au cours de l'année scolaire 2007-2008<sup>126</sup>.

La gestion du Plan des Écoles Bolivariennes, pour lequel aucun bilan n'a été effectué de 1999 à 2006<sup>127</sup>, ne respecte pas, dans la pratique, bon nombre des lignes de base du modèle proposé et accepté, en son temps, par le ministre Hector Navarro. Les problèmes rencontrés lors de leur installation, trop souvent négligés, sont récurrents :

- déficit des ressources financières pour couvrir les besoins en infrastructures, en programmes alimentaires, en dotation de bibliothèques,
- retards administratifs,
- lenteur dans l'attribution des ressources assignées,
- résistance aux changements de la part des différents niveaux de l'administration,
- difficultés au niveau de la coordination par secteur,
- faiblesse de la formation des maîtres,
- manque de motivation des professeurs, mal payés,
- déficience des équipes de supervision,
- carence des système d'évaluation<sup>128</sup>....

Dix ans après l'arrivée de Hugo Chávez, la société bolivarienne, démocratique, qui devait reposer sur des critères de qualité, d'égalité, d'ouverture est enfermée dans un processus qui doit la conduire, coûte que coûte, à l'avènement de la nouvelle société socialiste du XXI<sup>e</sup> siècle. Les actions

---

<sup>126</sup> L. Bravo Jauregui, « Diez años de educación : milagro o farsa ? », Escuela de Educación de la UCV, Caracas, diciembre de 2008.

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> Au cours de sa première gestion le ministre Hector Navarro a supprimé les concours d'enseignement permettant l'accès au corps professoral. Son successeur Aristóbulo Isturiz a suivi la même politique, jusqu'en 2006, date à laquelle il a décidé l'intégration des 130 000 enseignants et éducateurs qu'il avait recrutés sans concours (en 8 ans, le concours n'a été ouvert qu'une fois).  
Entrevue du Professeur Tulio Ramírez avec l'auteur, à Caracas, le 21 février 2009.

éducatives gouvernementales lancées en faveur des plus déshérités sont louables à plus d'un titre, mais les objectifs politiques écartent la Révolution éducative de ses objectifs premiers et font douter de leur efficacité à moyen et à long terme.

La Révolution socialiste vénézuélienne a suscité beaucoup d'espoirs et d'attentes. Ses gouvernants, engagés dans un processus de refonte de la nation, ne peuvent avoir oublié l'un des fondements des propositions de Hugo Chávez qui, dès 1999, annonçait que l'éducation, devait faire prévaloir :

[...] la participación democrática en el hecho educativo, para la búsqueda permanente de la formación consciente y crítica de los ciudadanos, en el desarrollo de los valores consustanciados con nuestra existencia social basados en la producción, la solidaridad, la justicia social<sup>129</sup>.

*Dominique GAY-SYLVESTRE*  
*Université de Limoges*

---

<sup>129</sup> Frente Constituyente por la Educación, *La Propuesta de Hugo Chávez para transformar a Venezuela. Una Revolución Democrática. Equilibrio Social: hacia una sociedad justa. Educación gratuita y de calidad para todos*, Caracas, 1999, p. 4.

**BIBLIOGRAPHIE****I. Histoire du Venezuela**

- AZNÁREZ, Carlos, *Los sueños de Bolívar en la Venezuela de hoy*, Editorial Txalaparta, Tafalla, junio de 2000, 329 p.
- ESCOVAR SALOM, Ramón, *Los demonios de la democracia*, Los libros de *El Nacional*, Caracas, 2006, 370 p.
- HEYDRA, Pastor, *Las promesas de Hugo Chávez*, Los libros de *El Nacional*, Caracas, 2003, 272 p.
- KRAUSE, Enrique, *El poder y el delirio*, Editorial Alba, 2008, Caracas, 373 p.
- LEMOINE, Maurice, *Chávez Presidente*, Flammarion, Paris, 2005, 862 p.
- Id.* « Coup d'état au Venezuela : Hugo Chavez sauvé par le peuple », in *Le Monde diplomatique*, Paris, mai 2002.
- SALCEDO-BASTARDO, José Luis, *Historia fundamental de Venezuela*, Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Undécima Edición, Caracas, 1996, 649 p.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Antonio, PÉREZ MARCANO, Héctor, *La invasión de Cuba a Venezuela : de Machurucuto a la Revolución Bolivariana*, Los libros de *El Nacional*, Caracas, 2007, 219 p.

**II. L'éducation avant le gouvernement de Hugo Chávez**

- BRAVO JAUREGUI, Luis, *La escuela venezolana. Educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958*, Caracas, Editorial Episteme, C.A./Oriol Ediciones, 1999, 95 p.
- Compromiso Educativo Nacional*, Consejo Nacional de Educación, Caracas, agosto de 1998.
- FERNANDEZ HERES, Rafael, *La educación bajo el signo de la escuela nueva (1936-1948)*, Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela, Caracas, 1997, 272 p.
- RAMÍREZ, Tulio, *El texto escolar en el ojo del huracán : cuatro estudios sobre textos escolares*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Vicerrectorado Académico, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2004, 213 p.

### III. L'éducation sous le gouvernement de Hugo Chávez

BRAVO JAUREGUI, Luis, « Primeros signos de las escuelas bolivarianas » *in Memoria Educativa*, Caracas, UCV, 2001, s.n. d.p.

*Id.* *Gestión y Política Pública del Sistema Educativo Venezolano : rasgos y tendencias del país educativo a partir de 1999*, Caracas, Universidad Metropolitana, 2007, 238 p.

*Id.* « La escolaridad en Venezuela, 1999-2004 », Caracas, Universidad Metropolitana, Facultad de Ciencias y Artes, Escuela de Educación de la UCV, 2005, 29 p.

*Id.* « Diez años de educación : ¿Milagro o farsa ? », Caracas, Universidad Metropolitana, Facultad de Ciencias y Artes, Escuela de Educación de la UCV, diciembre de 2008, 24 p.

*Id.* *Diez años de educación según se constata en las Memorias y Cuenta de los Ministerios de Educación*, Caracas, Escuela de Educación de la UCV, Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana, Centro de Investigaciones Educativas- CIE, 17-04-09, s.n.d.p.

*Id.* *Educación en tiempos de Chávez*, (borrador mandado por el autor), Caracas, 2008, 126 p.

BRAVO JAÚREGUI, L., UZCATEGUI, R.A., *Memoria Educativa Venezolana*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas (CIE), año 2000.

BRAVO JAUREGUI, Luis, UZCÁTEGUI, Ramón, APARICIO, Oriana, *De la Constitución de 1999 a la Ley Orgánica de Educación de 2009. Memoria de una frustración*, Caracas, septiembre de 2009, s.n.d.p.

BRUNI CELLI, Josefina, RAMSÉS GONZÁLEZ, Milko, *Foro educativo Venezuela. Experiencias de reforma y gestión 1998*, Caracas, Ediciones IESA, C.A., 1998, 175 p.

*Candidus*, Revista Educativa para el Debate y la Transformación, Valencia, Venezuela, Año 1, Número 3 de septiembre de 1999, 64 p.

CAÑIZALES, A. « Venezuela : educación bajo fuego cruzado », Caracas, *IPS*, jueves 15 de febrero de 2001.

CARVAJAL, Leonardo, PANTIN, María Josefina, *La educación en riesgo (1999-2006)*, Caracas, Asociación Civil, Universidad Católica Andrés Bello, 2006, 418 p.

*Constitution Bolivarienne*, Caracas, 1999.

- Frente Constituyente por la Educación, *La Propuesta de Hugo Chávez para transformar a Venezuela. Una Revolución Democrática. Equilibrio Social : hacia una sociedad justa. Educación gratuita y de calidad para todos*, Caracas, 1999, 44 p.
- PALACIOS, M., « Asociación de Educación crítica al ministro Héctor Navarro », Caracas, *El Nacional*, 22 de junio de 2000.
- Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (Provea), Situación de los derechos humanos en Venezuela*, Caracas, rapport annuel, oct. 2000-sept. 2001, 2002.
- Proyecto de Ley Orgánica de educación*, Caracas, Comisión Permanente de Educación, Cultura y Deporte de la Asamblea Nacional, s.d. et s.n. d. p.
- República Bolivariana de Venezuela, Presidencia, *Proyecto Nacional « Simón Bolívar ». Primer Plan Socialista de la Nación PPSN, Desarrollo Económico y Social de la Nación : 2007-2013*, Caracas, septiembre 2007, 147 p.
- República de Venezuela – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Despacho del ministro, *Resolución n° 179*, Caracas, 15 de septiembre de 1999, Año 189 y 140.
- República de Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Dirección General Sectorial de Programas Educativos, Dirección de Desarrollo Curricular, *Escuelas Bolivarianas*, Caracas, Caracas, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL), UCEP, 1999, 51 p.
- URDANETA FINUCCI, Carlos, *Erradicación drástica de la pobreza en Venezuela*, Universidad Monteávila, Los libros *El Nacional*, Caracas, 2007, 338 p.
- UZCÁTEGUI, Ramón Alexander, « Balance de siete años. Políticas públicas en educación escolar en Venezuela a partir de 1999 », Caracas, Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, 71 p.
- Id.* « Los valores de la Educación Escolar Venezolana », Caracas, Escuela de Educación, UCV, 2005, s.n.d.p.
- Id.* « Algunos rasgos conceptuales e históricos para caracterizar al Estado Docente en Venezuela », Caracas, Escuela de Educación, – UNIMET, UCV, 2005, 41 p.

#### IV. Les missions bolivariennes

- MARTÍNEZ, Alirio, « Educación socialista para una sociedad socialista », Caracas, 2009 (à paraître).
- MENDEZ, Gustavo, « Educación entre el discurso y la realidad » *El Universal*, 2009, 3 p.

MUNDÓ, Mabel, « Las Misiones Educativas : ¿Política Pública para la inclusión o Estrategia para el clientelismo político? », Centro de Estudios del Desarrollo, Proyecto de investigación : Estudio de la cultura política : el rendimiento gubernamental y el comportamiento electoral del venezolano, Universidad Central de Venezuela, 16 de abril de 2008, 38 p. (à paraître).

*Las Misiones Bolivarianas*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información, Colección *Temas de Hoy*, 2006, 45 p.

## V. Sites internet

ROMERO, Carlos A., « Le dilemme de Chávez : idéalisme ou réalisme » in *DLAL*, 1-15 novembre 2000.

CAÑIZALES, Andrés, ZAMBRANO, José, « Chávez sous pression » in *DLAL*, 16-31 mars 2002.

CALVO OSPINA, Hernando, « Du Panama au Venezuela. Selon ce que vous serez... » in *Le Monde Diplomatique*, février 2005.

[http://www.monde-diplomatique.fr/2005/02/CALVO\\_OSPINA/12024](http://www.monde-diplomatique.fr/2005/02/CALVO_OSPINA/12024)

<http://www.me.gov.ve/mecd/portal>

## VI. Entretiens

- MARTÍNEZ, Alirio, professeur, *Escuela de Educación*, UCV, Caracas, 27 janvier 2009.
- NAVARRO, Hector, ministre de l'Éducation, de la Culture et des Sports, Caracas, 04 février 2009.
- MENDEZ, Gustavo, journaliste, *El Universal*, Caracas, 06 février 2009.
- RAMÍREZ, Tulio, professeur UCV, Jefe del Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos de la Escuela de Educación de la UCV, Caracas, 21 février 2009.

## VII. Autre

*ALBA-Aternativa Bolivariana para América latina*, San José, Costa Rica, Cuadernos integración en América latina, Fundación Carolina, FLASCO, enero de 2007, 82 p.





## *Testimonio*

### *La educación del bachillerato en el Liceo Militar General San Martín (1972-1976)*

#### **Contexto histórico**

**E**N 1972, agotada la sociedad argentina por la querrela entre peronistas y antiperonistas, el entonces presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse decreta un llamado a elecciones democráticas, sin proscripciones hacia ningún partido, pero con una proscripción explícita hacia la persona de Juan Domingo Perón. Perón está proscripto, pero no su partido, el cual se presenta a elecciones en 1973 con la fórmula Cámpora-Solano Lima. Una reforma constitucional de discutible legalidad pero aceptada tácitamente por todas las fuerzas políticas, permite una elección por voto directo de la fórmula justicialista en 1973.

Pocas semanas después, Cámpora renuncia y llama de nuevo a elecciones, esta vez para permitir la elección de Perón para un tercer y último período. La fórmula Juan Perón – María Estela Martínez de Perón triunfa en las elecciones.

Durante ese tiempo, el país se hace ingobernable. Poco antes de morir, Perón mismo expulsa a elementos de su propio partido que, bajo la cubierta de sostenerlo, querían hacer de la Argentina una República popular según el modelo socialista: los Montoneros. Otras fuerzas de izquierda, esta vez fuera del peronismo, intentaban el mismo propósito: el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo).

Perón muere el 1° de julio de 1974, dejando a su viuda como presidenta de un gobierno en el cual queda evidente un vacío de poder. Sin poder real, bajo la influencia de su entorno, la presidenta, apodada *Isabel*, se apoya en políticos leales del peronismo y en José López Rega, el ministro de Bienestar Social. Pese a que López Rega es forzado a abandonar el gobierno, la ingobernabilidad del país sigue.

Esa ingobernabilidad es, sin embargo, política, no estructural. El desempleo ronda en el 4%, la deuda externa es de sólo 7 mil millones de dólares y sólo la inflación, sumamente alta, le impide a la Argentina exhibir resultados económicos similares a los de países europeos más desarrollados. Cabe preguntarse el porqué de tantos problemas en un país que objetivamente no los tiene.

La respuesta es ideológica: los años 70 son los de las Guerras de Liberación, y la Argentina no es sino un campo de batalla de la Guerra Fría, una casilla periférica de un ajedrez jugado por las grandes potencias.

En 1975, el ministro de Economía, Celestino Rodrigo, impulsa una fuerte devaluación luego de un período de inflación contenida por el congelamiento de precios (que induce desabastecimiento) impuesto por su predecesor, José Ber Gelbard. La hiperinflación dura poco tiempo, pero suficientemente como para provocar hondo descontento entre la población.

Mientras tanto, decenas de ataques de fuerzas guerrilleras a cuarteles desestabilizan a las Fuerzas Armadas. El ERP declara una **zona liberada** en un tercio de la provincia de Tucumán, controlando no sólo poblaciones sino también rutas. Isabel Perón ordena la represión, y el Ejército consigue recuperar, poco a poco, el control de las zonas de monte subtropical tucumano.

El 24 de marzo de 1976, los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas dan un golpe de Estado y derrocan a Isabel Perón, la cual es condenada a un exilio interno en la provincia de Neuquén. Hasta bien entrado 1980, el gobierno militar ejercerá una represión sumamente violenta hacia las guerrillas de izquierda, incluyendo en la represión a simples simpatizantes de la causa de aquéllas, e incluso, a inocentes.

## El Liceo Militar “General San Martín”

### Creación



Figure 1: Cadetes del Liceo Militar General San Martín y del Liceo Naval Militar Almirante Brown, al término de unas maniobras conjuntas en el patrullero A.R.A. "King", octubre de 1976. (Archivo del autor)

Creado en los años 20 inspirado en modelos homólogos de Europa, en una época donde la sociedad civil estaba militarizada y donde los regímenes totalitarios tanto de derecha como de izquierda tenían sus juventudes (los *Pioneros* soviéticos, las *Juventudes fascistas* en Italia, las *Juventudes de Metaxas* en Grecia...). Sin embargo, su creación remonta a un período democrático (la presidencia constitucional de Marcelo Torcuato de Alvear).

Otros liceos militares, navales y aeronáuticos existen desde entonces en la Argentina. Países como Chile, Uruguay y Paraguay tienen también sus liceos militares.

Varios expresidentes y vicepresidentes argentinos, tanto constitucionales como de facto, así como sus ministros, fueron egresados del Liceo Militar General San Martín; los más conocidos, son Raúl Alfonsín, y Carlos Ruckauf. Egresado de otro Liceo Militar, esta vez del de Córdoba, es Fernando de la Rúa.

### Ingreso y evolución

Los cadetes ingresaban por examen de ingreso psicofísico y de estudios, al término de siete años de enseñanza primaria, o sea que la mayoría de ellos eran todavía prepúberes al momento de ingresar a filas.

Los hijos de militares, los hijos de familias de bajos recursos, y los primeros de promoción, podían aspirar a becas o medias becas.

Durante los dos primeros años no tenían estado militar, o sea, que no les era aplicable la reglamentación militar, excepto la del Liceo mismo. Recién



Figure 2: Cadete de IV Año en uniforme de gala. Nótese el sable corto y el mosaico dedicado al patrono del Instituto, el General San Martín. (Archivo del autor)

al llegar al tercer Año pasaban a depender de la jurisdicción militar. Una ceremonia de iniciación, la entrega de sables cortos inspirados de los que llevaban los cadetes prusianos (llamados familiarmente *cousteaux* [sic]), marcaba esa entrada de lleno en la vida militar. Los instructores se esforzaban en hacerles comprender a los cadetes que con la recepción del sable corto eran armados caballeros, con evidentes referencias al Occidente cristiano de la Edad Media.

Los uniformes eran de inspiración prusiana, y no sufrieron casi ninguna modificación a través de los años.

Los suboficiales, si bien jerárquicamente superiores a los cadetes hasta el momento de su egreso, no tenían permiso para tener trato con ellos. Eso hacía que los cadetes más antiguos fueran quienes ocuparan los comandos<sup>1</sup> que ocupan habitualmente los suboficiales en las unidades de soldados. Los cuarenta cadetes de cuarto año más

antiguos recibían el comando de jefe de pelotón (equivalente al de cabos) y los cuarenta más antiguos de quinto año recibían el comando de encargado de

<sup>1</sup> Según los reglamentos militares de la época, la diferencia entre mando y comando, es que el primero se basa en el ascendente natural del que manda sobre la tropa, mientras que el segundo es un cargo que se le asigna en la estructura: jefe de pelotón, encargado de sección...

sección y de compañía, y sus reemplazantes (comandos ejercidos en las unidades de conscriptos, por suboficiales sargentos y suboficial principal y mayor, respectivamente).

La semana alternaba horas de comida, de descanso, de educación, de gimnasia, y tiempo para estudiar.

Todos los cadetes vivían dentro del cuartel, del domingo a la noche al viernes a la tarde. El régimen de castigos consistía desde meras amonestaciones verbales y escritas, hasta la privación parcial e incluso total, de las salidas del fin de semana. Por el contrario, los buenos resultados escolares eran premiados con un *franco*<sup>2</sup> (salida) adicional desde el viernes a mediodía. Por exiguas que parecieran esas horas adicionales de libertad, eran altamente apreciadas por los cadetes, que les permitían hacer más llevaderas las largas semanas de encierro.

Los miércoles a mediodía, se permitían las visitas de familiares. Habitualmente, los cadetes aprovechaban para comer algunas comidas que sus padres les traían y que permitían variar el ordinario de la cocina militar, y tener un poco de apoyo psicológico de parte de sus familias, sobre todo para los más jóvenes, que al entrar no habían cumplido todavía los trece años.

Al llegar a quinto año, los cadetes tenían un *franco* extraordinario los miércoles a mediodía, hasta el miércoles a las diez de la noche, que eran habitualmente utilizados para seguir los cursos de ingreso a las diferentes academias militares y universidades, dictados fuera del Liceo<sup>3</sup>.

Las vacaciones de verano iban desde mediados de diciembre a la primer semana de marzo; las vacaciones de invierno ocupaban una quincena de julio. No había otras vacaciones.

## La educación formal en el Liceo Militar

### *Dos tipos de educación paralelos*

Durante su vida como cadetes, los futuros subtenientes de reserva recibían dos tipos de educación: la instrucción militar, y la educación formal. La primera los preparaba para recibir el *despacho* (diploma) de subtenientes de reserva de infantería, la segunda les permitía preparar el bachillerato.

Sin embargo el bachillerato no era un bachillerato *normal*, porque no seguía el plan de estudios del Ministerio de Educación. Tanto los Liceos Militares como un colegio civil (el Dámaso Centeno), tenían planes de

---

<sup>2</sup> La expresión original es *franco de servicio*.

<sup>3</sup> En aquella época, el ingreso a la Universidad se hacía por estricto examen de selección. Típicos porcentajes de éxito iban de uno de cada diez ingresantes (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas, Química, 1977; fuente: Brenda Bulman, comunicación privada) al 16% (Instituto Tecnológico de Buenos Aires, 1977; fuente: Dimitri Agüero, comunicación privada). Hay que notar que hubo años en que sólo las facultades privadas tomaban examen de ingreso.

estudios establecidos por el Comando en Jefe del Ejército, y diferían ligeramente de los establecidos por el Ministerio de Educación. Veremos más adelante las consecuencias inesperadas de este cambio en el plan de estudios, sobre las vocaciones de los futuros egresados.

Existía una fuerte separación entre la educación militar y la educación del bachillerato. Esta última estaba impartida y dirigida por docentes profesionales, mientras que la primera era impartida por oficiales de carrera. Estos últimos eran reclutados en el tercio medio de los oficiales de su promoción; sin ser los más antiguos de su promoción, tampoco eran los últimos<sup>4</sup>.

Los responsables de la educación militar y de la educación de las aulas no siempre estaban de acuerdo sobre la repartición del tiempo de estudios. Así, en 1974, la repartición se hizo de tal manera que quedarán los jueves a la tarde y viernes a disposición de los oficiales, para poder impartir la instrucción militar con más tiempo y poder hacer salidas al terreno de un día y medio con los cadetes más antiguos. Pero eso perjudicó a varios docentes profesionales que no pudieron dictar clases por la tarde en otros colegios, ya que debían dictar dos horas en el Liceo a principios de la tarde.

Estudiaremos entonces, con más detalle, la educación en ambas ramas.

### *La educación del Bachillerato*

Como hemos dicho, la educación del Bachillerato argentino era dictada por docentes profesionales y habitualmente civiles, raramente personal militar retirado y más raramente aún, personal militar en actividad.

Analizaremos entonces, tema por tema, el enfoque general de la carrera y las áreas del conocimiento en su conjunto.

### *Enfoque general de la carrera*

El Bachillerato argentino de la época estaba dividido en dos ciclos: el Ciclo Básico (I, II y III año) y el Ciclo Superior (IV y V).

Las áreas del conocimiento se estructuraban según el ciclo: así, en el Ciclo Básico, las áreas de conocimiento eran:

---

<sup>4</sup> El director mismo del Liceo Militar era un coronel que nunca ascendería a general; era pues, un destino que precedía inevitablemente a su retiro con ese grado. Fuente: Dimitri Agüero, comunicación privada.

Ciclo Básico		Año			Comentarios
		I	II	III	
Ciencias Exactas	Matemáticas	•	•	•	Aritmética, Geometría euclidiana, Trigonometría
	Práctica Experimental		•	•	Materia exclusiva del programa de los Liceos Militares
Ciencias Biológicas	Botánica	•			
	Zoología		•		Mucha práctica experimental sobre animales de laboratorio
	Anatomía humana			•	Prácticas sobre huesos humanos, y dibujos esquemáticos.
Artes	Música	•	•	•	Historia de la música, del gregoriano hasta Debussy, y teoría musical básica. Audición de fragmentos de música clásica.
	Artes Plásticas	•	•	•	Técnicas de artes plásticas: grabado, pintura, escultura. En cambio, no había ningún curso de historia del arte, ninguna alusión a los períodos, sólo a las técnicas.
Lengua y literatura	Castellano	•	•	•	El programa alternaba lengua con antologías de las literaturas argentina e hispánica.
	Inglés	•	•	•	La Primera División, compuesta de quienes eran anglófonos al ingresar, cursaba inglés avanzado
Historia y Geografía	Historia universal	•			De la Prehistoria hasta la Revolución Francesa
	Historia argentina		•		De la Colonia hasta la Organización Nacional (1852)
	Historia argentina			•	De la Organización Nacional hasta el ascenso de Perón (1945)
	Geografía	•			Geografía astronómica y geografía de América
	Geografía		•		Geografía de Europa
	Geografía			•	Geografía argentina
Educación Cívica	Educación Cívico-Militar	•	•	•	Materia exclusiva del programa de los Liceos Militares. Contenía extensos capítulos sobre las industrias promovidas por los militares argentinos: acero, petróleo, aviación.

En el Ciclo Superior, las áreas de conocimiento eran:

Ciclo Superior		Año		Comentarios
		IV	V	
Ciencias Exactas	Matemáticas	•	•	El programa de V año llegaba hasta ver Cálculo Diferencial e Integral
	Física	•	•	Materia sumamente difícil, aun para los más brillantes.
	Química	•	•	Cuarto año era Química Inorgánica, Quinto Año era Química orgánica
Lengua y Literatura	Castellano	•		Concentrados en Historia de la Literatura Hispánica, estos cursos estaban dedicados al análisis de los estilos, e iban desde el mester de clerecía y las Cantigas de Santa María, hasta la poesía de Rafael Alberti.
	Castellano		•	Concentrados en Historia de la Literatura argentina, estos cursos estaban dedicados al descubrimiento de la literatura nacional. Poca literatura latinoamericana.
	Inglés	•	•	La Primera División, compuesta de quienes eran anglófonos al ingresar, cursaba inglés avanzado
	Francés	•	•	Todas las divisiones comenzaban con francés desde el nivel básico, aún cuando hubiera algunos cadetes francófonos.
Historia y Geografía	Historia		•	La Historia estudiada en el Siglo Superior se concentraba sobre la cultura argentina. No había ninguna mirada sobre la cultura de otros países de América, ni sobre la Colonia.
	Geografía económica	•		Estudiaba la geografía desde el punto de vista económico
Humanidades y Economía	Psicología	•		Escuelas psicológicas: Freud, Jung, Pavlov, Skinner
	Filosofía	•		Escuelas filosóficas: de Sócrates a Hume, pasando por Platón, Descartes y Aristóteles.
	Sociología		•	
	Economía		•	Escuelas económicas: del mercantilismo a Keynes. Nociones de base de micro y macroeconomía.

Los libros utilizados en aquella época (1972-1976) para ambos ciclos eran los mismos que los utilizados en otros colegios secundarios. Quiere decir que si hubo en algún área un diferencial a favor del Liceo Militar, debemos buscarlo en la calidad de los docentes y en el sesgo inducido por la extracción social (clase media) de los cadetes.

### *Consideraciones generales*

Los efectivos estaban divididos en Divisiones, que eran de alrededor de 30 cadetes en 1972, para llegar a divisiones de 24 en 1976. Era poco frecuente, pero no imposible, cambiar de División durante los cinco años de educación.

La cantidad de horas de clase puede parecer sorprendentemente baja: los cadetes entraban en 1972 a clase de lunes a viernes a las siete de la mañana, y salían a eso de las once y veinte. Ese tiempo estaba dividido en seis “horas” de clase de unos cuarenta minutos. La reforma horaria de 1974 cambió un poco la distribución horaria pero no la carga de horas por semana ni la duración de la hora.

Debido a lo exiguo de la carga horaria (los colegios bilingües de la misma época tenían una carga horaria muy superior a causa del segundo idioma), los cadetes debían estudiar por su cuenta<sup>5</sup>. En 1972, todas las tardes de lunes a jueves había entre dos a cuatro horas de aula, en las cuales, bajo la supervisión de los preceptores (uno por división), preparaban los deberes y estudiaban. Muchos preceptores jóvenes eran estudiantes universitarios, y había listas de preceptores capaces de impartir cursos de apoyo en las materias de su especialidad. A veces los preceptores hacían un alto en la vigilancia y hablaban con los cadetes de sus carreras universitarias, lo que en algunos casos terminó suscitando vocaciones.

Cada mes, dos cadetes ejercían rotativamente tareas administrativas básicas, como borrar el pizarrón al llegar el profesor, mantener actualizado un pequeño sector del pizarrón con información de presentes y ausentes, o bien buscar el material pedagógico. Esos ayudantes de turno se llamaban *bedel* y *sub-bedel*.

Cuando un cadete estaba internado en la enfermería por razones de salud, un compañero debía prepararle el material de estudio. Era obligación del enfermo seguir a distancia los cursos impartidos.

Puede observarse una tendencia general: las materias que requerían cierta cultura general para ser aprehendidas, se iban dejando para los años que coincidían con la mayor madurez física e intelectual de los cadetes, mientras que las materias artísticas se dejaban para el Ciclo Básico, con la notable excepción de la Literatura.

---

<sup>5</sup> Dimitri Agüero recuerda en particular, que los cursos de Historia Universal eran impartidos a una velocidad sumamente alta debido a la densidad del programa, y que sin tiempo de estudio por su cuenta, no era posible aprobar la materia.



### *Ciencias Exactas*

En Matemáticas, Primer Año coincidía con el descubrimiento del álgebra; Segundo Año, con el de la geometría axiomática euclidiana; Tercer Año, con la trigonometría y los polinomios.

Cuarto Año coincidía con un regreso muy fuerte del álgebra, álgebra combinatoria y Quinto traía consigo el Cálculo (Diferencial e Integral) y la geometría analítica.

Física en IV Año era esencialmente Mecánica; en V Año versaba sobre Electricidad y Magnetismo, por un lado y Optica Geométrica por el otro. No se utilizaban nociones de Cálculo para enseñar Física porque ese conocimiento estaba programado recién para el año siguiente. El contenido era esencialmente teórico.

En Química, se estudiaba química orgánica en IV Año y química inorgánica en V. Ambas materias eran sumamente teóricas, sin demasiada práctica experimental.

Las materias de Ciencias Exactas eran temidas porque además de difíciles, al menor error, podían arruinar un promedio. Ya hemos visto que los mejores de la promoción tenían la posibilidad de obtener los codiciados comandos de quinto año (encargado de sección o de compañía). Eso significaba estima y privilegios dentro de la microsociedad del Liceo.

La exposición temprana al razonamiento abstracto cumplió con sus objetivos de ejercitar la inteligencia de los educandos. El gran éxito de los docentes del Liceo Militar fue el de reforzar esa acción benéfica de las matemáticas, introduciendo muy tempranamente el estudio de las ciencias (química y física). Así, ya desde segundo año, las ciencias se estudiaban de manera experimental, en las cuales los cadetes adquirirían nociones de base que luego verían de manera teórica en cuarto y quinto años. Tal vez este éxito explique la alta proporción de científicos e ingenieros de la promoción.

Comparado con el sistema francés actual, llama la atención en la extrema similitud de los contenidos, aunque también nos preguntamos si es necesario introducir tan precozmente el Cálculo (Diferencial e Integral) en la educación francesa actual.

### *Lengua y literatura*

Lógicamente, la lengua española ocupaba un lugar preponderante en la enseñanza de las lenguas, con cinco horas semanales de carga horaria en el Ciclo Básico, tres años de gramática y cinco años de literatura, los dos últimos a tiempo completo y dedicados al descubrimiento de la literatura hispánica y de la literatura argentina.

Llama poderosamente la atención el vacío curricular sobre las literaturas hispanoamericanas. Podría alegarse que era por razones ideológicas: muchos de los escritores hispanoamericanos (García Márquez, Neruda, Carpentier,...) eran marxistas, y por lo tanto, estaban mal vistos por el contexto político de la época. Sin embargo, los cadetes del Liceo utilizaban los mismos libros de estudio que los de los otros colegios secundarios de la época<sup>6</sup>, por lo que es también posible que sea el eurocentrismo argentino lo que explica dicha ausencia.

Cabe recordar a la Prof. Hebe Paillet de Galasso, quien inició a sus alumnos en las obras de Borges, Cortázar y García Márquez, y que fue una persona de una gran elegancia y conocimientos literarios. Jamás tuvo en su curso problemas de disciplina. La promoción, al egresar, la eligió como representante de todo el cuerpo de profesores, y le hizo entrega de un ramo de flores, en señal de despedida.

El estudio de lenguas extranjeras era eminentemente práctico. El inglés, primer idioma extranjero, se enseñaba los cinco años. El segundo idioma extranjero, el francés, se enseñaba los dos últimos años<sup>7</sup>. No existían cursos ni de latín ni de griego, considerados superfluos. Pese a ser históricamente el segundo idioma de los argentinos, no se enseñaba italiano como segundo idioma. La introducción del portugués es muy posterior a esta época<sup>8</sup>.

### *Ciencias biológicas*

La enseñanza de las ciencias se hacía desde un punto de vista académico. No se hablaba de la utilidad económica de plantas y animales, no se hablaba de ecología, noción que recién despertaba en la conciencia de la sociedad argentina. No se hablaba de biología molecular, y apenas se hablaba de ADN. Era, pues, una biología y anatomía de la primera mitad del siglo XX.

En cambio, el rigor metodológico de la enseñanza de las ciencias biológicas seguía la traza del rigor usado en matemáticas. La taxonomía de las especies, la organización creciente de los organismos estudiados, hacía ver a los estudiantes una idea clara de orden natural, cara a la ideología de la época, fuertemente impregnada de valores de la derecha nacional cristiana.

---

<sup>6</sup> Los de Ofelia Kovacci en Lengua, y los de Carlos Alberto Loprete, de la editorial Plus Ultra, en Literatura.

<sup>7</sup> El profesor de francés de algunas divisiones, el Prof. Gulló, sería años más tarde presidente de la Academia Belgraniana.

<sup>8</sup> El Tratado de Asunción, que marca el comienzo del interés en el portugués como idioma extranjero, en la Argentina, sólo se firmó en 1991.

### **Artes**

Música tenía un pequeño porcentaje de rudimentos de teoría musical, y un gran porcentaje de historia de la Música, que permitió a los cadetes descubrir sobre todo la música europea y en menor medida, la música popular argentina. Nótese la importancia otorgada a la música llamada clásica: descendientes ellos mismos de europeos, los autores del plan de estudios no podían sino hablar de Bach y Monteverdi.

Artes Plásticas permitía descubrir los diferentes materiales utilizados: ténpera, acuarelas, grafismo, escultura... Sin embargo, faltó ciertamente un curso de Historia del Arte que permitiera a los educandos comprender la evolución de los estilos, siguiendo el esquema utilizado en Música.

### **Historia y geografía**

En Historia, de nuevo, se llamaba Historia Universal a la Historia Europea. En efecto, la historia de Asia (sobre todo la rica historia del Imperio Chino) era totalmente pasada por alto salvo una pequeña alusión a los viajes de Marco Polo. La historia de Africa era totalmente ignorada.

Ese eurocentrismo que hemos descrito en la música y que se encuentra también en la Historia, también afecta a la Geografía. En Segundo Año, la geografía de Europa mereció un estudio profundo, sólo equivalente al estudio profundo que se hizo de la geografía de Argentina en 3<sup>er</sup> Año.

### **Humanidades y Economía**

Las Humanidades (Psicología, Filosofía, Economía) se basaban sobre todo en el estudio cronológico de las escuelas de pensamiento respectivas. Vale la pena detenerse y hacer una breve comparación con la manera francesa actual (2005) de estudiar estas materias.

En Francia, Filosofía es una materia temida en el examen final del Bachillerato. El alumno debe aprender a hacer una disertación, en la cual se le plantea una pregunta y a la cual debe desarrollar y contestar, basando su argumentación en una lógica irreprochable. Es pues, al reino puro de la razón al cual se hace ingresar al post-adolescente francés de diecisiete a dieciocho años, de una manera activa.

En el Liceo Militar que describimos, Filosofía era una materia “pasiva”. Los estudiantes debían aprender de memoria nombres y teorías filosóficas que luego olvidaban con gran facilidad. Resultaría un error atribuirles a los egresados del Liceo capacidades dialécticas similares a las de los bachilleres franceses. Eso no quiere decir, sin embargo, que no fueran capaces de hacerlo; simplemente, el sistema *no se los pedía*.

*Es en esta característica, la de absorber conocimientos académicos sin darle la posibilidad de utilizarlos más allá de algún examen escrito y oral, que podemos sintetizar la educación del Liceo Militar de aquella época. La gran excepción, como dijimos, fue Práctica Experimental, lo que explica el relativamente alto número de científicos e ingenieros producidos.*

Lo mismo, con pocas variantes, puede decirse de Psicología. Luego de haber estudiado a Freud, la teoría de la *Gestalt*, y de pasar revista a los principales psicólogos y sus escuelas respectivas, los cadetes hacían gala de sus conocimientos teóricos para poder aprobar los exámenes. Obviamente, quienes tenían mejor memoria podían obtener buenos resultados sin comprender del todo de qué estaban hablando.

En Economía la situación no era muy distinta, lo que lo justifica el agrupamiento con las otras dos. Sin embargo, la existencia de ecuaciones y la naturaleza eminentemente práctica de la micro y macro economía hacían de esta materia un ejercicio intelectual menos rudo y con puntos de referencia prácticos más visibles.

Lo mismo puede decirse de Sociología. Luego de pasar revista a las escuelas y nociones sociológicas más importantes, el sincero interés incluso de aquellos quienes no iban a dedicarle a la materia su vida profesional obligaba al profesor a tocar temas como la extracción sociocultural de los SS nazis, o las técnicas inconscientes de venta compulsiva que Vance Packard describió en *Las formas ocultas de la propaganda*, un clásico del marketing de los años 50-60.

### ***Educación Cívico-Militar***

Dejamos expresamente para el final, a esta materia.

Dictada en los tres primeros años del Liceo Militar, además de cubrir las nociones de ética, de sociedad típicas de cualquier sociedad de la Era Industrial<sup>9</sup>, también cubría con sumo detalle los aportes de los militares argentinos que desarrollaron a la industria nacional: el general Savio para el acero, el general Mosconi para el petróleo, e incluso a aquellos civiles, como Jorge Newbery, que fueron los instructores de los primeros pilotos militares<sup>10</sup>. Se hablaba fuertemente de los derivados industriales y de los efectos benéficos de la industria militar: así, se mencionaba como ejemplo la matriz que fabricaba cartuchos de munición también servía para fabricar envases de lápiz labial, o bien del efecto que la industria aeronáutica tuvo sobre el desarrollo de la industria ferroviaria nacional.

En otro aspecto de esta materia, en 3º Año se dictaba derecho constitucional. Esto era particularmente interesante para jóvenes que vivían su

<sup>9</sup> O de la *Segunda Ola*, según Alvin Toffler.

<sup>10</sup> Newbery, socio fundador del Aeroclub Argentino, llegó a batir el récord mundial de altura.

primera experiencia democrática, y permitió a varios de los integrantes de la promoción tener sus primeras lecciones de derecho<sup>11</sup>.

La promoción 34 que utilizamos como hilo de Ariadna de este trabajo tuvo en esta materia siempre profesores militares, en actividad o en situación de retiro. Cabe reconocer que estos profesores improvisados, oficiales en la cuarentena, no desmerecieron la comparación con sus homólogos civiles.

En momentos en que vivimos la delincuencia de los estados nacionales (2005), y en los cuales la noción de pertenencia a una nación-estado está siendo fuertemente cuestionada, este esfuerzo de dar valor a los intentos argentinos de crear una conciencia de país puede parecer pueril. Sin embargo, en esa época, los valores transportados por esa educación eran sumamente importantes para la sociedad argentina de la época, por ejemplo la concepción de que había decisiones antieconómicas que tomar (como explotar yacimientos carboníferos en Río Turbio) para ocupar espacio vital en la Patagonia. La promoción 34 fue, pues, un ejemplo de la educación recibida por la generación de argentinos que absorbió de lleno el choque cultural del ultraliberalismo en sus 30-40 años de edad, y la que constató el cambio de mentalidad operado en la sociedad argentina, al aparecer el ultraliberalismo norteamericano.

Pero sobre todo, llama la atención que esta materia no fuera dictada también en el Ciclo Superior, cuando la inminencia del acceso al rango de ciudadano coincidía con una mayor madurez del educando.

### *El sistema de exámenes y promoción*

Los cadetes debían rendir exámenes escritos y orales. Los exámenes escritos durante las épocas de clase eran: uno con aviso, y otro sin aviso. Los exámenes de fin de bimestre (luego se cambió a trimestres) tenían la particularidad de decidir la nota final del año. Si el cadete tenía más de 6/10 de promedio, se le consideraba la materia por aprobada y se le eximía de pasar el examen final. Si tenía más de 4/10 de promedio en el examen final, se le consideraba la materia por aprobada.

Los turnos de examen final eran en diciembre (fin del año escolar en el hemisferio austral) y marzo (principio del año escolar siguiente). Quienes resultaban reprobados en tan sólo una materia en marzo, no eran siquiera invitados a repetir de año, y se les daba automáticamente de baja del Liceo.

Los exámenes no eran demasiado difíciles, sin ser demasiado fáciles, y a diferencia de los colegios franceses actuales (2005), la nota era lineal<sup>12</sup>; no era

---

<sup>11</sup> Dos de los egresados de la promoción 34 del Liceo Militar han hecho brillantes carreras de abogados: el fiscal Carlos Stornelli, y el profesor de derecho de la Universidad de Salamanca, Juan Carlos Ferré.

<sup>12</sup> En el sistema escolar francés, es sumamente difícil llegar al 20/20. La nota no es proporcional a cantidad de respuestas acertadas, sino a una evaluación del profesor.

difícil para un estudiante con buena voluntad obtener promedios de 8/10 y estar en el tercio superior de su clase<sup>13</sup>. Algunos abanderados incluso llegaban a tener 10/10 en todo el año, mereciendo plenamente la nota que recibían.

No había examen final del Bachillerato. La obtención del diploma de los estudios secundarios era una maratón, no un salto con garrocha.

Pese a tener un buen nivel, el Liceo Militar no generaba particularmente fenómenos de exclusión. Por el contrario, la camaradería actuó en el sentido de la integración. Existen testimonios de que varios compañeros pasaron tiempo con sus camaradas menos dotados para las matemáticas, para ayudarles a obtener la nota necesaria para pasar de año<sup>14</sup>.

### *La disciplina en el aula*

La disciplina en el aula era mantenida por los *preceptores*, quienes habitualmente eran estudiantes de carreras universitarias que utilizaban este medio para aumentar sus ingresos. Algunos eran excadetes del Liceo mismo, lo que les facilitaba la comprensión de ese universo tan particular.

Hay que tener en cuenta que los profesores tenían ante sí varones púberes<sup>15</sup>, que vivían en un internado, en algunos casos contra su voluntad<sup>16</sup>. Por lo tanto, la disciplina era cada vez difícil de guardar a medida que los cadetes pasaban por la pubertad. Un comportamiento de tipo *omertà* no hacía fáciles las cosas, y conspiraba contra todo intento de dilucidar un caso de indisciplina.

Sin embargo, se daba frecuentemente el caso de que en Ciclo Superior, paradójicamente cuando muchas veces los cadetes eran físicamente mucho mayores que sus profesores, relaciones de respeto mutuo se establecían entre profesores y alumnos<sup>17</sup>, probablemente, debido a que en la edad en que se manifiesta la vocación, los profesores reconocían en sus alumnos a los futuros graduados de su propia profesión.

Sin embargo, había una regla tácita de no plantear particularmente conflictos entre cadetes y profesores. Menos exigidos, aunque no liberados de la disciplina militar, los cadetes veían en las aulas un remanso de paz donde podían vivir sin ser sometidos a la férrea disciplina de sus oficiales instructores, de quienes hablaremos en el próximo capítulo.

---

13 Dimitri Agüero, comunicación privada.

14 Dimitri Agüero, comunicación privada.

15 Mucho más tarde, el Liceo Militar fue abierto a las mujeres.

16 Dimitri Agüero, comunicación privada.

17 Dimitri Agüero, comunicación privada.

### *La educación militar*

Decimos *educación* militar y no instrucción militar, porque los oficiales instructores enseñaban algo más que el oficio de las armas. Había un adoctrinamiento ideológico del cual hablaremos más tarde, que varias veces tomaba el lugar del entrenamiento militar mismo.

Esto no era un azar. En aquella época de guerrillas, los altos mandos militares temían seguramente que algunos de los futuros excadetes pudieran utilizar ese conocimiento militar para “pasarse al enemigo”.

Por otro lado, los altos mandos eran conscientes de que la guerra contra la guerrilla, más que en el terreno de las armas, pasaba por la adhesión ideológica y por la voluntad de luchar de las tropas. Mucho tiempo que hubiera podido ser dedicado a un mejor adiestramiento militar, se dedicaba al adoctrinamiento ideológico de los futuros egresados. Sin embargo, es un hecho documentado que varios egresados abrazaron posiciones políticas de izquierda al dejar el Liceo<sup>18</sup>, prueba de que el condicionamiento ideológico no es suficiente ni para abrazar una causa, ni su contraria.

Por supuesto, existía una verdadera instrucción militar: desde cómo moverse individualmente en el terreno, hasta cómo redactar la orden de operaciones de una compañía de infantería<sup>19</sup>. Pero nunca llegaron los futuros subtenientes de reserva a tener un nivel similar, ni siquiera lejanamente similar, al que tendrían quienes siguieran la carrera militar al egresar del Colegio Militar de la Nación<sup>20</sup>.

El material de instrucción era relativamente obsoleto. Eran esencialmente tácticas y material de origen norteamericano del tiempo de la Guerra de Corea, o sea que ya tenía veinte años de antigüedad. Algunos de los cadetes de esa época fueron oficiales en la Guerra de las Malvinas, y las tácticas modernas de la época (1982) utilizadas contra ellos en Pradera del Ganso<sup>21</sup> por los soldados ingleses de la NATO nada tuvieron que ver con las que habían aprendido ellos mismos<sup>22</sup>.

---

18 Dimitri Aguero recuerda a uno de ellos gritar: “¡Viva América Latina roja, c...o!” pocos años después de haber dejado el Liceo.

19 Hubo armas (Infantería, Caballería, Comunicaciones,...) antes y después de esa época, pero no durante ella.

20 Dimitri Aguero, comunicación privada. El Colegio Militar de la Nación, fundado por el presidente Domingo Faustino Sarmiento, es el instituto de formación del cual salen los futuros oficiales del Ejército Argentino.

21 Batalla terrestre de la Guerra de las Malvinas donde las fuerzas argentinas sufrieron gravísimas pérdidas.

22 Por ejemplo, el uso de tropas helitransportadas.

Cuando los promedios en educación militar eran demasiado bajos, en vez del grado de subtenientes de reserva, los egresados recibían el grado de cabo primero de reserva. Dos de los integrantes de la promoción se encontraron en esa situación<sup>23</sup>.

No existen estadísticas fiables sobre el porcentaje de cadetes que ingresó a los institutos superiores de las Fuerzas Armadas para seguir una carrera de oficial. Sin embargo, sabemos por una recorrida de la lista Internet de la promoción<sup>24</sup>, que la gran mayoría optó por una carrera en la vida civil.

Finalmente, cabe una mención (por el carácter absolutamente excepcional de sus iniciativas) al coronel Fappiano<sup>25</sup>, subdirector del Liceo Militar en 1976, un hombre de una gran cultura y que hizo denodados esfuerzos por organizar conciertos corales y sinfónicos, conferencias sobre temas tan variados como la radiodifusión o la entrevista de Guayaquil<sup>26</sup>, y exposiciones de los profesores mismos de Artes Plásticas del Liceo<sup>27</sup>.

## Conclusión

De los doscientos ochenta ingresados en 1972, ciento veintisiete egresaron el 4 de diciembre de 1976<sup>28</sup>. Sus destinos fueron muy dispares. Algunos no volvieron a verse nunca más; hubo quienes fallecieron jóvenes, pilotando un avión de la Armada, o bien en un banal accidente doméstico. Algunos que terminaron últimos de promoción tuvieron carreras profesionales brillantes en la arquitectura, la ingeniería o la diplomacia, en contra de todos los pronósticos pesimistas de sus resignados profesores y oficiales; otros, con la misma discreción con que pasaron por el Liceo, se convirtieron en profesionales reconocidos mundialmente por sus pares en las ramas de las matemáticas, de la ingeniería y del derecho. Alguno de los egresados participó en el golpe de los *carapintadas*<sup>29</sup> contra Alfonsín mientras que otro fue citado por revistas de actualidad como muestra de los científicos argentinos emigrados que la sociedad argentina no alcanzaba a retener.

---

23 Uno de ellos hizo luego una brillante carrera como ingeniero y alto ejecutivo en varias multinacionales, con responsabilidades en varios países de Europa y América.

24 Dimitri Agüero, comunicación privada.

25 Luego de su retiro, el Coronel Fappiano fue jefe de relaciones públicas de la empresa estatal de teléfonos.

26 Entre Bolívar y San Martín.

27 Algunos de los cadetes recién se enteraron en esa oportunidad de que algunos de sus profesores eran conocidos artistas plásticos del medio local.

28 Ciento veintisiete, incluyendo entre los egresados a una veintena que no formaba parte del grupo original de 1972 habían sido transferidos de otros liceos militares. Por otro lado, faltan unos cuarenta que eligieron seguir la carrera militar, y que ingresaron directamente en los institutos de formación de oficiales sin terminar el Liceo.

29 Pascuas de 1987.



Puede decirse que la educación del Liceo Militar fue un fiel reflejo de su época. El adoctrinamiento ideológico que recibieron los cadetes estaba en fase con su tiempo: exaltación de la nacionalidad, predominancia de la voluntad de desarrollo nacional autónomo sobre la realidad económica, preocupación por la propagación del comunismo, exaltación del papel salvador de las Fuerzas Armadas; lejos estaban de imaginar esos fervientes instructores del anticomunismo, que apenas trece años después del egreso de esa promoción, caería el Muro de Berlín. Ese adoctrinamiento ideológico no tuvo absolutamente ningún efecto en las convicciones de los cadetes, quienes eligieron sus propias banderas una vez de regreso a la vida civil.

Un hecho notable fue que esta promoción sufrió en carne propia el impacto demoledor de la irrupción no solicitada del ultraliberalismo en la vida económica argentina. Pese a estar en el mediodía de sus carreras profesionales, prácticamente todos sus miembros se adaptaron exitosamente a la nueva realidad socioeconómica.

Sin embargo, el hecho más notable de esta promoción, fue que la gran mayoría de los egresados, incluso algunos de quienes lo dejaron un año antes para ingresar en alguna escuela superior de las Fuerzas Armadas, no siguiera la carrera militar.

La educación militar, entonces, en vez de dejar secuelas políticas en el pensamiento de los futuros egresados, en vez de crear una vocación castrense, dejó simplemente una impronta en sus caracteres. Juntos pasaron pruebas de esfuerzo físico supremo para sus cuerpos de adolescentes, juntos estrecharon filas viendo cómo los menos resistentes al dolor físico, las privaciones y las humillaciones de la vida militar, desistían y pedían la baja del Ejército.

Puede decirse que fue ese efecto de selección implacable, aplicado sobre jóvenes todavía imberbes cuando vistieron por primera vez el uniforme, el que empuja actualmente (2005) a entrenadores de rugby a buscar en simulaciones de entrenamiento militar la cohesión y la selección de aquellos con voluntades más fuertes, para integrar sus equipos de competición.

Y puede decirse que fue ese filtro de voluntades, combinado a una excelente educación formal de los profesores civiles, el aporte más importante que hizo el Liceo Militar a la educación de esa promoción.

*Dimitri AGÜERO*  
*Etudiant de Maîtrise 2004-2005*  
*Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

### Agradecimientos

A mi profesor y director del CRIIA, M. Thomas Gomez, por haberme alentado a escribir este trabajo.

A mis profesores del Liceo Militar General San Martín. Si alguien encuentra méritos en este trabajo, es porque ellos hicieron bien el suyo; mis errores, en cambio, son enteramente míos.

*Escrito in memoriam de mis compañeros de promoción Claudio Dufour, un excelente camarada y amigo, y Carlos García, quien como Jean Mermoz, duerme el sueño eterno en la carlinga de su avión, en algún lugar anónimo del Atlántico Sur.*

### Referencias

Alvin TOFFLER : *The Third Wave*, Ed. Random House Value Publishing, 1987.

Vance PACKARD : *Las formas ocultas de la propaganda*. Ed. Sudamericana, 1982.

Mis en page  
et achevé d'imprimer  
à l'Atelier Intégré de Reprographie  
de l'Université Paris Ouest Nanterre La défense  
en mai 2011

Dépôt légal : 2<sup>ème</sup> trimestre 2011