La justice sociale dans les pratiques pédagogiques postrévolutionnaires au Mexique : 1921-1940

Johaan Castro Reyes

▶ **To cite this version:**

Johaan Castro Reyes. La justice sociale dans les pratiques pédagogiques postrévolutionnaires au Mexique : 1921-1940. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015US-PCB189 . tel-01861686

HAL Id: tel-01861686
https://theses.hal.science/tel-01861686

Submitted on 24 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE DOCTORALE 180
« SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : CULTURES, INDIVIDUS, SOCIETES »
CEPED
« Centre Population & Développement » UMR 196

THESE DE DOCTORAT EN SOCIOLOGIE
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris Descartes

LA JUSTICE SOCIALE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES POSTREVOLUTIONNAIRES AU MEXIQUE 1921-1940

présentée par

Johaan **CASTRO REYES**

Sous la direction de
Etienne **GERARD**
Directeur de recherche IRD

Soutenue publiquement en Sorbonne le
23 novembre 2015

Membre du Jury :

Madame Anne-Catherine WAGNER
Professeur des universités, Université Paris 1 Pantheon Sorbonne (*Rapporteur*)
Monsieur Philippe SCHAFFHAUSER
Professeur des univesités, El Colegio de Michoacán (*Rapporteur*)
Madame Catherine AGULHON
Maître de conférences, HDR, Paris V Descartes

A mes parents qui m'ont appris le sens de l'éducation

Remerciements

Je souhaiterais avant tout remercier mon directeur de thèse, Etienne Gérard, qui après avoir accepté de suivre ma thèse à la troisième année de ma formation, a su patiemment guider les raisonnements de mon esprit tout au long de cette aventure. Sa compétence, disponibilité, écoute, rigueur académique et ses conseils avisés ont été et resteront inestimables.

J'exprime aussi toute ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger ce travail : à madame la professeure Anne-Catherine Wagner, monsieur le professeur Philippe Schaffhauser qui se sont portés comme rapporteurs ; à madame la directrice de recherches et maître de conférences Catherine Agulhon et à mon directeur Etienne Gérard.

Je remercie le *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* – CONACYT – (Conseil National de Science et de Technologie) pour le financement accordé à cette étude et particulièrement les membres du personnel qui ont suivis attentivement mon parcours : Ana Hilda Gómez, Samuel Manterola et Georgina Méndez. A l'*Archivo General de la Nación* – AGN – (Archive Générale de la Nation) : Edgar Paúl Rios, Erika Ivette Gutiérrez, Gertrudiz y Federico pour toutes les facilités qu'ils m'ont gentiment procuré pour mener mes recherches.

J'adresse aussi ma reconnaissance à Andrés Suárez président de l'association civile *Acciones para el Desarrollo Comunitario* – ADECO – (Actions pour le développement communautaire) qui en tant qu'enseignant au Colegio Bilbao à Mexico, a participé au Projet *Namiqui* au Lycée Descartes à Saint Quentin en Yvelines, sous la codirection de Laurence Boularan, enseignante en espagnol, me permettant de faire connaissance avec ses étudiants alphabétiseurs en milieu rural lesquels ont contribué à inspirer les réflexions de cette thèse. De même, je suis particulièrement reconnaissant au professeur ingénieur agronome Mariano Salazar ancien sous-directeur de l'association civile *Enlace, Comunicación y Capacitación* – ENLACE – (Rapprochement, Communication et Capacitation) qui pendant mes études à l'UNAM nous a montré les défis de la nation en milieu rural. De la même manière, j'ai de la gratitude pour la famille Rosales, *Huicholes* de Santa María del Oro, Nayarit, qui dans le passé a été d'une grand sagesse.

Je remercie tous les professeurs et chercheurs de l'*Universidad Nacional Autónoma de México* – UNAM – (Université Nationale Autonome du Mexique) qui avec leurs échanges et soutient ont facilité la progression de mon parcours : Fernando Castañeda Sabido à lui un grand merci, à Claudia Bodek, Susana Ralsky et Teresa Ordorika. Aussi, au premier socio-historien que j'ai connu, Jorge Rodríguez à qui j'aurai adoré faire lire mon travail, à lui mon louable souvenir. A Rodolfo Stavenhagen et Daniel Gutiérrez du *Colegio de México* – COLMEX – (Collège du Mexique) qui m'ont encouragé et conseillé dans un de moments les plus difficiles de cette démarche. De même, un grand merci à Laurence Fontaine et Florence Weber de l'ENS qui ont lu une partie de mon travail, m'ont conseillé et soutenu pendant la progression de ma recherche. A Françoise Lestage de l'Université Paris Diderot, en dernier mais pas moins importante, qui m'a permis de faire la connaissance de mon directeur de thèse il y a quatre ans. Je voudrais remercier aussi mes professeurs de l'EHESS qui durant mon parcours de master et par la suite en tant qu'auditeur libre, m'ont fait découvrir les nouvelles

tendances théoriques de la sociologie française : François Dubet, Michel Wieviorka, Philippe Corcuff, Gérard Noiriel, Dominique Schnapper et Giselle Sapiro.

J'aimerais remercier très vigoureusement les traducteurs et lecteurs de ce travail. Laurence Boularan qui a réalisé un très grand effort de traduction des archives ; Brigitte Mergier et Nicolas Charles qui ont consacré un temps précieux pour la correction du style. A ce dernier un grand merci pour ces moments de nos conversations intellectuels. A Stéphanie Malussa et à Lea Labazée qui m'ont bien aidé pour les traductions. Aussi je voudrais faire preuve de reconnaissance à Claire Rozier et Ambre Voirin pour leurs lectures, traductions, soutien et conseil dans un moment clef de cette démarche.

A mes collègues du CEPED : Valentine Becquet, Marine Al Dahdah, Elsa El Hachem, Shimeen-Khan, Hélène Lepinay, Cécile Vermot, Sarah Memmi, Fatou Niang, Akinola Olojo, Erika Pereira de Almeida, Laura Rahm, Fabio Scetti, Clémence Schantz, Anne-Charlotte Triplet, Atonia Verger, Laure Hadj, Marjorie Gerbier, Anne Bekelynck, Naoko Horii, Jessica Benguigui et Niandou Toure ; aux chercheurs : Hamidou Dia, Mathieu Quet, Agnes Guillaume, Nolwen Henaff, Rigas Arvanitis, Carola Mick et Philippe Hamelin ; et le pôle administratif : Michelle Coste, Ginette Registre, Stéphanie Thoby et Irène Kretchetov. Tout comme Jérôme Brocheriou de l'ED : 180 de l'Université Paris Descartes. Aussi et avec une mention très spéciale à mes amis au Mexique : Christian Ascensio, Anna Lee Mraz et Job Luna. A tous ceux-là mon regain de confiance.

Avec une préhension précordiale à mes parents et famille, qui de loin, ont toujours su m'accompagner : à ma mère, grand exemple du rôle du travailleur social Gloria Reyes Casio, mon père médecin gynécologue Joel Castro Melgarejo qui combat actuellement les problèmes d'insalubrité à la frontière mexicaine, à mon frère Christian Castro Reyes ingénieur et mon meilleur ami, à mes sœurs, Gloria Castro Reyes, la personne qui m'a appris le sens de la compagnie dans la solitude et pour qui je donnerai ma vie et à Daniela Castro Salinas avec qui je partage le sens des belles paroles et la beauté de la littérature.

Enfin, les mots suaves à ma compagne Pauline Mergier qui a su m'accompagner avec ubiquité, tendresse et vigueur durant cette longue ligne droite. Son soutien sans faille m'a permis de cautionner ma demarche et de me délester du mérite.

A vous tous, sachez que cette thèse permet de glaner une inspiration sociologique. Il m'aurait fallu beaucoup plus de temps pour la rendre parfaite ; pourtant, cette recherche m'a permis d'ôter les ombres d'une inégalité et de proposer une voie d'analyse. En tout cas je vous ai toujours trouvé dans mon for intérieur.

Merci.

Résumé

Titre : La justice sociale dans les pratiques pédagogiques post-révolutionnaires au Mexique: 1921-1940

Cette thèse de socio-histoire, basée sur l'exploitation d'archives nationales du Mexique, cherche à comprendre la production de justice sociale à travers l'éducation mexicaine dans la période post-révolutionnaire, de 1921 à 1940. L'analyse du discours pédagogique met en évidence l'institutionnalisation du système scolaire mexicain dans un pays désigné comme « moderne » après la mise en place des institutions de gouvernement consécutive à la Révolution sociale de 1910-1920. L'instauration du Ministère de l'Education Nationale (SEP), en 1921, a enclenché un mouvement de scolarisation, y compris en milieu rural, à l'appui d'une politique qui a pris fin en 1940 lors du premier congrès Indigéniste interaméricain (*Primer Congreso Indigenista Interamericano*). Cette politique, conçue sur la base de l'ambition démocratique d'unité nationale et d'intégration citoyenne, a tenté de réduire les inégalités scolaires en dépit d'une cristallisation des inégalités sociales. Cependant, elle a entériné une division du champ scolaire entre milieu urbain et milieu rural, de sorte qu'ont subsisté des inégalités scolaires qui invitent à réfléchir sur la réelle mise en œuvre de la justice sociale au Mexique. Par l'analyse des idéaux politico-pédagogiques des débuts du processus d'institutionnalisation de l'éducation mené par la SEP, cette thèse cherche ainsi à enrichir la compréhension des injustices sociales inhérentes au système scolaire et légitimées par le discours étatique en faveur de la citoyenneté et de la cohésion nationale.

Abstract

Social justice in teaching practices postrevolutionary Mexico : 1921-1940

This socio-historical dissertation, based on the use of national archives in Mexico, seeks to understand the production of social justice through the Mexican education system in the post-revolutionary period from 1921 to 1940. The analysis of the educational policy highlights the institutionalization of the Mexican school system designated as a "modern" country after the establishment of government institutions which followed the Mexican Revolution of 1910-1920. The establishment of the Ministry of Education (SEP) in 1921 has triggered a schooling movement, including rural areas, in support of a policy that ended in 1940 during the first Indian Inter-American Congress (*Primer Congreso Indigenista Interamericano*). This policy, designed on the basis of democratic ambitions, national unity and civic integration, attempted to reduce educational inequalities despite a crystallization of social inequalities. However, it endorsed a scholar division between urban and rural areas, so that educational inequality has survived, which invites us to reflect upon the actual implementation of social justice in Mexico. By analyzing the political-pedagogical ideals of early education institutionalization process led by SEP, this dissertation seeks to enrich the understanding of social injustices inherent in the school system and legitimized by the State in favor of the Citizenship and national cohesion.

Sommaire

Remerciements 2
Résumé 5
Abstract 6
INTRODUCTION GENERALE
I. L'histoire comme outil méthodologique, la construction de l'hypothèse 10
II. La justice sociale au sein de pratiques pédagogiques 20
III. La justice sociale au sein de l'institution scolaire 21
IV. Le cadre théorico-méthodologique d'exploitation des archives : à la recherche de la notion de la justice sociale dans les archives 27
V. Parties argumentatives de l'analyse de la thèse 28
PREMIERE PARTIE
CADRE THEORICO-METHODOLOGIQUE DES ARCHIVES 32
I. A la recherche des savoirs idéologiques/rationnels de justice sociale dans le discours pédagogique d'archives au Mexique 32
II. Méthode de repérage 35
III. Formalisation de la Grille de Contrôle 43
III.1 Analyse des archives : méthodologie appliquée au travail de terrain 44
III.2. Description et classification 44
III.3. Rapports et documents analysés 48
IV. Blocs interprétatifs et présentation d'analyse du discours dans la thèse 56
DEUXIÈME PARTIE
SCOLARISER LES ELEVES : RENDRE ACCEPTABLES LES INEGALITES INHERENTES A LA MERITOCRATIE DES SOCIETES MODERNES 58
Chapitre 1. Le contexte politique de l'éducation : le mérite a l'épreuve des civilisations mexicaines. 64
1.1. Une institution reproductible : l'éducation préhispanique et son interprétation coloniale 64
1.2. Les débuts de la scolarisation postiviste à l'explosion scolaire jusqu'à son instauration vers la fin du mouvement armé de la Révolution 74
Chapitre 2. L'éducation publique lancastérienne face à l'éducation privée jusqu'au moment du conflit révolutionnaire : 1910 82
2.1. L'effet d'établissement de la pédagogie lancasterienne aux écoles ridumentaires et la gestation de la SEP 82
2.2. Une scolarisation dynamique pour l'urbanisation et le modèle économique liberal 85

2.3. La métamorphose postrévolutionnaire 93
2.4. La conception du champ scolaire au milieu rurale et indien 97
Chapitre 3. Conditions philosophico-pédagogiques, conflits sociaux et religieux autour de la scolarisation 104
3.1. L'influence du positivisme à travers la pédagogie nationale 104
3.2. Les influences pédagogiques de l'ateneo de la juventud : une éducation nouvelle pour la démocratie 105
3.3. Les debuts et contraintes idéologiques de la pédagogie rurale et indienne 110
Chapitre 4. Historiographie juridique l'éducation dans les reformes scolaires 116
4.1. L'éducation liberale dans les réformes legislatives : 1814-1934 116
4.2. La réforme de l'éducation « socialiste » voit le jour : 1934 124
TROISIÈME PARTIE
LA SEP ET L'INTEGRATION DES CITOYENS A LA SOCIETE DEMOCRATIQUE : IMPOSER PEDAGOGIQUEMENT L'IDEE DE NATION AUX POPULATIONS DOMINEES 130
Chapitre 5. Les enjeux de l'éducation mexicaine vue d'en haut : penser et promouvoir « le renouveau » à travers les reformes scolaires 137
5.1. Une idéologie, instrumentale et pratique pour le peuple 137
5.2. La SEP, l'école par l'action et les enjeux politiques 140
5.3. Le dilemme stratégique de l'éducation socialiste 147
Chapitre 6. Une nouvelle nation : la philosophie pédagogique dans la modélisation du système éducatif : 1920-1940 152
6.1. La pédagogie structurante de Vasconcelos 152
6.2. La pédagogie pragmatique de Sáenz 162
6.3. La pédagogie socialiste de Bassols 172
Chapitre 7. La logique institutionnelle de la SEP : la construction du système éducatif 179
7.1. La concrétisation d'une idéologie « mexicaine » 179
7.2. La mise en place d'un système « juste » : scolarisation, propagande de nation et dialogue citoyen 182
7.2.1. Le département scolaire 183
7.2.2. Le département des Bibliothèques 186
7.2.3. Le département de Beaux-Arts 190
7.3. Les départements de culture et d'enseignement pour les indiens 197
QUATRIEME PARTIE
INSTITUTIONNALISATION ET REPRODUCTION : PARADOXES DU PROGRAMME PEDAGOGIQUE NATIONAL DE JUSTICE SOCIALE 203

Chapitre 8. De la théorie à l'action : les fonctionnaires, maîtres ruraux, inspecteurs éducatifs et *misioneros* de l'institution scolaire face aux populations Indiennes et rurales 209
8.1. Le maître rural au cœur de la transformation sociale 209
8.2. Un discours scolaire pour fonder une idéologie d'Etat 215
Chapitre 9. La population scolaire rurale et indienne face au système éducatif 221
9.1. Les zones rurales et indiennes 221
9.2. Profil socio-éducatif de la population scolaire 223
CONCLUSION 228
La complexité du Mexique et ses notions plurielles de justice 228
BIBLIOGRAPHIE 238
Archives 254
Table des illustrations 257
Table des graphiques 259
Cartes 260
Tableaux 260
SIGLES 261
ANNEXES 262
RETOUR REFLEXIF DE LA RECHERCHE 262
I. Introduction : Parcours d'auto-analyse ethnographique 262
II. Parcours de la pré-thèse : premiers pas sur la construction de l'objet d'étude et la mise en place des hypothèses 269
III. Choc culturel et objectivation de la démarche : l'approfondissement sur les contrastes subjectifs du chercheur 279
IV. Double herméneutique et observation de deuxième ordre : la prise de conscience de l'objet à étudier 294
Grille de Contrôle
Protocole de terrain et nomenclature de contrôle : analyse lexicographique et discursive des archives 311

INTRODUCTION GENERALE

I. L'histoire comme outil méthodologique, la construction de l'hypothèse

« Sans l'usage de l'histoire et sans un sens historique des matières psychologiques, le chercheur ne peut énoncer de manière adéquate les types de problèmes qui doivent être maintenant les points d'orientations de ses études »
C. Wright Mills

Cette thèse vise à comprendre la construction de la justice sociale[1] qui découle de l'éducation mexicaine. A travers une analyse du discours des pratiques pédagogiques aux archives nationales, nous avons mis en lumière les fondements éducatifs qui ont contribué à l'institutionnalisation du système scolaire au moment clé de l'entrée du pays dans la « modernité » après la Révolution sociale de 1910-1921. A partir de ce moment, vers la fin du mouvement armé, le pays a connu une forte scolarisation grâce à la création de la *Secretaría de Educación Pública* (Ministère de l'Education national) – SEP – en 1921. Cette institutionnalisation donne naissance à un discours sur l'éducation en milieu rural qui se concrétise dans l'ordre juridique par la réforme de la loi organique d'éducation et politiquement par la tenue du premier congrès Indigéniste interaméricain (*Primer Congreso Indigenista Interamericano*) en 1940. Au cœur de ce discours réside l'ambition d'unité nationale et d'intégration citoyenne en dépit des inégalités sociales.

Pourtant, même si le taux de scolarisation a augmenté de façon non négligeable depuis cette période, les fortes inégalités scolaires sont encore aujourd'hui au cœur des débats sur la justice sociale au Mexique. La première hypothèse de la thèse peut se résumer ainsi : la construction de la notion de « juste » par l'action des pouvoirs publics part de la dualité du système scolaire (rural et urbain) qui produit des *formes*[2] de socialisation différentes et à deux

[1] Tout comme Charles N., 2015: « On traite dans cette recherche de la justice sociale, à savoir d'une construction morale et politique dont l'objet est de parvenir à une société plus juste. Ce travail ne porte pas sur les autres sens du terme de justice (juridique, divine, etc.). ».

[2] Lorsque j'évoque le concept de *forme,* je pense à la notion hégélienne de « substance première » qui donne sens à la morphologie de la réalité en rapport avec l'esprit. Hegel l'appelle *Gestalten des Bewusstseins* (Les formes de la conscience) dans son livre *La phénoménologie de l'esprit*, qui, dans sa conception idéaliste, serait le « paradigme de la pérégrination circulaire de l'esprit », une espèce de *théodicée implicite* dans le cours de l'Histoire. De même la conception est liée à la vision « formative » de Kant. En effet, pour Kant l'expérience est la source de la *forme*, l'expérience est formative, elle forme la forme. Ces influences intègrent aussi la pensée de George Simmel dans son livre *Soziologie. Untersuchungen über die Formen des Vergesellschaftung*, 1908, dont la version en espagnol date de 1927. La version française parue aux PUF : *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, a été assez tardive (2003). Les *formes* dans la conception que j'évoque ici seraient une sorte de

vitesses. Les conséquences de la scission du système scolaire, indépendamment des différences culturelles, montrent que les injustices sont encore produites et reproduites dans le secteur le plus défavorisé de la nation : le rural et l'Indigène[3]. Cette école a permis la réduction des injustices ressenties à travers une scolarisation plausible pour le développement communautaire. Cependant, du fait de son institutionnalisation, les fondements pédagogiques de l'école en milieu rural participent à la consolidation des injustices et à la cristallisation des inégalités sociales. Pour une démocratie, la scolarisation, même s'il s'agit du résultat d'un long processus institutionnel permettant non uniquement de donner accès à la connaissance à travers l'instruction, devrait accorder la possibilité que cette connaissance, en dépit de ce que lui transmet la nation, participe à la coopération sociale et au développement individuel. Cela pourrait être rendu possible par la réduction des injustices scolaires afin de renforcer la vie

---

modèles ritualisés dans lesquels est donné le *sens* des actions produites en eux. La notion est assez vaste, car elle évolue dans la pensée des sociologues comme Harold Garfinkel lorsqu'il essaie, à travers son ethnométhodologie, de comprendre les sens de *formes* implicitement ancrées de l'ordre social, c'est-à-dire, les règles sociétales, institutionnalisées dans chaque individu, qui permettent la structuration d'un *ordre*. Voir aussi : P.A. Lawrence, 1978 ; O. Paz, 1994.

[3] D'après les données de 2008 concernant la pauvreté au Mexique, l'révélaient que [je cite *in extenso*] : « pour 50, 6 millions de mexicains leurs revenus ne suffisaient pas à couvrir les frais des besoins de base comme la santé, l'éducation, l'alimentation, le logement, ou les transports en commun, même en consacrant tous leurs revenus à ces dépenses. 18, 2% de la population souffrait de carences alimentaires – presque vingt millions -, parmi lesquels 7, 2 millions habitaient en zones urbaines, pour 12, 2 millions en zones rurales. Entre 2006 et 2008, le niveau de vie de plus d'un million de familles est tombé en dessous du seuil de pauvreté.

Si nous parlons de données mondiales sur la pauvreté, il faut tenir compte qu'au Mexique, une grande partie de la population est jeune. En 2007 la population de 0 à 17 ans était supérieure à 38 millions. Les garçons, les filles et les adolescents font partie des groupes les plus vulnérables qui souffrent de carences et de privations. Ainsi, dans le chapitre sur le Mexique, dans l'Etude Mondiale sur la Pauvreté et les Disparités dans l'Enfance, réalisée par l'UNICEF entre 2008 et 2009, il apparait que pour la période 2006/08, 25% des garçons et filles mexicains (dix millions environ) vivaient en condition de pauvreté alimentaire.

Dans l'analyse qui traite en particulier de la situation de l'enfance, l'étude faisait observer que les enfants dans les zones rurales sont exposés à plus de désavantages que ceux qui vivent en ville. Et, parmi ceux-ci, les indigènes font partie des groupes les plus vulnérables du Mexique.

On a enregistré ces dernières années une diminution importante du pourcentage des garçons et des filles qui souffrent de privations sévères, en particulier en matière d'hygiène, de fourniture en eau et d'accès à l'information. Les chiffres restent cependant élevés : 25, 5% des adolescents ne peuvent se procurer le panier alimentaire de base, 34% souffrent de carences en matière de santé et d'éducation et 59, 5% ne bénéficient pas de la présence d'adultes, de logement, de transport et de vêtements de base, selon les chiffres de la ENIGH de 2008.

Malgré cela, le Mexique se trouve dans le groupe des pays à fort Indice de développement humain, en contraste avec l'inégalité des niveaux de développement à l'intérieur de la République, entre les différents états. Alors que dans le District fédéral ou dans le Nuevo León l'IDH correspond à celui de pays comme l'Argentine, l'IDH de Chiapas est semblable à celui de la Syrie ou du Nicaragua. Les disparités sont encore plus criantes au niveau municipal. Dans l'état de Chiapas ou de Oaxaca, il existe des municipalités dont l'IDH équivaut à celui du Nigeria ou du Sénégal.

Depuis 2009, le gouvernement mexicain utilise une méthodologie pour évaluer la pauvreté qui repose surl'analyse du respect des droits de l'homme à caractère social tels que la santé, l'éducation, la sécurité, le niveau de cohésion sociale ou des caractéristiques et des services au logement; cette méthodologie correspond tout à fait à celle utilisée par l'UNICEF. On en tire des données comme, par exemple que 44% de la population vit dans la pauvreté, 33, 7% (36 millions de mexicains) dans une pauvreté modérée et 10, 5% (11, 2 millions) dans une pauvreté extrême. » (UNICEF, Mexico : *Pobreza y desigualdad :* http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm)

publique d'une société qui se veut libérale et permettre ainsi l'accès à une réelle égalité de chances. Scolariser est donc un projet de justice.

Si le développement de la scolarisation s'effectue au nom de la justice sociale, pourquoi alors plusieurs injustices (la faible qualité de l'éducation publique, les inégalités scolaires et la forte division pédagogique en milieu rurale, etc.) continuent-elles à s'exercer dans l'ensemble de la nation ? Le mot du philosophe George Santayana, désormais quasiment un proverbe, « *The one who does not remember history is bound to live through it again* », s'applique très bien ici tant les inégalités scolaires en milieu rural et Indigène se sont perpétuées jusqu'à ce jour. Les pratiques pédagogiques des zones rurales et Indigènes, dont le fond politique est né entre 1921-1940, sont-elles les plus adéquates pour une réelle mise en œuvre de l'égalité des chances ?

Pour répondre à ces questions, la thèse aborde la situation scolaire au Mexique dans une période de son histoire : 1921-1940, période durant laquelle ont été fondés les soubassements philosophiques de la pédagogie scolaire mexicaine. En 1921, la SEP se réinvente avec une mission primordiale : rendre l'éducation à la totalité de la population, comprenant alors 80% d'analphabètes (Azuela, 1980 : 132). Entre 1921 et 1940, trois modèles pédagogiques ont contribué à mener à bien cette tâche – le vasconcelisme, le pragmatisme et le socialisme –, permettant à la SEP de se consolider comme une institution centrale de l'Etat. Le programme de la SEP démarre avec la création de centres éducatifs en milieu rural nommés *Casas del Pueblo*. Ces centres éducatifs étaient construits par les membres de communautés rurales à travers l'orientation donnée par la SEP et accueillaient toute personne voulant s'instruire. Ils constituaient, pour ainsi dire, les premiers établissements scolaires ruraux d'Etat. L'enseignement des *Casas del Pueblo* était destiné à l'alphabétisation des adultes et des enfants, à l'apprentissage de la langue espagnole, à l'apprentissage des nouvelles techniques d'agriculture tout comme de notions élémentaires d'arts et de métiers, des pratiques d'hygiène et des instructions sur la démocratie pour le développement de la communauté. Face à l'absence des maîtres (instituteurs) ruraux, Vasconcelos en tant que recteur de l'Université nationale et par la suite premier ministre de la SEP, s'inspire des *misioneros* de la Nouvelle Espagne pour démarrer son programme d'alphabétisation. Il fait appel à l'élite universitaire du milieu urbain pour participer tout au long de la République au processus de scolarisation nommée alors *misión cultural*. La tâche de celle-ci était de former des maîtres ruraux et de mettre en place des *Casas del Pueblo* dans chaque région qui ne disposait pas d'école pour ensuite continuer son périple tout au long de la nation. En 1923, les *Misiones Culturales* se concrétisent en tant qu'institution éducative. Avec ce nouveau statut, elles furent dotées de

maîtres (*Misioneros*) et inspecteurs éducatifs plus spécialisés disposant de l'expérience pour entrer en contact avec les communautés. Désormais, les *Misioneros* comptaient avec une formation plus précise en matière d'enseignement au milieu rural. Leur pédagogie était celle de « *la escuela de la acción* » (l'école de l'action) et leur vision sociale celle de la « société métisse et révolutionnaire », union de cinq 'races' (cultures), promue par Vasconcelos. Leur but était de former les maîtres ruraux sur place avant de se déplacer dans de nouveaux villages. Vasconcelos quitte l'administration de la SEP en 1924 et en 1925, sous l'administration de José Manuel Puig Casauranc (1888-1939) les *Casas del Pueblo* se transforment en écoles rurales. En 1932, alors que la SEP était sous l'administration de Narcisso Bassols, les *Misiones Culturales* connaissent un grand succès et sont incorporés aux désormais *Escuelas Rurales Campesinas* et leur caractéristique ambulatoire s'arrête adoptant le statut de « normales » pour la formation des maîtres. Durant l'année 1938, pendant le mandat du président Cárdenas, les *Escuelas Rurales Campesinas* ont été fermées car considérées comme des « *focos de fermento ideológico* »[4] (*Cf*. Loyo, 1970 : 11) du fait d'une nouvelle idéologie « communiste d'air paysan » (Becker, M., 1987). Par la suite en 1942, une fois qu'une orientation de droite au sein de la nation s'installe sous la présidence d'Avila Camacho (1897-1955), elles ont été ré-ouvertes devenant des centres de développement pour les communautés.

Pourtant, ce processus apparemment linéaire a été beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. La SEP, disposant avec des moyens assez limités, a dû faire face à une société non uniquement illettrée et analphabète mais aussi à des résistances politiques et religieuses diverses, à une population Indigène et rurale longtemps soumise à la misère et à une géographie accidentée, rendant limités les moyens de communication. De même, grâce à son projet de justice scolaire, la SEP a dû aussi mener une forte opération de nationalisation des esprits, de démocratisation du peuple et d'unification de la culture. Nonobstant, malgré le fait que les inégalités scolaires ont été réduites, le modèle pédagogique fondé par la SEP, durant les vingt années qui ont suivis à la Révolution, a contribué à la cristallisation d'une idée d'éducation en milieu rural et Indigène. Ce modèle pédagogique, inégal vis-à-vis de l'éducation urbaine, continue aujourd'hui encore à exercer une forte influence dans l'ensemble de la nation. Face à la complexité du sujet, cette étude a dû s'inscrire dans une démarche interdisciplinaire issue des principes de la socio-histoire. Pour comprendre la justice sociale qui découle du système scolaire mexicain, la *distanciation* de l'objet d'étude (Elias,

[4] Ce sujet sera traité dans la deuxième et troisième partie de la thèse.

1993) et la comparaison disciplinaire (appliquer les théories sociologiques et de la philosophie politique à l'histoire) m'a semblé nécessaire.

Au fil de l'histoire, notamment de l'histoire des sociétés modernes, nous nous heurtons à une gamme bigarrée de faits qui nous offre la possibilité, par leur étude, de rendre compréhensible le présent et vice-versa. D'après Edward Carr, « le passé devient intelligible à la lumière du présent et nous ne pouvons comprendre le présent qu'à la lumière du passé. Faire en sorte que l'homme puisse comprendre la société du passé, et augmenter sa maîtrise de la société du présent, voici la double fonction de l'Histoire » (Carr, 1982 : 36). J'ai réalisé le travail de *distanciation* mentionné plus haut en m'inspirant du courant de la socio-histoire en France. Dans les années 2000 en France, la sociologie adopte l'histoire comme un outil méthodologique permettant par sa maîtrise une approche sociologique du passé[5]. Par la suite, après les séminaires organisés à l'ENS et avec l'héritage qu'on doit à Pierre Bourdieu, la socio-histoire commence à s'instaurer en tant que discipline. Gérard Noiriel est un des précurseurs de cette discipline, au même titre que Pierre Favre qui attribue à Norbert Elias (lequel a connu un grand succès en France aux années 1990) le titre « de père fondateur de la socio-histoire » (Buton, 2009 : 30). Marc Bloch de son côté, au début du vingtième siècle, avait déjà réfléchi à de nouvelles approches de l'Histoire : « l'historien est un homme de son temps », disait-il. La notion de présent prend une dimension importante pour ses études et l'utilisation de plusieurs techniques, comme celle de l'observation ethnographique et l'auto-analyse ethnographique (Weber, F., 2009), devient indispensable pour les analyses historiques[6].

Au Mexique, la notion de justice sociale est reconsidérée avec la Constitution Politique de 1917 et introduite auprès des citoyens par le biais d'un discours sur la citoyenneté visant à organiser démocratiquement la société. Les principes sur la liberté et l'égalité, instaurées après le mouvement armé révolutionnaire, constituent un des fondements de l'idéologie libérale et populaire de la société mexicaine. Ils se sont historiquement constitués après les

[5] Plusieurs tentatives ont vu le jour auparavant dans les recherches en sciences sociales et l'on a pu assister à l'émergence des travaux en : sociologie historique, micro-histoire, cette dernière en Italie dans les années 70 principalement.

[6] L'intérêt de cette étape consistant à « l'auto-analyse ethnographique » a permis d'identifier certains aspects idéologiques que l'éducation mexicaine avait introduits par le biais de la scolarisation dans ma personne. La rédaction n'a abouti qu'autour de la quatrième année de la thèse, a résidé à comprendre, à travers une approche déductive sur le désancrage, la démarche de la problématisation de l'objet d'étude, dans le but de rendre intelligible, aux parois de ma pensée, la notion de justice sociale dans la société mexicaine. Ce travail ethnographique intitulé Retour Réflexif est une auto-analyse qui suit les pratiques et méthodes de la socio-histoire qui a permis de mieux cerner objet d'étude. Voir : Annexes.

guerres d'Indépendance (1810-1821) et la Révolution (1910-1921) et ont été socialisés parmi la population pouvant, selon nous, retracer ses conséquences idéologiques.

Pour ce faire, avec un soin tout particulier, il a fallu revenir à l'objectivation de la double fonction de l'histoire liée à la *maîtrise*, c'est-à-dire de l'histoire « officielle ». En effet, les hommes à la tête des gouvernements construisent l'histoire en vue d'un bénéfice idéologique. Pour cela, il s'agit de mettre au jour la vision pragmatique de l'histoire en termes scientifiques, voire socio-historiques, par opposition à la vision pragmatique de l'histoire en termes politiques. Nous postulons le premier afin de comprendre comment se sont construits les mécanismes idéologiques de justice sociale à travers la pédagogie mexicaine suite à la Révolution.

A l'origine, pourtant, le sujet avait été saisi lors d'une série d'expériences mitigées à une « subjectivité/historicité » personnelle. Au Mexique, dans les zones urbaines, il est courant de constater que des individus issus d'une classe sociale défavorisée, souvent issus du milieu rural ou Indigène, ont comme profession des emplois directement issus de l'injustice sociale : des chiffonniers, des gens qui vendent des friandises ou de l'artisanat dans les rues sans aucun cadre institutionnel, des *pepenadores*, des sans-abris etc., arborant l'inscription, voire le stigmate d'une injustice : « *todo por no estudiar* » (tout ceci faute d'avoir étudié) :

Figure 1
Todo por no estudiar

Source : https://www.flickr.com/photos/cadampol/1526045713/in/photostream, 2014.

Pour un Mexicain, il est « normal » d'observer cette inscription telle que présentée dans l'image. Dans la photo, qui est juste un exemple, on trouve un garçon en train de vendre des friandises dans la rue afin de participer à l'économie familiale. Pourtant, cette pratique issue de l'économie informelle est assez régulière au Mexique du fait des inégalités sociales. La phrase évoquant le "regret" « *todo por no estudiar* » semble être une espèce de dénonciation, voire de prévention ou une forme de justification. Pour comprendre la relation entre des pratiques pédagogiques et des catégories de socialisation, catégories susceptibles de légitimer des injustices sociales, il a fallu donc établir un cadre interprétatif[7] sur le modèle éducatif mexicain afin d'identifier la correspondance entre l'enseignement et les inégalités sociales. Ce cadre s'est construit tout d'abord autour des travaux de George Herbert Mead sur la socialisation et ceux de John Dewey sur la pédagogie active, deux auteurs qui ont eu un impact non négligeable sur les pratiques pédagogiques en milieu rural durant le modèle pédagogique postrévolutionnaire[8] inspiré par Vasconcelos et concrétisé par l'approche socialiste de Bassols. Le cadre d'interprétation a aussi été influencé par les notions théoriques de Elias « sociogenèse et psychogenèse » afin de comprendre en quoi consiste le mouvement « civilisateur » à partir de ce modèle éducatif dans l'histoire de la société. Le but a été d'observer le processus de construction des expériences liées à l'institution scolaire, et de retracer ses conséquences sociétales d'organisation civile et de citoyenneté au sein de la nation. Triangulation plausible si l'on se situe dans les deux perspectives mentionnées, c'est-à-dire, d'un côté, analyser en quoi a consisté la *socialisation* à travers la constitution du *self* (Mead, [1934], 1982) afin de mieux identifier la représentation des identités collectives que l'Etat a contribué à forger en milieu rural ; et d'un autre côté, observer le « mouvement historique » de la société à travers son processus de *civilisation*. L'objectif a été de déconstruire le système éducatif, la SEP, en observant la *sociogenèse* de l'institutionnalisation de l'école à partir les éléments philosophiques de la pédagogie nationale et à partir de ses dispositifs scolaires en milieu rural qui ont perduré irrémédiablement au cours de l'histoire jusqu'aujourd'hui. Cette démarche a pour objectif final de conduire l'analyse du processus

---

[7] La Cadre Intérpretatif a été construit dans la partie théorico methodologique de la thèse suite à la réalisation du Retour Réflexif. Voir annexe.

[8] A l'origine des pratiques pédagogiques post-révolutionnaires, George Herbert Mead fondateur de la notion psycho-sociale du *self* a eu un impact important pendant le processus de scolarisation au Mexique à l'époque de l'analyse. Sa théorie psychosociologique sur la socialisation a participé au processus de scolarisation au Mexique durant la mise en place de la pédagogie active issue de la philosophie du pragmatiste américain John Dewey nommée « *la escuela de la acción* ». Afin de saisir ses particularités, je l'ai mise en œuvre à travers mes recherches en France et au Mexique durant le Retour Réflexif. Par la suite ce travail a été comparé à des pratiques d'alphabétisation trouvées dans les archives afin d'identifier un processus capable d'influencer les inégalités scolaires de la nation. Pour plus d'information sur le rôle du Mead et du pragmatisme au Mexique durant la mise en place de la *escuela de la acción*, voir : Schaffhauser, 2010, 96-1.

* Pour plus d'information sur la démarche entamée afin de saisir la théorie de Mead, se reporter au Retour Réflexif en annexe.

éducatif à la compréhension de la construction de la notion du « juste » dans la société mexicaine.

Carlos Pereyra explique que la fonction théorique de l'histoire (expliquer le mouvement antérieur de la société) et sa fonction sociale (organiser le passé en fonction des besoins du présent) sont complémentaires (Pereyra, 1989 : 28), du fait que dans l'histoire nous ne trouverons jamais de fait-en-soi écrit comme une vérité historique. Parallèlement, l'histoire en tant que discipline est parfois soupçonnée de "subjectivité" du fait de cette même nécessité pragmatique. Le contexte socio-historique dans lequel elle a été écrite, son utilité sociale, ainsi que les structures de pouvoir qui l'entourent peuvent donner lieu à une certaine variabilité du contenu historique, ce que Ch. Wright Mills souligne : « L'historien représente la mémoire organisée de l'humanité, et cette mémoire, comme histoire écrite, est normalement malléable. Elle change, parfois radicalement, d'une génération d'historiens à une autre, et non seulement parce qu'une recherche plus détaillée apporte une archive de faits et de documents nouveaux. Elle change également car les points d'intérêts changent ainsi que l'armature dans laquelle l'archive s'ordonne » (Mills, 2003 :158).

Face à une telle critique, il nous a fallu considérer la comparaison de temps sociaux. La SEP, est fondé en 1921 avec un modèle pédagogique d'ordre communautaire en milieu rural. L'implantation de la pédagogie de John Dewey nommée « *la escuela de la acción* » à travers l'action de Moisés Sáenz, reposant sur les postulats de la pédagogue Eulalia Guzmán[9], a été consolidée avec un fort nationalisme (inspiré du vasconcelisme et à partir des principes

[9] Les postulats présentés par Mme la Professeure Eulalia Guzmán en 1923, se basent sur la pensée éducative de Decroly et postérieurement de John Dewey, elle a été appliquée au Mexique entre 1924 et 1934, adaptée à la réalité mexicaine. Parmi ses postulats on relève :

a) « La nouvelle école doit être un laboratoire pédagogique constant, elle doit être basée sur des faits et non sur des mots, l'observation et l'expérience doivent précéder les leçons orales.

b) Dans la mesure du possible elle doit se situer à la campagne, l'expérience individuelle doit précéder le travail collectif pour configurer l'idée de communauté.

c) Les travaux manuels sont une part essentielle de son programme d'études, les horaires et les travaux doivent s'adapter aux besoins des enfants et ne doivent donc pas être rigides.

d) Les cours seront basés sur l'observation et l'expérimentation et les travaux correspondront à de véritables ateliers au cours desquels l'enfant fera des recherches.

e) L'école est coéducative dans la mesure où elle habitue les enfants à se traiter avec respect et camaraderie.

f) L'instituteur est un guide, il n'existe ni récompenses ni punitions, la discipline est basée sur la liberté dans le travail et dans la joie. Les excursions constituent la méthode la plus active de l'enseignement.

g) L'esprit de service et de coopération remplacera l'esprit de lutte, de concurrence ou d'hostilité.

h) On adoptera la méthode naturelle des phrases pour la lecture-écriture ; la construction comme auxiliaire de l'arithmétique et de la géométrie.

i) Les instituteurs sont libres de travailler selon leur personnalité et de prendre des initiatives, il n'y aura pas de directeurs, les décisions sont prises en Conseil.

j) L'école travaillera en relation constante avec la famille et la société. » Bremauntz, 1943 ; Monroy Huitrón, 1985 *in* (http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_accion.htm).

révolutionnaires du socialisme) en 1940. Grâce à la participation de ces trois hommes intellectuels et hommes politiques – José Vasconcelos (1882-1959), Moisés Sáenz (1888-1941) et Narciso Bassols (1897-1959) –, les soubassements d'un projet pédagogique propre à la société mexicaine et influençant encore aujourd'hui la conception contemporaine de l'éducation rurale ont été consolidés.

A titre d'exemple, les inégalités à l'école dans le monde rural restent de nos jours un enjeu majeur. D'après le Conseil national de population (*Consejo Nacional de Población* – CONAPO –) dans l'année 2000, 82,6% des municipalités (rurales et indigènes) se trouvent dans des conditions de "haute" et "très haute" marginalisation (CDI, 2000). La situation d'inégalité scolaire des zones rurales est prise en compte par le Conseil national de lutte pour l'encouragement éducatif (*Consejo nacional de fomento educativo* – CONAFE –) fondé en 1971, ratifié constitutionnellement avec la réforme de l'article 3 de la Constitution de 1973 (qui s'inspire de celle de 1940) et surveillé par le Conseil national d'évaluation de la politique de développement social (*Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social* – CONEVAL –). Même si le taux d'analphabétisme est désormais réduit à 6,9% de la population (INEGI, 2010), les logiques d'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques et de scolarisation nées dans la période de notre analyse restent pour leur majorité quasiment inchangées. Ceux-ci, sous les auspices d'un communautarisme régional, permettent, à travers le principe de libre autodétermination des *peuples*, une légitimité politique qui renforce les logiques officielles de la réforme de 2001 qui reconnait les droits fondamentales et collectifs des Indigènes. Cependant, ils contribuent à perpétuer les inégalités sociales en milieu rural et à réduire l'usage des libertés malgré l'engagement à "l'égalité" de droits et de devoirs. A titre d'exemple, en ce qui concerne la vision de l'élève en milieu rural de nos jours, la SEP, à propos du dispositif scolaire nommé *Telesecundarias*[10], (qui pour nous remplacerait l'idée de l'action des *misioneros*) continue à perpétuer une logique de scolarisation que nous identifions basée sur le principe de *liberté positive*[11] (Berlin, [1969], 2002) et fondée sur les bases de la coopération communautaire. Ceci en dépit d'un principe d'intégration

[10] Ce dispositif a connu son succès en 1973 et consiste à scolariser et à instruire les élèves des zones rurales de moins de 2 500 habitants par les medias. Ce dispositif permet de pallier les inégalités scolaires actuellement là où l'école formelle n'est pas encore arrivée. A savoir, 22% de la population réside dans des milieux ruraux.

[11] Les bases de la liberté positive, par laquelle l'autonomie de l'individu domine, selon le cas, sa propre gouverne, ses moyens et sa raison, constitue, en effet, un principe lié à la capacité d'exercer par soi-même sa propre liberté. Le rapport de la liberté positive avec le pragmatisme de l'école par l'action (*la escuela de la* acción) n'est pas surprenant puisqu'elle est sous-jacente aux postulats de l'utilitarisme.

nationale qui prendrait en compte le principe de *liberté négative*[12] (*Ibid*) et serait fondé sur l'autodétermination de communautés au détriment de contraintes extérieures pour le développement, à partir de la protection des libértés, de la société en générale. La SEP dans ses fondements scolaires en milieu rural souligne : « L'élève doit participer à des projets communautaires productifs qui contribuent au développement de la communauté, puisque l'intérêt de la scolarité est en grande partie reconnu par ce qu'il apporte d'amélioration à la qualité de vie à l'intérieur de la communauté même. Les projets sont choisis dans la mesure où ils font appel à une stratégie participative, par le dialogue avec les instituteurs, les élèves et les membres de la communauté. Ils doivent respecter trois vecteurs de développement durable : environnement, culture et société, utiliser les ressources locales et renouvelables disponibles par rapport aux traditions de chaque collectivité et tenir compte des besoins de la population locale. Le bienfait de l'apprentissage est également renforcé dans la mesure où ce qui a été appris s'applique dans la solution de problèmes liés à l'environnement immédiat. » (SEP, 2006)[13]. Au vue de cet équilibre des libertés encore inachevé, du fait de l'exploitation du capitale sociale locale, l'élève, à travers cette conception, reste encore isolé de bénéfices scientifico-techniques de la « modernité » l'empêchant de participer, avec son talent et construction de capital culturel, à la démocratie nationale et à l'autodétermination politique et culturelle de sa communauté. En le rendant dépendant des progrès que la communauté et lui-même peuvent apporter à leur entourage, même si l'élève est scolarisé ou a bénéficié d'une bourse sociale pour l'achèvement de ses études, le mérite accordé à son diplôme n'aura ni la qualité, ni les compétences pour la construction de son autonomie individuelle au profit de la solidarité sociale : communautaire, fédérale et nationale.

En fonction des traits communs de ces contextes socio-temporels, notre recherche s'est interrogée sur les causes socio-historiques des *formes* de sociabilité qui découlent des pratiques pédagogiques d'une institution sociale comme l'école. Cette comparaison, qui trouvera écho à la conclusion de cette étude, a permis de définir plus précisément les mécanismes idéologiques sur la justice sociale que la SEP avait mené durant l'époque

[12] A la différence de la liberté positive, la liberté négative, relève de la possibilité qu'a l'individu de choisir entre différentes options. C'est une liberté qui permet de ne pas être restreint (par exemple, matériellement, en termes d'éducation ou sociaux) pour l'exercice autonome de sa liberté positive.

[13] Version originale : « El alumno debe participar en proyectos productivos comunitarios que contribuyan a la promoción de la comunidad, ya que gran parte del mérito escolar se reconoce por su contribución al mejoramiento de la calidad de vida al interior de la misma comunidad. Los proyectos se eligen con base en una planeación estratégica participativa, a través del diálogo entre maestros, alumnos y miembros de la comunidad; donde se consideran tres ejes de desarrollo sustentable: ambiente, cultura y sociedad; y la utilización de recursos locales y renovables disponibles, con respeto a las tradiciones de cada entidad; y las necesidades de la población local. El aprendizaje significativo, también se fortalece en la medida que se aplica lo aprendido en la solución de problemas del entorno inmediato ». Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

postrévolutionnaire. Mills le rappelle : « Les comparaisons sont nécessaires pour comprendre quelles peuvent être les conditions essentielles de ce que nous essayons de comprendre, pouvant être des formes d'esclavage, ou le sens spécial d'un délit, des types de familles ou de communautés paysannes ou de fermes collectives. Nous devons observer ce qui nous intéresse dans des circonstances très diverses. Autrement, nous serons limités à une description insipide » (Mills, *op. cit.* : 160).

Grâce à l'analyse historique des pratiques pédagogiques, nous pourrons situer les mécanismes idéologiques de la justice sociale dans le cadre de la socialisation. La définir en fonction de sa signification sociale, nous permettra de s'approcher de l'architecture théorique, et d'observer les résultats. Hanna Arendt soutient que l'utilisation de la « littérature historique n'est rien d'autre, en dernière instance, que la justification de ce qui s'est passé » (Arendt, 1993 : 10). Pour cela, nous avons besoin de mettre en place une analyse en rapport avec les archives sur les pédagogies, les styles éducatifs, et la fonction de ces derniers dans la conception de citoyenneté. La critique suit cette idée finale : William James (1949) disait que l'histoire n'est pas la narration des faits tels qu'ils ont eu lieu, mais les jugements de ces faits présentés comme réalité historique. Ces jugements, ces récits, ces significations, ce "romantisme historique", nous voulons les évaluer.

II. La justice sociale au sein de pratiques pédagogiques

Suite à cette première posture face à l'histoire il a fallu penser à étudier la mise en œuvre de la justice sociale par la politique éducative entre 1921-1940. Pour ce faire, il a été nécessaire d'analyser le rôle du système scolaire dans la constitution de représentations de la « culture nationale ». C'est-à-dire, en quoi la représentation sociale que produit le type d'école peut, pour une personne scolarisée au Mexique, légitimer (rendre tolérable) une injustice ? Le système scolaire est en effet l'appareil idéologique qui a contribué, par les pratiques scolaires et l'enseignement, à l'instauration d'une idée de justice sociale dans la société, voire, à la définition des frontières de l'égalité et de la liberté à travers la structuration des normes éducatives de la société. Deux dispositifs se dégageaient de cet appareil. Les *dispositifs éducatifs* qui ont contribué à instaurer l'institution à partir des pratiques collectives en faveur de la scolarisation (les actions des hommes politiques, des intellectuels, les maîtres, les programmes de soutien scolaire et économique, les écoles au milieu rural, etc.), tout comme les *dispositifs discursifs* sur la démocratie qui ont influencé les actions politiques de l'époque (les manuels de conduite, les programmes éducatifs, l'opinion publique), ont déterminé les éléments idéologiques de la pédagogie mexicaine. Dans la perspective d'identifier l'officialisation d'une idée de justice, c'est sur ces deux dernières catégories que

la recherche a porté. Étudier l'idéologie nationale au Mexique, celle qui découle du mouvement révolutionnaire, nous conduit à vouloir comprendre les appareils de reproduction des mécanismes de contrôle de la société. Dans le but de construire un cadre analytique, nous nous sommes appuyé sur la littérature historique de l'éducation en milieu rural. Cela nous a permis de situer de la manière la plus cohérente possible (à défaut de moyens pour mobiliser une recherche plus aboutie) la grille de contrôle et l'orientation que j'ai prise dans l'analyse des archives exposée dans ce document. Cette thèse expose ainsi une analyse conceptuelle de la *justice sociale* et de son rapport avec la *pédagogie* ; la grille de contrôle et le cadre analytique des archives ainsi que les catégories pédagogiques qui nous ont permis d'analyser la structure éducative dont les mécanismes de justice sociale. Dans cette étude, nous analysons les éléments des énoncés qui peuvent permettre la compréhension de la mise en place d'une « idéologie mexicaine » à partir de son programme scolaire donnant lieu à la formalisation des logiques de justice sociale.

III. La justice sociale au sein de l'institution scolaire

De nombreux travaux, tant dans le domaine de la science politique, que de la philosophie politique et de la sociologie, traitent de la justice sociale. Chercher l'accomplissement de la justice sociale est l'une des vertus politiques des démocraties occidentales. Rawls le rappelle : « La justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée » (Rawls, 1971 : 29). Indépendamment de l'époque, ceci a permis, par le désir de son accomplissement, la résolution des conflits, voire l'équilibrage des revendications sociales distinctes dans les contextes publics des sociétés modernes[14]. En effet, lorsque certains sentiments d'injustice sont résolus, lorsque les sociétés se retrouvent avec les problèmes fondamentaux de leur présent, des nouveaux apparaitront exigeant le même procédé par la suite[15]. En résumé, la justice sociale est un idéal qui politiquement s'adapte à la culture de chaque société à travers une logique institutionnelle. Sa structuration, c'est-à-dire, la délimitation juridique, voire des normes institutionnelles sur les notions de liberté et d'égalité, facilite le déploiement des actions politiques visant à réduire les

[14] À ce propos, Foessel, Kervegan et Revault d'Allones (*et. al*.) rappellent : « L'appellation « moderne » est récurrente dans l'histoire tant sont nombreuses les époques qui prétendent rompre avec leur passé et s'enorgueillissent du privilège de l'inédit. Mais si la modernité est sans doute inassignable historiquement et prend à chaque fois un visage différent lié aux conditions de son énonciation, une structure lui est constamment associée. (…) ceci indique que la référence à la modernité n'est pas neutre : elle trace une frontière entre les créations nouvelles et les productions du passé qu'elle frappe d'obsolescence » (Foessel *et. al*., 2007)

[15] On peut mettre en parallèle les travaux de Reinhart Koselleck lorsqu'il annonce dans la modernité des certaines époques ses notions de juste ou de vrai, car, certes, ces notions se situent pas dans le, ou mieux dit, "ce" présent mais comme un futur toujours imaginé sous la forme d'un « horizon d'attente » qui transcende l'« espace de l'expérience » par l'exigence de réalisation de ces notions (Koselleck, 2000).

sentiments d'injustice[16] à travers la réduction des inégalités et la protection des libertés dans diverses situations « injustes ».

L'idée de justice sociale se trouve dans la plupart des institutions des sociétés occidentales modernes. Comme le préconise le binôme *libertégalité* (Althusser, [1971] 2011])[17], cette idée est présente dans les institutions publiques (les organes sociaux de l'Etat) : le système scolaire, le système de santé publique ou de sécurité sociale, le système d'enseignement supérieur, le système législatif, etc. Ces institutions tentent d'aller au-delà des rapports entre les classes sociales, souvent sans y arriver, fondant ainsi un système politique de gestion gouvernementale. Les citoyens qui animent ces institutions deviennent le « moteur » structurant de la nation et les représentations produites par l'histoire et l'expérience collective légitiment son fonctionnement (Handlin, 1982).

Les institutions privées : les religions, la famille, les ONG, le milieu associatif, etc., deviennent alors, à travers le gouvernement, une affaire à laquelle l'Etat ne participe pas directement puisque, dans leur structuration, les institutions publiques sont reproduites (Bourdieu, 1996). Les rapports entre les idées politiques, économiques, morales, religieuses etc., et les actions entre les individus des institutions privées et publiques sont le lien de la solidarité sociale, je veux dire, le fait qu'existe une société qui est en dynamisme constant à travers la nécessité de « coexistence »[18] entre les individus (Rawls, 1971)[19]. Les idées produites par l'interaction des citoyens qui y participent sont le résultat d'un processus de socialisation idéologique. Les individus d'une société doivent réduire leurs « besoins » ou « ambitions »[20] personnelles afin de participer à ce « voile de l'ignorance » (*Ibid*), principe d'impartialité, qui rend possible le pacte social de la société en dépit des « différences » et

---

[16] L'analyse sur les « sentiments » et « perceptions » des *injustices* a été longuement travaillée par François Dubet dans son livre *Injustices*, *les expériences des inégalités au travail,* 2006.

[17] Il faut signaler que d'Althusser je reprends certaines notions sur la *reproduction* au niveau idéologique, mais je ne souscris pas à son engagement marxiste-léniniste.

[18] Dans une société démocratique les individus sont souvent déterminés par leurs propres valeurs politiques et morales, ce que l'on connait comme pluralisme ; pourtant, le principe de coexistence, en étant un pacte social prédéfini par une structure sociale qui protège l'ensemble des citoyens dans l'usage de leurs libertés politiques et de leurs libertés individuelles, est un principe qui demeure inéluctable pour une égalité des droits.

[19] Je dirai qu'un exemple clair de cette notion de coopération pour la coéxistance est évoqué dans les valeurs fondamentales (entre autres, d'absence de restriction heuristique) de la définition contemporaine de la Santé. A savoir : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, telle qu'adoptée par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946 ; signée le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946 ; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entrée en vigueur le 7 avril 1948.

[20] En philosophie politique, ces deux notions sont au cœur de débats sur la justice sociale. Deux références anthropologiques sur la liberté s'y concentrent. Les *théories atomistes sur le sujet souverain* dont les morales et les politiques séparent la liberté du besoin ou bien subordonnent ce dernier à la liberté et les *théories sociales de la subjectivité vulnérable*, où les morales et les politiques articulent les catégories de la liberté à celle du besoin. Sur ce sujet, lire Kant, 1988, 1986 ; Rawls 1971 ; Sen, 2009.

« inégalités » entre citoyens. Ceci donne lieu à la notion de *coopération sociale.* Ainsi, les institutions prennent « forme » dans la pensée des individus, ce que l'on considère en sociologie comme le *champ*, en se reproduisant régulièrement à travers l'*habitus* (Bourdieu, 1992) car l'idée de liberté comme celle de l'égalité font partie des « vertus absolues » des sociétés démocratiques[21]. Les principes idéologiques sur la culture nationale et la démocratie, l'ensemble des institutions publiques et privées constituent, pour ainsi dire, la *structure générale* et "matérielle"[22] des idéologies. En ce qui concerne le rôle du système scolaire, comment ce système participe-t-il, indépendamment de la mise en place d'une égalité de chances, à la formalisation d'une idée de justice dont les principes distributifs peuvent générer d'autres situations d'injustice au-delà des structures visant à réduire les inégalités sociales ?

Avant de poursuivre l'argumentation conceptuelle, il convient tout d'abord de se demander pourquoi nous devons approfondir l'analyse sur les institutions publiques et privées. Il se trouve que pour cette étude, qui porte sur la justice sociale dans les pratiques pédagogiques, une institution regroupe justement les deux catégories, publiques et privées : l'école[23]. Au sein de l'école, entendons *école* en tant que « concept »[24], le sens d'un autre concept, celui de la pédagogie, entre en jeu. En sociologie de l'éducation, ces deux concepts de *pédagogie* et *d'école*, sont connus sous le nom de *style éducatif* (Dubet et al., 2010). L'école ne peut pas être pensée sans la pédagogie même si l'une et l'autre, analysées séparément, peuvent faire l'objet d'études spécifiques. L'école, avant d'être un "bâtiment", est tout d'abord une *idée*. L'idée de l'école ou bien de tout ce qui est *scolaire* est systématisée de telle manière qu'elle finit par se matérialiser, c'est-à-dire, se concrétiser avec toute une structure bureaucratique. L'école devient alors un espace-temps qui crée des situations dites « scolaires ». Dans les sociétés démocratiques, l'école est souvent considérée comme un refuge ou un centre où les individus/élèves passent une grande partie de leur vie (à travers leur trajectoire scolaire) et interagissent en dehors de celle-ci lors de leurs insertions professionnelle et sociale. La cohésion sociale relevée de la mise en place du principe d'« égalité des chances » est

---

[21] Afin d'approfondir sur le sujet, lire Hesse, *Habermas' Consensus theory of truth* (1978), qui permet de comprendre, à travers la « *critique* » de la raison instrumentale, pourquoi ces notions sont universellement acceptés parmi les différentes sociétés, indépendamment de leur « fond » culturel.

[22] Penser aux premières notions, uniquement en matière de économie politique, du « matérialisme historique ».

[23] La plupart des institutions publiques et privées tendent à interagir ensemble. Cependant, pour ce travail, ce qui nous intéresse c'est la particularité de l'école à créer une interaction presque infinie entre les deux types d'institutions, faisant rentrer entre ses murs des représentations logiques des autres. Dans une école existe un système de normes et de règles, un système de santé, de surveillance, de punition ou bien des mécanismes de contrôle, de mérite ; existe aussi une hiérarchie, une autorité, des associations de parents, des associations d'élèves, etc. En même temps, elle possède la particularité d'être obligatoire et respectée par ce fait par là même.

[24] Selon le Nouveau Petit Robert, un concept est « une représentation mentale générale et abstraite d'un objet. C'est aussi une idée générale *: une notion ou une représentation de cette idée* ». (Les italiques sont à nous).

orchestrée par des parcours éducatifs favorables et équitables à l'ensemble des citoyens. C'est du moins ce que l'on croit.

L'idée de l'école a été répandue dans la majeure partie du monde, et je me concentrerai en particulier sur son influence dans les sociétés occidentales, voire "occidentalisées" comme la mexicaine. Dans une certaine mesure, l'école est le "sanctuaire" de l'éducation, et c'est en elle que le capital culturel tout comme le capital social jouent un rôle central. Comme Durkheim le soulignait dans son livre *Education et Sociologie* (1922), l'éducation est la capacité, pour une génération, de transmettre ses connaissances à une autre plus jeune. Pourtant ceci ne se réduit pas uniquement à une procédure instrumentalisée entre les générations. *Education* est une notion, issue de la *rationalité pratique*, qui regroupe les notions d'école, de connaissance, d'intégration, d'interaction, de solidarité, de cohésion, de coopération, de citoyenneté. En ce sens-là, cette idée est reproduite, voire reconduite, à travers les mécanismes de reproduction de l'institution scolaire et soutenue par la société en général. Bourdieu souligne : « Le monde social apparaît comme allant de soi pour des gens bien constitués socialement ; car l'histoire de l'institution et l'histoire des agents qui la font fonctionner sont orchestrées, ajustées. Devant tout fonctionnement, on peut se demander quelles sont les conditions sociales de possibilité qui doivent être remplies pour que cela fonctionne apparemment sans conditions. Il faut d'une part l'institution, d'autre part les conditions sociales de reproduction de l'institution. Elle se perpétue en changeant (*« reproduction » ne veut pas dire reproduction à l'identique ; une des conditions de la reproduction peut être de changer, mais pour sauver l'essentiel*[25]) » (Bourdieu, 1995 : 120).

Salvador Sánchez, maître rural au Mexique rédige dans une lettre publiée dans la revue *El Maestro Rural*, signée à Juchitán à Oaxaca, en 1926 :

> « L'école rurale est une institution chargée de présenter au paysan la vie réelle et les moyens les plus appropriés de la vivre dans l'environnement qui lui est propre. Elle doit être démocratique, allant vers tous afin que tous aillent vers elle ; de cette façon, non seulement elle sera au service des enfants ou d'un type déterminé de personnes, mais elle sera aussi au service de la société en général. Elle aura cependant la spécialisation indispensable afin de satisfaire les besoins de l'enfant et de l'adulte, en enseignant à chacun ce qui l'intéressera de savoir conformément à ses goûts et à ses aptitudes ; la culture sera individuelle, mais le fruit sera au bénéfice de la société. » (**Archive 1**[26] : AGN-SEP, *El maestro rural*, B. 32873, D. F56 : 1926)[2728].

[25] Les italiques dans la citation sont personnels.
[26] Les archives qui font partie de citations intertextuelles seront numérotées afin de les référencer tout au long de l'argumentation.
[27] La revue *El maestro rural* était une publication quotidienne de la SEP avec un fort tirage et un faible prix. Elle permettait de publier aux meilleurs pédagogues de l'époque et des articles, sur et pour, l'éducation tout comme les expériences de maîtres ruraux.

C'est ainsi qu'une logique discursive peut être reproduite voire reconduite car structurée au sein d'une institution comme l'école rurale mexicaine. En effet, entre l'institution scolaire et les acteurs qui la font fonctionner (le gouvernement, les familles et les élèves qui y participent), existe un constat pédagogique, un *style éducatif* socialement accepté et qui légitime cette *reproduction*. Dans un sens très large, la pédagogie est la *praxis*, où un consensus idéologique participe "derrière"[29] les méthodes d'enseignement. Celle-ci est souvent définie à travers une structure de pensée, via une philosophie. C'est donc, à partir de cette *philosophie pédagogique* que s'est constitué un ensemble d'idées, lesquelles sont ordonnées dans les critères du "vrai"[30] de l'époque car elles furent validées rationnellement par les *besoins* du moment. Cet ensemble d'idées s'avère être ou avoir été constitué des connaissances d'une représentation sociale qui légitimait les actions publiques des structures des *pouvoirs légitimes*, ce sont les « savoirs ». En 1935, la SEP met en exergue ces « savoirs » à travers le *Departamento de Enseñanza Rural* – DER – (Département d'Enseignement rural), dans la résolution du conseil pédagogique destiné à la formation des maîtres ruraux. Ils portaient dans leur discours politique un sens civique sur la démocratie et la justice sociale nées des principes philosophiques et des expériences pédagogiques du *champ* scolaire rural. Ceci a facilité le déploiement d'une logique discursive car l'idée de coopération, au sein des communautés rurales, était souvent exploitée à travers l'autorité légitime concédée à l'institution. Comme il est indiqué par les quatre premièrs objectifs du programme pédagogique de sciences sociales destiné aux formateurs des maîtres ruraux :

Programmes de Sciences Sociales
OBJECTIFS

1) Parvenir à ce que les instituteurs acquièrent les connaissances nécessaires en instruction civique, en géographie et en histoire pour dispenser correctement les enseignements qui correspondent à l'école rurale.
2) Accompagner l'instituteur par l'intermédiaire des programmes pour qu'il soit dûment formé.
3) Faire en sorte que l'instituteur soit un bon citoyen, entendant par là, une personne qui a coutume de se conduire comme il se doit pour le bien-être de la communauté dans laquelle il vit, qui participe de façon active et intelligente auprès de ses camarades pour y parvenir .
4) Acquérir les connaissances nécessaires qui forme l'instituteur rural afin qu'il comprenne l'interaction entre l'environnement et l'homme et qu'il connaisse tous les moyens possibles

---

[28] Version originale : « La escuela rural es una institución encargada de presentar al campesino la vida real y los mejores medios de vivirla en el propio ambiente. Debe ser democrática, yendo a todos para que todos vayan a ella; de este modo estará no sólo al servicio de los niños o de clase determinada de personas, sino al servicio social en general. Tendrá sin embargo, la especialización indispensable para satisfacer las necesidades del niño y del adulto, enseñando a cada uno lo que le interese saber de acuerdo con sus instintos o sus aptitudes; el cultivo será individual, pero el fruto redundará en beneficio de la sociedad ». Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.
[29] On peut employer aussi l'expression « en coulisses ».
[30] Voir : Borne, 2007.

pour en tirer le meilleur parti. (**Archive 2** : AGN-SEP, DER, *Programas de Ciencias Sociales*, 201.32-11 : 1935)[31]

Ces quatre objectifs furent ratifiés pendant l'époque de l'éducation socialiste. Le premier correspond à l'idée centrale du système scolaire, le deuxième à la formation des maîtres, le troisième est marqué par les principes démocratiques jadis transmis avec l'influence socialiste idéntifiée par le terme « camarade », et le quatrième est empreint de la pédagogie active de *la escuela de la acción*. Le discours qui devait orienter la formation de tous les maîtres ruraux, véhicule une idée de justice car porte dans son sens une conception citoyenne de scolarisation. Ce qui structure les savoirs idéologiques d'Etat dans les centres scolaires est, par opposition, cette idée sur la citoyenneté rurale qui est alors revigorée par la capacité du maître à coopérer et interagir en tant que représentant de l'Etat. Son action scolaire envers les habitants de communautés lui donnait la capacité d'agir sur la structure interne. Le fait que la Révolution fonde une idée générale de justice a permis d'exploiter cette logique de communication et de l'adapter à une nouvelle forme de sociabilité à l'intérieur de la conception de l'école démocratique mexicaine.

Bourdieu (1982) indiquait déjà dans les années quatre-vingt l'importance de la structuration de ces savoirs. Analyser les savoirs à travers les conditions socio-historiques de production et de réception facilite la compréhension des phénomènes de la vie sociale dans ses rapports politiques, c'est-à-dire les rapports du pouvoir. C'est pourquoi il est important d'observer *les savoirs* dans la *dimension pratique des actions scolaires qui ont structuré les conditions socio-historiques nationales*, à travers les dispositifs discursifs en milieu rural, permettant la mise en œuvre du processus de reproduction scolaire. Ainsi, l'analyse que j'ai produite se fonde sur un ensemble d'énoncés discursifs archivés — « ensemble d'éléments hétérogènes articulés de manière à constituer une tentative de totalisation cohérente » — (Foucault, 1969 : 52), conduit à adopter une position critique qui se démarque tant des analyses purement linguistiques que descriptives.

---

[31] Version originale: « Programas de Ciencias Sociales. Objectivos:
1.Lograr que los maestros adquieran los conocimientos necesarios sobre civismo, geografía e historia, para desarrollar debidamente los programas correspondientes a la escuela rural
2. Orientar al maestro por medio del programa para prepararse debidamente
3.Conseguir que el maestro sea un buen ciudadano entendiéndose por esto, una persona que habitualmente se conduce propiamente con relación al bienestar de la comunidad en que vive y que coopera activa e inteligentemente con sus compañeros para lograr tal fin
4.Adquirir los conocimientos necesarios que capaciten al maestro rural para entender las relaciones mutuas entre le medio físico y el hombre y conocer las posibilidades que se tengan para el mejor aprovechamiento de dicho medio. Traduction: Laurence Boularan, enseingante en espagnol, second cycle.

IV. Le cadre théorico-méthodologique d'exploitation des archives : à la recherche de la notion de la justice sociale dans les archives

À la fin du conflit armé de la Révolution Mexicaine, les hommes politiques à la tête de la reconstruction du pays ont commencé par la rédaction de la Constitution Politique en 1917, premier des textes édictés pour l'organisation de la société postrévolutionnaire et première fois que l'on tente d'amener la justice sociale à la totalité de la population. Cette Constitution obligea à réorganiser l'éducation nationale, dans la perspective d'instruire et de former la population aux idéaux révolutionnaires et aux connaissances alors « modernes », seules à même de favoriser la reconstruction de la société. Le *cadre théorico-méthodologique d'exploitation des archives*, qui constitue la Première Partie de la thèse, montre la méthode d'analyse des archives. Il est exposé dans cette partie le procédé qui nous a permis d'identifier les savoirs idéologiques (inscrits dans l'appareil idéologique) qui s'inspirent de la Constitution et que le gouvernement voulait intégrer au style éducatif, c'est-à-dire, a sa pédagogie à travers les dispositifs éducatifs. Ceux-ci peuvent se lire dans les rapports des inspecteurs éducatifs et dans les discours politiques des archives collectés à *l'Archivo General de la Nación* – AGN – (Archive Générale de la Nation) et, indirectement, dans les archives qui restituent les opinions des bénéficiaires de cette éducation. Le panorama général de la situation des écoles rurales, lors de la mise en place du système scolaire au Mexique, permet d'observer le discours de l'Etat, autrement dit la logique discursive qui tentait de légitimer une organisation sociale inégale portant en elle une idée de justice sociale.

Le discours d'Etat était précisément imprégné d'un ensemble de savoirs que l'on traitera ici selon deux catégories : les scientifiques/rationnels et les idéologiques/rationnels (*Cf.* Weber, 1982 ; Habermas, 1985 ; Touraine, 2007). C'est dans les seconds que sont élaborées les représentations de la vie sociale, créés des concepts sur la vie politique, ou encore diffusé le sentiment national, etc. C'est sur ce type de *savoirs idéologiques/rationnels*[32] que j'ai focalisé mon attention, principalement dans le contexte des populations les plus défavorisées suite à la Révolution Mexicaine, afin de comprendre comment une idéologie s'est imposée dans les pratiques pédagogiques, et construites des logiques de justice sociale. Ce faisant, il s'agira de s'interroger sur le fait que cette idéologie a conduit à accréditer la possibilité d'inégalités « justes », voire les a rendues tolérables sous les auspices d'une société politiquement pensée comme démocratique.

---

[32] Les savoirs idéologiques*/rationnels* de l'école sont l'ensemble des idées qui créent un *univers* plus ou moins détaillé et légitime de la vie sociale, ceux-ci s'expriment à travers le style éducatif du système scolaire et sont validés par l'histoire officielle d'une nation.

V. Parties argumentatives de l'analyse de la thèse

La deuxième partie de la thèse *Scolariser les élèves : rendre acceptables les inégalités inhérentes à la méritocratie des sociétés modernes* répond à la nécessité de comprendre la conception d'une politique éducative à travers certaines conditions historiques : le contexte politique, la situation scolaire, les réformes législatives et les problèmes philosophiques et sociaux d'une « nouvelle » éducation[33]. Elle permet de dévoiler au lecteur l'art de la problématique de l'objet d'étude depuis la conception de l'éducation indigène. Ainsi, nous présentons un première analyse sur la vision éducative envers les indigènes à partir de la conception de la Nouvelle Espagne afin de retracer historiquement cette scission scolaire au milieu rurale et de donner à l'étude un point de départ. L'analyse comprenne de la même manière le passage de cette époque jusqu'au *le Porfiriato* (Porfiriat)[34] afin d'avoir une vision large de l'objet d'étude.

Par la suite, chaque chapitre englobe l'époque d'analyse (1921-1940) avec des axes d'étude différents afin de rendre compréhensible les conditions socio-historiques du sujet de départ. Scolariser les élèves au Mexique après la Révolution consistait à scolariser et rendre justice au 80% de la population, notamment les classes sociales défavorisées, principalement, les habitants des zones rurales et des communautés indigènes. Les objectifs du gouvernement révolutionnaire visaient à constituer la démocratie. Pour y parvenir, l'école a été l'un des organismes d'Etat consacrés à cette tâche. J'aborde cette période à travers l'analyse de discours des archives historiques visant la conception d'une politique éducative. En comparant les archives avec le contexte éducatif de l'histoire écrite sur le sujet avec des données statistiques de l'époque[35], il est mise en exergue l'appareil idéologique d'Etat cherchant à construire le dispositif discursif sur la démocratie qui a été introduit pour rendre acceptables les inégalités économiques et scolaires. La politique éducative est étudiée dans cette partie de la thèse dans ses axes d'action : le contexte social et politique concernant l'éducation bien avant et après la Révolution ; les réformes législatives permettant de repenser les modifications de la structure sociale de base, à savoir, la Constitution politique ; l'état socio-éducatif de la population scolaire ; les conflits idéologiques, religieux et philosophiques qui s'opposaient aux actions de l'Etat ; et les profils socio-économique et culturel de la

[33] Cette partie vise une explication de l'éducation au Mexique « assez large » afin de rendre compréhensible l'analyse pour le public français.
[34] Le *Porfiriato* (Porfiriat en français) renvoie à une période de l'histoire du Mexique marquée par le régime autoritaire de Porfirio Díaz. Il débute en 1877 lorsque Porfirio Díaz devient président constitutionnel et prend fin avec la Révolution de 1910.
[35] Données statistiques officiels susceptibles d'êtres contestés voire perfectionnés, pourtant l'approche, au niveau des outilles de la compréhension, est correcte.

population scolaire. Dans la conclusion de cette partie est amorcée une réflexion sur la capacité de la politique éducative à s'accorder, voire à s'adapter, aux besoins sociaux de la population, ceux qui sont idéologiquement et ontologiquement nés durant la Révolution. Cette action publique a été mise en place afin de faire valoir l'éducation de l'Etat comme une valeur absolue parmi la quasi-totalité de la population. En résumé, comment un ensemble de conditions sociales a-t-il été réfléchi par le gouvernement postrévolutionnaire afin de construire une politique éducative inégalitaire sous une dimension « juste » à travers une autorité légitime accordée au principe de l'éducation ?

La troisième partie de la thèse, *La SEP et l'integration des citoyens a la societe democratique : imposer pedagogiquement l'idee de nation aux populations dominees* est bien la mise en œuvre de cette conception. Pour autant, cette mise en œuvre, parallèle à la conception (expliquée dans la deuxième partie), fait partie d'un engrenage et pas d'une hiérarchie. En effet, reprenant la conception de la « boîte noire » d'un système, cette partie de la thèse obéit à une nécessité de deuxième ordre, c'est-à-dire, exposer dans les grandes lignes, l'information éducative, pédagogique et la philosophie qui découle de la conception du système scolaire. Dans cette partie, l'argumentation se focalise sur les actions entreprises par la SEP. Les dispositifs mis en place afin d'intégrer l'ensemble de la population à une même idée nationale, c'est-à-dire le libéralisme populaire naissant du conflit armé de la Révolution, sont étudiés afin de comprendre les mécanismes politiques employés dans le but d'intégrer les citoyens à la nouvelle *idée* de nation et de mettre en place un idéal scolaire visant à réduire les inégalités sociales, voire le sentiment inégalitaire « injuste ». Ces mécanismes essentiellement idéologiques ont été le moyen pour l'Etat d'administrer les ressources destinées à l'éducation dans le but de construire symboliquement le modèle du citoyen. Cette partie expose les défis socio-économiques, culturels et politiques auxquels le ministère devait faire face. Le système éducatif à travers sa logistique est expliqué dans cette partie. Ainsi en m'appuyant sur les notions de la sociologie des organisations, il est décrit le fonctionnement de la SEP à partir de la philosophie pédagogique qui s'ancre dans la conception du *style éducatif* ainsi que les instruments employés pour structurer le système à travers ses départements (scolaire, de bibliothèques, des beaux-arts et de la culture indienne) dans l'ensemble de la population. Cette *technologie du pouvoir* (*Cf.* Foucault, 1988) – dont le *savoir/idéologique rationnel* –, incarnée dans le système éducatif a permis, par la voie de trois postures pédagogiques, l'établissement du modèle démocratique et la construction d'une idée de nation (révolutionnaire, institutionnelle et moderne) dans la société mexicaine. Est ainsi mis en lumière le rôle des hommes politiques face à la scolarisation, le discours politique et les intérêts de l'Etat à constituer « un » modèle démocratique permettant d'un côté la continuité

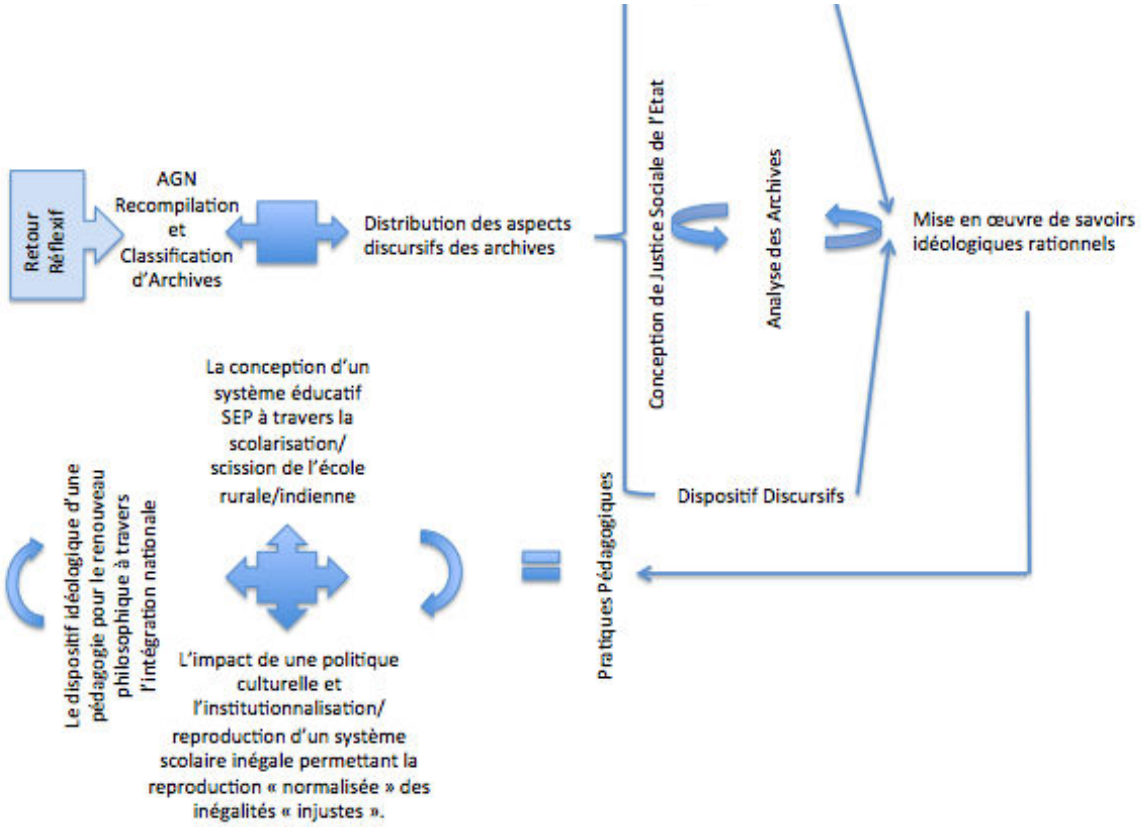
des élites et de l'autre l'établissement d'un ordre social parmi les classes sociales les plus défavorisées. De même, le rôle des départements éducatifs qui constituent la SEP est décortiqué afin de comprendre la construction d'une institution qui cherche à institutionnaliser les citoyens par la voie de la reproduction idéologique de l'école.

La quatrième partie *Institutionnalisation et reproduction : paradoxes du programme pédagogique national de justice sociale* décrit à travers l'information qualitative des archives une approche sur les effets ou les impacts que la politique éducative a eus sur les populations concernées. Cette partie est focalisée sur le processus d'institutionnalisation du programme éducatif et sa reproduction sociale. Une fois rendues acceptables les inégalités inhérentes à la méritocratie des sociétés modernes, les habitants des communautés rurales et indiennes adoptent une série de pratiques sociales issues du modèle de civilisation recherché par l'Etat. Pourtant, les traditions tout comme la culture de ces communautés intégrant le modèle scolaire reconfigurent une série de pratiques de sociabilité différentes du modèle politique de la nation qui légitime de nos jours le principe de la libre détermination des peuples indigènes à partir de la réforme constitutionnelle de 2001. La mise en vogue de la conception d'« altérité » est validée. On retrouve au sein de ce processus une forme de solidarité hybride (organique/mécanique de deuxième ordre) ancrée sur deux conceptions culturelles du « temps » (Zerubavel, 1992). Les inégalités injustes du fait du décalage entre la culture locale et celle des institutions modernes du gouvernement postrévolutionnaire se transposent à deux notions de « richesse ». Au Mexique, il existe une confusion manifeste de la logique des capitaux (social, culturel et économique). La notion du capital culturel est divisée en deux pôles à cause de la scission scolaire opérée durant la période de cette analyse. Le premier, le capital culturel traditionnellement défini par la sociologie bourdieusienne, c'est-à-dire, l'*habitus culturel* établi par la connaissance en vertu du diplôme ; et le second, qui découle de la culture mexicaine, dans lequel l'Etat se veut culturellement « riche » en s'appuyant sur la multiculturalité des *peuples indigènes*. De cette réflexion découle une critique : car, au cœur de l'idéal moderne de la pédagogie postrévolutionnaire, il ne s'agit pas d'arriver à respecter les *us* et *coutumes* des traditions locales pour qu'un peuple soit « riche », mais aussi de mettre en place les dispositifs socio-politiques pour que la *liberté négative* (Berlin, 1969 ; Rawls, 1971) de ces habitants soit appliquée et que le rétablissement d'une égalité de chances puisse se mettre en place. Cette thèse s'achève sur un retour temporel dans lequel nous analysons brièvement les faibles modifications de la politique de la SEP jusqu'à aujourd'hui en nous appuyant sur des contextes factuels. Par exemple, en 2015, un appel a été lancé par le *Instituto Mexicano de la Juventud* – IMJUVE – (Institut mexicain de la jeunesse) soutenu par la SEP, le *Insituto Nacional para la Educación de los Adultos* – INEA – (l'Institut national pour

l'éducation des adultes) et la *Secretaría de Desarrollo Social* – SEDESOL – (Ministère pour le développement social) pour que la jeunesse mexicaine lettrée, âgée de 15 et 29 ans, participe à une campagne d'alphabétisation dans les communautés rurales au Mexique[36]. Campagne qui avait déjà été établie il y a quatre-vingt-quatorze ans par Vasconcelos et qui prouve bien le peu d'efficacité du programme scolaire au Mexique dans la réduction des inégalités scolaires, lequel continue à reproduire des pratiques pédagogiques inopérables pour le rétablissement de l'égalité sociale. Des autres exemples trouveront écho à la conclusion de cette réflexion.

Voici la démarche synergique qui est appuyée sur la validité des règles de la logique :

Carte Heuristique 1
Structure Générale de la Démarche Epistemologique



Conception : Castro Reyes, 2015.

[36] http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Convocatoria_INEA-IMJUVE.pdf

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORICO-METHODOLOGIQUE DES ARCHIVES[37]

I. A la recherche des savoirs idéologiques/rationnels de justice sociale dans le discours pédagogique d'archives au Mexique

Le *cadre théorico-méthodologique d'exploitation des archives* met en évidence la méthode d'analyse (le cadre analytique) des archives une fois que l'objet d'étude a pris une orientation d'analyse ou bien un « cadre d'interprétation » au moment de la consolidation du Retour Réflexif. En effet, tout projet de recherche cherchant à comprendre le mouvement antérieur de la société, la structuration politique, la mise en place d'une idéologie, la construction d'un système, doit passer par l'analyse des données de première main. Ainsi, étant donné que mener une étude sur l'histoire de l'éducation au Mexique aurait demandé beaucoup plus de temps que prévu et un équipe de travail plus élargie[38] et interdisciplinaire, il a fallu visualiser un « modèle » afin de retracer les *aspects discursifs* de l'idéologie nationale à l'école dans les archives récoltés à l'AGN. Aspects discursifs qui font partie d'un appareil idéologique et qui indiquent les notions sur *le* « social » et sur *le* « politique » afin d'observer en quoi consiste ce processus d'idéologisation scolaire et voir, ou essayer de saisir, la procédure sur laquelle on construit des catégories de justice sociale, quels sont les enjeux pour la démocratie mexicaine et en quoi l'éducation joue un rôle.

En effet, un Protocole de Terrain[39] a été établi et une fois celui-ci validé, j'ai entamé ma recherche dans les archives correspondant à la période d'analyse. Pendant la formalisation de ce protocole, des contacts avec les autorités mexicaines des archives nationales ont été établis. A partir de janvier 2013, j'ai réalisé un examen détaillé de tous ces documents issus d'une très grande quantité de boîtes, en particulier des rapports des inspecteurs éducatifs, des lettres rédigées par les membres des communautés indiennes et rurales à propos de l'éducation, des discours, des propositions pédagogiques pour le développement de l'économie en milieu rural, des propositions sur les matériaux scolaires, des codes législatives des États fédérés, etc.

[37] A savoir, du fait de particularités d'une expérience de terrain, cette sous partie-là, tout comme la première partie de la thèse, adoptent de fois un ton plus familier.
[38] Bien d'ailleurs, cet effort a été déjà fait au Mexique en deux volumes par Ernesto Menesses Morales avec son livre *Tendencias educativas oficiales en México*, 1983).
[39] Voir : Annexes.

Pourquoi, l'institution donne-t-elle des instructions précises pour la rédaction de la situation scolaire et de quelle manière les acteurs de ces archives ont-ils interprété la réalité de l'époque pour raconter une histoire. Ainsi, au fur et à mesure de l'étude de ces archives de la SEP, j'ai identifié des indications démocratiques d'organisation sociale dans les programmes scolaires et rapports pédagogiques. Ce fut donc le moment d'imaginer la situation de cette époque, au moment de la reconstruction nationale quand l'école donnait des instructions de « vie ». Comment vivre en communauté, en quoi consistait le métissage pour la nation mexicaine, comment l'Etat voulait faire passer des messages de démocratie à travers les pratiques de vote à l'intérieur de l'école (par exemple la pratique de la *Flor régional*[40]), de solidarité à travers le sens du voisinage et la coopération, la manière d'enseigner l'histoire, les pratiques économiques (par exemple la création de coopératives et de caisses d'épargne communale), etc. et à mesure de l'observation de ce processus institutionnel, une évidence est apparue. Indépendamment de la date des archives, ils portaient régulièrement *une* (pas *la*) même ligne de conduite de la part de l'Etat : « éduquer pour gouverner », « éduquer pour civiliser », « éduquer pour intégrer », « éduquer pour institutionnaliser », « éduquer pour la construction d'un ordre, d'une idéologie ». J'ai donc passé en revue les documents repérés cherchant à comprendre un même processus institutionnel afin de retracer la représentation cachée en lui. C'est ainsi que ce processus est divisé en trois vecteurs d'analyse qui se répétaient dans les archives et qui constituent les parties argumentatives de la thèse. Comment l'Etat menait sa campagne d'alphabétisation/scolarisation dans les communautés rurales et indiennes, quelles furent les idées philosophiques, pédagogiques qui ont contribué à cette intégration institutionnelle, et comment l'institution de l'école postrévolutionnaire mexicaine arrivait à travers un long processus de *structuration* (Giddens, 1984 ; Bourdieu, 1982) à cristalliser une idée, une idéologie, une conception d'« école » pour sa reproduction.

Guy Rocher définit l'idéologie comme « un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité » (Rocher, 1968 : 114-115). Dans l'analyse des archives, nous traiterons les *savoirs idéologiques/rationnels* du style éducatif (produits et reproduits par les rapports des professeurs ruraux, des inspecteurs

[40] Cette pratique démocratique identifiée dans les rapports des maîtres ruraux consistait à mettre en place des élections à l'intérieur des *Casas del Pueblo* pour designer la fleur (qui pouvait être aussi une plante herbacé comme le maïs) afin de construire un symbole de la communauté d'identification et de production agricole.

scolaires et par les *misioneros*[41] et les autorités scolaires), comme l'ensemble des notions significatives de l'idéal de justice sociale et propices à l'analyse de la politique éducative étatique. Tout comme Maingueneau, à propos de la ligne d'analyse proposée par Foucault, nous cherchons à « étudier le processus de "déformation" idéologique dans le discours, [c'est-à-dire à] travailler à une œuvre de démystification, prélude à une transformation de la société » (Maingueneau 8/1993 : § 12). Cela dit, pour cette démarche, voici nos idées clefs :

Idées clefs :

> « Deux concepts, tels qu'ils sont formulés par Michel Pêcheux (1975), deviennent centraux : ceux de formation discursive et d'interdiscours. L'étude des formations discursives permet alors de déterminer ce qui peut et doit être dit dans une conjoncture donnée. Le concept d'interdiscours introduit alors une approche plus dialectique, dans la mesure où il permet de dire que toute formation discursive dissimule, dans la transparence du sens propre à la linéarité du texte, une dépendance à l'égard d'un « tout complexe à dominante » selon la formule du philosophe marxiste Louis Althusser (1965), ensemble qui n'est autre que l'interdiscours, cet espace discursif et idéologique où se déploient les formations discursives en fonction de rapports de domination, de subordination et de contradiction. Cette conceptualisation « forte » rencontre alors le souci de l'historien du discours d'inscrire durablement son interrogation du côté de la tradition marxiste. Là où dominait au départ une approche taxinomique, isolant des éléments simples (discours bourgeois / discours féodal ; discours jacobin / discours sans-culotte) dans le corps complexe des discours, il devenait question en fin de compte, dans le jeu de l'interdiscours et de l'intradiscours, d'intrication de stratégies discursives, d'affrontements et d'alliances langagiers. » (Guilhaumou, Jacques, 2002).

> « L'approche analytique elle-même n'est pas homogène ; elle peut correspondre à deux options divergentes que l'on dira réaliste et représentative**.** Lorsqu'elle est "réaliste" elle entend se légitimer par les propriétés mêmes de son objet : c'est parce que les textes sont des processus de dissimulation, l'intrication de représentations et de forces de déplacement ou de rupture qui les déstabilisent qu'il faut recourir à une *analyse.* En revanche, pour une approche "représentative" l'analyse est seulement une voie d'accès commode à l'identité de la formation discursive ; la délinéarisation du texte est un moyen de dégager ce que cette dernière a de significatif à travers un sous-ensemble de phénomènes considérés comme un échantillon pertinent. (DM) » (Maingueneau, Dominique, 1993).

Accessoirement des travaux de Maingueneau et de Guilhaumou pour l'approche des archives, *L'archéologie du savoir* de Foucault (1969) et *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* de Dominique Schnapper (2000) ont influencé cette recherche afin d'identifier les caractéristiques démocratiques de la citoyenneté dans cette analyse.

[41] Les *misioneros* ont été des maîtres bénévoles qui ont fortement participé à la mise ne place de la politique éducative au Mexique après la Révolution de 1910-1921. Le sujet sera traité plus profusément dans la deuxième partie de la thèse.

II. Méthode de repérage

Aux archives nationales (AGN) il a fallu tracer une géolocalisation me permettant de situer les acteurs que je voulais observer. Du fait que l'orientation d'étude débute par une comparaison socio-temporel, en ce qui concerne les communautés indigènes, le livre *Regiones Indígenas de México* publié en 2006 par la Commission nationale pour le développement des peuples indigènes (*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* – CDI –) m'a été d'une grande aide tout comme le rapport de la CONAPO sur la marginalité en milieu rural. Les régions indigènes[42] au Mexique sont principalement : Mayo-Yaqui ; Tarahumara ; Huicot o Gran Nayar ; Purépecha, Huasteca ; Sierra Norte de Puebla y Totonacapan ; Otomí de Hidalgo y Querétaro ; Mazahua-ʃOtomí ; Montaña de Guerrero ; Cuicatlán, Mazateca, Tehuacán y Zongolica ; Chinanteca ; Mixe ; Mixteca ; Costa y Sierra Sur de Oaxaca ; Valles centrales ; Sierra de Juárez ; Istmo ; Chimalapas ; Tuxtlas, Popolucha-Nahuatl de Veracruz ; Chontal de Tabasco ; Norte de Chiapas ; Los Altos de Chiapas ; Selva Lacandona ; Frontera Sur et Maya. Dans ces régions une grande variété linguistique y est constituée. Dans la production de ma thèse j'ai décidé de me concentrer sur d'autres inégalités produites par le processus institutionnel que l'Etat à travers de la SEP avait mis dans ses principes de démocratie. L'espagnol, d'après les pratiques pédagogiques que j'ai pu repérer dans l'analyse, était toujours la « langue nationale »[43]. C'est ainsi qu'au-delà de cette inégalité linguistique, j'ai décidé de poursuivre ma recherche afin d'identifier en quoi ce processus avait contribué à l'existence d'un taux très fort de marginalisation dans l'ensemble de ces régions[44]. Voici, une première carte avec la division politique du Mexique et deux cartes officielles permettant de percevoir ces régions :

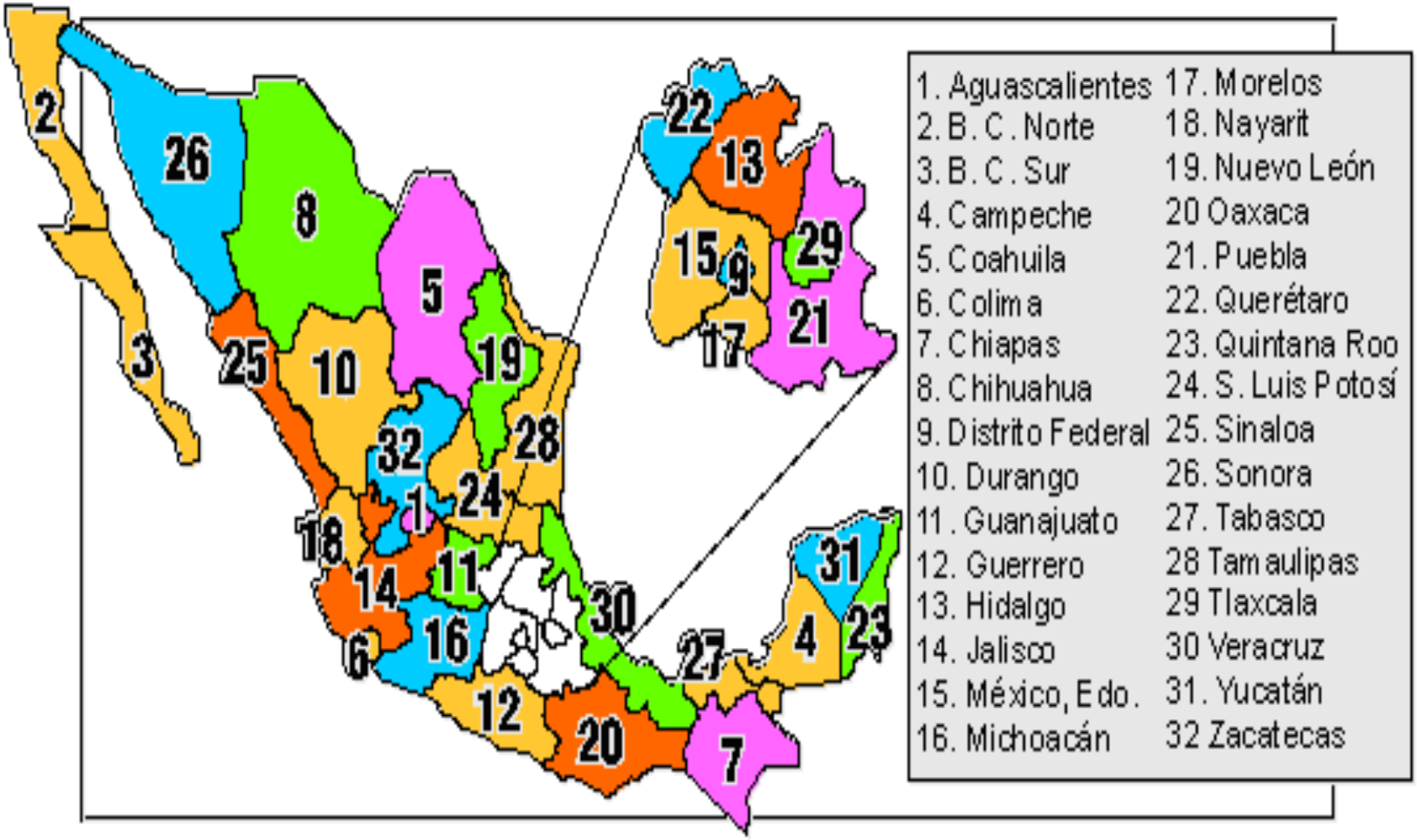
---

[42] Nota : A partir de la deuxième partie de la thèse, le concept "Indigène" (plus politiquement correct aujourd'hui) n'est pas employé mais son homonyme historique "Indien" que j'ai du respecter du fait de son usage dans les archives.

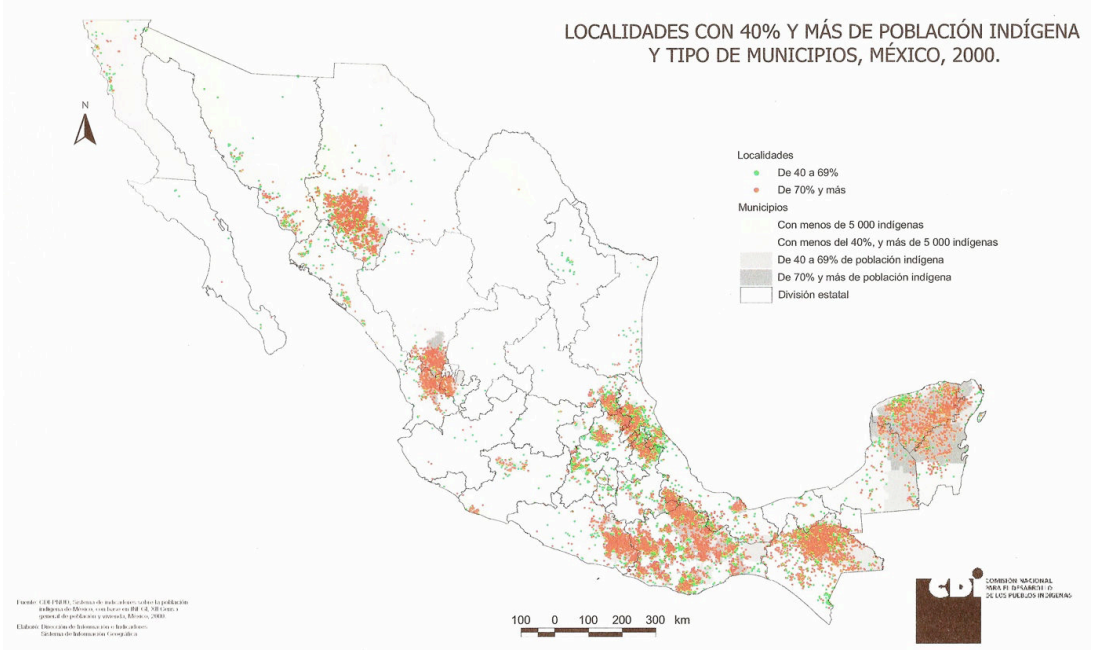
[43] Durant la période postrévolutionnaire, plusieurs tentatives de scolariser dans la langue vernaculaire ont été ménés antropologiquement par les acteurs éducatifs. Le projet de Manuel Gamio en Teotihuacan entre 1917 et 1920, celui de Moisés Sáenz en Carapan en 1932 et le Projet Tarasco en 1939-1940 piloté par Morris Swadesh. Ces projets ont connu un succès mitigé du fait de l'implantation du castillan comme la langue nationale dans la plupart des pratiques éducatives des école rurales publiques. A plusieurs reprises, les inspecteurs éducatifs ont voulu intégrer une éducation en langue indienne, pourtant, le réjet était la plupart du temps systématique. Voir l'archive aux annexes : (AGN-SEP, DB, B. 3276, D. 4, Dc1029).

[44] En effet, d'après le Conseil national de population (*Consejo Nacional de Población* – CONAPO –) 82,6% des municipalités (rurales et indigènes) de ces régions se trouvent dans des conditions de "haute" et "très haute" marginalisation. (CONAPO, 2001. *Indices de marginación 2000*, Mexico).

Carte 1
Division Politique des Etats-Unis du Mexique

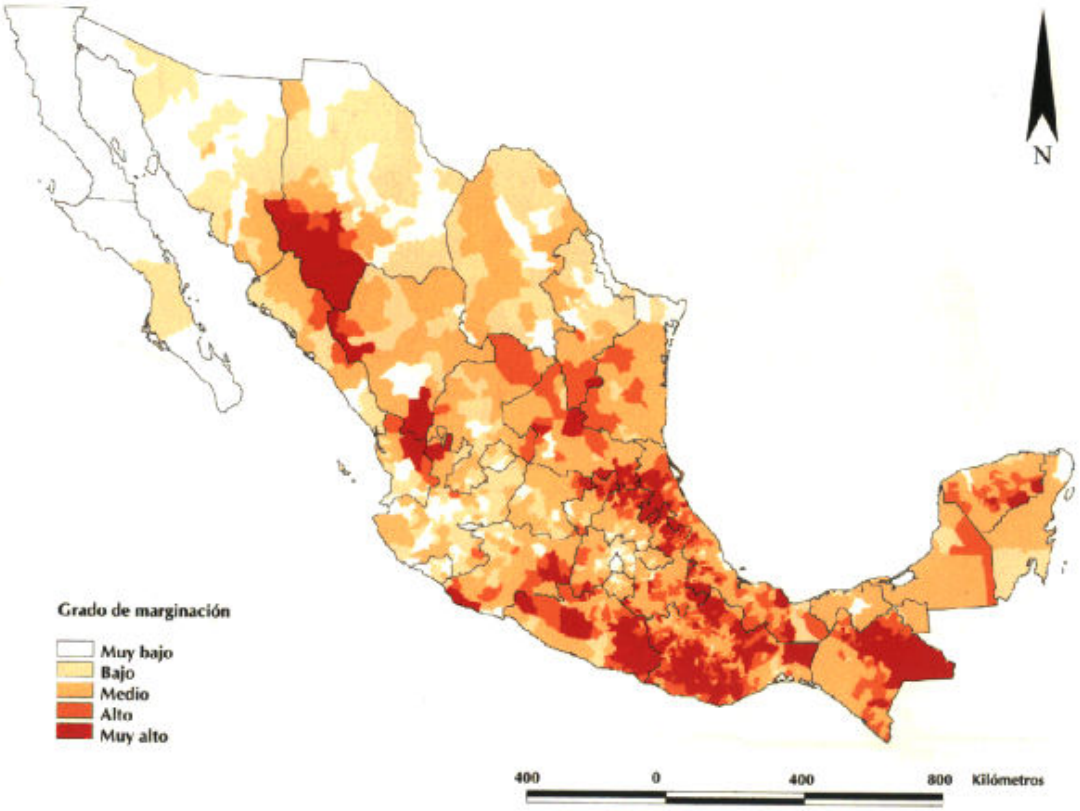


Carte 2
Régions avec 40% et plus de population indigène
et type de municipalités dans l'année 2000



Source : CDI, 2006

Carte 3
Degré de marginalisation rurale par municipalités en 1995



Source : CONAPO, 1995.

La première carte présente une régionalisation des populations indigènes, dont des zones rurales. Les points rouges démarquent les populations avec une densité indigène de plus de 70%. La deuxième carte de la CONAPO présente les municipalités de la federation et leur dégré de marginalisation dans les zones rurales. Avec cette piste d'orientation, j'ai réalisé une première exploration des archives.[45] Pendant que je réalisais mon étude dans les salles de l'AGN, j'ai réussi à établir 1236 photos de pages qui correspondaient à une quantité de 149 archives[46]. Pour établir ce millier de pages, j'ai du passer en revue une quantité qui correspondait à peu près au double, mais qui soit étaient incompréhensibles, soit contenaient une information correspondant à des domaines autres que celui de mes analyses, comme des lettres sur l'éducation dans des autres pays latino-américains, tels que le Pérou, le Nicaragua, ou bien nord-américains, tel que les États-Unis qui s'intéressaient à la situation scolaire rurale et indienne au Mexique[47]. En ce qui concerne l'« espace », du nord au sud : 18 archives correspondent à l'Etat de Chihuahua, 6 à l'Etat de Sonora, 12 à l'Etat de Durango, 7 à l'Etat de Jalisco, 3 à l'État de San Luis Potosí, 3 à l'État de Tamaulipas, 8 à l'Etat de Puebla, 9 à l'Etat du Mexique dont 3 à sa capitale Toluca, 2 à Guanajuato, 1 à Michoacán dont Carapan, 1 à l'Etat de Hidalgo, 3 à l'Etat de Querétaro, 18 à l'Etat de Oaxaca et 34 à l'Etat de Chiapas[48]. Les 24 restants correspondaient à la Ville de Mexico ou bien consistaient en des discours politiques ou des communiqués, tant nationaux qu'internationaux, des conférences, un code civil (Chihuahua) où se manifestait concrètement la scission scolaire entre les différentes « races » et des rapports des assemblées législatives. Ceci donne 43 archives qui correspondent à la zone verte, 48 à la zone jaune et 58 à la zone rouge nous permettant ainsi

[45] La région de la péninsule de Yucatán n'est pas prise en compte pour deux raisons. Tout d'abord les archives que j'ai trouvées sur cet État péninsulaire étaient uniquement au nombre de trois et ne correspondaient qu'à l'appel d'une maîtresse rurale dans la région de Hecelchakán en 1936. Il m'aurait fallu plus de temps pour accéder à une information beaucoup plus approfondie du fait que le processus de scolarisation de la SEP a été différent dans cette région principalement Maya à cause du mouvement indépendantiste et de la vague *rationaliste* de l'éducation qui ont obligé à l'Etat à agir autrement. C'est ainsi que dans la partie argumentative de la thèse cette région est prise en compte mais pas travaillée avec les archives. Cela serait probablement l'occasion d'un autre projet de recherche. Pour plus d'information sur l'éducation rationaliste, voir : Martínez Assad, 1986.

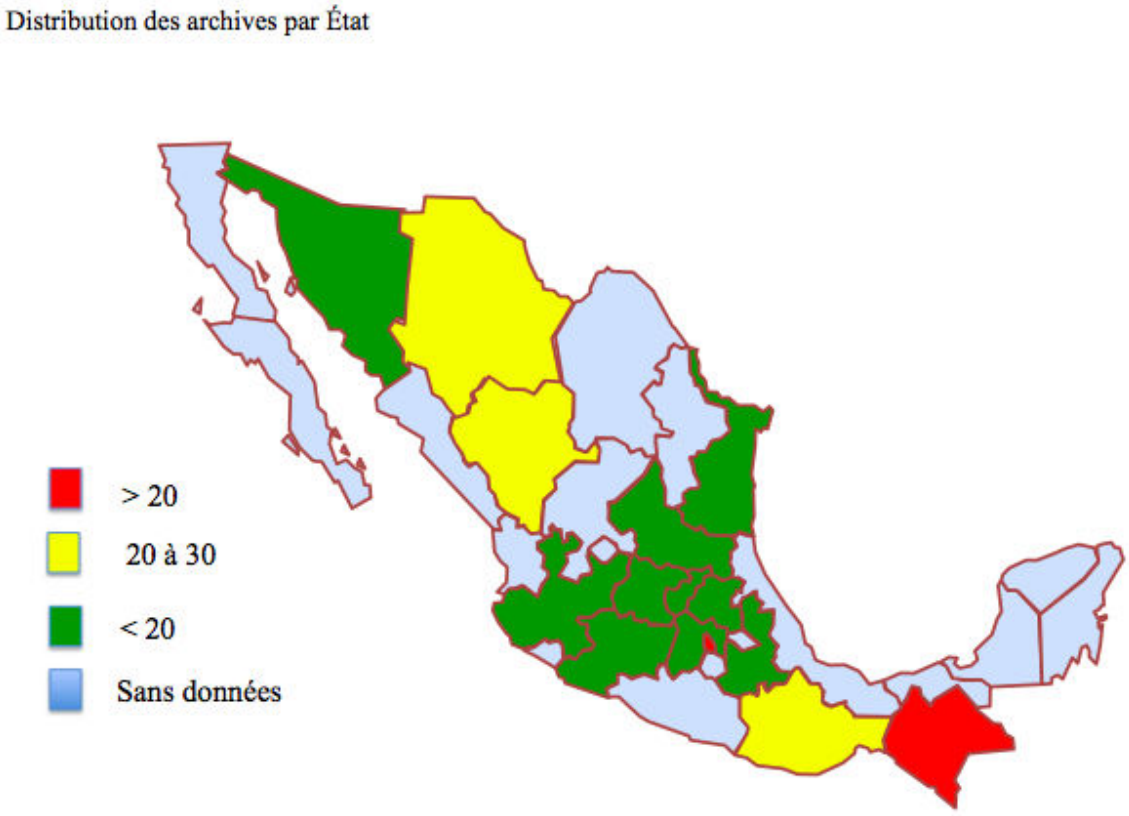
[46] Chaque archive est constituée des plusieurs pages.

[47] J'en ai quand même conservé quelques exemplaires en me disant que cela pourrait un jour faire l'objet d'un article.

[48] Le nombre d'archives plus élevé dans les états de Chihuahua, et Chiapas s'explique très facilement du fait de la densité de la population indigène. Les archives qui correspondent à l'Etat de Chihuahua, dont la plupart des indigènes sont des Tarahumaras, comprennent, en plus de la capitale, des *Rancherías* : Tahonas, Ultimo Esfuerzo, Villa López Distrito de Jiménez ; les municipalités : Cusihuiriachic, Teguirichic et les *Casas del Pueblo* : Bacabureachic, Humariza et Rio Grande. De l'Etat de Oaxaca, où la plupart sont des mixtecos, mixes, mazatecos (le reste des peuples que l'on connaît aujourd'hui ne sont pas nommés par leur nom identitaire aux archives que j'ai produit) : Le Itsmo de Tehuantepec, Omotepec, Teposcolula et Juchitan. Pour l'Etat du Chiapas, où la plupart sont Tzeltal, Chamulas, Tzotzil et Mayas (ces derniers lorsqu'on évoque la frontière avec le Guatemala – les autres peuples que l'on connaît aujourd'hui ne sont pas évoqués-) : San Isidro Siltepec, Omoa, Batopilas, Motozintla, Soconusco, Tapachula, Suchiate, Comitán, San Pedro Remate, San Cristobal de las Casas ; *Rancherías* : Palo Blanco, Tonalá, Cintalayapa.

un équilibrage dans l'analyse. Voici une carte permettant de montrer la distribution des archives par Etat :

Carte 4
Distribution des archives par Etat

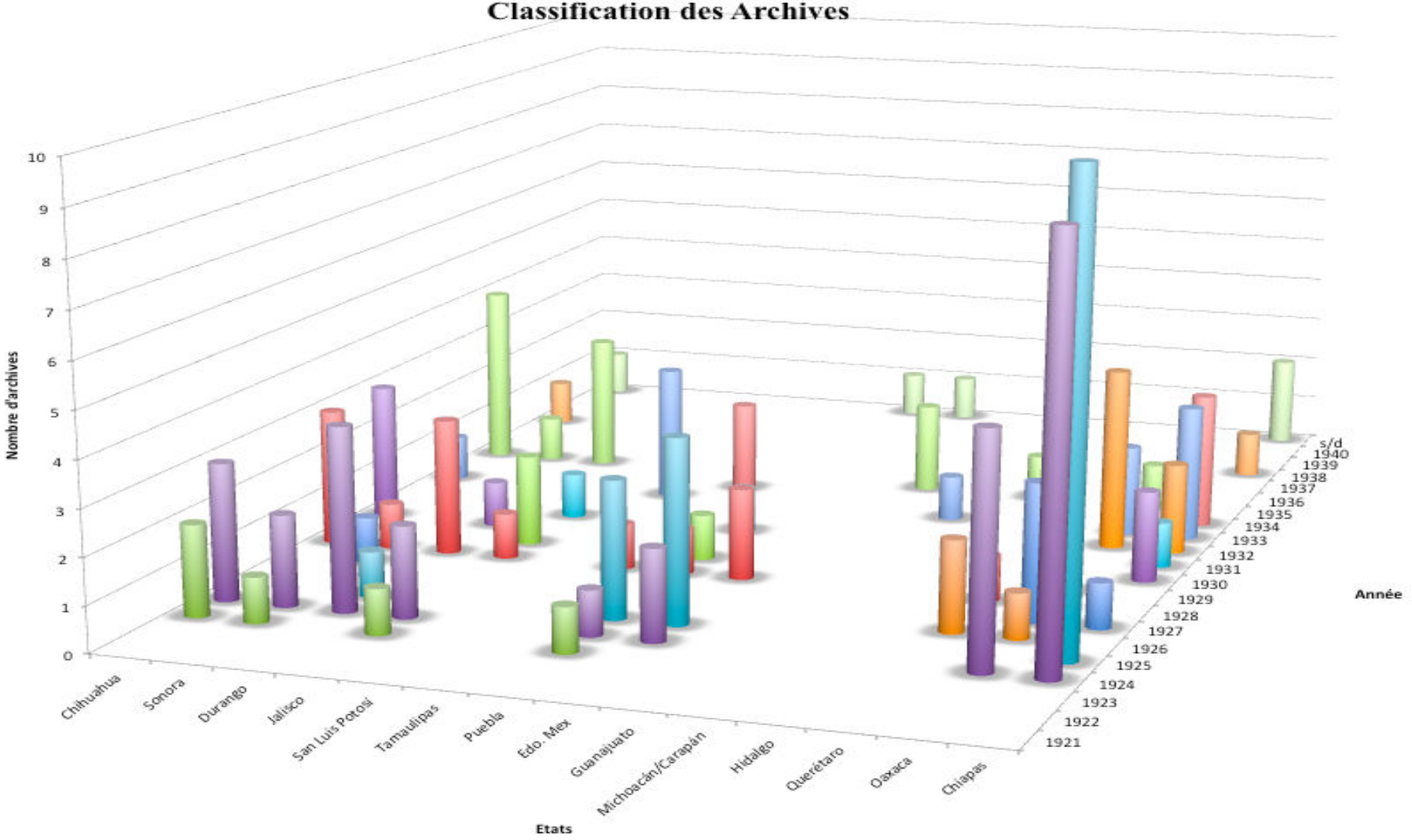


Conception : Castro Reyes, 2015

En ce qui concerne, le « temps », c'est-à-dire, les années de leur production, mois confondus, 5 correspondent à l'année 1923, 28 à l'année 1924, 22 à l'année 1925, 3 à l'année 1926, 7 à l'année 1927, 14 à l'année 1928, 6 à l'année 1929, 6 à l'année 1930, 3 à l'année 1931, 9 à l'année 1932, 10 à l'année 1933, 5 à l'année 1934, 16 à l'année 1935 et 10 à l'année 1938. Les 5 restants n'ont pas de date.

Graphique 1

Classification des Archives



Conception: Castro Reyes, 2015

D'après l'exploitation des archives, une régularité discursive s'est mise en lumière dans les pratiques pédagogiques que l'Etat menait dans chaque état de la République. J'ai décidé de ne pas tracer chaque État fédéré par année dans une même rubrique, mais de l'exposer car la cohérence avec la carte du CDI était établie. Ainsi, comme je l'ai signalé précédemment, je me suis appliqué à relever les aspects discursifs sur la notion de justice sociale dans les régions concernées que l'appareil idéologique du gouvernement fédéral visait à construire avec son programme éducatif.[49] Dans quelle mesure ces "aspects discursifs" sont-ils devenus ou appartenaient-ils à un dispositif discursif/éducatif ?

A partir des travaux sur la sémiologie et de l'analyse de discours, principalement ceux de *Cours de Linguistique Générale* de F. de Saussure (1916), *L'aventure sémiologique* de Barthes (1985) et de *Langage et pouvoir symbolique de* Bourdieu (1982)[50] j'ai décidé de tracer les aspects que les énoncés de ces archives évoquaient[51] : « les programmes lyriques et matériels scolaires » (5 archives), « les rapports de bibliothèques et les livres qui abritaient » (4 archives), « les rapports du Département de la Culture Indienne de la SEP avec ses plusieurs branches "*Casas del Pueblo*", "*Escuelas Rurales*", "*Centros Indígenas",* "*Misiones Culturales*"[52], "*Departamento de Enseñanza Agrícola*", etc. » (32 archives), « Des pratiques démocratiques insistant sur la notion de "vote" comme l'activité de la *Flor Regional* » (11 archives), « la mise en place des notions nationales à partir de fêtes populaires ou des activités ludiques » (4 archives), « des pratiques concrètes sur l'économie à l'école [car la notion était souvent évoqué] » (7 archives), « Pratiques concrètes de santé et programme antialcoolisme » (8 archives), « des pratiques sur la politique nationale et ses *vertus* » (16 archives), « sur les langues indiennes » (3 archives), « des pratiques sur l'histoire de la patrie » (8 archives), « des pratiques permettant l'unification des collectivités et les séparant en communautés » (7 archives), « des pratiques pour la civilisation moderne "mexicaine" » (21 archives), « des pratiques concernant la "pédagogie civilisatrice" (8 archives). Les 15 restants ne concernaient que les discours politiques et des lois et règlements où l'interaction entre les acteurs de la SEP et les habitants des zones rurales et indiennes n'était pas établie.

---

[49] De même, afin de pas tomber dans l'erreur de la bifurcation trop régionaliste ou bien trop simpliste avec une quantité d'archives qui ne me donnait pas la possibilité de situer chronologiquement Etat par Etat/année par année. Ce travail a été déjà établi par les statistiques officielles dans la première partie de la thèse.

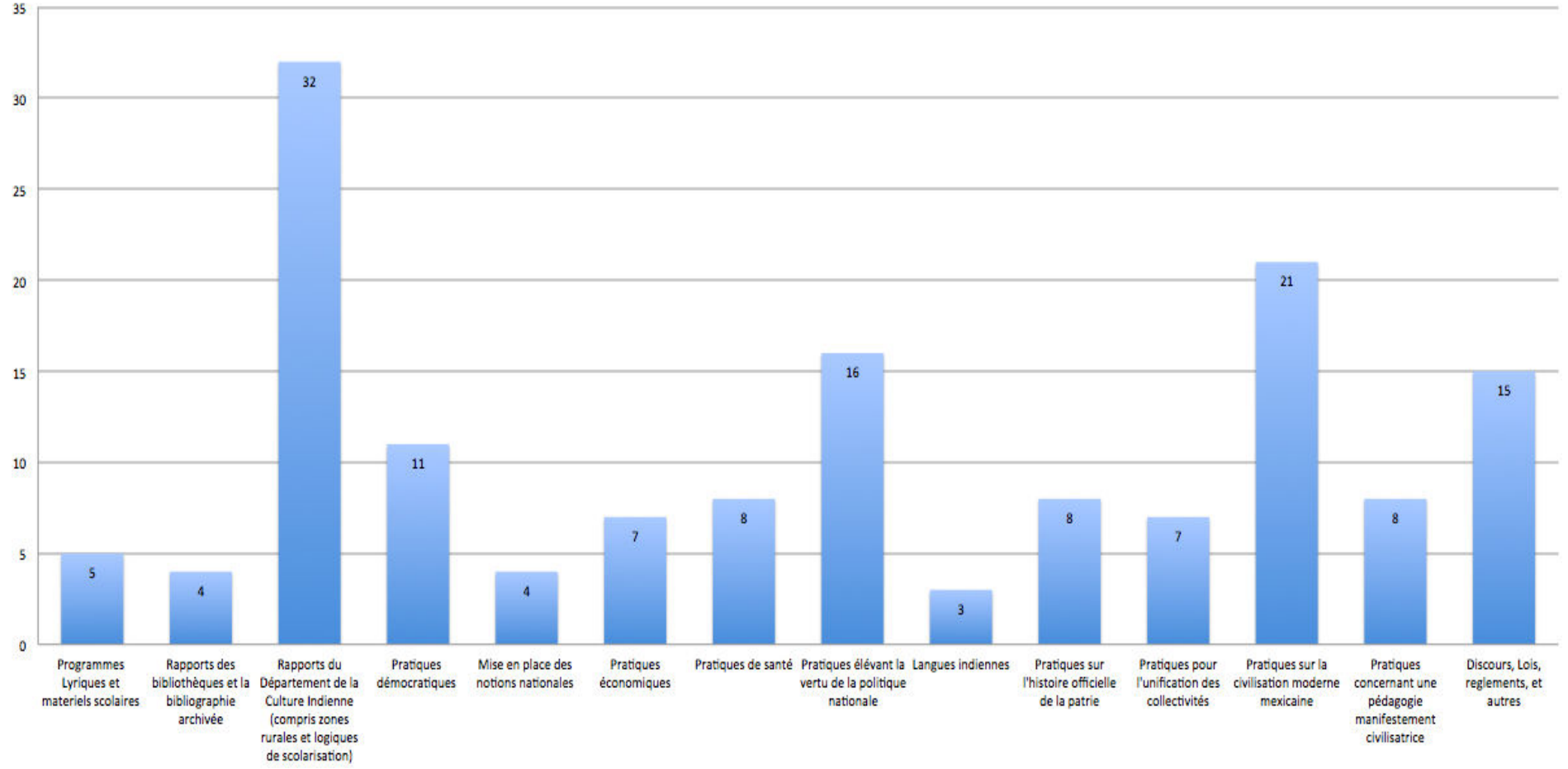
[50] Le travail du livre de Foucault *L'archéologie du savoir* (1969) s'est fait ultérieurement pendant l'analyse des énoncés des archives

[51] Dans l'argumentation de la deuxième partie de la thèse j'expose quand même certaines subtilités que j'ai saisies entre le nord et le sud de ces régions.

[52] L'idée des *Misiones Culturales* trouve son origine avec le député José Galvez qui fut après approuvée par Vasconcelos. En octobre de 1923 l'official majeur de la SEP, Roberto Medellín, instaura le premier groupe pilote sous la direction de Rafael Ramírez. Ils ont fait appel aux meilleurs maîtres de la ville de Mexico et débuta à Zacaualtipan, Hidalgo. En 1924 existaient 6 *Misiones Culturales* et vers 1930 il y avait une totalité de 14. Voir : Raby, 1974 : 23.

Graphique 2

Distribution des aspects discursifs des archives



Conception : Castro Reyes, 2015

A cette catégorisation a succédé l'analyse des corpus, sur la base, notamment de la théorie de la justice de Rawls, ceci afin d'avoir une approche critique et une orientation d'étude. Deux démarches principales ont été relevées : a) une réflexion philosophique et socio-politique sur les conditions socio-historiques permettant la cristallisation d'une institution sociale comme l'école et b) l'établissement d'une Grille de Contrôle dans le cadre analytique afin de réaliser un ciblage précis du corpus des archives. Pour ce faire, ont servi de références deux articles, l'un de Jacques Guilhaumou, *Le corpus en analyse de discours : perspective historique*, (1/2002), l'autre de Dominique Maingueneau *Analyse du discours et archive*, (8/1993) qui ont contribué théoriquement au repérage des énoncés susceptibles de dégager des notions de justice et leur structuration en milieu rurale lors de l'analyse de pratiques pédagogiques.

III. Formalisation de la Grille de Contrôle[53]

Dans cette analyse, la population concernée est décrite à travers la représentation qu'avait l'Etat, plus concrètement le gouvernement postrévolutionnaire, en particulière sur celle de collectivités sociales (ethniques), c'est-à-dire les indiens et par ailleurs les paysans au milieu rurale. Afin de mieux cerner la conception de la justice sociale établie par la SEP, une analyse du discours a été réalisée permettant de retracer les caractéristiques idéologiques de la notion de citoyen et de la démocratie voulue par l'Etat. Puisqu'il s'agit de dégager les logiques scolaires postrévolutionnaires au sein des communautés rurales et indiennes, l'étude a envisagé l'observation des « modalités » discursives mises en œuvre par l'Etat, à travers ses acteurs éducatifs, auprès de cette partie de la population. Le première constat nous permettant identifier les expériences sociales se situe dans le format que les inspecteurs utilisaient au moment de la rédaction des rapports descriptifs. Dawson (2004) estime que la volonté de l'Etat visait l'implantation d'une société moderne à l'issue d'une refondation des valeurs nationales. Les mécanismes de la logique méritocratique des sociétés occidentales, tout comme les particularités exclusives de surveillance et contrôle de l'Etat, visaient une modernisation qui se traduisait aussi dans un nouveau *ordre* des rapports sociaux.

[53] Voir cette grille en annexes.

III.1 Analyse des archives : méthodologie appliquée au travail de terrain

L'analyse des documents de première main suit une méthodologie qualitative cherchant à saisir les pratiques pédagogiques des acteurs et leur impact en termes de justice. Afin d'interpréter ces pratiques en fonction de leurs conditions sociales et historiques, cette analyse s'est intéressée aux relations existantes entre les groupes sociaux (Indiens et paysans) et l'institution scolaire. Les rapports des inspecteurs éducatifs et maîtres ruraux, les discours des autorités éducatives et les lettres rédigées par les communautés rurales trouvées dans l'AGN, fournissent l'information qualitative des pratiques pédagogiques à analyser. L'étude des énoncés permet d'observer les dispositifs discursifs et les mécanismes scolaires que l'Etat a voulu structurer parmi la population indienne et rurale afin de réduire les inégalités sociales, ou bien, réduire les « sentiments » d'injustice qui continuent à fermenter des conflits sociaux.

III.2. Description et classification

Le travail de terrain a débuté par un premier ciblage répertoriant la totalité d'informations comprenant l'éducation officielle au Mexique entre 1921-1940. Cette tâche, nécessaire afin de rendre plus lisible l'organisation des documents, a permis de formaliser une première approche des documents officiels de l'histoire de l'éducation au Mexique. Le service du personnel de l'AGN a été fort compétent pour la rapide concrétisation d'un tel document.

La classification de catégories se présente ainsi à partir d'une feuille Excel. Surlignés en jeune les éléments correspondent aux caisses qui donnent l'information des documents le plus proches d'après les hypothèses de la recherche. Après une première lecture en diagonale de ces documents on a pu établir la première classification de la Grille de Contrôle. Les caisses sur lesquelles ce premier inventaire a été établi a permis de diviser les départements et activités institutionnels de la SEP par : Section, totalité de boîtes (contenant les dossiers dont les archives), début et fin de nombre des boîtes, début et fin de la localisation de ces documents.[54]

[54] A savoir, pendant cette étape de la demarche, plusieurs de ces documents n'étaient pas parfaitement classés. A ce moment de la recherche l'AGN venait juste de recevoir les archives de la SEP afin de le constituer aux archives nationales.

Inventaire des archives sur pédagogie et éducation

SECCION	TOTAL DE CAJAS	TOTAL DE EXPS.	Etiqueta Cod. Barras		Localización	
			Inicio	Final	Inicio	Final
SECRETARIA DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PUBLICA	88	2,554	30601	30689	3C1.07.1	3D1.02.3
ESC. NACIONAL DE MAESTROS	15	617	30816	30830	3D1.07.3	3D1.08.1
DEPTO. DE BELLAS ARTES (ESC. ESPERANZA IRIS) ARCHIVO DE LA COORDINACIÓN NACIONAL DE TEATRO	30	568	30846	30875	3D1.08.1	3E1.01.2
ESC. NACIONAL DE ARTES Y OFICIOS	10	435	30876	30885	3E1.01.2	3E1.01.4
DEPARTAMENTO ESCOLAR	51	1,561	30886	30936	3E1.01.4	3E1.03.4
DEPTO. DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL	52	1,341	30946	30997	3E1.03.4	3E1.05.4
DEPTO. DE BIBLIOTECAS	330	30,547	31146	31475	3E1.08.3	3G1.05.4
DIREC. GRAL. DE ADMINISTRACION	29	863	31686	31714	3H1.03.4	3H1.04.6
DIREC. GRAL. DE ASUNTOS JURIDICOS Y REVALIDACION DE ESTUDIOS	408	23,243	31716	32123	3H1.04.5	3J1.05.1
DIREC. GRAL. DE SEGUNDA ENSEÑANZA	188	4,226	32126	32318	3J1.05.1	3K1.04.4
DEPTO. DE ENSEÑANZA AGRICOLA NORMAL Y RURAL	483	21,648	33095	33620	3O1.04.2	3A2.15.4
PALACIO DE BELLAS ARTES	26	1,707	33727	33754	3B2.01.2	3B2.02.2
DEPTO. DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL	365	21,723	33755	34147	3B2.02.2	3B2.16.5
DIR. GRAL. DE ENSEÑANZA NORMAL	103	6,087	34148	34279	3B2.16.5	3B2.20.5
SECRETARIA PARTICULAR	439	7,982	34326	34780	3B2.20.5	3C2.18.4
DEPTO. DE ENS.TEC.INDUS.Y COMERCIAL	361	19,088	34791	35155	3C2.18.4	3D2.13.1
DIREC.DE ENS.TEC.INDUS.Y COMERCIAL	73	1,912	35156	35228	3D2.13.1	3D2.15.5
DEPTO. DE ENSEÑANZA SUPERIOR Y TECNICA	48	5,257	35256	35315	3D2.16.1	3D2.17.5
INTERNADO MIXTO P/HIJOS DE TRABAJADORES	24	1,243	35346	35369	3D2.17.5	3D2.18.5
ESC. COMERCIAL (MIGUEL LERDO DE TEJADA)	25	2,272	35406	35430	3D2.18.5	3D2.19.5
ESC. NACIONAL SUPERIOR	15	338	35451	35465	3D2.19.5	3D2.20.3
DEPTO. DE PSICOPEDAGOGIA E HIGIENE	89	6,716	35472	35575	3D2.20.3	3E2.04.1
CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACION SUPERIOR Y LA INVESTIGACION CIENTIFICA	27	1,638	35616	35642	3E2.04.1	3E2.05.1
REGISTRO DE TITULO	27	64	35676	35705	3E2.05.1	3E2.06.1
OFICINA DE PUBLICACIONES Y PRENSA	57	4,412	35706	35762	3E2.06.2	3E2.08.3
OFICINA CENTRAL DE ARCHIVOS Y CORRESPONDENCIA	10	759	35796	35805	3E2.08.3	3E2.08.5
OFICINA CULTURAL RADIO TELEFONICA	22	651	35811	35839	3E2.08.5	3E2.09.4
OFICINA DE ESTADISTICA ESCOLAR	47	855	35856	35903	3E2.09.4	3E2.11.4
CAJA NACIONAL ESCOLAR DE AHORROS	15	688	35916	35931	3E2.11.4	3E2.12.2
CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO	23	2,021	36066	36088	3E2.15.4	3E2.16.3
DEPTO. ESCOLAR	142	7,037	36126	36267	3E2.16.4	3F2.02.2
DEPTO. DE ESCUELAS RURALES E INCORPORADAS Y CULTURAL INDIGENA	79	3,038	36276	36354	3F2.02.2	3F2.05.3
DIR. GRAL. DE ENSEÑANZA AGRICOLA	39	650	36396	36434	3F2.05.3	3F2.06.5
DEPTO. DE ENSEÑANZA AGRICOLA NORMAL Y RURAL	16	423	36456	36471	3F2.07.1	3F2.07.4
DIR. GRAL. DE ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA	82	15,697	36516	36597	3F2.07.4	3F2.10.5
DIR. GRAL. DE EDUCACION PREESCOLAR	48	2,438	36666	36713	3F2.10.5	3F2.12.5
DIR. GRAL. DE ACREDITACIÓN INCORPORACION REVALIDACION	49	674	36726	36774	3F2.12.5	3F2.14.4
DIR. GRAL. DE EDUCACION EXTRA-ESCOLAR	13	434	36786	36798	3F2.14.5	3F2.15.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / BAJA CALIFORNIA	23	641	36906	36928	3F2.18.3	3F2.19.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / BAJA CALIFORNIA SUR	9	260	36936	36944	3F2.19.3	3F2.19.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / BAJA CALIFORNIA SUR	17	551	36946	36962	3F2.19.5	3F2.20.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CAMPECHE	13	250	36966	36978	3F2.20.3	3G2.01.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CAMPECHE	25	656	36981	37005	3G2.01.1	3G2.02.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CHIAPAS	25	1,070	37026	37050	3G2.02.1	3G2.03.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CHIAPAS	93	3,466	37056	37148	3G2.03.1	3G2.06.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CHIHUAHUA	31	1,589	37157	37204	3G2.06.4	3G2.07.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / CHIHUAHUA	59	2,422	37205	37264	3G2.08.1	3G2.10.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / GUERRERO	68	2,847	37986	38055	3H2.11.2	3H2.13.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / NAYARIT	14	770	38856	38869	3I2.14.4	3I2.15.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / NAYARIT	28	725	38870	38897	3I2.15.2	3I2.16.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / NUEVO LEON	17	597	38946	38962	3I2.16.3	3I2.17.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / NUEVO LEON	60	1,907	38963	39022	3I2.17.1	3I2.19.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / PUEBLA	59	1,701	39264	39328	3J2.07.5	3J2.10.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / PUEBLA	103	2,852	39329	39442	3J2.10.2	3J2.14.2

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / QUINTANA ROO	5	151	39606	39610	3J2.17.4	3J2.17.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / QUINTANA ROO	16	324	39611	39630	3J2.17.5	3J2.18.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SAN LUIS POTOSI	30	972	39636	39665	3J2.18.3	3J2.19.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SAN LUIS POTOSI	102	2,920	39666	39771	3J2.19.4	3K2.03.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SINALOA	39	918	39791	39844	3K2.03.5	3K2.05.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SINALOA	87	2,220	39845	39961	3K2.05.3	3K2.08.5
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SONORA	7	231	39966	39972	3K2.08.5	3K2.09.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / SONORA	40	1,701	39973	40012	3K2.09.1	3K2.10.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TABASCO	17	184	40026	40042	3K2.10.4	3K2.11.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TABASCO	30	1,169	40043	40072	3K2.11.3	3K2.12.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TAMAULIPAS	54	1,853	40086	40139	3K2.12.4	3K2.14.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TAMAULIPAS	116	2,645	40140	40260	3K2.14.5	3K2.19.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TLAXCALA	18	522	40301	40325	3K2.19.3	3K2.20.1
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / TLAXCALA	38	1,142	40326	40383	3K2.20.1	3L2.01.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / VERACRUZ	93	2,262	40386	40478	3L2.01.4	3L2.05.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / VERACRUZ	180	3,894	40479	40662	3L2.05.3	3L2.12.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / YUCATAN	30	748	40686	40715	3L2.12.4	3L2.13.4
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / YUCATAN	87	1,853	40716	40802	3L2.13.5	3L2.17.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / ZACATECAS	30	1,140	40806	40835	3L2.17.2	3L2.18.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / ZACATECAS	78	2,514	40836	40913	3L2.18.3	3M2.01.3
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / DISTRITO FEDERAL	69	3,583	40986	41064	3M2.02.5	3M2.05.2
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS / VARIOS ESTADOS	9	229	41076	41084	3M2.05.3	3M2.05.5
SUBSECRETARIA DE CULTURA	370	7,897	41166	41535	3M2.05.5	3M2.20.4
SUBSECRETARIA DE COORDINACION Y PLANEACION EDUCATIVA	240	6,409	41586	41825	3M2.20.4	3N2.10.2
SUBSECRETARIA DE CULTURA Y RECREACION	31	925	41826	41856	3N2.10.2	3N2.11.3
VARIAS SECCIONES	3	43	41857	41859	3N2.11.3	3N2.11.4
CEMPAE	71	1,515	41886	41956	3N2.11.4	3N2.14.3
ARCHIVO TECNICO DE POLITICAS EDUCATIVAS	54	551	42006	42059	3N2.14.3	3N2.16.4
OFICIALIA MAYOR	53	656	42096	42148	3N2.16.4	3N2.18.4
INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES	147	1,722	42156	42320	3N2.18.5	3O2.04.4
SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA	205	1,277	42321	42525	3O2.04.4	3O2.13.5
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	40	2,339	42526	42565	3O2.14.1	3O2.15.3
DEPTO. ESCOLAR	69	5,369	42566	42634	3O2.15.4	3O2.18.2
DIREC. DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL	27	1,548	42635	42661	3O2.18.2	3O2.19.3
DEPTO. DE HIGIENE ESCOLAR	25	2,057	42662	42686	3O2.19.3	3O2.20.3
DEPTO. DE ENSEÑANZA AGRICOLA Y NORMAL RURAL	26	938	42687	42712	3O2.20.3	3A3.01.4
OFICINA DE PUBLICACIONES Y PRENSA	18	828	42713	42730	3A3.01.4	3A3.02.2
DIREC. DE EDUCACION PRIMARIA EN LOS ESTADOS Y TERRITORIOS	7	207	42731	42737	3A3.02.3	3A3.02.4
DEPTO. DE ESNSEÑANZA SECUNDARIA	18	1,397	42738	42755	3A3.02.4	3A3.03.2
OFICINA CENTRAL	1	81		42756	3A3.03.3	
DIRECCION DE MISIONES CULTURALES	2	39	42757	42758	3A3.03.3	3A3.03.3
ANTIGUO MAGISTERIO	16	176	42759	42774	3A3.03.3	3A3.04.1
DEPTO. DE PSICOPEDAGOGIA E HIGIENE	17	1,540	42775	42791	3A3.04.1	3A3.04.5
DEPTO. DE ESCUELAS RURALES	6	243	42792	42797	3A3.04.5	3A3.05.1
DEPTO. DE BIBLIOTECAS	4	113	42798	42801	3A3.05.1	3A3.05.2
SECRETARIA PARTICULAR	2	8	42802	42803	3A3.05.2	3A3.05.2

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO	1	140		42804	3A3.05.2	
CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO	42	641	42805	42846	3A3.05.2	3A3.07.1
REGISTRO DE TITULOS	78	133	42847	42924	3A3.07.1	3A3.10.1
VARIAS SECCIONES	334	23,235				
CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION	191	3,147	42925	43115	3A3.10.1	3A3.17.5
PLANOS	66	3,263	43214	43280	3K3.05.1	3K3.10.5
TELESECUNDARIA	193	6,791	43281	43473	3B3.01.1	3B3.13.5
CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION	109	10,986	43474	43582	3B3.14.1	3C3.03.5
CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO	20	945	43583	43602	3C3.03.5	3C3.05.5
COORD.DE ORG. DESC. DEL SECTOR PARAESTATAL	20	437	43603 45414	43620 45415	3C3.05.5	3C3.07.5
OFICIALIA MAYOR	4	1,053	43621	43624	3C3.07.5	3C3.08.2
SECRETARIA DE CULTURA / CNCA.	16	220	43625	43640	3C3.08.2	3C3.09.5
SUBSRIA. DE PLANEACION Y COORDINACION	27	1,202	43641	43667	3C3.09.5	3C3.12.3
CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION	1	25		43668	3C3.12.4	
SUBSRIA. DE ASUNTOS CULTURALES	1	24		43669	3C3.12.4	
CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA	5	186	43670	43674	3C3.12.5	3C3.13.2
PMTYC	1	15		43675	3C3.13.2	
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION EXTRAESCOLAR	24	998	43676	43699	3C3.13.3	3C3.15.4
CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO	11	501	43744	43753	3C3.20.2	3C3.21.2
AREA DEL C. SRIO.	15	538	43754	43768	3C3.21.2	3D3.01.4
SUBSRIA. DE EDUC. SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA	10	460	43769	43778	3D3.01.5	3D3.02.4
COMITE ADMINISTRADOR DEL PROGRAMA FEDERAL DE CONSTRACCION DE ESCUELAS	45	1,812	43779	43823	3D3.02.5	3D3.07.2
PMETYC	12	397	43824	43835	3D3.07.2	3D3.08.3
DIREC. GRAL. DE INSTITUTOS TECNOLOGICOS	10	425	43836	43845	3D3.08.3	3D3.09.3
DIREC. GRAL. DE ASUNTOS JURIDICOS	6	196	43846	43851	3D3.09.3	3D3.10.1
INBA	12	658	43852	43863	3D3.10.1	3D3.11.2
COORD. DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES	2	34	44067	44068	3D3.11.3	3D3.11.3
OFICINA DEL C.SRIO.	1	4	44069		3D3.11.3	
DIR. DE EDIFICIOS DEPTO. DE PROYECTOS	1	94	44070		3D3.11.3	
DIR. GRAL. DE ENSEÑANZA TECNOLOGICA	1	24	44071		3D3.11.3	
DIREC. GRAL. DE EDUC. PREESCOLAR	39	641	44072	44110	3D3.11.4	3D3.13.1
DIRECCIÓN DE EDIFICIOS (PLANOS)	1	247				
DIR. GRAL. DE ENS. TEC. IND. Y COM.	27	641	44111	44137	3D3.13.1	3D3.14.2
DEPTO.DE ESCUELAS RURALES	141	4,933	44138	44278	3D3.14.2	3D3.19.5
DEPTO. ADMVO	115	7,657	44279	44393	3D3.19.5	3E3.03.3
DEPTO DE ESC. RURALES (PROFESORES)	124	8,978	44394	44517	3E3.03.3	3E3.08.3

Source : AGN, 2013

Les sections de l'inventaire analysées furent principalement[55] :

-*Departamento de escuelas rurales e incorporadas a la cultura indígena (*Département des écoles rurales incorporées à la culture indienne)

-*Departamento de escuelas rurales* (Département des écoles rurales)

-*Dirección de Misiones escolares* (Direction de missions scolaires)

-*Departamento Escolar* (Département Scolaire)

-*Departamento de Bibliotecas* (Département des Bibliothèques)

-*Departamento de Enseñanza Agrícola Normal y Rural* (Departement d'enseignement agricole normal et rurale)

-*Internado Mixto para Hijos de Trabajadores* (Internat mixte pour les enfants des ouvriers)

-*Departamento de Psicopedagogía e Higiene* (Département de psychopédagogie et hygiène)

-*Oficina de Estadística Escolar* (Bureau de statistique scolaire)

-*Campaña contra el Analfabetismo* (Campagne contre l'analphabetisme)

-*Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas a la Cultura Indígena* (Département des Ecoles rurales incorporées à la culture indienne)

-*Departamento de Enseñanza Agrícola Normal y Rural* (Département d'enseignement normal et rurale)

[55] Ces departements figurent lors de la citation des archives tout au long de l'argumentation de la thèse.

-*Secretaría de Cultura* (Ministère de culture)
-*Dirección de Misiones Culturales* (Direction de Missions Culturelles)
-*Departamento de Escuelas Rurales* (Département des Ecoles Rurales)

III.3. Rapports et documents analysés

Une quantité de 149 archives (dont 1236 pages) d'après le protocole et le projet de thèse ont été répertoriés. Ces documents sont relatifs à la conception de l'ensemble de la Thèse suite à l'interprétation réalisée après la Grille de Contrôle et le cadre d'interprétatif.

Ces documents ont été analyses répertoriant les informations des énoncés sur l'histoire officielle de la culture, la musique, les beaux-arts. Je voulu mettre en exergue la relation de *ce* qui était valorisé en tant que « connaissances scientifiques et savoirs idéologiques » tout comme les « vertus citoyennes » dans le but de tracer les savoirs transmises par le système d'éducation nationale, c'est-à-dire les *savoirs idéologiques/rationnels*. De même, je mets en lumière les procédures de gouvernement visant à structurer l'éducation scolaire.

Les analyses des intellectuels de l'époque, leur praxéologie (*Cf.* Zouari, 2010) et la comparaison avec les rapports des inspecteurs et des maîtres ruraux sont d'une grande richesse qualitative, permettent une meilleure compréhension du programme politique de la SEP.

III.3.1. La sociohistoire des archives

Les documents analysés relatifs aux perceptions de la situation éducative de l'époque de la part des acteurs de la SEP et affiliés aux départements énoncés précédemment, correspondent à une régionalisation divisée premièrement en trois catégories. D'une part la région nord d'une autre la région sud et centre.

De même, les rapports rédigés par les maîtres ruraux et pas les inspecteurs éducatifs constituent la perception des acteurs de dispositifs de la SEP : les *Casas del Pueblo* et les *Misiones Culturales*. Ces documents ont été extraits des boîtes contenant des dossiers qui datent de la période 1921-1938 notamment.

De ces documents, une sélection a été établie en considérant la région et la pertinence avec les départements de la SEP tout comme les programmes pédagogiques. Des tous ces documents

ont a récupéré la quantité de rapports qui détaillent la situation éducative dans les aspects discursifs qui complementaient les archives expliqués précédemment :

a) La qualité de l'éducation
b) Les nécessités/besoins des établissements
c) Les bilans éducatifs
d) Les problèmes avec les familles
e) Les problèmes avec les élèves
f) Les fêtes patriotiques de la nation mexicaine et leur déroulement
g) Les réponses sur la notion de nation dans les pratiques éducatives
h) Les rapports pédagogiques
i) Les festivités scolaires
j) Les perceptions sur la servitude
k) Les langues et leur enseignement

L'analyse du discours a eu pour objectif de répertorier les énoncés ayant un rapport avec la notion de justice sociale et de les comparer entre eux. L'objectif est d'apprécier l'évolution de la pensée pédagogique par rapport à la justice sociale tout comme de comprendre ses mécanismes. L'interprétation des données des archives, a été guidée par les concepts et notions sur la situation éducative de l'époque ainsi que par le rapport spatio-temporel de la notion de « juste » (car la notion est variable dans le temps et dans l'espace) énoncés dans chacun des documents. Les conclusions ont été réalisées sur la notion de correspondance entre les éléments signalés. Ils s'arrêtent dans la « bijection » (correspondance biunivoque d'élément à élément ou de terme à terme). A partir de cela, on aperçoit l'équipotence entre les intérêts pédagogiques.

Concepts clef

1. Concepts > *Justicia = libertad, igualdad ; democracia, patria, nación, raza, indígena, opresión, liberación, derecho, mérito, desarrollo,* etc.
2. Phrases composés permettant la stabilisation d'une notion.

   Ex:

   > Le 15 août 1924. Dans la "Casa del Pueblo" *Ranchería Palo Blanco del Municipio de Tonalá*, Chiapas, archive issue du *Departement d'Education et Culture Indienne*, les maîtres étaient chargés d'organiser des éléctions

> démocratiques à l'intérieur des établissements scolaires. La désignation de la *Flor Regional*, était une pratique destinée à concevoir démocratiquement une "fleur" qui pourrait être représentative de la communauté. La notion nous permettant de saisir une pratique pédagogique serait celle exposé, dans ce cas précis, par l'inspecteur éducatif dans son rapport à la SEP : « *Se llevaban a cabo votaciones de tipo democrático para civilizar.* » (AGN-SEP, DCI, Dc5, D64, B2F.03.10 : 1924)

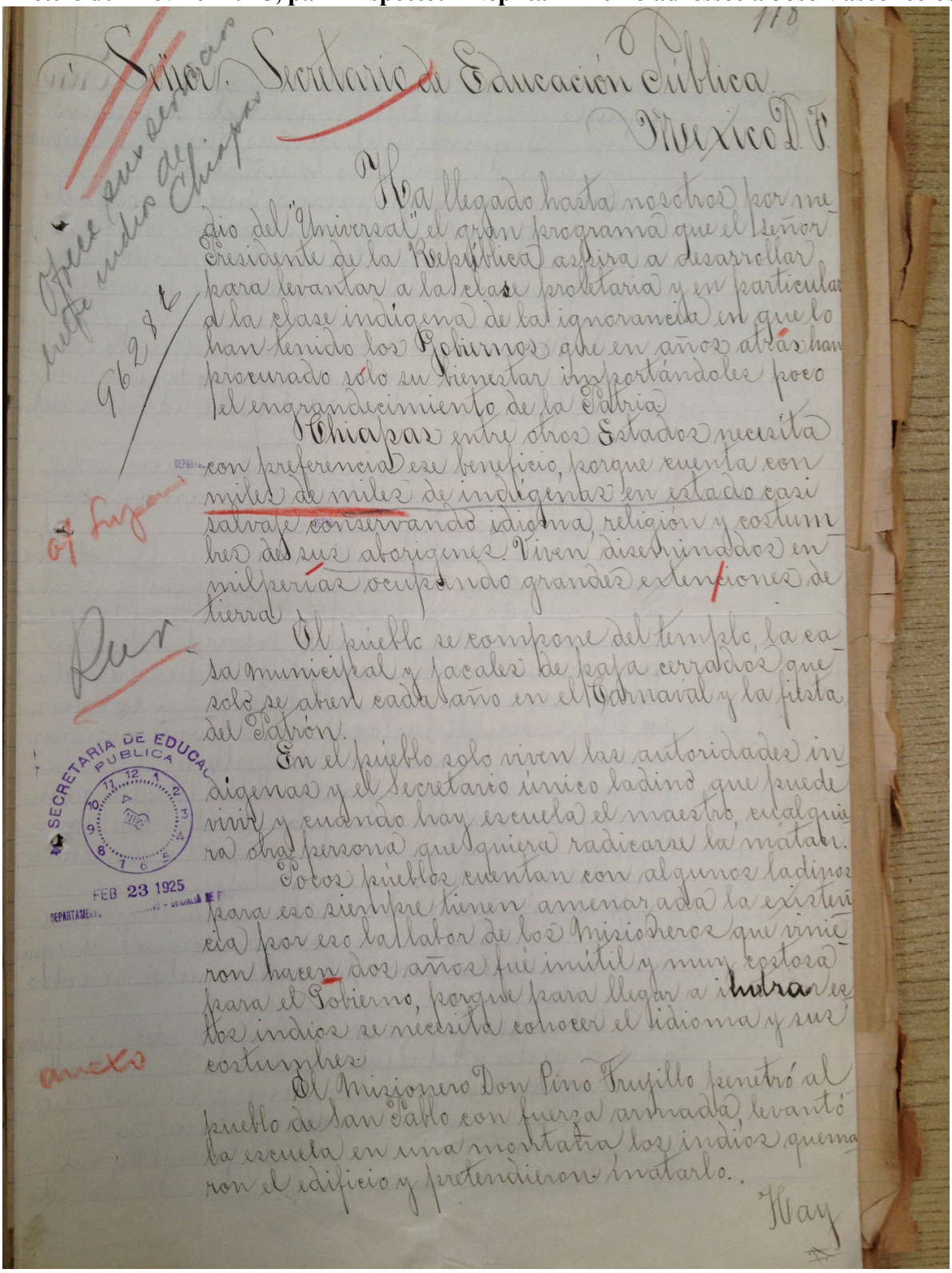
Objectifs

- Retracer les fréquences conceptuelles
- Retracer les correspondances de sens entre les discours de l'Etat et leur réception par les populations bénéficiaures.
- Observer l'évolution de la pensée sur la justice sociale.

Selon Guilhaumou (2002) : « L'activité langagière apparaît alors immédiatement sociale. A l'isomorphisme langue/discours succède une unité dialectique entre le linguistique et l'extralinguistique, un isomorphisme entre le discours et les pratiques sociales. Le choix des mots-pivots, donc du corpus d'énoncés, présuppose une définition du discours politique en termes d'acceptabilité sociale ». Ces mots pivots que nous retraçons ici permettent de corroborer le lien entre les énoncés discursifs et les pratiques scolaires. L'analyse cherche à déchiffrer l'impact de concepts et notions portant un sens direct avec la justice sociale en vue des hypothèses de cette étude.

À titre d'exemple l'archive suivante (1/1280) permet d'illustrer le procédé d'analyse. La photographie du document suivante est datée comme « lue » par la SEP le 23 février 1923 (tampon faisant foi) et a été collectée lors du travail de terrain en février 2013 (document du Archivo General de la Nación (AGN) numéroté 118, classé dans le dossier 96286 de la boîte 3F2.02.3 qui correspond au Département des Ecoles Rurales (DER) incorporé au Département de Culture Indigène (DCI). L'analyse est classée en deux catégories initiales : le *corpus de l'archive* et la *notion représentative* de ce même corpus permettant l'approximation des normes qui fondent la construction d'un discours.

Figure 2
(Archive 3)
Lettre du 7 février 1925, par l'inspecteur Nephtali Ancino adressée à José Vasconcelos



Señor Secretario de Educación Pública
México D. F.

Ha llegado hasta nosotros por mensajero del "Universal" el gran programa que el Señor Presidente de la República acaba de desarrollar para levantar a la clase proletaria y en particular a la clase indígena de la ignorancia en que los han tenido los Gobiernos que en años atrás han procurado sólo su bienestar importándoles poco el engrandecimiento de la Patria.

Chiapas entre otros Estados necesita con preferencia ese beneficio, porque cuenta con miles de miles de indígenas en estado casi salvaje conservando idioma, religión y costumbres de sus aborígenes. Viven diseminados en milperías ocupando grandes extensiones de tierra.

El pueblo se compone del templo, la casa municipal y jacales de paja cerrados que solo se abren cada año en el Carnaval y la fiesta del Patrón.

En el pueblo solo viven las autoridades indígenas y el Secretario único ladino que puede vivir y cuando hay escuela el maestro, el alguacil o alguna persona que quiera radicarse la matan.

Pocos pueblos cuentan con algunos ladinos para eso siempre tienen amenazada la existencia por eso la labor de los Misioneros que vinieron hacen dos años fué inútil y muy costosa para el Gobierno, porque para llegar a instruir a los indios se necesita conocer el idioma y sus costumbres.

El Misionero Don Pino Trujillo penetró al pueblo de San Pablo con fuerza armada, levantó la escuela en una montaña los indios quemaron el edificio y pretendieron matarlo.

Hay

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
FEB 23 1925
DEPARTAMENTO

Source: AGN-SEP, DCI, Dc118, D96286, B3F2.02.3 : 1925/219

Traduction :

Monsieur le Secrétaire de l'Education Publique. Mexico DF

C'est par "El Universal"[56] *que nous est parvenu le vaste programme que M. le Président de la République prétend développer pour élever la clase ouvrière, et en particulier pour sortir la classe indigène de l'ignorance dans laquelle l'ont laissée les gouvernements, qui durant les années passées n'ont songé qu'à leur bien-être, accordant peu d'importance à la grandeur de la Patrie.*

L'état du Chiapas est celui à qui doit revenir en priorité ce bienfait car il compte des milliers d'Indigènes à l'état presque sauvage qui conservent langue, religion et coutumes de leurs ancêtres. Ils vivent, disséminés dans des champs de maïs et occupent de vastes étendues de terre.

Le village se compose du temple, de la maison municipale et de cabanes en paille fermées que l'on n'ouvre qu'une fois l'an à l'occasion du carnaval et de la fête votive.

Dans le village, ne vivent que les autorités indigènes; le secrétaire est le seul ladino[57] *qui puisse y vivre, ainsi que l'instituteur lorsqu'il y a une école. Toute autre personne qui voudrait y résider est tuée.*

Peu de villages comptent des ladinos, c'est pour cela que le travail des missioinaires qui sont venus il y a deux ans s'est avéré inutile et très coûteux pour le gouvernement, car pour parvenir à instruire ces Indiens il faut connaitre leur langue et leurs coutumes.

Le missionaire Don Pino Trujillo est entré dans le village de San Pablo avec les forces armées; il a monté une école dans une montagne, les Indiens ont brûlé l'édifice et voulurent le tuer.

A) Corpus des archives

1. Le document est à l'attention de José Vasconcelos (premier ministre de l'Education après la Révolution en 1921) et a été rédigé exactement lors de la période de la mise en place de sa pédagogie[58],
2. Date et signature du document : 7 février 1925, par « Nephtali Ancino ». (Inspecteur scolaire ; maire de la région ?).

La profession n'est pas toujours précisée, en raison d'un manque de classification des documents et d'"oublis" à l'époque de la rédaction. Cependant on peut être certain que le signataire fait partie du gouvernement postrévolutionnaire et ce pour plusieurs raisons :

---

[56] Journal national né le 1er octobre 1916. Son fondateur, l'ingénieur Félix Fulgencio Pallavicini (1881-1952), faisait partie de l'assemblée constituante de Querétaro. L'objectif du journal cherchait donner voix aux postulats édictés par l'assemblée de la Révolution Mexicaine.

[57] *Ladino* (population) : Ce sont des indigènes ou des métis hispanisés en Amérique Centrale, et particulièrement ceux qui font usage de l'espagnol comme langue maternelle. Ils sont considérés aussi juste comme des métis (*mestizos*), DRAE. **Ladino: En Amérique centrale, métis ou Indien ayant perdu son identité culturelle, Larousse.*

[58] Il faut signaler que ce ne sont alors que les débuts de la SEP

a. La boîte est majoritairement composée de documents officiels, écrits et rédigés, soit par des inspecteurs, soit par des gouverneurs locaux ou des maires régionaux ;
b. Le tampon atteste bien que le document a été traité par les autorités correspondantes ;
c. La rédaction, l'argumentation et la calligraphie prouvent que l'auteur non seulement a bénéficié d'une éducation supérieure mais aussi qu'il connaît la question des affaires publiques.

3. Le document est composé de trois pages[59].
4. Région : Chiapas paragraphe 2.

B) Notions représentatives du corpus

1. Notions d'Etat, notions de citoyen
    a. Dans les paragraphes 1 et 5 apparaissent deux notions représentatives des volontés de l'Etat. Les énoncés du paragraphe 1 situent les intentions présidentielles de la mise en place du système éducatif comme quelque chose de très louable, voir nécessaire, car ils parlent de la « refondation » de la Patrie ;
    b. Dans les paragraphes 4 et 5 est mise en valeur l'importance de la présence des hommes *ladinos* ;
    c. Dans le paragraphe 2 on peut lire « *Chiapas est celui à qui doit revenir en priorité ce bienfait car il compte des milliers d'Indigènes à l'état presque sauvage qui conservent langue, religion et coutumes de leurs (ancêtres)aborigènes. Ils vivent, disséminés dans des champs de maïs et occupent de vastes étendues de terre.* », l'énoncé est rédigé dans le contexte du discours politique sur l'intégration de l'époque ainsi que soutient la négation de cette culture.

2. Conditions d'acceptabilité : rapports entre l'Etat et communautés

[59] Dont je ne restitue ici qu'une page, à titre d'exemple.

a. Dans le paragraphe 4 il est spécifié que seul le *ladino* (l'unique existant dans la région) peut rentrer dans les communautés indigènes, et uniquement le maître dans le cas où il y aurait une école. Il stipule aussi que ce sont les deux personnes autorisées à rentrer, quelqu'un de non-autorisé risquerait la mort ;
b. Dans le paragraphe 5 il est question des *misioneros* en faisant allusion à leur échec au village à cause du manque de connaissances de la langue indienne et des habitudes de la région ;
c. Dans le paragraphe 6 on peut lire : « *Le missionaire Don Pino Trujillo est entré dans le village de San Pablo avec les forces armées; il a monté une école dans une montagne, les Indiens ont brûlé l'édifice et voulurent le tuer* ».

Dans *l'Archéologie du savoir*, Foucault nous rappelle qu'« il ne s'agit pas de trouver ce qui pourrait rendre légitime une assertion, mais d'isoler les conditions d'émergence des énoncés, la loi de leur coexistence avec d'autres, la forme spécifique de leur mode d'être, les principes selon lesquels ils subsistent, se transforment et disparaissent. *A priori*, non de vérités qui pourraient n'être jamais dites, ni réellement données à l'expérience ; mais d'une histoire qui est donnée, puisque c'est celle des choses effectivement dites » (1969 : 174). L'exemple précédent sert ainsi de modèle pour interpréter et analyser cette histoire entre les acteurs dans le cadre du processus de scolarisation, donc d'intégration/assimilation. Certes l'exemple est juste un document qui, isolé, n'est pas représentatif, cependant il permet de montrer comment il a été évalué le degré de correspondance entre les *faits* et le *discours* et d'observer la participation de l'État dans la construction d'un discours socio-politique sur la citoyenneté à partir de son appareil éducatif.

Il faut signaler aussi le système d'idées philosophiques des promoteurs de cette éducation autour du discours politique qui permettent la structuration des pratiques éducatives et la construction de l'institution éducative. Vasconcelos soulignait dans son livre *El Desastre* (1957) que « l'inspiration du modèle d'enseignement Indien est arrivé naturellement de la tradition espagnole. A force d'avoir niée cette inspiration, de l'avoir oublié, elle n'a pas pu réussir dans la République pendant son siècle indépendante (…) la volonté du *misionero* [disait-il] était à la source de sa solitude, de son célibat ; libre d'enfants et des parents qui lui ont permis de créer une famille spirituel entre ceux qu'il civilisait et sauvait » (Vasconcelos, 1957 : 1328-1329). La philosophie pédagogique de Vasconcelos était plus humaniste envers la question de l'Indien. Lorsqu'il était à la tête de l'Université Nationale il soulignait l'importance des trois grands écrivains, Benito Pérez Galdos (1843-1920), Romain Rolland (1866-1944) et Leon Tolstoï (1828-1910) que pour lui avaient systématisé les valeurs de

l'esprit humain. Vasconcelos était à la recherche de populariser « Ce que le génie humain avait produit de mieux (mais aussi) des livres au contenu social qui aideraient les opprimés et des livres sur les arts et d'industrie d'application pratique » (Vasconcelos, dans Loyo, 1984 : 304). Il critiquait les actions prétendant diviser les indiens des « non-indiens », comme s'est fut le cas durant la ségrégation aux Etats-Unis. Cependant, lorsqu'on compare ses idées sur la philosophie pédagogique et celles de l'idéologie politique des archives d'après la Révolution nous nous apercevons d'un autre état des choses. Soit par le dialogue, par l'autorité légitime de l'Etat, ou bien par la violence symbolique, la nouvelle idéologie mexicaine postrévolutionnaire et moderniste, était née et progressivement en train de s'installer dans la conscience des individus. Bref d'institutionnaliser les citoyens par le biais d'une discrimination « politiquement invisible » du fait de deux logiques de justice sociale et d'un même discours national.

Vasconcelos acceptait que l'éducation dispensée aux Indigènes et celle mise en place dans les régions rurales était basée sur l'apprentissage des activités agricoles. Ceci se faisait sous les principes de la *escuela de la acción* (l'école active) afin de promouvoir une économie locale et sortir de la misère économique dans laquelle se trouvaient les Indiens et paysans de ces régions. Cependant, il s'opposait au fait de créer des « soldats-ouvriers » ou des paysans au service d'une classe favorisée car cela ne correspondait aux idéaux de la Révolution ni à sa philosophie (Vasconcelos, 1935). Pourtant, il existait auparavant une *discrimination nominative*[60] envers les plus défavorisés – Indiens et paysans – (*Cf*. Bonfil, [1987] 2005) qui prit une forme institutionnelle[61] dans les activités de la SEP malgré les idéaux politiques sur l'éducation des Indiens et paysans. Suivant les propos de Bourdieu en effet, « l'institution d'une identité, qui peut-être un titre de noblesse ou un stigmate (« tu n'es qu'un… »), est l'imposition d'un nom, c'est-à-dire d'une essence sociale. Instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (ou d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence. L'indicatif en ce cas est un impératif » (1982 : 179). La compréhension de l'analyse des archives nous permet d'indaguer le rapport discursif avec cette représentation. D'un côté, nous avons les « savoirs idéologiques » qui font partie des philosophies pédagogiques et actions politiques portant un

[60] Le concept permet d'expliquer comment à travers le langage institutionnalisé sont cristallisés les rôles et les représentations des certains individus appartenant à des groupes sociaux traditionnellement non aptes voire, en processus d'adaptation. C'est aussi le résultat d'un stigmate validé par les représentations sociales voulant uniformiser le « bon » et le « mauvais ». Dans le cas de mon étude, cela s'applique à des processus de civilisation. Voir : Goffman, 1963 ; Elias, [1939] 1973 ; Bourdieu, 1982.

[61] C'est discrimination nominative se concrétise institutionnellement suite à la création de l'*Instituto Nacional Indigenista* - INI- (Institut National Indigéniste) en 1948.

discours en soi, d'un autre côté nous retrouvons les *faits* qui attestent de l'acceptation, par les populations (ou collectivités ethniques) auxquelles était adressée l'instruction. Une telle conjoncture dévoile les mécanismes de cohésion dans le processus d'ajustement entre la représentation institutionnalisée par l'Etat et les bénéficiaires permettant la formalisation d'un nouveau pacte sociale. Face aux injustices antérieures à la Révolution qui touchaient principalement les Indiens et paysans du Mexique, nous pourrons observer les évolutions de ces injustices. Ce procédé permet d'observer la structuration d'une idée de justice sociale et son paradoxe, celui de la confrontation avec l'univers culturelle et sociale des Indiens et des paysans portant des autres besoins et des autres idéaux politiques. Françoise Lestage, dans son livre, *Les Indiens mixtèques dans les Californies contemporaines. Migrations et identités collectives* (2008), explique, à titre d'exemple, une permanence encore aujourd'hui d'un pacte social issu d'une solidarité politique indienne ou plutôt mexicaine (dont le *tequio* des indiens *mixtecos*) qui ne correspond pas à ce pacte social moderne voulait par la nation postrévolutionnaire.

IV. Blocs interprétatifs et présentation d'analyse du discours dans la thèse

Après avoir systématisé l'exploitation des archives selon la catégorisation exposée précédemment et d'avoir mise en comparaison les énoncés qui permettent de comprendre le discours d'Etat en faveur de la réduction des inégalités sociales, la démarche a consisté à diviser l'argumentation en trois catégories. Ce travail a été réalisé suivant la fonction de la démarche communicative de l'analyse des archives, méthode qui envisage le texte comme un produit « d'échange social rigoureusement conditionné par la situation concrète » (Stati, 1990), afin d'identifier les symboles de l'appareil discursif qui déterminent les *savoirs/idéologiques rationnels* dans le but de comprendre les traces de contraintes idéologiques sur le modèle de justice sociale proposé par l'Etat :

A) Les éléments du *corpus* des archives, c'est-à-dire, les données géographiques, la date et la thématique du document, l'auteur et sa profession. Sont organisées en blocs interprétatifs pour chaque période pédagogique (trois, à savoir, l'indigénisme et hispanisme vasconceliste ; le pragmatisme et le socialisme) cela afin d'illustrer le système d'idées prédominantes de chacune de ces périodes.

B) Les *aspects discursifs* rélatifs aux *représentations* (dont la méthode d'analyse a été montrée précédemment) sont présentés sous l'angle des énoncés que j'ai considéré pertinents

entre le discours d'Etat et la réalité décrite à partir de la population rurale et indienne ciblée. Ceci non seulement en fonction des systèmes d'idées déjà positionnés par leur univers *déontologique*, *conséquentialique* ou bien de *sécularisation* (en fonction de "l'interprétation"[62] gouvernementale du *matérialisme historique* selon la volonté de réduire le fanatisme religieux), mais aussi pour identifier plus exactement le rôle du discours et du système d'idées dans leur espace d'application, notamment les écoles rurales, afin de contraster l'information. Ce travail comparatif aidera à faciliter la compréhension de ce processus de construction des représentations et à mieux cerner le rôle qui joue le discours dans l'institutionnalisation des idées politiques au niveau des pratiques éducatives.

C) Une fois établie l'analyse des archives et du discours officiel sur la thématique, le procédé par lequel on situe les expériences collectives doit être restitué. Ainsi pourra être restituée une « image sociale » de la formalisation d'une idée de justice sociale, et révéler ses étapes d'instauration, voire de ses mécanismes de production.

En mettant en exergue les tensions idéologiques qui ont persisté au Mexique entre 1921-1940, la source des inégalités devient plus intelligible. Ces tensions ne se manifestent pas d'une manière structurée étant donné que le noyau de la tension part d'une volonté universelle : rendre la liberté et l'égalité à l'ensemble des citoyens au Mexique. Le procédé d'analyse discursif qui est expliqué ici, rend l'étude dynamique en mettant l'accent sur les formalisations de ces tensions, sur la formalisation institutionnelle des idées, sur les mécanismes scolaires qui ont été acceptés et ceux qui ont été critiqués. A l'origine de ces mécanismes se trouve le rapport de pouvoir exercé par la légitimation des symboles qui, *déontologiquement* étaient à l'origine de la cohésion de la société. L'exemple de Vasconcelos en fait foi car, indépendamment des efforts consacrés pour transformer la société, et construire une «"mexicanité" révolutionnaire » cette "mexicanité" (principe de la citoyenneté mexicaine) a reposé sur des *discriminations nominatives* jadis instaurés par les politiques publiques. Le fait qu'il y a eu des politiques *indigénistes* pour les « Indigènes » cherchant à réduire les inégalités sociales et permettant la création des autres inégalités plus subtiles (qui ne s'ancraient pas sur le principe de *race* mais sur la position sociale de départ des individus face à l'idée de coopérer, indépendamment des inégalités, pour le bien de la nation) ont permis la réduction des conflits sociaux encore existantes après la Révolution.

[62] C'est l'interprétation que la classe politique mexicaine réalisa à cet effet.

DEUXIÈME PARTIE

SCOLARISER LES ELEVES : RENDRE ACCEPTABLES LES INEGALITES INHERENTES A LA MERITOCRATIE DES SOCIETES MODERNES

> *Si nous regardons en arrière, nous qui vivons encore dans l'ancien âge de l'humanité, nous pourrions aboutir à la conclusion suivante. Aucun régime – aucun "système socio-économique" – n'est en mesure de satisfaire tous les hommes en tous les lieux. Cela inclut la démocratie libérale. Ce n'est pas une affaire d'inachèvement de la révolution démocratique, et ce n'est pas que les bénédictions de la liberté et de l'égalité n'auraient pas été répandues sur l'ensemble du peuple. L'insatisfaction naît très précisément là où la démocratie a triomphé le plus complètement du régime antérieur : on est insatisfait* de *la liberté et l'égalité. Ainsi, ceux qui restent insatisfaits auront toujours la possibilité de réinventer l'histoire*. (Fukuyama, 1992 : 374-375).

Dans sa définition la plus simple, scolariser signifie doter un pays, une région des établissements scolaires nécessaires à l'enseignement de toute une population (Larousse). Simultanément, scolariser est un projet politique indispensable pour n'importe quelle société. La question philosophique de la scolarisation demeure complexe. En effet, doter un peuple de la scolarisation, c'est le doter, indépendamment des connaissances, d'une culture hégémonique. Akkari note que « l'examen de l'histoire de la plupart des systèmes éducatifs montre que les liens entre éducation et citoyenneté apparaissent évidents » (2002 : 540) et c'est précisément dans l'histoire de chaque modèle de scolarisation, voire de toute politique éducative, que l'on peut retracer l'ethos[63] d'une société. Par ailleurs, scolariser est aussi un programme politique qui cherche à établir un ordre social basé sur des principes inhérents à la définition de l'Etat-nation. En occident, parlons des Etats-Unis ou de la France par exemple, ces principes institutionnels sont repérables dans la structure sociale de base (Rawls, 1971), c'est-à-dire, dans leur constitution politique ou dans leurs codes législatifs. Yves Lenoir explique ce phénomène dans son article « Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain » (2006). Pour lui, l'ethos se caractérise par des attributs distincts, que l'on peut retrouver dans les cultures de chaque civilisation. Les attributs des modèles occidentaux francophones sont en particulier l'appel à la raison, le savoir (le savoir est central et dicte le faire), la formation disciplinaire, l'intégration sociale dans l'Etat-nation, l'apprentissage du savoir, la didactique, les programmes d'études, ou encore le cursus d'apprentissage. Le cas

[63] Des logiques de pensée particulières à l'histoire de chaque peuple/société.

nord-américain anglophone est marqué, lui, par l'appel au pragmatisme, le savoir-faire (le faire est central et dicte le savoir), la formation professionnalisante, l'intégration sociale dans la communauté, le sujet apprenant, la psychopédagogie, le *curriculum*, l'agir et l'expérience (*Cf*. *Ibid,* 2006 : 57).

Dans le cas du Mexique, il reste encore à définir concrètement les « attributs » de son modèle d'intégration ; en effet, au moment de l'instauration de la démocratie dans la société après la Révolution sociale de 1910-1921, le modèle éducatif et les politiques de scolarisation pensées pour établir un ordre social et unifier la nation ont été largement influencés par les deux modèles, européen (principalement la France et l'Allemagne) et nord-américain anglophone. Cela en « niant » un passé colonialiste dans le cadre d'une nouvelle version républicaine, différente des modèles politiques de la Nouvelle Espagne ainsi que de la Dictature porfirienne. Dans une démocratie, affirme Touraine (1994), l'Etat doit procurer les conditions nécessaires à l'usage effectif par les citoyens des libertés individuelles et publiques ainsi que veiller à ce que la structure politique soit ouverte aux demandes sociales de justice et d'égalité. L'éducation, institution indispensable des démocraties occidentales, constitue alors un espace dans lequel sont mises en place des pratiques scolaires permettant aux citoyens de bénéficier d'une instruction destinée à faciliter l'égalité des chances tout comme la mobilité sociale. De même, l'éducation participe à l'intégration sociétale, comme dans le cas du modèle européen francophone ou, comme dans le cas du modèle nord-américain anglophone, à l'inclusion sociale à travers l'intégration communautaire. Par ailleurs, ces deux modèles comportent des règles méritocratiques afin d'instaurer un équilibre dans le processus d'intégration et d'inclusion des différents membres d'une société et de réduire, voire de résoudre, la tension sociétale née des différentes inégalités sociales. Le mérite est ainsi conçu comme un principe de justice sociale qui permettrait une égalité de chances entre les citoyens, donnant à ceux pourvus d'identiques capacités, un égal accès aux diverses fonctions de la société (Rawls, 1971).

Aborder la justice sociale dans le cadre de la scolarisation au Mexique est l'objectif de cette partie de la thèse. Dans les sociétés modernes et émergentes comme le Mexique, la scolarisation de la population a été conçue dans la perspective de l'inclusion sociale et de l'intégration de la citoyenneté selon un modèle idéologique marqué par l'économie capitaliste (même si l'influence académique en économie politique du socialisme à fait écho dans la population) et par une culture démocratique. Suite au conflit armé de la Révolution Mexicaine – 1910-1921 –, la société s'est trouvée face à la nécessité de mettre en place les institutions de gouvernement en cohérence avec les principes révolutionnaires de justice sociale. Les

inégalités économiques et scolaires au Mexique existent depuis la période de la Conquête espagnole. Elles demeurent aujourd'hui encore très largement (INEGI, 2010 ; INEE, 2007)[64] [65]. C'est à partir de la fin de la Révolution Mexicaine que ces inégalités ont été prises en compte. Indépendamment du fait que l'éducation seule ne peut pas achever la tâche de réduction des inégalités économiques et sociales[66], la SEP a mis en place une politique éducative qui a au moins permis de réduire les sentiments d'inégalité, voire d'injustice, parmi les couches de la population les plus défavorisées, notamment les Indiens et les paysans qui ont été soumis à des inégalités très profondes durant le *Porfiriato*. Comment l'Etat a-t-il réussi à mettre en place un système scolaire à l'époque postrévolutionnaire favorisant l'intégration de la citoyenneté indépendamment des inégalités économiques et sociales, et parvenant de la sorte à réduire le sentiment d'injustice majoritairement partagé dans la société ?

Traversé par dix années de guerre civile, le pays se trouvait dans une situation de crise, obligeant le gouvernement à mettre en place des politiques publiques visant à intégrer l'ensemble des citoyens à la nation. Il s'est ainsi assigné la tâche de créer une structure scolaire à même de réduire les inégalités sociales. Dans ce contexte, trois postures pédagogiques ont fortement marqué la construction du projet éducatif de la SEP. Le crédit accordé aux intellectuels par l'Etat a permis la mise en place notamment de la vision « hispaniste »[67] et « indigéniste »[68] de la pédagogie structurante de Vasconcelos (1882-1959),

---

[64] Le rapport *Aprendizaje y desigualdad social en México* (2007) de l'INEE (L'institut national de l'évaluation de l'éducation) confirme ces inégalités en comparant les écoles indiennes et rurales aux écoles urbaines et privées. L'étude montre qu'actuellement existe une corrélation positive entre le niveau socio-culturel des élèves et les résultats scolaires. Les inégalités scolaires et économiques sont lié à la relation positive entre le capital culturelle et le capital économique liée au modèle socio-politique établi précédemment dans l'ensemble du pays. Les écoles des communautés indiennes et rurales au Mexique ne bénéficiant que d'une éducation de qualité et soumis à des inégalités économiques fortes se retrouvent face à une cristallisation de leur condition inégale de base, malgré le statut de culturellement « riches ».

[65] Il faut signaler le fait que les injustices sociales restent alors encore présentes en 2015, en particulier dans les zones rurales et indiennes, mettant en péril la notion centrale de la citoyenneté et faussant les tentatives démocratiques de l'Etat nation. Cette thèse cherche à problématiser les conditions de construction d'un discours permetttant le maintien politique de ces injustices sociales à l'intérieur de 'institution scolaire.

[66] D'un point de vue systémique, les contingences créées par un système social tel que le système éducatif, ou encore politique ou religieux, (Luhmann, 1996) doivent être prises en compte afin de créer un équilibre (communication et *autopoïèse*) entre les sous-systèmes sociaux permettant de structurer (dans le cas de la justice sociale visée par le projet démocratique) les inégalités afin qu'elles soient moins injustes. Partant du principe que l'injustice est constituée par des inégalités ne bénéficiant pas à tous (Rawls, *op. cit.* : 93), la tâche de réduction des inégalités économiques et sociales à partir de l'éducation doit nécessairement procéder d'une réflexion politique visant à répartir autrement les inégalités afin qu'elles s'inscrivent dans une logique de développement équitable et de croissance homogène. Le problème, affirme Habermas en reprenant Weber, c'est la capacité de la société de rationaliser différemment la légitimité des arguments communicatifs parmi la diversité des acteurs sociaux, ce qui entraine une sur-bureaucratisation des actions publiques (*Cf.* Habermas, 2002).
Nos réflexions aboutiront à cette problématique tout au long de cette étude.

[67] La pensée de Vasconcelos penchait vers une *idée ibéro-américaniste* et non *pan-américaniste*. Il a nié cette dernière en raison de l'influence des Etats-Unis sur la notion. Voir : Fell, 1989 : 12-20.

philosophe et homme politique ; de la pédagogie active du philosophe pragmatiste John Dewey (1859-1952) à travers l'action de Moisés Sáenz (1888-1941), éducateur et homme politique ; et finalement de l'éducation socialiste, avec le juriste Narciso Bassols (1897-1959).

Ces trois postures pédagogiques sont le résultat d'un ensemble de pressions sociales et idéologiques qui ont orienté l'Etat dans ses décisions en matière de politique éducative (Schneider, 1949). N'étant pas en elles-mêmes homogènes, elles ont marqué l'impulsion du processus éducatif sur fonds de dynamique sociale caractérisée par une forte diversité culturelle. D'après Latapí (Latapí, 1998 : 35), cette dynamique, marquée par les conflits entre groupes sociaux, marque le système éducatif dans sa construction et le conduit à des modifications irrégulières tout au long de sa structuration institutionnelle. La nation fonde ainsi à cette époque les bases des institutions d'Etat.

Les pratiques pédagogiques établies principalement par ces trois intellectuels, notamment dans les établissements scolaires des zones rurales, eurent un rôle essentiel dans le projet éducatif de la SEP mais furent distinctes dans leurs bases philosophiques et leurs moyens d'action ; pourtant, c'est à travers elles que l'Etat a réussi à établir un dialogue avec la quasi-totalité de la population, principalement avec les paysans et Indiens longtemps considérés dans les régimes politiques précédents comme des citoyens de « seconde zone », ne bénéficiant pas des mêmes droits sociaux et étant sujets à des discriminations très fortes.

Ce dialogue a permis l'instauration d'un « ordre social » par l'apprentissage d'une série de représentations politiques sur la citoyenneté. L'Etat, à travers son système d'éducation, s'est attelé à la tâche de conformer les habitudes scolaires et d'instaurer des rituels de civisme afin de consolider la démocratie. Dédiée à cette analyse, cette partie se propose d'aborder la scolarisation et les politiques éducatives d'un point de vue historique. Chaque chapitre est, en un sens, un répertoire thématique du contexte socio-éducatif, c'est pourquoi la chronologie se refait à l'intérieur de chacun des chapitres et non entre eux. Le chapitre 1. *Le Contexte politique de l'éducation : le mérite à l'épreuve des civilisations mexicaines*, offre une vue d'ensemble des antécédents historiques de la Révolution et du sens que le terme « éducation » revêtait alors. Nous examinons d'abord le contexte social et politique afin d'éclairer la mise en place du système éducatif. Est ainsi conduite une étude socio-historique sur l'éducation à travers l'examen des conditions politiques et idéologiques antérieures (depuis que la notion

[68] Les deux notions, l'hispanisme et l'indigénisme, regroupent l'idée de la « culture métis » que Vasconcelos voulait promouvoir en tant que base du concept « *mexicanidad* ». Voir Vasconcelos, 1935.

du mérite scolaire a été "utilisée" dans la civilisation préhispanique) et postérieures à la Révolution.

Ainsi, il seront brièvement présentés les acteurs qui ont participé à la construction d'un projet visant à changer l'idéologie de la société dans la perspective d'édifier une gouvernabilité depuis la conception des premières civilisations[69], en passant par le processus de scolarisation de la Nouvelle Espagne et leur rapport avec les cultures indigènes[70], jusqu'à celle instaurée par la dictature connue sous le *Porfiriato*. Accessoirement, ce chapitre offre, au moyen de données statistiques, les clefs de lecture des représentations symboliques de la scolarisation. Apparaîtra ainsi le changement de la situation scolaire après la Révolution Mexicaine. Ce chapitre aborde aussi le profil démographique de la population scolaire et conduit à étudier les politiques scolaires mises en place. A l'appui de cartes et de données statistiques, l'analyse s'ouvre à une échelle nationale. Nous le verrons, repenser l'action publique dans une perspective socio-historique afin de mieux cerner les procédés par lesquels l'Etat a établi une idée de justice sociale dans l'ensemble de la population, est indispensable à l'analyse générale. Dans le chapitre 2. *L'éducation publique lancasterienne face à l'éducation privée jusqu'au moment du conflit révolutionnaire : 1910* nous présentons la situation des inégalités entre les classes sociales et le rapport que l'éducation privée avait à cette époque. De même nous presentons une esquisse sur la situation de l'éducation rurale durant le *Porfiriato* et le rôle des inégalités. Le Chapitre 3. *Conditions philosophico-pédagogiques, conflits sociaux et religieux autour de la scolarisation* analyse l'idéologie que l'Etat a mobilisé à travers son discours pédagogique et son influence dans la population suite à son impact scolaire. L'analyse des discours, conduite grâce à l'élaboration d'une carte sémio-interprétative, montrera ainsi que les problèmes philosophico-pédagogiques résident dans des conflits d'intérêts entre les demandes populaires et les orientations des politiques scolaires mises en œuvre par le gouvernement postrévolutionnaire, et inspirées des modèles européens et nord-américain. À ces conflits, s'est ajoutée une politique inégalitaire et culturellement complexe caractéristique du milieu rural. Ce chapitre accorde enfin l'attention au pouvoir exercé par l'église catholique et ses contradictions avec la politique éducative de l'Etat (Vaughan, 1997).

---

[69] Dans cet étude qui cherche à comprendre à travers de la socio-histoire les formes institutionnalisées qui donne sens aux pratiques politiques, nous avons dû faire recours à l'interprétation que les colons ont fait de codex aztèques afin de légitimer une forme de gouvernement. Dans cette analyse présentée plus bas nous verrons comment ces codex ont été établis par les indiens mais supervisés par les colons. Le but est d'identifier comment les pratiques scolaires furent identifiés afin de enrichir leur symbolisme du fait de la progressive construction des mœurs culturels.

[70] Nous nous concentrons à cette époque à l'éducation dispensée aux indigènes, et non proprement de l'éducation rurale à cause du manque des données. Cependant, il avant de la conception de l'éducation rurale mexicaine, la Nouvelle Espagne considerait tout habitant du milieu rural un indien.

À travers son mouvement réactionnaire dans la guerre de *Cristeros* la religion catholique[71] s'opposait radicalement aux principes de laïcité du gouvernement.

Finalement, le chapitre 4. *Historiographie juridique, l'éducation dans les réformes scolaires*, nous présenterons l'éducation telle qu'elle a évolué dans l'historiographie juridique mexicaine. À travers une analyse des réformes législatives qui ont servi à établir d'un côté la SEP et d'un autre la politique pédagogique d'Etat, nous montrerons que la réforme de la Constitution a été l'un des procédés par lesquels un nouveau dispositif a été mis en place et par lequel la légitimation de l'action publique a pris une forme institutionnelle. L'analyse des réformes législatives diagnostique les failles de base d'une reformulation juridique qui a facilité l'implantation d'une idée de justice sociale tout comme le procédé inégale d'une scolarisation dans les réflexions juridiques du champ scolaire.

[71] Les *Cristeros* sont un groupe, majoritairement populaire et rurale, qui participa dans une guerre que l'Eglise a menée contre l'Etat, très anticlérical à l'époque, à partir de 1926 et qui dura trois ans. Cela a produit la mort de plus de 250,000 personnes et deux millions d'émigrés. Pour plus d'information, lire : Meyer, 1994.

Chapitre 1. Le contexte politique de l'éducation : le mérite a l'épreuve des civilisations mexicaines.

1.1. Une institution reproductible : l'éducation préhispanique et son interprétation coloniale

L'éducation au Mexique est le résultat d'un modèle d'interdépendance culturelle fait de visions « du » monde et de contingences « dans » le monde. Le dernier empire préhispanique, l'aztèque, avant la conquête espagnole, avait à son époque adoptée un système éducatif complexe, incorporant science de la nature, politique et religion, qui ne se distinguaient pas, du moins dans la *forme*, des systèmes éducatifs traditionnels européens du XVIème. L'éducation moderne au Mexique, celle qui découle de la construction des institutions de gouvernement, a été marquée par plusieurs disputes idéologiques et nourrie d'une nécessité d'intégrer la diversité culturelle. Le modèle adoptant la logique du mérite, déjà existante, se fortifie au fil des années afin de consolider une structure scolaire qui a permis la répartition des centres du pouvoir dans le but de construire l'Etat nation que nous connaissons aujourd'hui. Sans entrer dans les détails, pourtant importants à signaler pour les propos de cette étude, l'éducation mexicaine moderne ne commence qu'à partir du moment où celle-ci a laissé des traces dans son histoire. Le processus d'institutionnalisation d'une pensée éducative est en ce sens le résultat d'un modèle de scolarisation parfaitement reproductible dans ses formes les plus archaïques.

Chez les Aztèques (dont le blason impérial est considéré dans le drapeau national), l'éducation était une priorité fondamentale. Basés sur une position nettement aristocratique, les principes pédagogiques étaient déjà distincts selon les classes sociales. Les classes sociales situées au sommet de la hiérarchie étaient destinées à l'école nommée Calmecac et les classes moins favorisées à une catégorie différente destinée à la population en général, le Telpochcalli. Ces deux établissements (issus d'un même système) furent conçus dans le but de garantir l'équilibre des pouvoirs. Conformément aux principes de leur propre culture, chaque classe sociale définie par la naissance était orientée vers l'établissement respectif ; cependant, les enseignements étaient dans l'un et l'autre prestigieux et d'une grande discipline et rigueur. Au Calmecac, les enfants des nobles venaient étudier afin de recevoir les enseignements sur le gouvernement, ceux nécessaires à l'interprétation des messages divins à travers les rêves, enfin les arts de la guerre. Au Telpochcalli, les enfants intégraient l'école dans le but d'apprendre également les arts de la guerre à travers les combats sur les champs de

bataille, de respecter et d'adorer les dieux, ou encore d'apprendre les métiers des parents, souvent liés à l'artisanat et à l'agriculture. Les garçons étaient d'abord élevés par leurs pères et les filles par leurs mères, dédiées à la garde des enfants et aux tâches ménagères (Codex Mendoza, 1541). Nous ne pouvons pas aujourd'hui affirmer que l'égalité était établie dans cette société. Même si des recherches ont prouvé que la plupart des habitants comptaient avec une idée d'éducation basée sur le principe de *sacrifice* alors établi dans les deux établissements scolaires (Sahagún, *et. al.* 1982). Ce qui nous intéresse de cette société préhispanique est alors un principe de mérite équilibrant les différents lignages (les peuples dominés par les aztèques) et classes sociales (les habitants Mexicas appartenant à l'empire aztèque), quelle que fut leur appartenance sociale. Cet équilibre n'était pas pour autant équitable et le principe d'une école différenciée, existant déjà à l'époque, a perduré au fil des années dans la « mémoire collective »[72], tout au long du processus d'institutionnalisation de l'éducation. Ainsi, si les *mérites* des élèves des Telpochcalli lors des combats prouvaient leur courage, ou bien leur dextérité intellectuelle, ils étaient destinés à occuper de très hautes fonctions dans la société. En effet cette démarche préhispanique comparée au Mexique d'après la Révolution, met en lumière qu'elle semble articuler à nouveau la politique éducative du fait de l'établissement de deux programmes scolaires (urbain et rurale/indien[73]) avec deux pédagogies différentes dans le but de consolider un ordre social indépendamment de la division des groupes culturelles et des classes sociales.

Comment l'Etat a-ti-il réussi à établir cette distinction ? Pour essayer de répondre, nous devons observer les interprétations sur la culture nationale à partir de certains porte-paroles intellectuels. En 1915, Alfonso Reyes (1889-1959)[74], (qui avait rédigé en 1944 une *Cartilla Moral*[75] – sur laquelle on reviendra ultérieurement –), dans la *Vision de Anahuac*, raconte les périodes de transition de la période précoloniale à partir du royaume du poète

[72] Halbwachs souligne que les événements historiques influencent nos consciences sociales en continu : « lorsque nous nous retournons vers ce qui s'en est ainsi déroulé, il nous est toujours possible d'en distribuer les divers parties entre les points de division du temps collectif que nous trouvons ainsi hors de nous et qui s'imposent du dehors à toutes les mémoires individuelles, précisément parce qu'elles n'ont leur origine dans aucune d'elles. Le temps social ainsi défini serait tout à fait extérieur aux durées vécues par les consciences ». (1997 : 101).

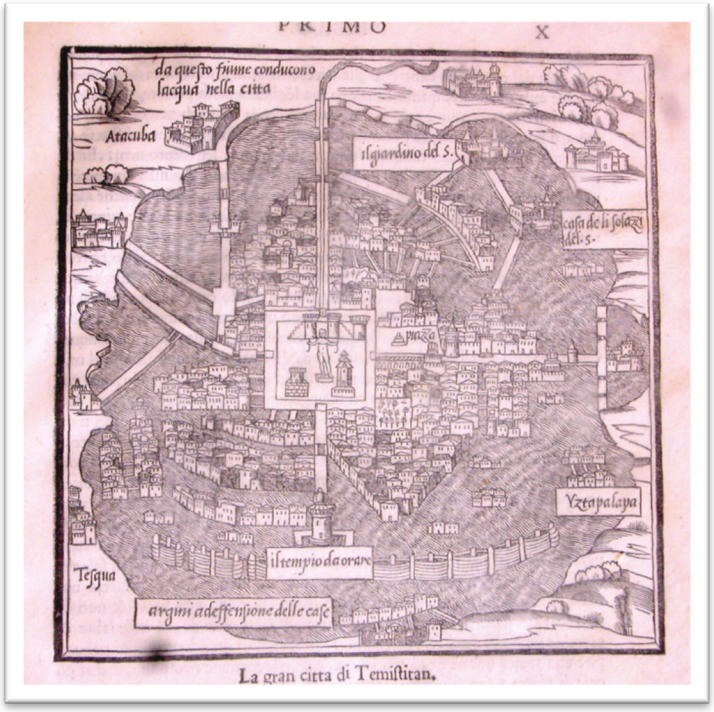
[73] Le critère pour distinguer la population urbaine de la population rurale est sa fonction sociale. La population rurale a, comme occupation principale, l'agriculture ; l'urbaine est dédiée principalement au commerce et l'industrie.

[74] Écrivain, philosophe, journaliste, traducteur et diplomate Mexicain né à Monterrey, dans l'état de Nuevo Leon au nord du pays. Il est considéré comme un des intellectuels le plus influents du Mexique.

[75] La *Cartilla Moral* (livret de la morale) de Alfonso Reyes, durant l'époque postrévolutionnaire révèle le côté libérale des coutumes civiques des démocraties occidentales. Son texte rappelle à Platon, Aristote, Voltaire, Locke, Rousseau, mais aussi à Saint Augustin avec l'exception du ferveur envers la liberté de la patrie.

Netzahualcóyotl[76] (1402-1472), en passant par celle du deuxième vice-roi Luis de Velasco (1511-1564) de la Nouvelle Espagne, jusqu'à la période de Porfirio Diaz[77] (1830-1915). Il se concentre sur la civilisation des anciens Mexicains au moment de la rencontre du « vieux monde » dirigé par Hernan Cortes[78] (1485-1547) avec le « nouveau monde » à Tenochtitlan gouverné par Moctezuma II[79] (1466-1520). Il analyse les estampes historiques réalisées l'année 1550 en Vénétie, par Giovanni Batista Ramusio (1485-1557) dans la recompilation par Bordoni intitulée pérégrine *Delle Navigationi et Viaggi* qui reprend des chroniques des Indes du seizième[80] siècle.

Figure 3
Ville de Anahuac, 1528



Source : B. Bordoni, Livre dans lequel on raisonne de l'isole tout le monde, *Delle Navigationi et Viaggi*, Venise, 1528

[76] Nezahualcoyotl (« coyote famélique », « affamé » ou « qui jeûne »), en nahuatl Acolmiztli, surnommé Yoyontzin (« vénérable qui va l'amble »), naquit et mourut à Texcoco, ville située dans la vallée de Mexico. Il fut le dirigeant (*tlatoani*) de cette ville et du peuple Acolhua de 1431 à 1472. Également poète, architecte et philosophe reconnu, il fut une des personnalités les plus importantes de la Mésoamérique postclassique (de 900 ap. J.-C. à la conquête espagnole).

[77] José de la Cruz Porfirio Díaz Mori naquit le 15 septembre 1830 à Oaxaca, au Mexique, et décéda le 2 juillet 1915 à Paris, France. Politicien et militaire mexicain, il dirigea le Mexique de 1876 à 1911, ne cédant la présidence du pays que durant de courtes périodes (à Juan N. Méndez entre 1876 et 1877 et à Manuel González entre 1880 et 1884).

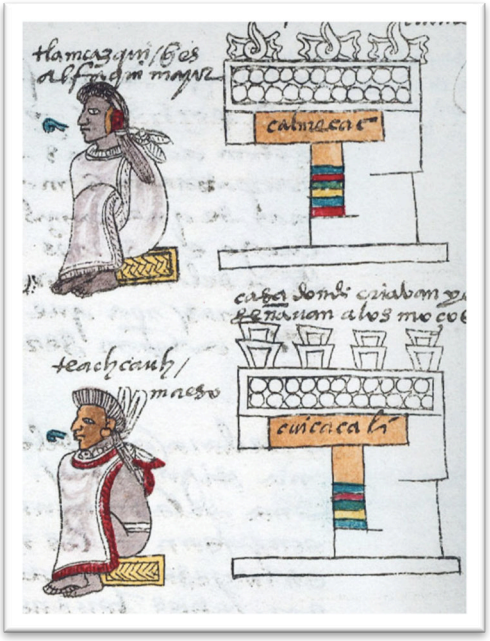
[78] Fernando Cortés de Monroy Pizarro Altamirano (Hernan Cortes), conquistador espagnol, s'est emparé de l'Empire aztèque pour le compte de Charles Quint. Cette conquête est l'acte fondateur de la Nouvelle-Espagne et marque une étape fondamentale de la colonisation espagnole des Amériques au XVIème siècle.

[79] Moctezuma II était le neuvième *huey tlatoani* (souverain) de Mexico-Tenochtitlan. C'est pendant son règne, de 1502 à 1520, qu'a commencé la conquête espagnole de l'empire aztèque.

[80] Plus précisément le VIème volume avec le chapitre : Relazione d'alcune cose della Nuova Spagna e della gran città di Temistitan Messico fatta per un gentiluomo del signor Fernando Cortese, Perin libraro, 1596.

L'image représente l'ancienne ville d'Anahuac, que l'on connait aujourd'hui comme la ville de Mexico. L'intérêt de la cartographie reside dans le fait qu'elle permettait la mise en place d'une pensée géopolitique et culturaliste. Dans son texte, Alfonso Reyes relate un monde panégyriste de cet époque de la culture d'Anahuac. Il expose le mode de vie prehispanique sans pour autant aborder leur côté belliqueux. Pourtant, son message est clair : il essaie de revendiquer, en se basant sur les récits des explorateurs, un passé précolombien marqué par les guerres et tente de redonner une vertu esthétique aux pratiques des Indiens qui est repris dans le discours des pratiques pédagogiques d'Etat en milieu rural. Il redore le quotidien du commerce, d'urbanisme, d'art et de poésie de l'époque. Au-delà du fait qu'elle était basée sur la guerre, l'éducation aztèque supposait l'apprentissage d'une série de règles de conduite capables de former « in ixtli, in yollotl », *les visages et les cœurs* (les italiques sont de nous), pour préparer l'individu à remplir son devoir (Durant-Forest, 1986 : 332). Cette pensée est préalablement complémentée par le Codex Mendoza, établi à la demande du vice-roi Antonio de Mendoza en 1542. Le codex présentait, sous l'interprétation des scribes Indiens mais sous la supervision des espagnols, les rapports que cette société prehispanique avait avec l'enseignement (Berdan et Rieff : 1977). Alors, dans les images ci-dessous, on observe picturalement, les *formes* que l'éducation acquiert, ou doit acquérir, dans la culture indienne.

Figure 4
Calmecac et Telpochcalli, CODEX Mendoza, 1541



Source : Les images du Codex Mendoza ont été prises d'internet après avoir été scannées de la copie facsimilé de James Cooper, Clark Edition, Waterlow & Sons, London, 1938, dans Harwood, 2005.

Figure 5 et 6
Pédagogie et Education, CODEX Mendoza,
1541

Source : Les images du Codex Mendoza ont été prises d'internet après avoir été scannées de la copie facsimilé de James Cooper, Clark Edition, Waterlow & Sons, London, 1938, dans Harwood, 2005.

La figure 2 présente la distinction faite par le Codex Mendoza de deux établissements scolaires : le Calmecac et le Telpochcalli. Sémiologiquement les deux établissements présentés dans l'image ne sont pas différents car les formes de exposition sont quasiment les mêmes. Malgré les différences vestimentaires qui « signifient » les élites au premier rang, l'un comme l'autre positionnent l'indien devant l'établissement pratiquement de la même façon. Pourtant, suivant le principe fondamentale de la théorie de la construction opérative de la forme du mathématicien George Spencer Brown (cité par la méthode d'observation d'autopoïèse des systèmes de Luhmann (*Cf.* Luhmann, 1996), le simple fait qu'une division entre deux formes égales s'établisse, génère, par opposition d'une distinction, deux systèmes dont la différence est établit par la noblesse de l'un en opposition du second indépendamment d'une apparente égalité humaine. Dans ce cas, les deux établissements faisant partie d'un même principe institutionnel, accordent validité à la distinction des classes du fait de l'organisation politique. La Figure 3 montre les pratiques pédagogiques liées au sacrifice et sont établies à partir de l'exemple des parents. Ces pratiques étaient liées à l'école Telpochcalli où l'idée d'obéissance était privilégiée, ce qui nous fait penser, par anachronisme, à la phrase de Sáenz : « *El indio obedece, pero no colabora* » (Sáenz, 1936 :

50 cité en Schaffhauser, 2010). La Figure 4, montre le système d'éducation principalement du Calmecac, où l'art, la poésie, religion, histoire, peinture, musique, loi, astrologie, astronomie et le raffinement de la langue exclusivement liée aux nobles, pourtant, le travail consacré à ces disciplines était aussi d'une grande rigueur (Harwood, 2005).

Le mérite assigné aux pratiques éducatives de cette civilisation (dans lesquelles l'effort tient une grande place) a été repris en tant que méthode par les « missionnaires » (*misioneros*) durant le seizième siècle : douze Franciscains, deux Dominicains, neuf Augustins et quarante-huit Jésuites qui ont mené une croisade éducative dans l'ensemble du pays dans le but de construire, dans ce Nouveau Monde, « le Millenium préalable à la Parousie » (Durant-Forest, *op cit*, : 336-337). Par la suite, plusieurs écoles furent fondées au Mexique, dont les deux premières de tout le continent entre 1523 et 1525 par les Franciscains qui accueillaient les nobles des civilisations de Texcoco et de Mexico. Entre 1524 et 1527, le franciscain Pedro de Gante fonde le *Colegio de San José de Belén de los Naturales* considéré comme l'un des premières pour les élites indiennes. La création des écoles a commencé à se développer pour instruire la population et, en 1536, est envisagée la création du célèbre *Collège de Santa Cruz de Tlatelolco* destiné à l'enseignement d'une élite noble indienne (*Idem* : 337). Pourtant, le caractère d'école d'humanités de cet établissement perd de son intérêt lorsque, le 21 septembre 1551, Philippe II crée la *Real y Pontifica Universidad de México* ouverte en principe aux deux « races ». Il met ainsi en exergue, comme le codex Mendoza le faisait avec les élites, la mise à « l'écart des Indiens, et l'élévation du statut des Espagnols, des créoles (*criollos*[81]) notamment. En raison de cela, comme Kobayeshi le souligne, « la vie politique, sociale et culturelle néo-hispanique allait prendre une direction nouvelle » (1974 : 394-395).

A Mexico chez les Augustins, comme le rappelle Ricard (1933), l'intérêt premier était de fonder une école permettant d'élargir les connaissances à l'apprentissage de la grammaire espagnole. En 1533, ils fondent l'*école de Tiripitio* et, en 1537, le *Collège San Pablo* dans lesquels Espagnols et Indiens reçoivent ensemble la même éducation ; mais il renforce une doctrine purement chrétienne. Les Dominicains de leur côté ne fondent aucune école et se concentrent sur les missions. Par ailleurs, les collèges des Jésuites qui arrivent à la Nouvelle Espagne, en 1572, commencent à prendre véritablement le relais de l'éducation mais uniquement destinée aux Espagnols et aux créoles. Entre 1573 et 1583, les Jésuites fondent plusieurs écoles. L'accès au *collège de Santa María Todos Santos* nécessitait de donner la preuve d'une noblesse européenne et de la pureté de sang de leurs parents, grands-parents et

[81] On appelait *criollos* les enfants des Espagnols nés sur le territoire américain.

arrières grands-parents. La même année est fondé le *Collège de San Pedro et San Pablo* puis, en 1575, les *collèges de San Bernardo*, de *San Miguel* et de *San Gregorio*, lequel deviendra le *Colegio Máximo* (Rubio Mañe, 1983 : 278). En 1583, les *collèges de San Bernardo* et *San Miguel* fusionnent, pour donner naissance au fameux *Collège de San Ildefonso* reconnu par le vice-roi en 1588. Par ailleurs l'Université royale et pontificale de Mexico créée le 25 janvier 1553 à l'image des grandes universités d'Espagne (Salamanca, Alcala de Hénares) gagnait en force et prestige au vu de sa capacité à former des élites. Cette Université de Mexico comprenait quatre facultés : Art, Droit, Théologie et Médecine et n'était destinée qu'aux seuls Espagnols et créoles. Durant-Forest souligne que, dans « ce haut lieu de la formation d'élites, il n'y avait guère de place pour les Indiens, même pour ceux de haute naissance » (*op. cit.* 1986 : 341). Voici une carte de la ville de Mexico où l'on montre la localisation de ces établissements[82].

Figure 7
Les Collèges de la Ville de Mexico à l'époque de la Nouvelle Espagne, s. XVI-XVII

Source: AGN *in* Gonzalbo Aizpuru, 1990.

[82] A savoir, le nombre des effectifs de ces écoles n'a pas été trouvé.

En ce qui concerne les langues Indigènes, c'est à partir de 1536, lors de la fondation du *Collège de Tlatelolco*, que les séminaires dictés par les religieux sont dispensés en partie en langue indienne, mais ce n'est qu'à partir de 1580 que le nahuatl et, dans une moindre mesure, l'otomie, sont enseignés dans les universités de la Nouvelle Espagne (Leon Portilla, 1988 : 54). À travers l'influence du roi d'Espagne Philippe II (1527-1598), les langues vernaculaires sont, par décret de 1580, prises en compte par les établissements scolaires sans obtenir un succès important. Pourtant Philippe III (1578-1621), fils du précédent, rétablit en 1614 le mandat demandant la création de véritables séminaires en langue nahuatl[83] et, en 1640, les cathèdres sont créés par le moine Diego Galdos de Guzman (1600-1642) qui rédigera par la suite *Arte Mexicano* (Rubio Mane, *op cit*. : 258). La première production publiée avec une étude sur la grammaire du nahuatl a été établie par le père religieux Augustin de Vetancourt (1620–1700) en 1673 : *Arte de la Lengua Mexicana*.

À ces efforts, des oppositions se font entendre. Indépendamment du fait que l'enseignement des langues des Indiens relevaient d'un intérêt humaniste, l'obligation de stabiliser le pouvoir dans les Amériques sous la structure politique de l'Eglise catholique et un commerce centralisé à la couronne, ont favorisé les intentions des pouvoirs locaux de garder les différences entre les classes et les groupes culturels. Il s'agissait en outre de mieux gérer les soulèvements potentiels dans le Continent Américain (Alvarez de Testa, 1993 : 66-69). Acculturer sous les principes de la langue et de la culture espagnoles devenait le *leitmotiv* des politiques éducatives. Cette pratique n'a pas tardé à être diffusée dans toutes les Amériques, lorsque Carlos III (Charles III), roi d'Espagne, émet, après réception d'une lettre de l'archevêque du Mexique, la cédule royale (16 avril 1770) exigeant l'extermination des langues vernaculaires. Nous mettons *in verbatim* la dite cédule d'archive dans laquelle le roi manifeste la résistance des Indiens à l'apprentissage de l'espagnol et l'obligation pour ceux-ci de s'y soumettre :

> « Le Roi. Ainsi, depuis que le très Révérend Archevêque du Mexique m'a fait part, dans une lettre du 25 juin dernier, combien s'est étendue la foi catholique dans les vastes territoires d'Amérique, ma principale préoccupation, celle de leurs majestés le Roi et la Reine, mes glorieux prédécesseurs et celle de mon Conseil des Indes a été de publier des lois, d'adresser des brevets royaux au vice-roi et prélats diocésains afin que les Indiens soient instruits selon les dogmes de notre religion en castillan, et qu'on leur enseigne à lire et à écrire dans cette langue. Etant celle des Monarques et des Conquistadors, cette langue doit s'étendre à ces mêmes territoires et devenir universelle. Administrer les natifs et subvenir à leur nourriture spirituelle est chose plus aisée s'ils peuvent être compris de leurs hiérarques, s'ils apprennent à aimer la nation conquérante, s'ils bannissent l'idolâtrie de leurs habitudes et s'ils apprennent à commercer. Ainsi, cette grande diversité de

[83] Ceci probablement grâce à l'influence du livre publié par Giovanni Botero Benesse qui avait publié *La relazioni universali* à Rome en 1591, dans lequel il explique l'importance des langues comme le nahuatl, le guaraní et quetchua pour être employées même dans le monde entier. Voir : https://archive.org/details/cihm_94132.

> langues ne causera pas de mésentente semblable à celle de la Tour de Babel. Pour toutes ces raisons, il a maintes fois été ordonné à toutes les autorités que ces lois soient promulguées en castillan auprès de tous les peuples, qu'évêques et prêtres veillent à ce qu'elles soient appliquées. Cependant, ces saintes et justes décisions, maintes fois réitérées, tout comme les décrets royaux, n'ont pas donné les résultats attendus. Il semble au contraire que les volontés faiblissent de jour en jour. Après plus de deux siècles et demi dans des lieux que la Conquête a rendu civilisés tels que Mexico ou Puebla, une grande diversité de langues perdure. Les Indiens sont à l'évidence fermés, refusant d'apprendre le castillan et d'envoyer leurs enfants à l'école. Même tout près de la capitale du Mexique, dans des villages mexicains et othomites, aujourd'hui encore deux langues cohabitent dans une même paroisse. Cela est constaté ailleurs, non parce que les natifs ne comprennent pas le castillan, mais parce qu'ils ne veulent pas le parler. On a vu en effet de pauvres Indiens qui comprenaient le castillan, l'otomi et le mexicain[84] mais qui ne parlent jamais en castillan au curé et à ses vicaires. Il en est de même avec les maires et magistrats qui doivent avoir recours à l'interprète » (**Archive 4** : AGN, *Real Cedula de Carlos III, Madrid, 16 avril 1770*, fac-similé : tiré de SEP, Mexico, SEP 70's)[85].

Par ailleurs, en 1786, le Procureur de la Mairie de la Ville de Mexico, José María de Herrera (s/d), émet le *Proyecto para establecer escuelas gratuitas en la Ciudad de México* (Projet pour établir la gratuité des écoles de la ville de Mexico), dans lequel on peut retrouver deux notions centrales pour cette étude. D'un côté, c'est la première initiative de gratuité en matière d'éducation. L'éducation en effet – au moins celle de qualité – n'était destinée qu'à ceux qui pouvaient payer, mettant en évidence les inégalités installées précédemment entre les deux groupes culturels majoritaires du pays. D'un autre côté, se confirme la nécessité de faire de la langue espagnole l'unique véhicule de transmission des connaissances. Les idées de l'Illustration propres à une République et celles du « bon sauvage » de Rousseau sont présentes dans cet extrait du Projet :

> « Le Procureur Général, à qui incombent les (graves, sérieuses, considérables et solennelles) tâches propres à sa charge se doit de rendre compte à Son Excellence de quelques affaires dont il sait qu'il sera toujours responsable devant Dieu, le Roi et le peuple. Ce qui est en lien le plus étroit avec la religion, l'Etat et la société est l'éducation de la jeunesse. De cire pour recevoir les genres,

---

[84] A l'époque la langue des azteques.

[85] Version originale : El Rey. Por cuanto el muy Rdo. Arzobispo de México me ha representado en carta del 25 de junio del año próximo pasado, que desde que en los vastos dominios de la América se propagó la fe católica, todo mi develo y el de los señores Reyes, mis gloriosos predecesores y de mi Consejo de las Indias ha sido publicar leyes y dirigir Reales cédulas a los Virreyes y Prelados diocesanos a fin de que se instruya a los indios en los dogmas de nuestra religión en castellano, y se les enseñe a leer y escribir en este idioma que se debe extender y hacer único y universal en los mismos dominios, que por ser el propio de los monarcas y conquistadores, para facilitar la administración y pasto espiritual a los naturales y que éstos puedan ser entendidos de los superiores, tomen amor a la nación conquistadora, destierren la idolatría, se civilicen para el trato y el comercio; y con mucha diversidad de lenguas no se confundan los hombres como en la torre de Babel, a cuyo fin se ha ordenado tantas veces a todas las jerarquías que se establezcan en castellano en todos los pueblos, y que los obispos y párrocos velen sobre su observancia. Que estas santas, justas y repetidas determinaciones y decretos Reales no han llegado a lograr su efecto y parece que cada día se indisponen más los ánimos; respecto de que pasados más de dos siglos y medio se mantienen en lo más descubierto y civilizado, como es en México y Puebla, muchos y diferentes idiomas, en que los indios están cerrados, rehusando a aprender el castellano y el enviar a sus hijos a la escuela; y aun en las inmediaciones a la capital de México, en el corto espacio de dos lenguas en un propio curato hay pueblos mexicanos y othomites (sic), verificándose esto mismo en otras partes, no porque los naturales no entiendan castellano, sino porque no quieren hablarle, mediante que ha visto pobres indios que entendían castellano, otomí y mexicano, y al cura y sus vicarios nunca les hablan en castellano; sucediendo lo mismo con los alcaldes mayores y justicias, valiéndose éstos del interprete. (Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.)

espèces qu'on y imprime, elle devient cuivre lorsqu'il s'agit de les effacer. C'est-à-dire que l'individu se livre à sa perte, faisant fi de ce tout ce qui a été imprimé en lui durant son enfance. Et c'est ce dont souffrent la religion, l'Etat, la société et l'individu. Nous, républicains de cette capitale, ressentons une profonde peine à voir tous ces jeunes, très enfants et ces jeunes hommes très adultes, errant dans ces rues et ces quartiers, si ignorants encore des principes les plus essentiels de notre religion pour sauver leur âme.

Le Procureur ne pourra que considérer que les causes qui expliquent une ignorance si crasse sont nombreuses. Mais il ne fait aucun doute que la cause principale est le manque d'écoles que connait cette capitale, ainsi que la précarité dont elle souffre. Il est impossible d'accuser le père ou la mère, à qui l'alimentation de base fait défaut, de ne pas payer l'école à ses enfants, fusse pour qu'ils apprennent la doctrine de notre religion. La pauvreté dans cet état est si extrême qu'elle perturbe l'équilibre de tous les sens [*l'entendement*]. Il est de notoriété publique que tout le Mexique est plein de ces malheureuses et misérables familles. Comment celui qui n'a ni de quoi se nourrir ni de quoi s'habiller peut-il payer l'école à ses enfants ? Et c'est donc ainsi qu'ils sont élevés, comme des sauvages païens. C'est pour cela que le Procureur pourra décider dans certains cas que soit repoussée l'exécution de la peine capitale pour tout prisonnier natif né, élevé et éduqué dans cette capitale qui ne connaitrait pas la doctrine chrétienne. Les confesseurs se plaignent amèrement de cette ignorance et les prédicateurs la dénoncent depuis leur chaire.

Ainsi, dès qu'il accepta cette charge, le Procureur Général n'eut de cesse de travailler sur le sujet et fit tout ce qui était en son pouvoir pour qu'il y ait quelqu'un auprès de ces pauvres petits qui leur distribue le pain de la doctrine chrétienne comme l'a expressément demandé et nous en a chargé leur Divin Auteur. Pour réaliser ce projet, sans porter préjudice au public, le Procureur Général pense que les curés de cette capitale devront avoir leur école attenante à la paroisse. Ils y sont tenus par les lois royales des Indes sauvegardées par les certificats royaux du 27 février 1755 et du 5 juin 1754. Cette obligation est intimement liée à son ministère pastoral. Les curés sont de véritables bergers qui doivent mettre tout en œuvre pour nourrir leurs brebis.

Ces brebis ont d'autant plus besoin d'être nourries qu'elles ont l'âge tendre de l'enfance et Il incombe donc aux curés de les instruire en veillant à faire preuve de toute la douceur requise à cette tendre enfance » (**Archive 5** : AGN, *Archivo Histórico del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, Instrucción Pública en General, vol. 2475, exp 33, ff. 1-7v)[86].

[86] Version originale : El Procurador General, estimado de los graves y estrechos cargos de su oficio, se ve en la precisa necesidad de representar a Vuestra Excelencia varios asuntos por cuya dirección piensa que será siempre responsable a Dios, al Rey y al público. El objeto en que es más interesada la religión, el Estado y la sociedad es la crianza y la educación de la juventud. Es de cera para recibir las especies que se le imprimen; pero después es de bronce para borrárselas. De modo que más bien se entrega el individuo a su ruina que arrojan lo que en su infancia le estampó su educación. En lo que padece la religión, el Estado, la sociedad y el individuo. Admirar los extraños y con dolor compasivo nos lastimamos los republicanos de esta capital de la multitud de jóvenes muy tiernos y de mancebos muy adultos, vagando por esas calles y barrios y muy ignorantes aún de los principios más esenciales de nuestra religión para salvarse. Bien considere el Procurador General que para esta ignorancia tan crasa intervienen muchas causas. Pero no hay duda que la principal es la falta de escuelas que hay en esta capital, junto con las extremas necesidades que se padecen. El padre o la madre a quienes les falta el preciso alimento no es posible que se les pueda culpar de no pagar a sus hijos la escuela para que aprendan siquiera la doctrina de nuestra religión. La necesidad en ese estado es tan extrema que perturba la armonía de todos los sentidos. Y es público y notorio que estas infelices y miserables familias está lleno todo México. Quien no tiene que comer ni vestir, cómo ha de tener para pagar escuela a los hijos. Y así se crían éstos como si estuvieran entre bárbaros gentiles. Podrá el Procurador General asignar casos en que se ha diferido la ejecución de la pena de muerte por no haber sabido el reo la doctrina cristiana, siendo nativo, criado y educado en esta capital. Los confesores amargamente se quejan de esta ignorancia y lo gritan en los púlpitos los predicadores. Y así el Procurador General luego que admitió el encargo de su oficio hizo ánimo fijo y recto de promover este asunto hasta el último grado para ver si puede conseguir que se les pongan a estos infelices párvulos quienes les repartan el pan de la doctrina cristiana como estrechamente lo mandó y encargó su Divino Autor. Para establecer este proyecto sin perjuicio del público, piensa el Procurador General que los curas de las parroquias que comprende esta capital tengan su escuela inmediata a sus curatos. Esta obligación se las impone las leyes reales de Indias mandadas guardar por reales cédulas de 27 de Febrero de 1755 y 5 de junio de 1754. Y es anexa y unida íntimamente de su pastoral ministerio. Son los curas unos verdaderos pastores que deben a fuerzas de cuanta diligencia sea posible darles alimentos a sus ovejas. Y mientras éstos son más tiernos y por eso más

Jusqu'à l'année 1833 le projet social sur le programme éducatif voit peu des modifications du fait de l'insurrection indépendantiste (1810-1921). Pourtant, les établissements scolaires restent sur la surveillance de l'Eglise. A ce fait, une fois la Guerre d'Indépendance terminée, l'éducation publique renaît avec le libéralisme et les lois promulguées par le vice-président de pensée libérale Valentin Gomez Farías (1781-1858) et José María Luis Mora[87] (1794-1850) (Robin, 2009). La Constitution de 1857 et las *Leyes de Reforma* (Lois de Réforme) qui ont eu lieu entre 1859 et 1863 furent promulguées par Benito Juárez (1806-1872) à la tête des les libéraux. Cette constitution et réforme législative qui ont réduit le pouvoir détenu par l'Eglise, a permis l'installation les principaux établissements d'éducation publique ainsi que ceux d'éducation supérieure d'ordre républicain, ces derniers restant pourtant destinés aux classes plus favorisées des zones urbaines (*Cf*. Martinez Jiménez, 1992). Ce processus a donné lieu à une série de conflits internes et internationaux qui ont mené Porfirio Díaz à présider la nation avec une logique d'enseignement basée sur le modèle Positiviste[88].

1.2. Les débuts de la scolarisation postiviste à l'explosion scolaire jusqu'à son instauration vers la fin du mouvement armé de la Révolution

La période connue comme le *Porfiriato* entre 1876-1911 s'installe et, en matière éducative, un grand développement voit alors le jour. Dans cette période, les notions philosophiques du Positivisme sont profondément ancrées dans la pédagogie nationale (Zea, 1993). À partir de 1890, Joaquin Baranda (1849-1909), alors Ministre de la justice et de l'instruction publique, participe, lors de la clôture du *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública* (Premier Congrès National d'Instruction Publique), à la promulgation de la première loi éducative de la République Restaurée[89], universalisant principalement l'éducation élémentaire dans le reste du pays. Gabino Barreda, médecin et philosophe mexicain, (1818-1881) fut le principal promoteur de la philosophie positiviste lorsque Justo

---

inútiles de buscarlos, es en los curas mayor y más estrecha su obligación para dárselos y dirigírselos con toda suavidad oportuna y acomodada a la ternura de esa infancia. (Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle).

[87] José María Lui Mora fut prêtre, idéologue, historien et homme politique. Il participa à la mise en place du libéralisme au Mexique. Il vécut à Madrid entre 1914 et 1924. En tant que membre du corps diplomatique mexicain, il travailla en France et fut ambassadeur en Argentine et au Brésil. En 1939, il retourna au Mexique et organisa l'actuel *Colegio de México*. Il fit partie du comité éditorial de la revue argentine *Sur*.

[88] Doctrine philosophique fondée par Auguste Comte.

[89] En espagnol, *La República Restaurada*, correspond à la fin du second empire mexicain, lorsque Maximilian de Habsbourg est vaincu en 1867 par Benito Juárez, ce dernier devenant président du pays en 1876.

Sierra[90] (1848-1912) était à la tête de la *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* (SIPBA)[91], créée en 1905. À cette période, les intellectuels mexicains influençant les institutions de gouvernement sont dénommés *científicos*[92] en raison de leurs manières « technocratiques » (Ruiz, 1992).

Pendant le *Porfiriato*, la population scolaire était de 41 inscrits dans le primaire pour mille habitants en moyenne[93]. La volonté éducative officielle entraîne une légère croissance du nombre d'inscrits dans les écoles publiques. La phase initiale de la dictature (1878-1900) connaît un taux annuel de croissance de 3,2%, ce qui signifie que la population scolaire augmentait de 51 inscrits pour mille habitants. En revanche, lors de la phase finale de la dictature (1900-1907), le taux de croissance[94] de la scolarisation diminue en moyenne de 2,7% — le nombre d'inscrits passe à 59 pour mille habitants. D'après Martínez Jiménez (1992), indépendamment du fait que la volonté d'éduquer diminuait durant le *Porfiriato*, la population scolaire augmentait. On peut comprendre que les citoyens portaient une confiance envers l'éducation à l'époque de la République restaurée et après celle-ci. De même la scolarisation, même si faible mais progressive, a permis une nouvelle forme de communication qui a favorisée, par cette instruction, le mouvement révolutionnaire dans les états fédérés, principalement au nord comme Chihuahua, Coahuila, Durango, Baja California, au centre Zacatecas, Morelos et au sud Yucatán tout comme la capitale le *Distrito Federal* (Tableau 2) exposant le lien existant entre alphabétisme et les insurrections des Etats fédérés de la République.

[90] Justo Sierra fut un intellectuel mexicain, poète, journaliste, historien et homme politique. Il est considéré comme « Le maître des Amériques ». Il a participé à la fondation de l'Université Nationale et fut le premier ministre du Ministère de l'Instruction Publique.
[91] La *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* (Ministère de l'Instruction publique et de Beaux-Arts) est le ministère antérieur à celui de notre étude. En 1921, après la Révolution, il fut renommé *Secretaría de Educación Pública* (Ministère d'Education Publique), SEP selon ses sigles en espagnol.
[92] Ils furent appelés ainsi par l'opinion publique. Leurs principes de raisonnement étaient issus des lois positivistes.
[93] La population scolaire correspond au nombre d'élèves inscrits par rapport à la population totale (Martínez Jiménez, 1992 : 131).
[94] Le taux de croissance est entendu comme la vitesse à laquelle se déroule de phénomène. (Martínez Jiménez, *op cit*., p.131).

Tableau 1
Nombre d'écoles et de population scolaire en 1875 [95]

Etas Fédéraux	N° d'écoles en 1875	N° inscrit en 1875
1. Aguascalientes	66	5 663
2. Baja California	75	300
3. Campeche	72	2 585
4. Coahuila	115	4 359
5. Colima	48	3 600
6. Chiapas	100	2 435
7. Chihuahua	39	2 228
8. Distrito Federal (Mexico)	354	22 200
9. Durango	150	4 410
10. Guanajuato	403	20 641
11. Guerrero	455	9 670
12. Hidalgo	479	18 078
13. Jalisco	714	39 538
14. Etat du Mexique	821	43 735
15. Michoacán	233	10 200
16. Morelos	200	7 271
17. Nayarit	-	-
18. Nuevo León	278	12 031
19. Oaxaca	427	18 000
20. Puebla	1 008	33 755
21. Querétaro	98	3 613
22. Quintana Roo	-	-
23. San Luis Potosí	252	13 019

[95] Les écoles figurant dans ce tableau sont des écoles qui représentent tout centre d'instruction publique reconnues par la dictature, dont la contradiction avec le tableau 5 qui ne prend pas en compte les écoles établies par les *Haciendas*.

24. Sinaloa	281	9 272
25. Sonora	129	3 840
26. Tabasco	38	2 184
27. Tamaulipas	60	3 600
28. Tlaxcala	202	8 868
29. Veracruz	500	17 062
30. Yucatán	194	9 263
31. Zacatecas	382	17 581
Total	8 103	394 001

Source : Díaz Covarrubias, « Instruction Pública Mexicana », 1875.
- (sans données)

Tableau 2
Taux de scolarisation 1900-1907

Etas Fédéraux	Taux de Scolarisation en 1900	Taux de Scolarisation en 1907
1. Aguascalientes	6,22%	6,89%
2. Baja California	9,16%	12,22%
3. Campeche	6,19%	5,39%
4. Coahuila	5,03%	8,23%
5. Colima	8,87%	6,94%
6. Chiapas	1,39%	2,30%
7. Chihuahua	4,84%	6,66%
8. Distrito Federal (Mexico)	14,01%	17,06%
9. Durango	3,82%	4,82%
10. Guanajuato	3,82%	3,83%
11. Guerrero	3,58%	3,30%
12. Hidalgo	5,95%	5,82%
13. Jalisco	6,43%	7,34%

14. Etat du Mexique	5,84%	5,72%
15. Michoacán	4,33%	4,09%
16. Morelos	8,77%	8,76%
17. Nayarit	6,57%	6,49%
18. Nuevo León	7,29%	7,76%
19. Oaxaca	1,53%	3,36%
20. Puebla	5,19%	5,25%
21. Querétaro	7,67%	5,01%
22. Quintana Roo	-	-
23. San Luis Potosí	6,50%	4,34%
24. Sinaloa	7,31%	5,78%
25. Sonora	4,33%	4,88%
26. Tabasco	4,69%	6,09%
27. Tamaulipas	6,59%	7,11%
28. Tlaxcala	6,80%	-
29. Veracruz	4,64%	4,53%
30. Yucatán	5,31%	7,14%
31. Zacatecas	5,93%	7,09%

Source : Hernández Chavez, Miño Grijalva, [et. al.], « Estadísticas Sociales del Porfiriato », *La educación en la historia de México*, COLMEX, 1992.
- (sans données)

Carte 5
Taux de scolarisation par Etat en 1907

Conception : Castro Reyes, 2015

En 1910, après plus de trente ans de dictature porfirienne, la Révolution éclate avec Francisco I. Madero[96] (1873-1913), industriel et intellectuel, à la tête du mouvement révolutionnaire ; Emiliano Zapata[97] (1879-1919) au sud, et Francisco Villa[98] (1878-1923) au nord, se soulèvent en tant que chefs militaires. Le lien entre capital culturel (le niveau d'alphabétisme et instruction) et capital social (le renforcement des différents mouvements révolutionnaires parmi les Etats) est perceptible (Tableau 3 et Carte 6) :

Tableau 3
Taux d'alphabétisme par Etat, 1900-1910

Etas Fédéraux	Alphabétisme en 1900	Alphabétisme en 1910
1. Aguascalientes	16,42%	26,11%
2. Baja California	30,12%	38,97%
3. Campeche	18,38%	24,73%

[96] Francisco I. Madero a été président du Mexique du 1911 à 1913 et fut fusillé par mandat de Victoriano Huerta (1850-1916).
[97] Emiliano Zapata est connu sous le pseudonyme de « *el caudillo del sur* ». Il a été un des principaux acteurs de la Révolution, notamment au sud du pays.
[98] Plus connu comme Pancho Villa, Francisco Villa est né sous le nom de José Doroteo Arango. En dehors de la loi, il est devenu le Général de l'armée fédérale lors de la Révolution.

4. Coahuila	25,00%	30,63%
5. Colima	24,61%	38,90%
6. Chiapas	8,88%	9,12%
7. Chihuahua	23,00%	28,16%
8. Distrito Federal (Mexico)	38,55%	50,21%
9. Durango	15,84%	18,29%
10. Guanajuato	12,19%	14,46%
11. Guerrero	6,10%	8,30%
12. Hidalgo	15,03%	16,13%
13. Jalisco	20,99%	25,02%
14. Etat du Mexique	13,34%	16,36%
15. Michoacán	12,93%	14,21%
16. Morelos	19,27%	23,58%
17. Nayarit	17,19%	22,21%
18. Nuevo León	24,06%	32,99%
19. Oaxaca	7,81%	9,40%
20. Puebla	14,86%	14,96%
21. Querétaro	12,02%	15,73%
22. Quintana Roo	-	34,33%
23. San Luis Potosí	12,62%	16,12%
24. Sinaloa	18,14%	21,89%
25. Sonora	26,73%	33,52%
26. Tabasco	14,06%	16,08%
27. Tamaulipas	23,36%	26,91%
28. Tlaxcala	14,14%	21,90%
29. Veracruz	14,19%	16,42%
30. Yucatán	16,76%	21,81%
31. Zacatecas	15,68%	19,44%
Total	16,06%	19,74%

Source: COLMEX, 1992
- (sans données)

Carte 6
Taux d'alphabétisme par Etat en 1910

Conception : Castro Reyes, 2015

Chapitre 2. L'éducation publique lancastérienne face à l'éducation privée jusqu'au moment du conflit révolutionnaire : 1910

2.1. L'effet d'établissement de la pédagogie lancasterienne aux écoles ridumentaires et la gestation de la SEP

Du fait des inégalités encore perceptibles dans l'ensemble de la nation, notamment avec les Indiens et paysans mais aussi des migrants de ces régions dans les zones urbaines, des mouvements philanthropiques sont nés favorisant des initiatives particulières, principalement celles des nouveaux intellectuels et philanthropes qui ont fondé des écoles reconnues comme les premières écoles lancastériennes. Dès 1822, cinq philanthropes : Manuel Codorniu (1788-1857), Augustin Buenrostro (sd), Eulogio Villarutis (sd), Manuel Fernández Aguado (sd) et Eduardo Turreau de Linieres (1826- ?) de la ville de Mexico fondent la Compañía Lancasteriana (compagnie de Lancaster) (Lafragua, 1853 : 2) qui permettait par ses méthodes l'accélération de l'instruction de la petite enfance. Le principe consistait à ce que les élèves plus âgés et mieux instruits transmettent leurs connaissances aux jeunes apprentis. Étant donné l'efficacité de ce système d'enseignement et les économies que cela impliquerait pour le gouvernement, la Compañía Lancasteriana acquiert une forte reconnaissance de la population. Grâce à son succès, entre 1842 et 1845, la Compagnie se positionnait à la tête du Ministère d'instruction publique et d'industrie (SIPEI) fédérant ainsi l'enseignement des premières lettres. À la fin de sa gestion, la ville de Mexico comptait 106 écoles primaires et 5 847 élèves utilisant cette méthode (Archive 6 : AGN, *Justicia e Instrucción Pública*, Vol. 31, le 28 février 1845, ff. 184-187, cité *in* Tank Estrada, 1992). Les premiers établissements furent les chapelles, couvents et églises qui avaient été désignés pour enseigner, comme on l'a vu précédemment, de manière gratuite. Les groupes d'élèves étaient organisés en cercles concentriques de dix personnes (les moins instruits au centre et les plus instruits aux périphéries) dirigés par un moniteur particulier qui apprenait aux enfants la lecture, l'arithmétique et la doctrine catholique. Parmi les moniteurs étaient distingués les moniteurs généraux et ceux dédiés à l'ordre. Les premiers faisaient l'appel, vérifiaient les raisons de l'absence des élèves et s'occupaient des matériaux scolaires et les seconds, eux, veillaient au respect de la discipline (Tank E., *op. cit.* : 54). Le mérite dans ce système d'enseignement était basé sur un système de récompenses et de punitions. Les élèves qui montraient de la progression portaient un carton autour du cou indiquant le mot : « studieux » ou « poste de mérite », ceux qui montraient de l'indiscipline ou bien un retard dans leurs études, le mot : « porc », « prétentieux », « faignant », « conflictuel » (Archive 7 : AGN,

Estado que manifiesta…, AA Mex, Instrucción Pública en General, Vol. 2478, exp. 326, 4 d'octobre 1835, en Tank, op.cit. 61). Les moniteurs et maîtres de ces écoles recevaient comme instruction :

L'enfant doit savoir qu'à chaque faute correspond un châtiment, qu'il soit assuré qu'il sera puni dès lors qu'il commettra la faute… On exigera le respect, l'obéissance et la subordination des enfants envers les directeurs, les instituteurs et les précepteurs : sans ces bases, il ne peut y avoir de progrès dans l'enseignement. (Archive 8 : AGN-SEP, Adicciones a la Cartilla...*Ibid*, Vol. 2478, exp. 330, 1835) .

La plupart des élèves des écoles lancastériennes étaient d'origine populaire, principalement de la Ville de Mexico. D'après les archives, c'étaient en majorité des enfants de femmes de ménage, de couturières, leurs pères étaient cordonniers, charpentiers, couturiers, soldats ou commerçants, ce qui à l'époque signifiait « vendeur dans la rue » (Tank, E., *op. cit.* 63). Les groupes sociaux présents dans ces établissements étaient exclus des écoles privées du fait de leur pauvreté ou de leur origine sociale. Les horaires de la plupart des écoles étaient souvent les mêmes, de 8h à midi et de 14h à 17h de lundi à vendredi. Les moniteurs y venaient à partir de 6h afin de recevoir les instructions du directeur de l'établissement et que leur soient dispensés des cours préparatoires en lecture, écriture et arithmétique. Avant de commencer les cours, ils recevaient une demi-heure d'enseignement sur la doctrine chrétienne.

Simultanément, le modèle économique libéral introduit par la dictature a impulsé une croissance de l'éducation publique et de l'éducation privée. À cette époque, le secteur d'éducation tend à croître et s'installe une concurrence entre l'éducation privée et l'éducation publique. D'après Torres Septien (2002), l'éducation privée résulte d'un effort de l'église catholique et de la bourgeoisie mexicaine pour garder un rôle clé dans les changements politiques. Vera Estañol précise qu'en 1910 étaient inscrits dans les écoles publiques 733 247 élèves contre 167 756 dans les écoles privées (parmi les écoles privées celles manifestement catholiques avec un 4,8%). De même, il signale les nombres de 2 230 écoles privées (18% de la totalité) et de 9 710 écoles publiques (81,3%) (Vera Estañol, s/d : 9). La seule ville de Mexico comptait 238 écoles privées avec 12 287 élèves, contre 51 555 élèves inscrits dans 390 écoles publiques (au totale 0.7%) (*Ibid*. :10). Vaughan signale que le faible nombre d'écoles privées catholiques est le résultat du fait que parmi les écoles registrées uniquement comme « privées » menaient aussi un enseignement religieux. C'est-à-dire, indépendamment du fait que les écoles catholiques étaient moindres comparées au nombre des écoles privées et les écoles publiques ; en réalité, la plupart des écoles privées opéraient religieusement de

manière clandestine étant donné que l'Etat mobilisait des idéaux politiques tendant à réduire le pouvoir de l'église catholique[99] (Vaughan, 1982 : 101). En effet, comme nous le montrons plus bas (Archive 3), le gouvernement de Porfirio Díaz tolérait assez bien cette intromission de l'église dans le monde rural.

En ce qui concerne l'éducation en milieu rurale, de donnés sur la situation scolaire sont très faibles pour saisir une représentation quantitative nous permettant creuser entre l'éducation publique et l'éducation privée. Nonobstant, dans les archives, nous avons trouvé une lettre rédigé au président de la République Lázaro Cárdenas qui nous permet d'exposer qualitativement la situation vécue à cette époque. La lettre est signée en décembre 1934 par Juan Monreal, un migrant[100], habitant en Kansas, Etats-Unis qui a connu la période de Díaz et nous montre que l'apprentissage de l'espagnol était la seule forme éducation que les habitants recevaient. Dans cette lettre s'expose aussi le rôle de l'église catholique dans cette instruction, je cite un extrait qui a été traduit en français, pourtant en espagnol, la rhétorique tout comme l'usage grammaire permettent d'illustrer le « sentiment » du milieu rural à l'époque :

> « En priant votre aimable personne de pardonner ces simples et humbles mots avec lesquels je m'exprime mais si je l'ai fait c'est parce que je suis entièrement d'accord avec les grandes et sublimes idée de mon actuel gouvernement M. Lazaro Cardenas. Et j'en parlerai avec plaisir et enthousiasme ici à mes compatriotes parcequ'il y a encore beaucoup d'ignorants comme moi qui ne peuvent pas comprendre les idéaux sublimes de notre gouvernement actuel. Pour vous dire, beaucoup veulent le gouvernement injuste de M. Porfirio Diaz. Mais c'est de l'ignorance qui nous vient de lui. Tout le peuple mexicain sait ça, que la seule chose que M. Porfirio dias a appris aux pauvres c'est d'aller à la messe matin et soir et de travailler ce maudit espagnol 14 et 15 heures par jour.
> Et il ya encore beaucoup d'ingrats qui sont contre les sublimes et grandes idées de notre gouvernement actuel. C'est à cause de l'ignorance.
> Je demande à mon gouvernement deux livres, l'histoire de notre pays et un de ces livres modernes que les enfants mexicains étudient maintenant. Je fais savoir à mon gouvernement que si je m'adresse à lui personnellement c'est rapport que les services qu'un ouvrier mexicain peut lui demander, n'intéresse pas beaucoup notre représentant consulaire de cette juridiction. Quand on doit lui demander un service . La première chose qu'il demande c'est si ça va lui rapporter de l'argent alors que le consul en question sait bien que la plupart des mexicains qui résidons aux Etats-Unis, nous dépendons de la charité nationale que le gouvernement fait maintenant à tous les chômeurs. Mais voilà, si on a besoin de sa signature pour qu'elle nous serve de recommandation, il a le culot de nous demander 5 pesos pour sa signature, c'est pas une injustice?
> Et en général même si le service qu'on demande au consul en question est tout simple, si il y a de l'argent il aide sinon rien. » (**Archive 9** : AGN-SEP, *Presidencia de la República*, 06920.15 ; Dc. 15, 888 : 1934)[101].

[99] Cette concurrence entre l'éducation privée et l'éducation publique est le fruit du débat idéologique continu entre les idéaux des conservateurs et des libéraux depuis la fin du 19ème siècle.
[100] Le processus migratoire vers les Etats Unis de la part des habitants de zones rurales était comme le montre l'archive, déjà une pratique à l'époque.
[101] Version originale : « Rogando a su amable persona se cirva (*sic*) ud perdonar las sencillas umildes (*sic*) palabras con que me expreso pero si acaso lo e (*sic*) echo es porque vivamente concuerdo con las sublimes y grandes ideas de mi gobierno actual Sr. Lazaro Cardenas. Las cuales yo con gusto y animo las propagaré aquí con mis conciudadanos porque todavía ay (*sic*) muchos ignorantes iguales a mí que no pueden comprender los sublimes ideales de nuestro gobierno actual. Con desir a ud que muchos desean el gobierno injusto de Don

2.2. Une scolarisation dynamique pour l'urbanisation et le modèle économique liberal

Progressivement les Etats du nord de la République, la ville de Mexico et Morelos, au centre du territoire national, ont été les plus actifs en termes de scolarisation. L'intérêt de scolariser est dû au développement de l'agriculture et de l'industrie. La Baja California (La Basse Californie), Coahuila, Morelos et le Distrito Federal (La ville de Mexico), ont été les Etats le plus engagés dans l'augmentation du taux de scolarisation. D'après Vaughan, les principaux Etats du nord (y compris Morelos) qui ont réussi à mener cette démarche est dû au fait de l'intérêt des *Haciendas* de mieux éduquer les travailleurs afin de former un personnel administratif et technique nécessaire à la production de l'*henequén* (Vaughan, 1982 : 85). Avec la croissance économique et les investissements étrangers, il a été nécessaire d'instruire la population dans le but de former un personnel plus qualifié pour les industries. Ceci a produit une diversification de l'instruction au-delà des inégalités éducatives entre les zones urbaines et rurales. Martinez Jiménez nous rappelle que, je cite : « La scolarité était le résultat d'un processus parallèle de concentration agraire et de désorganisation dans la structure des gouvernements locaux. C'est ainsi qu'en même temps que le capitalisme se fortifiait au sein des grandes propriétés subsistait l'ancienne organisation municipale. Autrement dit, le renforcement de l'éducation a été le résultat de l'homogénéité des différents Etats de la République et de ses groupes sociaux. Ces forces productives, qui d'un côté développèrent la grande hacienda et d'un autre l'industrie, ont participé à la séparation des zones rurales et des villes urbaines, ceci a donné le résultat d'une inégalité structurelle qui favorisa l'exclusivité

Porfirio Díaz. Pero es a conciencia a la misma ignorancia que adoptamos del mismo.. Todo el pueblo mexicano sabemos esta que don Porfirio días (*sic*) la única que nos enseño (*sic*) a los pobres, fue hir (*sic*) a misa a tardes y mañanas y travajarle (*sic*) al maldito español 14 y 15 horas diarias.
Y todavía muchos ingratos son contrarios a las sublimes y grandes idea de nuestro gobierno actual. La ignorancia la causa.
Solicito de mi gobierno dos libros, la historia de nuestro país y uno de los libros modernos que actualmente están estudiando el niño mexicano.
Ago (*sic*) saber a mi gobierno que si acaso me dirijo a el personalmente es por motivo a que nuestro representante consular de esta jurisdicción pone poco interés en los favores que un obrero mexicano solicita de el (*sic*). Cuando se ha a solicitar algún favor de el (*sic*). La primera que pregunta es que si lleba (*sic*) unos dineros sabiendo que el dicho cónsul que la mayor parte de mexicanos que residimos en estados unidos dependemos de la carida nacional que el gobierno está dando atodo (*sic*) el desocupado.
Simplemente si la firma de el, se solicita como recomendación, el con toda la boca pide 5.00 pesos por su firma, no es una injusticia?
Y por lo regular no le au (*sic*) que tan simple sea el favor que se solicite del dicho cónsul si ay (*sic*) dinero se da atención sin dinero nada. » Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.
* A savoir, cette archive será retravaillée dans l'argumentation ulterieurement lorsqu'il s'agira de parler de la période de l'éducation socialiste.

éducative des centres urbanisés et des secteurs de la classe moyenne et de la classe supérieure » (Martínez Jiménez, *op cit* : 138).

On peut donc comprendre que les Etats de la République dotés d'une économie principalement industrielle, donc urbaine, comptent à l'époque un nombre plus important d'élèves inscrits dans les écoles. Les statistiques montrent que, proportionnellement à cette tendance, le degré d'alphabétisme augmente avec la part des activités professionnelles liées à l'industrie et aux services publics (Tableau 4).

Tableau 4
Répartition des emplois par secteur et par Etat, 1910

	Taux d'activité de travail en 1910			
Etas Fédéraux	Agricole	Industriel	Services	Total
1. Aguascalientes	54,71%	24,86%	20,43%	100%
2. Baja California	59,46%	19,18%	21,36%	100%
3. Campeche	69,13%	16,24%	14,63%	100%
4. Coahuila	56,83%	22,65%	20,52%	100%
5. Colima	62,32%	15,16%	22,52%	100%
6. Chiapas	73,78%	15,49%	10,73%	100%
7. Chihuahua	66,18%	18,57%	15,25%	100%
8. Distrito Federal (Mexico)	16,12%	28,51%	55,37%	100%
9. Durango	75,50%	14,17%	10,33%	100%
10. Guanajuato	6565%	17,94%	16,42%	100%
11. Guerrero	89,64%	5,15%	5,21%	100%
12. Hidalgo	70,70%	14,36%	14,94%	100%
13. Jalisco	69,50%	14,53%	15,97%	100%
14. Etat du Mexique	72,23%	13,51%	14,26%	100%
15. Michoacán	75,08%	11,96%	12,96%	100%
16. Morelos	78,43%	9,00%	12,57%	100%
17. Nayarit	71,47%	10,26%	18,27%	100%
18. Nuevo León	67,71%	14,74%	17,55%	100%
19. Oaxaca	75,49%	15,81%	8,70%	100%
20. Puebla	67,33%	17,59%	15,08%	100%
21. Querétaro	73,31%	11,99%	14,70%	100%
22. Quintana Roo	44,50%	11,08%	44,42%	100%

23. San Luis Potosí	71,42%	12,05%	16,53%	100%
24. Sinaloa	74,83%	12,16%	13,01%	100%
25. Sonora	58,75%	19,03%	22,22%	100%
26. Tabasco	63,67%	7,33%	19,00%	100%
27. Tamaulipas	78,39%	7,41%	14,20%	100%
28. Tlaxcala	73,04%	18,49%	8,48%	100%
29. Veracruz	74,48%	10,75%	12,77%	100%
30. Yucatán	61,67%	17,55%	20,78%	100%
31. Zacatecas	73,28%	17,50%	11,22%	100%
Total	67,99%	15,23%	16,78%	100%

Source : COLMEX, 1992

En effet, les Etats qui ont mieux piloté l'action éducative ont été les Etats qui ont participé plus activement à la Révolution de 1910. Durant la dictature porfirienne, principalement entre les années 1875-1910, l'intérêt de l'éducation commence à accroitre étant donné que le budget consacré à l'armée diminuait. Ainsi, le deuxième intérêt était d'investir dans l'éducation publique. Dans le tableau 5, nous pouvons observer que la distribution des ressources des Etats (au-delà de la fédération) change de manière radicale durant le *Porfiriato*. En 1878, les Etats de la République destinaient plus d'un tiers de leurs budgets au Ministère de *Guerre* (Bazant, [1993], 2006 : 90) et, en 1910, la même proportion était destinée à l'éducation. L'historienne Milada Bazant, défend la thèse qu'indépendamment du fait que Porfirio Díaz désignait les gouverneurs des Etat de la République, lorsque la paix et la sécurité s'installaient dans ces secteurs, ils optaient pour investir dans l'éducation. Par contre, le budget fédéral, a ralenti cette investissement, occupant une septième place parmi les intérêts de modernisation. Le secteur social, occupait malgré tout, la dernière place tel comme il est exposé dans le tableau :

Tableau 5
Budget par Etat et secteur au Mexique : 1878-1910

Etat et année	Défense (*Guerra*)	Education	Assistance et sécurité sociale	Santé	Autres	Totale
Totale						
1878	25,03%	10,52%	2,12%	0,06%	62,27%	100%
1910	15,65%	23,08%	3,44%	0,37%	57,46%	100%
Aguascalientes						
1878	33,69%	12,33%	4,09%	-	49,89%	100%
1910	15,20%	28,10%	-	-	56,70%	100%
Baja California						
1878	-	-	-	-	-	-
1910	-	-	-	-	-	-
Campehce						
1878	28,68%	12,15%	2,59%	-	56,58%	100%
1910	25,36%	18,85%	1,70%	-	54,09%	100%
Coahuila						
1878		3,35%	9,80%	-	86,85%	100%
1910	16,36%	22,95%	-	-	60,69%	100%
Colima						
1878	-	-	-			
1910	18,48%	22,63%	8,77%	-	50,12%	100%
Chiapas						
1878	-	11,11%	-	-	88,89%	100%
1910	13,79%	23,12%	2,68%	0,34%	60,07%	100%
Chihuahua						
1878	9,05%	15,73%	-	1,04%	74,18%	100%
1910	3,23%	43,36%	-	-	53,41%	100%
Durango						
1878	23,76%	0,82%	3,97%	-	71,45%	100%
1910	4,19%	22,01%	2,67%	-	71,13%	100%
Guanajuato						
1878	30,20%	16,68%	2,26%	-	50,86%	100%

1910	15,26%	23,93%	5,23%	0,41%	55,17%	100%
Guerrero						
1878	11,33%	13,36%	-	-	75,31%	100%
1910	13,27%	21,36%	1,51%	0,12%	63,74%	100%
Hidalgo						
1878	25,56%	6,89	1,81%	-	65,74%	100%
1910	19,97%	22,83%	1,78%	0,44%	54,95%	100%
Jalisco						
1878	34,93%	0,50%	-	-	64,57%	100%
1910	15,80%	28,13%	8,05%	0,31%	67,71%	100%
Ville de Mexico						
1878	35,31%	5,14%	2,96%	-	56,59%	100%
1910	12,38%	34,17%	4,40%	-	49,05%	100%
Michoacán						
1878	21,09%	18,98%	3,33%	-	56,60%	100%
1910	23,19%	14,20%	4,56%	0,67%	57,38%	100%
Morelos						
1878	29,71%	17,98%	-	-	25,31%	100%
1910	13,71%	20,16%	5,66%	1,88%	58,59%	100%
Nuevo León						
1878	-	6,27%	2,50%	-	91,23%	100%
1910	1,82%	20,50%	8,19%	-	69,49%	100%
Oaxaca						
1878	38,26%	13,20%	2,40%	0,29%	45,85%	100%
1910	-	-	-	-	-	-
Puebla						
1878	42,22%	4,66%	1,71%	0,13%	51,28%	100%
1910	29,37%	4,37%	0,08%	0,51%	65,74%	100%
Querétaro						
1878	30,64%	6,82%	-	-	62,54%	100%
1910	17,86%	38,51%	-	-	43,63%	100%
San Luis Potosí						

1878	30,43%	0,80%	0,43%	0,43%	67,91%	100%
1910	13,19%	26,74%	-	0,98%	59,09%	100%
Sinaloa						
1878	6,03%	4,71%	-	-	89,23%	100%
1910	9,13%	11,30%	0,85%	-	78,72%	100%
Sonora						
1878	-	-	-	-	-	-
1910	9,72%	25,01%	-	-	65,27%	100%
Tabasco						
1878	-	-	10,65%	-	89,35%	100%
1910	14,75%	-	28,72%	-	56,53%	100%
Tamaulipas						
1878	-	-	-	-		
1910	9,53%	20,34%	4,12%	-	66,01%	100%
Tlaxcala						
1878	26,09%	5,55%	-	-	68,36%	100%
1910	17,84%	22,11%	4,23%	-	55,82%	100%
Veracruz						
1878	16,49%	7,71%	-	-	75,80%	100%
1910	9,42%	12,03%	1,65%	0,44%	76,46%	100%
Yucatán						
1878	6,47%	26,98%	1,18%	0,24%	34,87%	100%
1910	26,15%	20,84%	7,30%	0,52%	45,19%	100%
Zacatecas						
1878	-	16,04%	8,38%	-	75,58%	100%
1910	12,33%	32,50%	7,15%	-	48,02%	100%

Source : D'après González Navarro, 1956 : 210-212.
- (sans données)

Entre 1910 et 1920 la Révolution mexicaine s'enclenche et l'on peut bien comprendre que la réduction de budget pour la défense (interne et externe), la forte inégalité dans les services de santé et de sécurité sociale tout comme la progression en matière éducative ont eu un lien non négligeable pour l'insurrection entérine de la société. Ainsi, une fois Porfirio Diaz vaincu, les « constitutionalistes » (ainsi nommés pour leur caractère libéral) rédigent la Constitution de 1917 qui met fin à la guerre, instaurant les nouvelles bases idéologiques de la société. Le défi était considérable si l'on s'attache au fait que cette Constitution n'était connue que par une

petite partie de la population. Suite au conflit armé, les constitutionalistes se retrouvent face à un Etat divisé au milieu des mouvements sociaux et de pouvoirs politiques et militaires dispersés. Les écoles rurales et les écoles urbaines, déjà mises en place, étaient distribuées jadis d'une manière très aléatoire. Ce système scolaire divisé en deux types d'établissements scolaires était établi selon les régions afin de favoriser les demandes d'éducation pour les habitants afin de s'intégrer à la vie publique nationale. Néanmoins, la séparation entre les écoles rurales et les écoles urbaines, était à l'aune d'un débat pédagogique une fois la dictature vaincue. De ce fait les délégations scolaires des Etats de la République établissent un autre rapport statistique plus abouti (Tableau 6) :

Tableau 6
Nombre d'écoles urbaines et rurales au Mexique : 1910

Etat	Ecoles Urbaines	Ecoles Rurales	Totale
Aguascalientes	28	10	38
Baja California Norte	2	13m	15
Baja California Sur	3	27m	30
Campeche	62	8m	70
Coahuila	113	118m	231
Colima	54	14m mp	54
Chiapas	-	78	193
Chihuahua	89	165m	254
Distrito Federal	386	56m	442**
Durango	102	117*	219
Guanajuato	152	55m	207
Guerrero	141	139m	280
Hidalgo	185	353	538***
Jalisco	439	161	600
México	836	90m	926
Michoacán	299	39m	344
Morelos	120	118m	238
Nuevo León	164	114mp	278
Oaxaca	-	-	552
Puebla	-	-	112
Querétaro	121	25mp	123
Quintana Roo	-	-	16
San Luis Potosí	206	222m	428
Sinaloa	86	139m	25
Sonora	261	77mp	319
Tabasco	128	16+88m	144
Tamaulipas	55	118+84m	257
Tepic	-	-	140
Tlaxcala	-	51m	237
Veracruz	-	-	669

Yucatán	363	17	380
Zacatecas	125	251	376

Source : *informes*, 1911, t. I, III ; Cuadros de Instrucción, 1909[102] *in* Bazant, 2006.
*Des écoles de troisième cycle et mixtes
** Seize de ces écoles n'appartenaient pas au SIPBA
*** Compris les écoles nocturnes pour les adultes
m = mixtes
- (sans données)

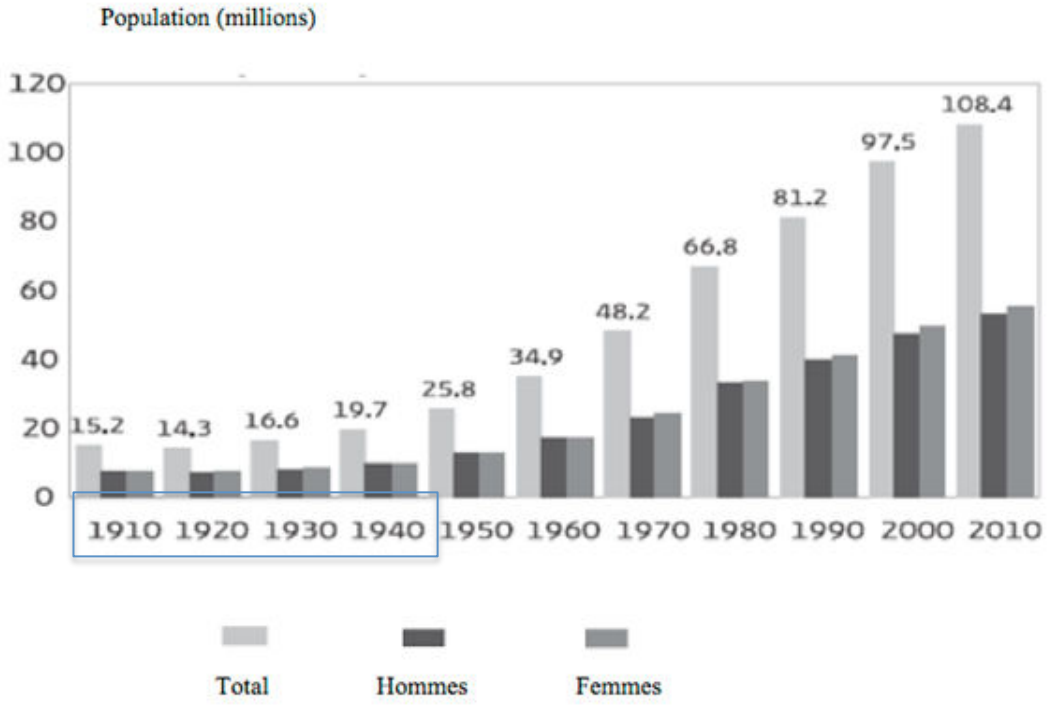
Ce n'est qu'à partir de la constitution de la SEP que le gouvernement fédéral assume la tâche d'éduquer l'ensemble de la population en partant des zones les plus reculées avec un programme pédagogique spécialisé, dont les populations Indigènes. La politique éducative démarre avec une séparation entre l'école rurale et l'école urbaine ce qui a remis en question l'idée d'*équité* qui justifierait la séparation entre les deux programmes d'éducation parmi les hommes politiques et intellectuels. A savoir, la politique éducative sur laquelle a été structurée la scolarisation rurale doit faire face à la faible cohésion nationale encore existante. Le programme éducatif a été mis en pratique dans les zones longtemps discriminés par la dictature sans pour autant laisser une économie se développer du fait des nouvelles forces internes qui s'opposaient au rétablissement de la paix et aux vielles structures nommés *cacicazgos* (des structures feudales) qui protégeaient son pouvoir. Par contre l'idée l'éducation a, dans le fond, démarré comme un dispositif civilisateur pour gouverner. A travers cette logique, les populations des zones rurales, avec les directives de la SEP, devaient s'intégrer à l'idée de nation et de réduire par elles-mêmes leurs conditions inégales de vie avec un programme éducatif « actif » désigné pour démocratiser avec une logique plutôt instrumentale.

2.3. La métamorphose postrévolutionnaire

Durant la décennie de 1920, qui marqua le début des institutions de gouvernement de l'Etat révolutionnaire, s'amorce un processus de transformation sociale. L'explosion démographique s'enclenche et l'école commence à s'établir tout au long de la nation. Les individus habitant dans les régions les plus éloignées des zones urbaines commencent à migrer dans des zones plus développées. Parallèlement, certaines régions rurales s'urbanisent. Ce processus a été assez rapide sous le gouvernement postrévolutionnaire comme le montre la graphique 3 qui permet de montrer l'explosion démographique du pays après le début de l'Etat postrévolutionnaire.

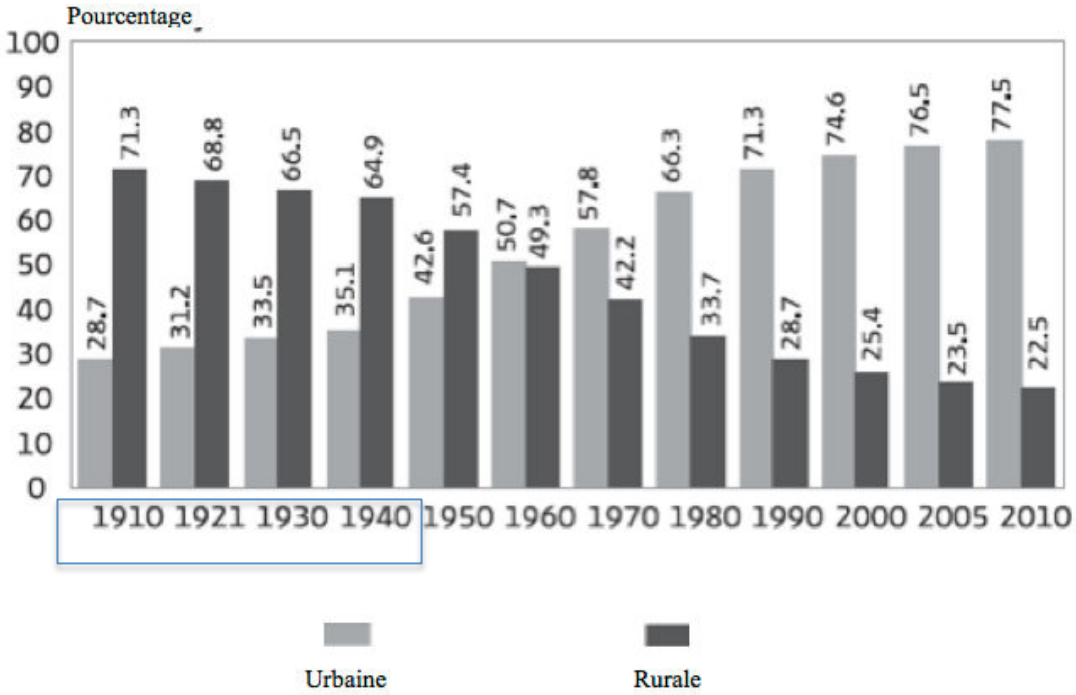
[102] Les écoles reconnues dans ce tableau démontrent la réduction des établissements scolaires juste au début de la Révolution. La comptabilité des écoles de ce tableau a été effectuée par les délégations scolaires de chaque Etat.

Graphique 3
Population totale par sexe et décennie : 1910-2010



Source : « Censos de Población 1910-2000 », CONAPO, « Indicadores demográficos », INEGI, *Estadísticas Históricas*, 2005.

Graphique 4
Répartition de la population selon le lieu de résidence : 1910-2010



Source : « Proyecciones de la población en México », *2005-2050*. INEGI, *Estadísticas Históricas*, 2005.

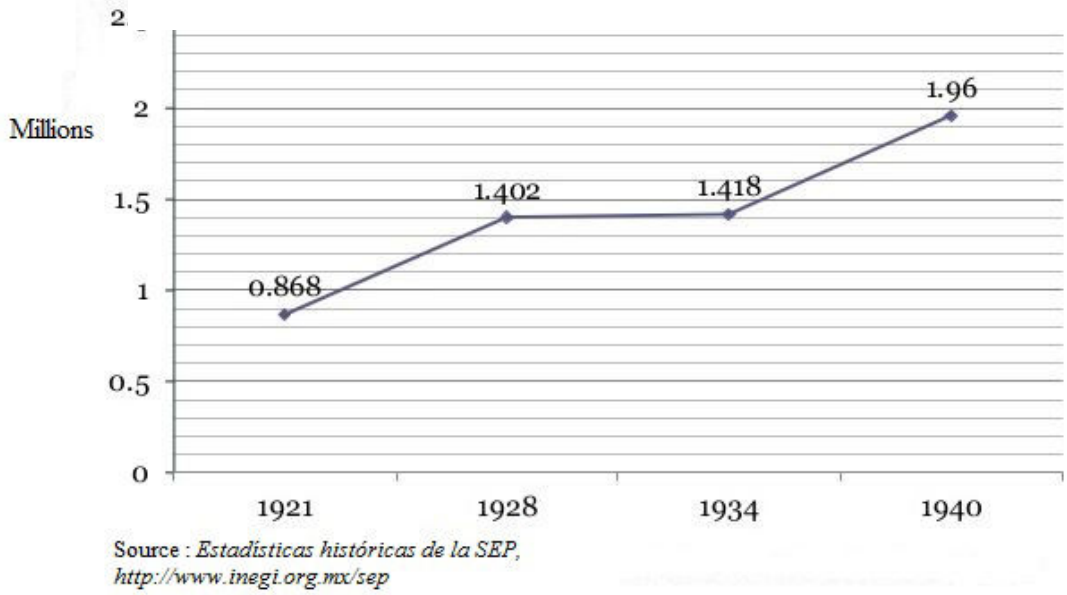
Fidèle à l'idée d'une société plus égalitaire, l'idéologie révolutionnaire impose un système libéral d'ordre populaire en unifiant dans son discours le modèle économique de libre-

échange et les demandes de terre et liberté (donc de justice sociale) des paysans et des Indiens. Le graphique 4 montre que la génération des années 1960 (une génération après celle de notre étude 1921-1940), inverse la tendance en termes d'occupation résidentielle. Ceci atteste de la tendance des populations issues des régions rurales à migrer vers les zones urbaines tout comme la progressive urbanisation de certaines régions jadis rurales (Loyo, 1934)[103]. Indépendamment des politiques de développement s'adressant aux paysans, l'attraction des villes a aussi été alimentée par l'école.

La demande de scolarisation augmente considérablement au moment où José Vasconcelos démarre sa politique éducative à la tête de la SEP. La conception de l'élève comme un élément potentiel de capital humain commence à s'instaurer dans la pédagogie postrévolutionnaire afin de répondre aux besoins de la nation comme le montre bien la graphique 5.

Graphique 5

Evolution de la scolarisation élémentaire par millions d'habitants au Mexique : 1921-1940



in : Bluhum Rodríguez, 2015, http://es.slideshare.net/MAYGUADALUPE/ideologias-y-filosofia-del-sistema-educativo-mexicano

Le graphique 3 suggère aussi l'existence d'un certain degré de *sécurité sociale*, qui a permis la croissance de la population étudiée suite à la fin des années 1940 (*Cf.* Loyo, G., 1932 : 39). L'école, dans ce dernier cas précis, et notamment dans les zones rurales, a joué un rôle

[103] Pour plus d'information sur la transition démographique au Mexique à l'époque postrévolutionnaire voir : Loyo, G., 1932.

fondamental par sa capacité à transmettre des principes de santé dans ses programmes pédagogiques et d'hygiène. Les inspecteurs éducatifs lors de leurs visites aux écoles rurales émettaient un rapport sur une des zones scolaires dédiées pour cet effet. Dans le rapport « l'état général de l'enseignement dans les écoles » (exposé ci-dessus), les inspecteurs éducatifs s'attèlent alors à retracer le panorama de l'école suite aux réformes scolaires d'après la Révolution. Ainsi, dans l'exemple exposé ci-dessous, l'inspecteur comptabilise dans la zone 15 de la SEP (zone d'Oaxaca) une école semi-urbaine et 24 écoles rurales. De même il signale l'état de programmes qui cherchaient à promouvoir : la campagne antialcoolique, la campagne pour la langue national, la campagne pour le calcul, la campagne pour l'hygiène, et anti fanatique (qui voulait réduire l'influence de l'église) que la SEP pilotait avec ses programmes pédagogiques :

> RAPPORT GENERAL que l'inspection de la *15a.zc* présente à la Direction de l'Education Fédérale de l'Etat, correspondant à l'année 1935.
>
> ETAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES.
> Le 10 mai de cette année, j'ai pris en charge la zone, qui comptait une école semi-urbaine et 26 de type rural. Après réorganisation de la zone, il restait l'école semi-urbaine et 24 rurales.
> Le total des élèves inscrits de jour est passé de 734 garçons et 529 filles, soit un total de 1263.
> Les élèves inscrits au cours du soir sont passés à 278 élèves des deux sexes. 413 élèves des deux sexes se sont inscrits en niveau *Préparatoire* *. Le total de ces inscriptions étant de 1954 élèves.
> Cette année, cette même inspection a rendu visite aux écoles avec la fréquence suivante :
> Une seule visite ---------- 4 écoles.
> Deux visites ---------- 15.
> Plus de deux visites ---------- 6.
> Toutes les écoles de la zone ont des Associations de Parents d'élèves. De même, chaque école possède son Conseil de la Vie Scolaire des élèves.
>
> *COOPERATIVES INFANTILES* – Elles fonctionnent normalement dans 7 écoles.
> Dans chaque école une *caisse d'épargne scolaire* a été établie. Elle fonctionne normalement dans chacune.
>
> L'état général de l'enseignement dans les écoles de cette zone est moyen.
>
> BILAN DES CAMPAGNES DU MINISTERE
> La campagne anti-fanatique[104] s'est déroulée *de façon intense*, et avec un succès satisfaisant puisque seuls quelques instituteurs ont rencontré des difficultés ; le problème a cependant été réglé avec l'intervention de l'inspection.
> Les Campagnes en faveur de la Langue Nationale, du Calcul, de la Propreté et contre l'alcoolisme, etc. suivent leur cours, faisant régulièrement l'objet de concours sur ces thèmes, locaux, inter-scolaires ou régionaux ; les résultats s'avèrent satisfaisants.
> 2532 individus des communautés de cette zone ont été vaccinés.
> L'eau potable a été introduite dans 7 écoles.
> 20 écoles ont entrepris de construire, d'améliorer ou de conserver les chemins.
> La Campagne en faveur du Registre Civil a permis d'enregistrer 112 mariages civils et de déclarer 372 naissances.
>
> CONSTRUCTIONI D'EDIFICES, DE DEPENDANCES ET D'ANNEXES

[104] La campagne anti-fanatique cherchait l'élimination du fanatisme religieux.

> La construction du local destiné à l'école de Michiape et Ste Maria Natividad de l'ex Académie de Silacayoápam est terminée.
> Le local de Huaxtepec, Silac est en voie d'achèvement.
> Les locaux destinés à l'école dans les communautés suivantes ont été aménagés : Yucunicoco, S. Francisco Higos, S. Gerónimo *F*ontaña, Ixpantepec Nieves, Silacayoápam, S. Martín del Estado, Paxtlahuaca, Trujano et Zooquiápam.
> Les locaux de Asunción, San Antonio et Sabinillo sont sur le point de démarrer. (*Informe general de la 15ª zona, rinde a la Dirección de Educación Federal en el Estado de 1935*. » (**Archive 10** : AGN-SEP, DER, Dc. 21-22, B. 3651 : 1935/635-636 : 1935).[105]

L'idée que l'école permettrait d'améliorer le niveau de vie à travers ses *formes* de socialisation, a été assez répandu par les maîtres ruraux formés principalement par les *misiones culturales* tout au début de la mise en place de la pédagogie postrévolutionnaire du fait de leur interaction avec les habitants des zones rurales. Les symboles de modernité de leur représentation et le discours qu'ils menaient promouvait un développement plus avancé. La SEP, entre 1921 et 1925 à travers les *Casas del Pueblo*, cherchait sans cesse une amélioration du monde rural à travers ses pratiques pédagogiques afin de consolider le sens de coopération avec les populations rurales et cette volonté perdure pendant toute la mise en œuvre de la pédagogie postrévolutionniare.

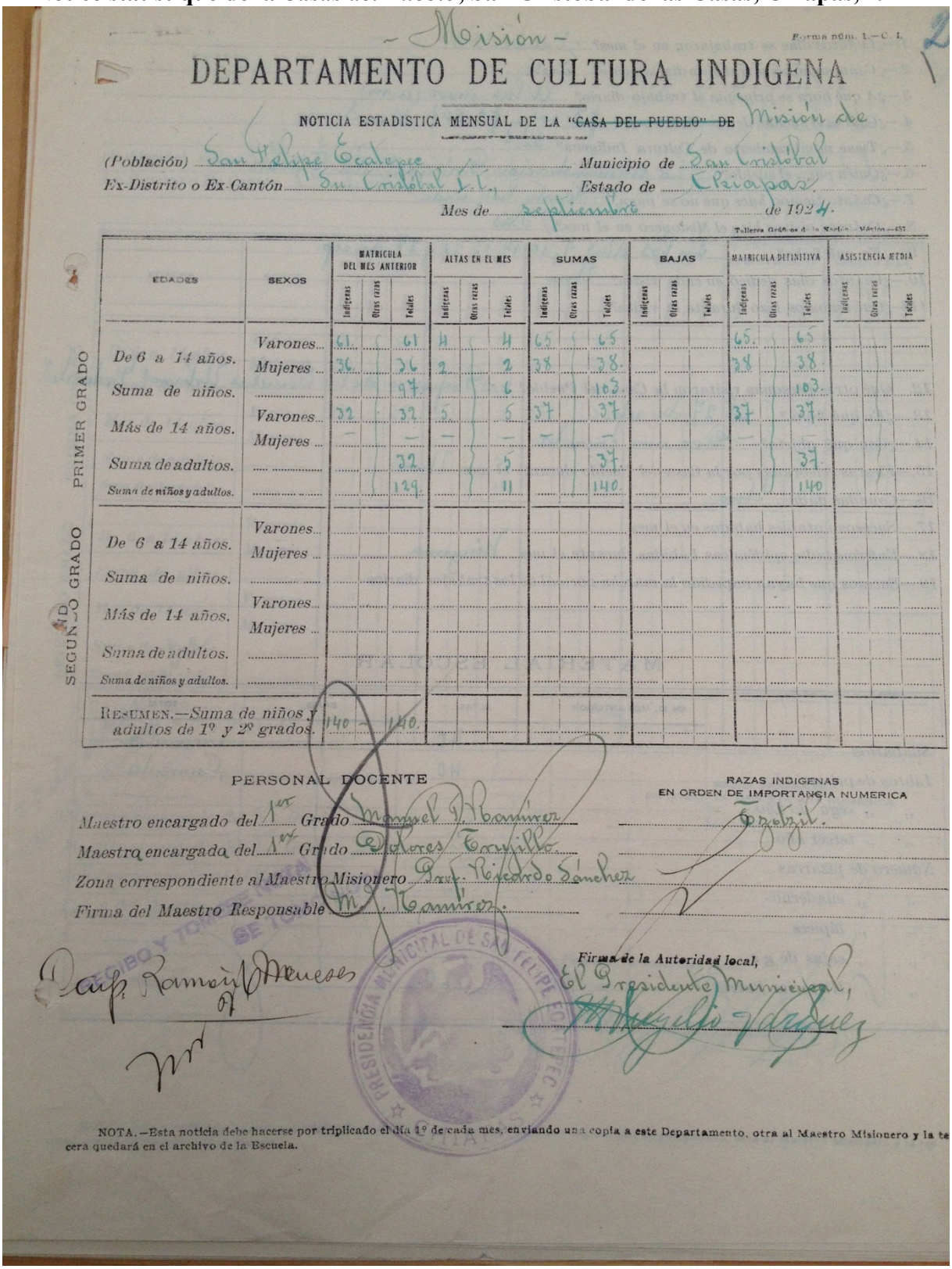
2.4. La conception du champ scolaire au milieu rurale et indien

Pourtant il existait un discours issu du milieu urbain. La conception de l'éducation rurale et indienne démarre avec une répresentation de « race » mais avec une forte volonté d'intégration. Grâce aux dispositions d'inclusion sociale, le programme pédagogique démarre avec deux programmes d'enseignement : le rural et l'urbain. Au début de la mise en place des premières politiques de la SEP fondé en 1921, Vasconcelos refusait le fait de séparer les Indiens du reste de la population car pour lui une politique ségrégationniste, comme celle des Etats Unis, n'était pas envisageable dans le Mexique révolutionnaire. Néanmoins en raison des influences de la pensée de Moisés Sáenz, promoteur du pragmatisme à travers *la escuela de la acción*, la SEP dirige des politiques qui ont légitimé séparer, par mesures d'enseignement, les Indiens du reste de la population. Grâce à la pédagogie pragmatiste de l'école de l'action, cette pédagogie était justifiée étant donnée les avancées en matière de

[105] Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol second cycle.
*Le *nivel Preparatorio* correspond au niveau baccalauréat.
*Le *Gobierno Escolar por los alumnos* correspondrait à l'actuel CVS

développement communautaire. Suivant cette logique, le Département de Culture Indienne (DCI) né en milieu rural, qui en plus d'apporter l'éducation rurale à travers les *Casas del Pueblo*, permettait la mise en place d'un dispositif statistique sur la situation communautaire des Indiens et les paysans. L'étude menée par la SEP lors de son implication au milieu rurale après le mouvement armée de la Révolution, a mis en exergue la condition de « race » comme une des conditions particulières de ces habitants. Le document était présenté en trois exemplaires, un pour le DCI, un autre au maître *misionero*, et une dernier pour l'archive de la *Casa del Pueblo* –écoles pour les communautés agricoles. Dans ce document sont classifiés les Indiens de *non-indiens* tout comme la présence des nouveaux élèves (parmi adultes et enfants) ou encore la désertion scolaire. Voici deux exemples de ces notices statistiques

Figure 8
Notice statistique de la *Casas del Pueblo*, San Cristobal de las Casas, Chiapas, 1924



- Misión -

Forma núm. 1.—C. I.

DEPARTAMENTO DE CULTURA INDIGENA

NOTICIA ESTADISTICA MENSUAL DE LA ~~"CASA DEL PUEBLO" DE~~ Misión de

(Población) San Felipe Ecatepec Municipio de San Cristóbal

Ex-Distrito o Ex-Cantón Sn. Cristóbal I. C., Estado de Chiapas

Mes de septiembre de 1924.

Talleres Gráficos de la Nación — México — 457

	EDADES	SEXOS	MATRICULA DEL MES ANTERIOR			ALTAS EN EL MES			SUMAS			BAJAS			MATRICULA DEFINITIVA			ASISTENCIA MEDIA		
			Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales
PRIMER GRADO	De 6 a 14 años.	Varones	61.		61	4		4	65		65				65.		65			
		Mujeres	36.		36	2		2	38		38.				38		38.			
	Suma de niños.				97.			6			103.						103.			
	Más de 14 años.	Varones	32		32	5		5	37		37				37		37.			
		Mujeres	—		—	—		—	—		—				—		—			
	Suma de adultos.				32			5			37.						37.			
	Suma de niños y adultos.				129.			11			140.						140			
SEGUNDO GRADO	De 6 a 14 años.	Varones																		
		Mujeres																		
	Suma de niños.																			
	Más de 14 años.	Varones																		
		Mujeres																		
	Suma de adultos.																			
	Suma de niños y adultos.																			
	RESUMEN.—Suma de niños y adultos de 1º y 2º grados.		140	—	140.															

PERSONAL DOCENTE

Maestro encargado del 1er Grado Manuel P. Ramírez

Maestra encargada del 1er Grado Dolores Trujillo

Zona correspondiente al Maestro Misionero Prof. Ricardo Sánchez

Firma del Maestro Responsable M. P. Ramírez.

RAZAS INDIGENAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA NUMERICA

Tzotzil.

Firma de la Autoridad local,

El Presidente Municipal,

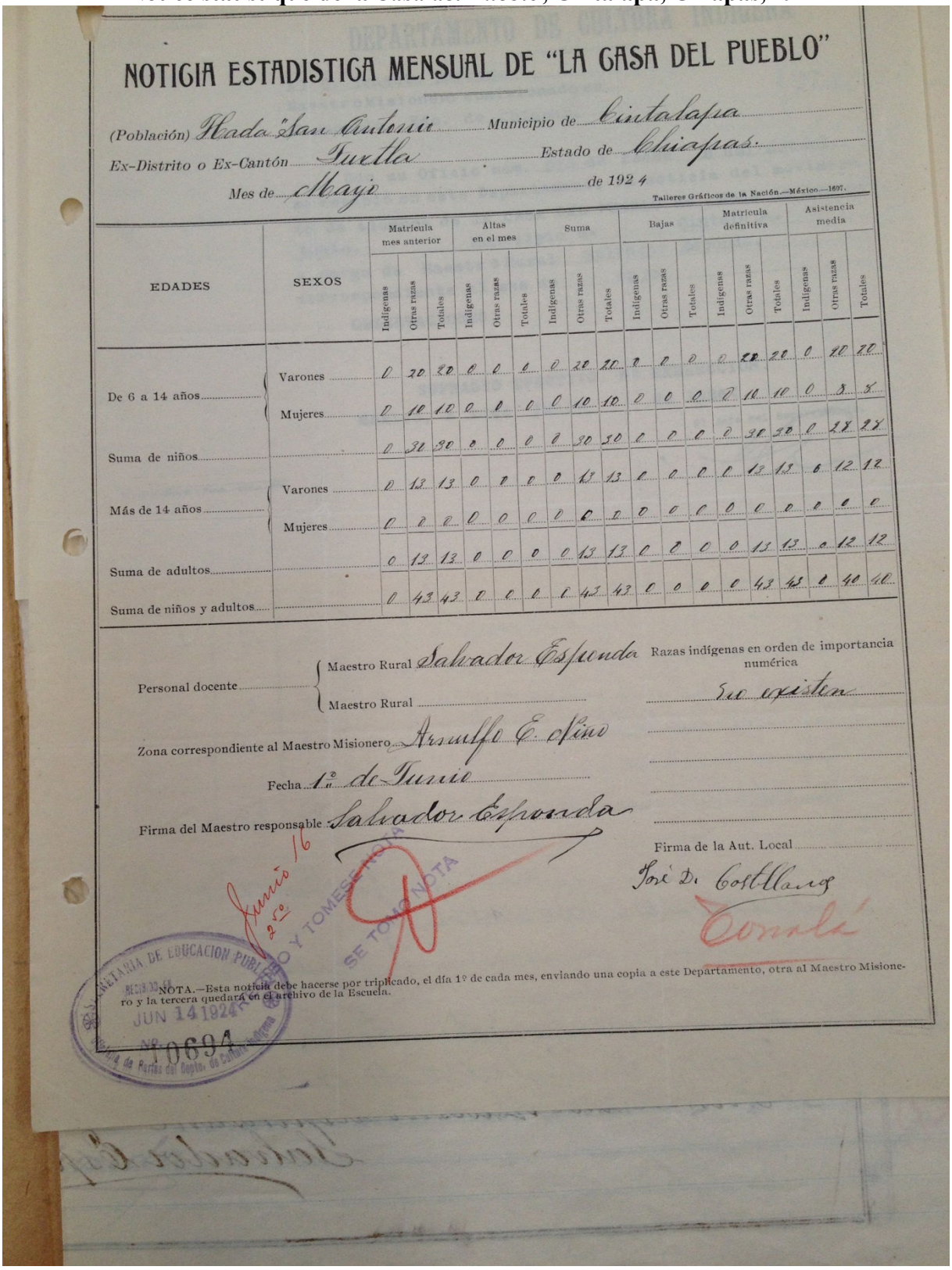
M. Angelio Vázquez

Cap. Ramón Meneses

NOTA.—Esta noticia debe hacerse por triplicado el día 1º de cada mes, enviando una copia a este Departamento, otra al Maestro Misionero y la tercera quedará en el archivo de la Escuela.

Source: Archive 11 : AGN-SEP, DCI, 1194: 1924.

Figure 9
Notice statistique de la *Casa del Pueblo*, Cintalapa, Chiapas, 1924



NOTICIA ESTADISTICA MENSUAL DE "LA CASA DEL PUEBLO"

(Población) Hada "San Antonio" Municipio de Cintalapa
Ex-Distrito o Ex-Cantón Tuxtla Estado de Chiapas.
Mes de Mayo de 1924

Talleres Gráficos de la Nación.—México.—1607.

EDADES	SEXOS	Matrícula mes anterior			Altas en el mes			Suma			Bajas			Matrícula definitiva			Asistencia media		
		Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales	Indígenas	Otras razas	Totales
De 6 a 14 años	Varones	0	20	20	0	0	0	0	20	20	0	0	0	0	20	20	0	20	20
	Mujeres	0	10	10	0	0	0	0	10	10	0	0	0	0	10	10	0	8	8
Suma de niños		0	30	30	0	0	0	0	30	30	0	0	0	0	30	30	0	28	28
Más de 14 años	Varones	0	13	13	0	0	0	0	13	13	0	0	0	0	13	13	0	12	12
	Mujeres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suma de adultos		0	13	13	0	0	0	0	13	13	0	0	0	0	13	13	0	12	12
Suma de niños y adultos		0	43	43	0	0	0	0	43	43	0	0	0	0	43	43	0	40	40

Personal docente: Maestro Rural Salvador Esponda; Maestro Rural

Razas indígenas en orden de importancia numérica: No existen

Zona correspondiente al Maestro Misionero Arnulfo E. Niño

Fecha 1º de Junio

Firma del Maestro responsable Salvador Esponda

Firma de la Aut. Local José D. Castellanos

Tonalá

Junio 16 2.50

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA RECIBIDO EN JUN 14 1924 Nº 10694 Dirección de Partes del Depto. de Cultura Indígena

RECIBIDO Y TOMESE NOTA SE TOMO NOTA

NOTA.—Esta noticia debe hacerse por triplicado, el día 1º de cada mes, enviando una copia a este Departamento, otra al Maestro Misionero y la tercera quedará en el archivo de la Escuela.

Source: Archive 12 : AGN-SEP, DCI, 1196 : 1924.

Les deux documents exposés ici ont été le résultat d'une stratégie du ministère qui permettait de mieux piloter la politique éducative et la mise en ordre de la situation scolaire. Les

documents datent de l'année 1924 et l'on observe la catégorisation de la population scolaire. Le genre, l'âge, l'insertion et la désertion tout comme le nombre d'Indiens et de non indiens et autres « races ».

La nouvelle éducation nationaliste a été mise en pratique dans les zones rurales longtemps discriminées par les services de l'Etat pendant la dictature. Cependant, un développement entre éducation et niveau de vie ne voit pas le jour du fait de l'idée que l'éducation était un dispositif pour civiliser à travers l'instruction en dépit de la réduction des inégalités scolaires. Le programme insistait sur l'idée que les populations des zones rurales, avec les directives de la SEP, devaient par elles-mêmes réduire leurs conditions injustes d'existence (à ce sujet on viendra plus bas). Le programme éducatif des écoles rurales se concentrait en apprendre à lire et à écrire, réduire la consommation d'alcool, et renforcer le sentiment de coopération social avec l'Etat et son nouveau parti officiel.

L'Etat postrévolutionnaire se reconstitua dans les années 1920 et 1930 avec la participation des communautés indiennes et rurales. La SEP dirige en grand partie cette " reconstitution", fondant les bases d'une pensée éducative bien institutionnalisée après les années quarante. D'après Vaughan (2000 : 172), l'Etat a été forgé ainsi, en répondant aux intérêts d'une rébellion de masses, en distribuant le pouvoir et les ressources en termes de propriété, de politique, de connaissances, d'art et de "foi". L'historienne Florencia E. Mallon souligne que « cette interaction a donné à l'Etat mexicain, et son parti politique officiel, une hégémonie jamais connue en Amérique Latine » (Mallon[106], 1994 : 72 *in ibid.* Vaughan). D'après Mary Kay Vaughan (2000), trois caractéristiques distinguent la Révolution mexicaine des autres révolutions comme la russe ou la française. À la différence de la Révolution russe, souligne la chercheuse, la Révolution mexicaine ne comptait pas avec un parti politique visant à organiser la société avec un programme de transformation sociale. Kay Vaughan signale aussi qu'au contraire de la Révolution française, celle ayant eu lieu au Mexique n'a jamais bénéficié du temps et de l'espace pour construire un dialogue civique permettant la construction d'une idéologie cohérente (Vaughan, 2000 : 171).

[106] Un étude sur la fonction de l'hégémonie, en termes de Gramsci, a été largement étudie par Mallon (1995) afin d'élucider la fonction d'une politique culturelle et politique lorsque les « affects » du peuple sont prises en compte. Cet étude a été relevé au Mexique et Pérou à la période postcoloniale. Nous nous intéressons aux effets, notamment sur la période postrévolutionnaire.

Dans ses analyses théoriques, Elias rappelle la capacité des sociétés à passer par deux stades : la *sociogenèse* et la *psychogenèse*, dont les mutations sociales influencent et déterminent les mutations psychologiques et *vice-versa*. Indépendamment du fait que de nouvelles formes culturelles ont été mises en pratique au Mexique, soit par la force soit par l'appropriation, un processus d'acculturation des populations s'est opéré à travers l'intégration à de nouvelles formes culturelles. Elias indique que le terme civilisation « désigne un processus ou du moins l'aboutissement d'un processus. Elle se rapporte à quelque chose de fluctuant, en "progression constante" » (Elias, 1973 : 14). Progression ne veut pas dire transformation, mais adaptation aux besoins contemporains. Pourtant, ces besoins (souvent déterminés par une structure sociopolitique et économique légitimé par le progrès scientifique, l'*art* et les idéologies[107]) sont souvent le produit d'une classe sociale ou d'une pratique hégémonique destinée à préserver l'exercice d'un pouvoir. Les conflits sociaux, les guerres et les accords politiques ont ainsi contribué à ériger un système de gouvernement basé sur des principes d'ajustement entre deux formes de civilisation qui se sont juxtaposées. Enfin, les idées autour du mérite se sont adaptées aux changements historiques de la société (Conquête, Indépendance, Révolution) articulant les nouvelles inégalités de classe et de « race » devant la construction d'une nouvelle civilisation.

Les idées autour de l'éducation se sont forgées ainsi, au centre du pouvoir politique à la recherche d'une hégémonie idéologique, dans le but d'engager le renouvellement de la nation. Cette idéologie n'était pas cohérente si l'on prend en considération les principes de justice sociale d'une société démocratique étant donné qu'une imposition politique d'un arbitraire culturelle, s'est mise en place à travers les pratiques éducatives. Mais il s'agit alors de nationaliser, de rendre "égaux" les "inégaux" autour d'une idée politique visant à créer la communauté des citoyens, en résumé, une citoyenneté postrévolutionnaire prête à concourir sous les normes des institutions "révolutionnaires". Ainsi, cette idéologie a permis aux pouvoirs politiques de consolider un système de gouvernement en dépit des inégalités sociales et de donner un sens à la nation.

Le projet de démocratisation au Mexique, à partir de 1921, conduit à instaurer les dispositifs juridiques nécessaires à la conception d'une égalité citoyenne au mépris des inégalités des citoyens. Nonobstant ce constat juridique, les tentatives d'intégrer la nation dans une même idéologie nationale n'ont pas permis d'attendre une diminution concrète des inégalités des classes sociales. A savoir, la politique culturelle que l'Etat mobilise à partir de son système

[107] Cette idée renvoie à la notion de *superstructure* de Marx, mais aussi à la pensée de Althusser (2011), Marcuse (1964), Luckacs (1971).

d'éducation est appuyée sur deux notions de « justice » : d'un côté la devise populaire *terre et liberté*; et d'un autre côté, le libéralisme populaire que n'a bénéficié que les promoteurs du marché libérale. La notion de « justice sociale » se trouve au centre d'une idéologie nationaliste permettant à l'éducation d'évoluer dans un sens inégalitaire.

Chapitre 3. Conditions philosophico-pédagogiques, conflits sociaux et religieux autour de la scolarisation

3.1. L'influence du positivisme à travers la pédagogie nationale

Durant cette période, les principes d'Auguste Comte (1798-1857)[108] avaient eu une grande influence sur les méthodes d'enseignement tout comme sur les pratiques pédagogiques. Même si débatues par le révolutionnaires, l'influence excercé par Gabino Barreda, a réussit à instaurer les principes du positivisme notamment dans l'ENP une des écoles les plus réputées du pays. Sachant que Comte proposait une réforme universelle de la société humaine dû au fait que met la science comme l'ultime des propositions de pensée, Barreda propose la loi de trois états du positivisme dans l'ensemble éducatif national, à savoir : le téléologique, qui explique les phénomènes sociaux à travers une intervention divine ; le fétichisme, le polythéisme, le monothéisme ; l'état métaphysique sur lequel les *notions* sur la substance, accident, causalité et résultat déterminent les conclusions et finalement l'état positif, ou réel, dans lequel l'observation des faits, nous conduit à établir des lois générales. En ce qui concerne la pédagogie, la loi des trois états a été mise en place dans la plupart de centres d'enseignement supérieur et du baccalauréat au Mexique. Les influences de cette loi restent pour la population scolaire un impératif dans l'éducation nationale. À savoir, dans la première étape d'éducation de la petite enfance, l'instruction ne comprenait pas un système complexe et systématique, mais axé sur les lettres, la littérature, la musique, le dessin, et les langues étrangères. Ces connaissances permettraient à l'enfant de passer de son état fétichiste, à un état métaphysique, prélude de l'imagination, du monde. Durant la deuxième période, c'est-à-dire pendant la phase de l'adolescence et la jeunesse, l'étudiant débuterait par une étude formelle des sciences, les mathématiques et l'astronomie, la physique et la chimie, pour finir avec les études de la biologie et la sociologie. Finalement, l'on étudierait la morale. Les études des langues comme le grec et le latin n'éetaient pas négligées, étant donné que tant pour Barreda comme pour Comte, elles permettaient de réveiller le sentiment de la filiation sociale (Latapí, 1998 : 13).

Comte, dans sa classification des sciences, organise les sciences à partir d'un schéma d'évolution : les mathématiques, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la sociologie. Cette hiérarchie possédait, d'après lui, un ordre logique allant des sciences les plus abstraites aux plus concrètes et complexes comme la sociologie. Barreda, dans la pédagogie

[108] Voir, Comte :1844 ; 1848.

mexicaine en lieu de la sociologie, introduit la logique. Les notions du positivisme ont marqué incontestablement l'ensemble des lycées et des classes préparant au bacalauréat pendant la plupart du XXème siècle, jusqu'à que les *ateneistas*[109] renversent l'ordre établi par le positivisme.

Durant la fondation de l'ENP surgissent les premières publications de pédagogie, des réflexions scientifiques sur la nature de la méthode de l'enseignement (Ménesses, 1998 : 12). Dans les publications les plus renommés se trouvent : *El porvenir de la niñez, El inspector de la instrucción primaria, La escuela de las primeras letras, La esperanza, La siempre viva, La voz de la instrucción* et *La enseñanza.* Cette dernière, éditée à New York et au Mexique à partir de 1870 (Larroyo, 1977), a été l'une des plus influentes, notamment dans l'école rurale car elle divulguait fortement les principes de la *escuela de la acción*. Cette pédagogie a tenté de concilier une méthode d'enseignement qui permettait, à travers la participation des élèves et des adultes des communautés indiennes et rurales, une amélioration de l'environnement social. Cette pédagogie était un moyen de et par l'action, qui a permis aux autorités éducatives de répondre aux besoins bassiques communautés. La revue *La enseñanza* exaltait le pouvoir d'action des pratiques éducatives dans le cadre d'un clair optimisme pédagogique.

Du côté de la petite enfance, les influences du pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) ont été particulièrement importantes dans l'ensemble de la nation. Fröbel considérait le jeu comme un des éléments indispensables à l'éveil de l'intelligence de l'enfant. Il estimait que l'enfant avait la capacité d'extérioriser sa propre vie intérieure (sentiments, pulsions, imagination) à travers ses actions. Les *jardines de niños* (jardins des enfants), créés durant le *Porfiriato* en 1884 et reconnus en 1904, étaient destinés en particulier aux zones urbaines du pays, notamment dans les villes de Mexico, Guadalajara, Querétaro, Guanajuato, entre autres.

3.2. Les influences pédagogiques de l'ateneo de la juventud : une éducation nouvelle pour la démocratie

L'effervescence intellectuelle contre les principes du Positivisme était particulièrement forte à l'époque, c'est-à-dire entre les années 1905 et 1940. Les groupes défendant le positivisme durant le *Porfiriato* se confrontent à un autre, plus jeune, provenant

[109] Les *ateneistas* étaient les membres de *El atenéo de la juventud*. Les débats qu'ils menaient et les cercles littéraires qu'ils organisaient critiquaient fortement les bases scientifiques de Comte et l'influence qu'il avait dans les institutions publiques et la pensée politique. Leurs critiques ont participé à l'émergence d'une nouvelle réflexion sur l'éducation.

notamment de la jeunesse révoltée appartenant à la *Escuela Nacional Preparatoria* – ENP – (Ecole Nationale Préparatoire) fondée sur les principes du positivisme le 3 février de 1868 sous la présidence de Benito Juárez. Les débats portent sur la valeur des connaissances en vigueur et sur leur validité dans la société mexicaine. Ces discussions intellectuelles se déroulent dans une ambiance fraternelle et sont principalement d'ordre philosophico-littéraire (Quintanilla, 2008). En 1908, les débats intellectuels s'intensifient en raison de l'influence laissée par de nouveaux auteurs philosophiques comme Nietzsche, Bergson, Papini, qui critiquent désormais les influences du positivisme et de l'intellectualisme. Les jeunes intellectuels tels que Pedro Henríquez Ureña (1884-1946), Alfonso Reyes (1889-1956), Antonio Caso (1883-1946) et José Vasconcelos, entre autres, refondent l'*Ateneo de la Juventud*[110] faisant face aux « anciens » qui défendaient l'œuvre positiviste laissée par Barreda (Quintanilla, 2008 : 97-110).

Une polémique subsiste alors en ce qui concerne les orientations pédagogiques. Le 10 janvier 1908, le journal *El Tiempo* publie une série de critiques sur la méthode positiviste de l'ENP qui influençait idéologiquement les bases philosophiques des écoles de la nation. A son tour, le journal *El País*, plus conservateur, critique la posture de l'école de promouvoir une négation de la foi catholique. Par mandat présidentiel, Justo Sierra demande à Diaz Dufoo (1861-1941), directeur du journal *El Imparcial*, d'adresser un opuscule à Porfirio Parra (1854-1912), directeur de l'EPN, afin de défendre la posture éducative nationale positiviste (Sierra, 1984). A partir de ce moment-là, les controverses intellectuels sur l'idée de nation, ou sur la manière d'orienter « l'âme » de la société se font entendre.

En mars 1908, suite à une interview réalisée avec Porfirio Diaz, James Creelman, journaliste étasunien, publie les réponses du dictateur signalant que le Mexique était disposé à instaurer la démocratie. L'interview, qui a été traduite et publiée par le journal *El Imparcial*, a provoqué une fureur sans bornes parmi les intellectuels. Le dictateur assumait le fait qu'il ne se proclamerait pas au pouvoir durant les élections électorales suivantes. Francisco I. Madero, homme politique issu d'une des familles les plus aisées du pays, publie *La sucesión presidencial de 1910* qui critique le dictateur, les inégalités, la corruption et insiste sur la nécessité de conduire le Mexique à la démocratie. La fureur s'empare du reste de la population et les débats sur la nouvelle vision de la nation commencent à se structurer. Influencés par les débats philosophiques et, en opposition aux principes du positivisme en tant

[110] Le *Ateneo de la Juventud* était un groupe de jeunes intellectuels qui défendaient une posture contre le Positivisme se regroupaient pour participer à des rencontres littéraires. Il est à l'origine de l'*Ateneo Mexicano* et de l'*Ateneo de Madrid*, tous deux fondés au dix-neuvième siècle. Voir : Quintanilla, 2008.

qu'école de pensée, les groupes d'intellectuels imaginent et participent à la planification d'une nouvelle société.

L'idée de cette nouvelle société était influencée par les principes pédagogiques du mouvement de *l'éducation nouvelle* dont Vasconcelos, et Saenz, étaient inspirés. Cette éducation prône un système qui place l'élève au centre de la pratique pédagogique ; le maître devient un guide, réduisant ainsi son autorité. Autrement-dit, c'est à partir de la « personalité » de chaque élève que le maître s'adapte afin de l'éduquer. Les origines pédagogiques de cette nouvelle école commencent à apparaître en Europe vers la fin du XVIIIème siècle avec Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et sa vision novatrice de l'éducation. Vers la fin du XIXème et les débuts du XXème sont lancées les premières réelles tentatives de consolider une nouvelle orientation pédagogique. Par exemple, Cecil Reddie (1858-1932), originaire de Londres et étudiant en médecine et pédagogie dans les Universités de Gontinga et Jena, fonda la *Nouvelle Ecole de Abbotsholme* (1889). Indubitablement, cette école devait être influencée par la nature (écosystème ou compréhension du monde physique) et recherchait une prolongation du foyer familial. Le maître devait établir une convivialité affable avec l'élève. John Haden Badley (1865-1967), auteur et pédagogue anglais, participa à son tour aux principes pédagogiques de Reddie et fonda de son côté un autre établissement à Bedales (Sussex). L'éducation y était semblable à celle de Reddie et recherchait particulièrement une totale autonomie des étudiants. Avec ces mêmes particularités pédagogiques, en France, Edmond Demolins (1852-1907), éducateur, historien et sociologue, conçoit l'Ecole des Roches (1899) à Verneuil-sur-Avre. Sa pédagogie penchait plutôt vers les influences anglaises de Badley et Reddie ; son programme visait la liberté d'apprentissage, l'observation, tant de la nature que de l'entourage social, et l'investigation de tout ce qui pouvait porter un intérêt aux élèves. Durant cette période, un autre mouvement pédagogique influence la nouvelle éducation inspirant à son tour l'intelligentsia mexicaine. L'école *Iasnaïa Poliana* (1859) créée par Lev Nicolaevich Tolstoï (1828-1910), littéraire russe diplômé de l'Université de Kazan et Saint-Pétersbourg, a largement influencé la pensée de Vasconcelos (Fell, 1989). Tolstoï développe une école destinée aux fils des paysans. Il croyait, tout comme Rousseau, et même Vasconcelos (même s'il critiquait la pédagogie de ce dernier), à la bonté de la nature humaine et laissait une entière liberté à ses élèves (Sciacca, 1957 : 482-484). À cette même époque, l'influence du pragmatisme, à travers les principes de la pédagogie de John Dewey influence les jeunes intellectuels mexicains. Dewey affirmait que les écoles

traditionnelles, ou la pédagogie traditionnelle, celle du modèle transmissif[111], étaient surpassées et qu'il était erroné de vouloir les adapter au progrès de la société moderne puisque celle-ci poussait l'élève à l'individualisme (Meneses, *op cit* : 2-12). La pédagogie de Dewey était le résultat de la méthode pragmatique qui a profondément été développée par les philosophes étasuniens William James (1842-1910) et Charles Sanders Peirce (1839-1914). En ce qui concerne l'influence d'Allemagne (outre que celle de la pensée de Froëbel), Gustav Wyneken (1875-1964), libre penseur et éducateur, se rapproche des principes pédagogiques de Herman Lietz (1868-1919), fondateur de l'école rurale résidentielle en Allemagne, et fonda en 1906 à Wicherdorff (Soolfeld) une « communauté scolaire libre » (Meneses, *op cit* ; McWilliam, 1994) qui empêchait toute relation avec la sphère familiale, l'État et l'Eglise et où les élèves étaient les responsables de la gestion de l'établissement. Wyneken a même soutenu l'idée de l'érotisation entre maîtres et étudiants. Indépendamment des controverses qui ont suscité ses idées, il mit en place la conception de « *pedagogical eros* » ou « *Pädagogischer Eros* » qui impliquait une relation d'amour/affection au cœur de la pratique pédagogique. En Allemagne, ceci a suscité des controverses liées au plan sexuel ; pourtant, les idées de Wineken ont bien influencé la pensée des philosophes comme Walter Benjamin (Rabinbach, 1997). Au Mexique, la notion de « *pedagogical eros* » parvient considérablement à l'intelligentsia mexicaine. Par le fait que cette notion s'appliquait à la structure communautaire et, étant donné que les pédagogues mexicains se retrouvaient à la recherche de la création de liens de solidarité parmi la population, la notion, prise comme « une intuition qui anime à consacrer son intelligence (il parle des maîtres ruraux) et une bonne volonté dans la tâche de construire une structure sociale plus juste et plus humaine pour l'avenir » (Archive 13 : AGN, DER, Dc 115 : 1935/776), écrit dans un discours aux maîtres de « toute l'Amérique »[112], Celso Flores Zamora, maître, éducateur, directeur d'éducation et fondateur de "cinquante" *misiones culturales*[113] :

[111] La notion du modèle transmissif se base sur la relation pédagogique qui se structure d'abord par le savoir ; le maître « sait » et l'élève « apprend ». Dans le modèle pédagogique traditionnel, l'autorité du maître est inébranlable. Pour plus d'information, voir : Houssaye, Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, éditions scientifiques européennes, 1992.

[112] C'est de cette manière qu'il commence son discours du 30 aout 1935. Voir Annexes la totalité du discours. (AGN-SEP, DER, Dc 115 : 1935/776-790).

[113] Galvan Lafarga, L. E., ; UNAM, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_f/flores_zamo.htm, (Consulté le 14/05/2014).

> Instituteurs d'Amérique,
>
> Avant de vous parler à grands traits et simplement du problème d'éducation de nos masses paysannes, j'adresse à travers vous un salut cordial aux instituteurs de l'Amérique au nom des instituteurs ruraux du Mexique, et je les invite vivement à étudier et à apprécier nos travaux en matière d'éducation, pas uniquement d'un œil scientifique , objectif et expérimental, mais avec cet intérêt que donne l'intuition de l'« ***eros pédagogique*** » qui les encourage à mettre toute leur intelligence et leur bonne volonté dans cette tâche qui consiste à préparer l'avènement d'une structure sociale plus juste et plus humaine. L'instituteur rural, associé au mouvement révolutionnaire du Mexique, dont la marche est antérieure à la Guerre Européenne et à la Grande Révolution Russe, issu des masses paysannes et ouvrières peu qualifiées, dotées de piètres ressources techniques et d'une formation économique dérisoire, a pris en main les aspirations populaires pour en faire le slogan écrit sur les drapeaux révolutionnaires et lutter avec courage afin qu'elles s'érigent en lois, en règlements : une belle réalité qui commence à poindre, élevant le niveau de vie de nos Indigènes et de nos paysans. Une connaissance sereine et profonde de la vie mexicaine, une interprétation économique de l'histoire de notre pays, des fondements de nos institutions juridiques, politiques, religieuses, éducatives et artistiques expliquent au monde entier pourquoi les masses paysannes…» (**Archive 13** : AGN-SEP, DER, Dc 115 : 1935/776).

Le pédagogue suisse Adolphe Ferrière (1879-1960), en collaboration avec Édouard Claperède (1873-1940), médecin neurologue et psychologue à Genève à l'institut Jean-Jacques Rousseau (1912-1922), participa peu de temps après à la fondation de la Ligue Internationale de la Nouvelle Education à Calais, le 6 aout 1921. Ferrière, Clapèrede et Pierre Bovet (1878-1968) fondent en 1925 le Bureau International d'Education[114].

Ces influences pédagogiques ont fait écho chez la plupart des intellectuels qui s'opposaient au régime vers la fin du *Porfiriato* tout comme ses conséquences suite à la Révolution. L'idée de vaincre le positivisme afin de mieux adapter une pédagogie à la nation a permit que les débats impactent l'opinion publique. De la sorte, les ambitions de renouveler le pacte social entre les Mexicains étaient une nécessité de civisme étant donné les nouvelles relations sociales entre les citoyens du fait de la démocratisation et les tensions que cela suscitait. Les injustices entre les classes sociales, évidentes à l'époque, commencent à être répandues parmi la population, ce qui accélère les débats et les publications de la part des *ateneistas* sur un autre modèle d'enseignement.

[114] Cet établissement existe encore aujourd'hui faisant partie de l'UNESCO. Son siège principal se trouve encore à Genève.

3.3. Les debuts et contraintes idéologiques de la pédagogie rurale et indienne

Durant la transition politique après le conflit armé de la Révolution, le *Ateneo de la Juventud* décide en juin 1911 de montrer son soutien idéologique à la nouvelle posture politique du pays dirigée par Madero. L'*Ateneo* montre son soutien à Vasconcelos qui était un de ses membres les plus distingués du mouvement intellectuel, lors d'un dîner organisé dans le restaurant Sylvain Daumont afin d'attirer l'opinion publique. À cette réunion, assistent les avocats et influents intellectuels, Antonio Caso (1883-1946), Alfonso Cravioto (1884-1955), Isidro Fabela (1882 - 1964), Eduardo Colin (1880-1945), Marcelino Dávalos (1871-1923), Erasmo Castellanos Quinto (1880-1855) et Eduardo Xico (?) ; et les littéraires, José Escofet (1884 -1939), Carlos González Peña (?) et Luis Castillón Ledón (1879-1944) et le professeur Martín Luis Guzmán (1887-1976). Vasconcelos, légitimé par le fait qu'il avait soutenu le mouvement de la campagne révolutionnaire, se met alors débout dans le restaurant Sylvain Daumont pour lire son discours. Il se dresse contre ceux des invités qui n'avaient pas soutenu l' « enthousiasme de la liberté » :

> « Je pense que vous tous, alors que nous voici réunis dans ce temple qui est le nôtre, le temple de l'Ateneo, (…) vous avez frémi, lors de vos dernières rencontres, en évoquant la fureur qui dominait dehors, l'exaltation de la passion que vous avez-vous-mêmes éprouvée ; mais dont les rugissements entendus depuis le cœur de cette assemblée réunie pour méditer, ont résonné comme des menaces, et peut-être la frayeur de la rafale de vent qui pénètre dans le sanctuaire, menaçant d'éteindre la lampe sacrée qui veille sur la pensée, vous a-t-elle secouée, mais l'effet de surprise passé, peut-être avez-vous fait en sorte que le vent bénéfique, loin d'éteindre notre lumière symbolique, la ravive et améliore sa qualité.
>
> (…) Voici donc l'union que je vous propose de consolider pour défendre la culture supérieure qui commence à s'amorcer, contre les réactions et les aveuglements que les changements politiques pourraient provoquer. Si nous nous exprimons avec sincérité, la Patrie comprendra où est son avenir, et le soutien social qui nous est si nécessaire pour tous travaux ayant trait à l'intelligence, saura choisir entre une jeunesse qui réclame ses droits à la vie mentale et une sénilité qui, hier muette sous l'oppression, entendra aujourd'hui utiliser la liberté qui n'avait pu être conquise en son temps afin de contenir notre envol et notre volonté, nés avec la révolution sur les mêmes ailes qui, au matin du triomphe, ont traversé l'aurore. » (Vasconcelos, cité en Hernández Luna, 1962 : 136).[115]

[115] Version originale: « Yo creo que todos vosotros, al encontrarnos en este nuestro templo, el templo del Ateneo, (…) habéis sentido, las últimas veces que estuvisteis juntos, un estremecimiento al recordar el furor que prevalecía afuera, el frenesí del entusiasmo libertador que vosotros mismos experimentáis; pero cuyos rugidos, escuchados desde este interior de congregados para la meditación, sonaron amenazantes, y quizá os sacudió el espanto de la ráfaga de viento que penetra al santuario amenazando apagar la lámpara sagrada que vela la contemplación y pasada la inquietud de la sorpresa os opusisteis a procurar que el viento benéfico, lejos de extinguir nuestra luz simbólica, la avivase e infundiese calidad. (…) He aquí, pues, la unión que os propongo reafirmáis en defensa de la cultura superior que comienza a iniciarse, contra las reacciones y cegueras que los cambios políticos pudieran determinar. Si sabemos expresarnos con sinceridad, la Patria ha de comprender por dónde va su porvenir, y el apoyo social que tan necesario es entre nosotros para todas las obras de la inteligencia, sabrá elegir, entre una juventud que reclama sus derechos a la vida mental, y una senilidad que muda ayer bajo la

L'appel de Vasconcelos cherchant ressembler les nouveaux idéaux révolutionnaires permet à la nouvelle propagande politique signaler la liberté acquise par le mouvement armé. Les tendances philosophiques deviennent des arguments logiques des nouvelles politiques de gouvernement. En pleine effervescence revolutionnaire, lors d'une conférence à Saltillo en 1917, Federico H. González Garza (1876-1951), intellectuel et leader politique proche de Madero, dénonce probablement pour la première fois, le problème des tendances philosophico-pédagogiques prédominantes de l'époque :

> « Le déplorable abandon dont a souffert la classe Indigène depuis l'époque de la Colonie, dont les conséquences sont l'ignorance et l'abjection. L'héritage des colons est un grave manque de respect aux droits et à la dignité de la race Indigène. D'une part, la classe bourgeoise, peu nombreuse, concentrait, avec l'appui des forces conservatrices et répressives, tous les privilèges ; d'autre part, 85% de la population avait une existence misérable, subjuguée, exploitée et maintenue dans la plus grande ignorance. Le radicalisme, signe conservateur, réactionnaire ou libéral, a endommagé l'éducation mentale et morale des colons. Ce radicalisme – nourri, d'une part, par l'attitude médiévale d'intransigeance et d'autoritarisme de l'Etat et, d'autre part, du dogmatisme et de l'immoralité de l'église – engendra l'extrême radicalisme des mouvements sociaux de l'Indépendance, le Réforme et le Révolution. Cet extrémisme inspira l'éducation. Tout d'abord, l'esprit médiéval orienté vers la théologie déprécia la raison, le corps et la vie sentimentale. Le libéralisme, au contraire, fit de la culture de la raison l'unique idéal éducatif. Dans certains cas, notre éducation resta désintégrée, faute d'harmonie et d'unilatéralité. L'implantation, dans les écoles secondaires, du positivisme, orienté vers l'instruction de l'homme à travers les sciences, constitue un nouvel obstacle à la réalisation de la mission éducative » (González Garza, [1917] 1921 : 367)[116].

Federico H. González Garza met l'accent sur la tendance idéologique connue comme l'extrémisme – résultat du radicalisme – qui a favorisé le maintien des injustices chez la plupart des Indiens de la nation. Il signale le problème indien « jamais compris » en raison d'une discrimination existante depuis la Conquête (comme on l'a vu précédemment) jusqu'aux derniers jours de la Révolution et dénonce comment le conservatisme des institutions nationales ont favorisé ces discriminations. Dans ce sens, il met en exergue le

---

opresión, hoy pretenderá usar la libertad que no se conquistó en su tiempo y en su momento, para contener nuestro volar y nuestro querer, nacidos con la revolución sorbe las mismas alas que en la mañana del triunfo cruzaron la aurora. ». Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espgnol, second cycle.

[116] Version originale : El reprobable abandono que ha sufrido la clase indígena desde la época de la Colonia, cuyos resultados son la ignorancia y la abyección. De los conquistadores se heredó una grave falta de respeto a los derechos y dignidad de la raza indígena. Por una parte, la clase alta, escasa en número, concentraba, con el apoyo de las fuerzas conservadoras y represivas, todos los privilegios ; por la otra, el 85% de la población arrastraba una mísera existencia, subyugada, explotada y mantenida en la más absoluta ignorancia.
El radicalismo de signo conservador, reaccionario o liberal, dañó la educación mental y moral de los conquistadores. Ese radicalismo – nutrido, de una parte, por la actitud medieval de intransigencia y autoritarismo estatales y, por otra, del dogmatismo e inmoralidad de la iglesia – engendró el extremo radicalismo de los movimientos sociales de la Independencia, Reforma y Revolución.
Ese extremismo infundió en la educación, primeramente, el espíritu medieval orientado a la teología y menospreció la razón, el cuerpo, y la vida sentimental. El liberalismo, en cambio, hizo del cultivo de la razón el único ideal educativo. En uno y otro caso, nuestra educación quedó desintegrada, falta de armonía y unilateral
La implantación, en las escuelas secundarias, del positivismo, orientado a instruir al hombre por medio de las ciencias, constituye un nuevo óbice para realizar la misión educativa. Traduction : Stéfanie Malaussa, doctorante en linguistique hispanique, CEPED.

problème philosophique que le pays n'a alors pas encore résolu, et qui devient problématique compte tenu des changements sociaux accélérés. González Garza défend par contre le libéralisme et la raison, en opposition au positivisme mais la tendance idéologique prend une autre direction.

Rafael Ramírez, un des pédagogues de l'école active le plus importants des écoles rurales, exprime dans son livre *Escuela Rural* (1929) la nécessité de fonder une vie sociale "populairement libérale" qui correspond sans hésitations au discours promue durant le conflit armé de la Révolution. Le ton du livre reste bucolique et son discours envers les paysans, indiens et maîtres ruraux est empreint d'un certain paternalisme. L'école soutient alors une pédagogie nationaliste et non proprement libérale, et bien, j'ose dire, loin de la raison qui guide les institutions démocratiques. Dans son livre, distribué parmi les maîtres des écoles rurales, on apprend à lire et à écrire, on enseigne un peu d'histoire officielle d'un point de vue fort héroïque, on conseille d'aimer la mère, d'arrêter l'alcoolisme, tout en laissant la responsabilité entière aux habitants de ces zones de retrouver, par la voie de leur propre travail, l'astuce des aspirations et de meilleures conditions de vie (Ramirez, 1929).

Cette tendance idéologique propre à perpétuer un discours "égalitaire" (du fait du principe de *libérté positive* qui laisse la Révolution au milieu rural) est repris dans son manuel pédagogique lorsqu'il évoque, par une rhétorique nationaliste, des fables de la Fontaine tel que *Le corbeau et el renard* retraduites par *Don cuervo y Don raposo* et signées par l'espagnol José Augusto Trinidad Martínez Ruiz (1873-1967), plus connu sous le pseudonyme d'Azorín. Indépendamment du "plagiat" de l'époque, le constat de ce manuel cherche à consolider une morale civique. A travers la reconduction langagière des poèmes de Amado Nervo (1870-1919), Enrique de Mesa (1878-1929) entre autres, tout comme des textes lyriques, des contes, des anecdotes et des instructions moralistes, on cherchait à instruire les paysans et les Indiens sur la culture démocratique que le Mexique comprenait, voire cherchée par l'"oligarchie intellectuel" (concept définie par le Larousse comme l'aristocratie) de l'époque (ce qui nous fait penser à Bourdieu et son livre *La noblesse d'Etat*). A titre d'exemple, Ramírez publie ans son livre *La Escuela Rural* une preuve de cette aporie entre reconnaissance et oubli amorcée à l'époque, il souligne :

> « ANOBLIS TA VIE ET ENJOLIVE TON PEUPLE
> Tout le monde dit que la vie dans les fermes, les petits villages et les petites populations est très triste. Moi je ne le crois pas, parce qu'il n'y a pas de recoin dans la monde, aussi modeste qu'il soit, qui ne puisse pas jouir pleinement de la vie. Tout dépend de ce que ce recoin encourage des gens qui savent et veulent enjoliver et anoblir la vie.
> Du sein de la communauté la plus pauvre peuvent s'élever les âmes jusqu'au ciel pour communier avec l'infini. Le secret réside dans le fait de se mettre à faire de la petite localité une œuvre d'art: des maisons gaies et blanches, des rues toujours propres, des petits jardins

> domestiques ornés de fleurs de mille couleurs, du théâtre en air pour divertir les gens dans les temps de loisir, des terrains de sport pour l'entretien des muscles et pour fortifier la santé du corps, une bibliothèque populaire et une école pour le peuple pour la culture de l'esprit, et beaucoup de choses que les gens enthousiastes peut imaginer pour anoblir la vie.
> Et dans cette localité aucune profession ni aucun métier est vil. Le secret réside dans le fait de faire de chaque vie quelque chose d'élevé et noble qui soit compatible avec le haut sentiment de vivre. Toi, modeste travailleur; toi, pauvre petit pasteur; toi insignifiant forgeron ou charpentier de village, tu peux te sentir grand si tu appliques ta raison à rendre plus beau et magnifique ton devoir.
> Toi, aussi modeste que soit ton métier, tu peux contribuer à rendre plus agréable la vie du village, si en vivant, tu élèves constamment ta pensée vers le ciel.
> Campagnard : Anoblis ta vie et embellis ta petite localité, pour que tout le monde puisse être heureux ! » (Ramírez, 1929 : 41-42)[117].

En 1929, Vasconcelos, premier ministre de la SEP, en tant que candidat à la présidence de la République (élections qu'il perd par la suite), explique dans une comparaison avec les Etats-Unis le long chemin qui reste à parcourir pour éduquer le peuple. À ce moment, il souligne que seulement 30% des enfants a accès à l'école. Vers la fin des années 1930, des problèmes politiques dans le système éducatif en dévoilent les failles, tout comme les réussites. La guerre de *Cristeros*, dont la situation belliqueuse a lieu entre 1926 et 1929, engendre parmi les catholiques, une forte opposition, du fait du principe de laïcité, à l'école publique. Les violences se succèdent dans l'ensemble de la population, allant même jusqu'à l'assassinat de maîtres d'école. Autre exemple de violence, plus symbolique : en 1934 à Puebla, l'église menace d'excommunier les parents qui envoyaient leurs enfants à l'école, distribuant des pamphlets indiquant que le gouvernement vise l'esclavage du prolétariat, ainsi qu'ils « diabolisaient » (sic) (stigmatisent comme diaboliques les représentants de l'école) les professeurs, etc. (Quintanilla & Vaughan, 1997 : 211). Par ailleurs, en 1935, après les réformes de l'éducation en socialiste, le syndicat de professeurs manifeste contre les réductions de personnel et les nouvelles dispositions de l'Etat en matière de travail (*idem* : 152-155).

---

[117] Version originale : « ENOBLECE TU VIDA Y HERMOSEA TU PUEBLO
Todo el mundo dice por ahí que la vida en los ranchos, aldeas y pequeñas poblaciones es muy triste. Yo no lo creo, porque no hay rincón en el mundo, por modesto que sea, que no tenga capacidad para gozar de la vida plenamente. Todo depende de que ese rincón alienten gentes que sepan y quieran hermosear y ennoblecer la vida.
Del seno de la comunidad más pobre pueden ascender las almas hacía el cielo para comulgar con el infinito. El secreto está en ponerse a hacer del pequeño poblado una obra de arte : casas risueñas y blanqueadas, calles siempre limpias, jardincillos domésticos adornados con flores de mil colores, teatro al aire libre para recrear a la gente en los ratos de ocio, campos deportivos para el entrenamiento del músculo y para vigorizar la salud del cuerpo, biblioteca popular y escuela para el pueblo para el cultivo del espíritu, y tantas cosas más que la gente entusiasta puede idear para ennoblecer la vida.
Y dentro de ese poblado ninguna ocupación y oficio es ruin. El secreto está en hacer de cada vida algo levantado y noble que sea compatible con el alto sentido del vivir. Tú, modesto labrador ; tú, pobre pastorcillo ; tú insignificante herrero o carpintero de aldea, puedes sentirte grande si aplicas tu entendimiento en hacer más bella y hermosa tu tarea. Tú, por modesto que sea tu oficio, puedes contribuir a hacer más grata la vida del poblado, si al vivir, elevas constantemente tu pensamiento al cielo. Campesino : ¡Ennoblece tu vida y embellece tu pequeña aldea, para que todo el mundo pueda ser feliz! ». Traduction : Stéfanie Malaussa, doctorante en linguistique hispanique, CEPED.

Les problèmes sociaux qui se succèdent ont ralenti le déroulement des programmes sur la scolarisation. La population scolaire fait face à une série des situations politiques et religieuses qui se sont manifestés ralentissant les pratiques éducatives. Néanmoins, le discours de l'État, permettant la représentation dans l'école de son idéologie politique, évolue même face aux conflits sociaux. En effet, le discours sur le modèle démocratique est confirmé grâce à un fort intérêt de l'opinion publique et des intellectuels de participer au renouveau national qui continuaient à regarder des bons yeux la politique culturelle. Les débats des intellectuels dans l'ensemble de la fédération étaient soit pris en compte par le parti politique, ou bien ignorés si les répercussions ne représentaient pas un risque politique.

En conséquence de négociations et accords politiques avec les forces ecclésiastiques qui ont donné la fin à la guerre *Cristera*, le rétablissement de l'ordre s'est mis en place. Les masses des pauvres principalement au milieu rural étaient systématiquement confrontés à ce moment par les nouvelles politiques éducatives et par les croyances religieuses ce qui laissait croire à cette refondation de justice sociale du fait de la nouvelle pacification.

Une cohésion sociale est alors identifiée avec une culture populaire orientant les réflexions philosophiques pour ensuite préparer le processus de socialisation/civilisation qui serait mené par les programmes pédagogiques nationaux. Danilo Martucelli et Anne Barrière rappellent que « l'école est toujours responsable de la formation des citoyens, (…) [et] d'assurer la formation morale et civique du citoyen » (1998 : 651-652). La vision de nation mise en place dans la morale publique à travers la pédagogie aux débuts de la SEP repose dans les travaux de Vasconcelos sur le concept d'identité nationale et sur sa vision de l'homme enracinant les nouvelles actions revendicatives. Cette vision lui a permis de construire une continuité de son idéale parmi la classe intellectuel et politique permettant la consolidation d'un discours hégémonique sur le rapport entre l'individu et la nation à partir d'une cosmovision raciale et ouverte à l'éducation de l'âme. Au milieu rural, les fondements de cette représentation sont lisibles dans les pratiques éducatives menées par les *misioneros.*

Pourtant, en ce qui concerne le milieu urbain et ses élites intellectuelles, le triomphe de l'individualisme est la cause de multiples inégalités sociales qui restent prégnantes dans la société. Dans le cas du Mexique, le mérite scolaire établi par la mise en place des pratiques éducatives se construisent autour d'une structure sociale caractérisée par la combinaison de deux types de solidarité (ou formes d'égalité), de deux temps culturels (ou processus de civilisation) et de deux mondes sociaux (les nécessités et besoins pratiques) entre le milieu rural et l'élite dominante. Comme le souligne Murguenza, la citoyenneté est un problème de

rationalité pratique (1977 : 164) permettant nous rappeler du paradoxe du discours de Cárdenas en 1940 : un individu indien est un Indien, avant d'être un individu que l'Etat doit mexicaniser. La citoyenneté dénote une axiologie indéniable pour le développement démocratique d'un peuple ; toutefois, c'est dans la raison pratique, comprise comme l'action des moyens du *monde de la vie* (Schutz, 2007) ou la phénoménologie des acteurs (leurs expériences sociales, leur historiographie identitaire, leurs vision du monde, leur rapport à l'autre et la nature, etc.,) que réside la genèse du problème.

En résumé la tension philosophico-pédagogique du pouvoir politique, l'analphabétisme toujours présent et les conflits sociaux menés par l'église et par les syndicats[118], se dévoilent comme les obstacles les plus importants pour institutionnaliser une autre éducation[119]. À ces problèmes, dont font partie les inégalités scolaires, s'ajoutent les difficultés économiques et les conflits internes de la société. Pourtant, la nation a conçu un appareil idéologique pouvant répondre aux « sentiments d'injustice » rencontrés parmi les différentes couches de la population. Cela a légitimé l'édification d'une politique culturelle permettant d'introduire un discours idéologique qui résoudrait, par une nouvelle « vision nationale », les grands problèmes sociaux de la société. Cet appareil réside en partie dans le système scolaire public, moyen de structuration d'une nouvelle culture nationale réorganisée au fur et à mesure que les changements sociaux s'instauraient dans la société. L'école a été présente dans la plupart des changements de la société. Elle a eu pour responsabilité d'organiser les villages et de donner du sens à la politique publique de l'Etat, d'organiser les fêtes publiques qui permettaient la cohésion et de se confronter aux problèmes de la société en général. Pour continuer avec cette argumentation il est nécessaire d'analyser les soubassements juridiques de la SEP, son organisation et les formes que l'idéologie politique véhiculée par les intellectuels a introduites et rationalisées en vue de l'institutionnalisation de l'éducation nationale.

Dans le but de comprendre comment l'éducation au Mexique, à travers une universalisation des principes et vertus sur celle-ci, a réussi à rendre « stable » un système scolaire inégalitaire, il est nécessaire d'analyser l'historiographie juridique, c'est-à-dire, *la structure social de base* (Rawls, 1971). C'est ce à quoi nous nous employons dans les pages qui suivent.

---

[118] Le sujet du syndicalisme sera approfondi, sans rentrer dans les détails, quand il s'agira d'expliquer les manifestations ouvrières et des enseignants lorsque Bassols dirigeait les idéaux de la SEP dans le quatrième chapitre

[119] Etant donné que cette thèse se concentre plus sur le problème philosophico-pédagogique visant à construire une idéologie national et un ordre de justice social, qui sera développé plus amplement tout ton long de l'étude, on signale ici, les autres sans les approfondir du fait de la vaste littérature existence sur ces autres sujets. Pourtant, pour plus d'information sur la guerre de *Cristeros* lire : Meyer, 1994 ; ainsi que pour le problème des syndicats, Raby, 1970.

Chapitre 4. Historiographie juridique l'éducation dans les reformes scolaires

4.1. L'éducation liberale dans les réformes legislatives : 1814-1934

Les principes de la théorie de la justice peuvent être repérés en analysant socio historiquement l'évolution juridique des réformes de l'éducation jusqu'à la création de la SEP. D'après Rawls, « l'objet premier auquel s'appliquent les principes de la justice sociale est la structure de base de la société, c'est-à-dire l'organisation des institutions sociales majeures en un seul système de coopération » (Rawls, *op. cit.* : 85). Ce système de coopération contient les normes qui donnent sens à l'institution dont les principes cordonnent l'attribution des *droits* et devoirs des membres qui y participeront. Tout d'abord nous devons considérer la Constitution Politique de la société. Une analyse historiographique des lois relatives à l'éducation à travers les réformes constitutionnelles est entreprise en ce sens. Puis, de manière à poursuivre l'analyse sur la justice sociale, seront examinés les normes et les dispositifs instaurées par la SEP à partir de 1921.

En effet, dans l'historiographie juridique, le terme d'éducation est tracé depuis la première Constitution du Mexique, celle d'Apatzingán en 1814. Cette Constitution, nommée « Décret Constitutionnel pour la Liberté de l'Amérique Mexicaine », instaure alors la religion catholique et proclame l'égalité de tous les citoyens devant la loi, la liberté de parole et de presse et l'inviolabilité du domicile. Pour les libéraux, l'autonomie de l'Etat était souhaitable à condition d'être envisagée en tant qu'indépendance politique et capacité d'auto législation, ce qui permettait alors la construction d'une nouvelle nation tout en transformant l'ordre colonial. Cependant, comme le souligne Villoro (1983 : 174-175), le peuple demeure alors réduit à ses représentants au Congrès, premier pas dans l'ordre instauré et souhaité par le criollo, du fait de la nécessité de reprendre l'organisation de la nation. La Constitution d'Apatzingán s'inspira du modèle libéral et démocratique des constitutions françaises et espagnoles. En ce qui concerne l'éducation, l'article 38 de cette Constitution précise : « Aucun type de culture, d'industrie ou de commerce ne peut être interdit aux citoyens » et, dans l'article 39 : « L'instruction, nécessaire à tous les citoyens, doit être favorisée par les autorités de la société avec tout son pouvoir d'action » (Voir la « Constitution d'Apatzingán » : http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/ const-apat. pdf).

Par la suite, en 1822, les conservateurs mettent en œuvre le Reglamento provisional político del Imperio, qui vise à donner un sens conservateur à l'éducation. Néanmoins, le concept d'éducation acquiert un sens libéral en 1823 avec le projet de la Constitución política de la nación mexicana qui influence de manière considérable la Constitution de 1824 dont le sixième article précise : « Le Siècle des Lumières est à l'origine de tout bien individuel et social ». C'est alors que l'objectif de l'instruction publique se base sur la propagation de l'idéologie des Lumières. En 1833, le Congrès autorise le pouvoir exécutif à organiser l'enseignement public à Mexico et dans les territoires fédéraux. Ainsi, Valentin Gomez Farías, vice-président du Mexique, procède, en 1833, à l'organisation de la réforme de l'éducation.

Le caractère libéral de la Réforme de 1833 se manifeste particulièrement dans la liberté d'enseignement (article 24 de la Loi du 23 octobre 1833). Elle avait en effet pour principal objectif d'étendre l'éducation primaire à un plus grand nombre d'enfants, en encourageant les individus à la construction de nouvelles écoles. La liberté d'enseignement, qui avec le temps avait acquis une nuance « anticléricale », visait à répandre le rayonnement culturel des Lumières, objectif renforcé — par le Congrès le 26 octobre 1842 — par la mise en place d'une scolarité obligatoire de sept à quinze ans et l'établissement de la gratuité de l'éducation publique. Pourtant, les conditions économiques de la société empêchaient de mettre en place une structure éducative permettant d'avoir une éducation de qualité (gratuite et laïque) en dépit des écoles urbaines, notamment de la ville de Mexico et des écoles privées principalement d'ordre confessionnel. La gratuité prit une autre forme. En termes de justice sociale, l'Etat affirmait sa capacité à instaurer l'égalité parmi l'ensemble de la population en dépit d'une inégalité de ressources. Principalement déléguée à la charité des églises (le catholicisme social), l'éducation « populaire » restait, malgré les normes de laïcité, sous la surveillance de l'église et non sous le contrôle de l'Etat. Au demeurant, la langue vernaculaire continuait pour les néo-républicains d'être un "obstacle" éducatif.

Afin d'affirmer la République, dans la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857, le président Ignacio Comonfort garantissait la laïcité à travers la séparation entre l'église et l'éducation et réaffirmait son sens libéral. L'année 1861 marque la naissance de la première école normale pour les professeurs de « premières lettres » (école élémentaire). Benito Juarez (1806-1872), franc-maçon et juriste, célèbre parmi la classe politique pour être le premier président d'origine indienne, et Sebastián Lerdo de Tejada (1827-1889), juriste et homme politique, excluent totalement l'Eglise de l'éducation dans la loi de l'Instruction Publique de 1867 et posent les bases visant à « ordonner la conscience » dans la recherche du

progrès national, générant ainsi les conditions du Positivisme. Dans la Loi Organique de 1869, et les réformes de 1873, 1874, 1888 et 1890, le sens laïc de l'éducation est ratifié, ainsi que ses caractéristiques de gratuité et d'obligation. La Loi des « Primaires Normales » de 1902 dispose que le maître doit être « un modèle éthique pour ses élèves ». La transformation de la « liberté sans limites » en « liberté ordonnée » est encouragée, tout comme celle de l'égalité sous la loi. Le 15 août 1908, à l'initiative de Justo Sierra , la Loi de l'Education Primaire est publiée, exaltant les valeurs nationales, l'importance de la raison et de la morale civique (Yurén, 2008 : 108).

Justo Sierra en étant à la tête de la désormais Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) donne à la Loi d'Education Primaire du 15 aout de 1908 un sens social. Il essaie d'amener l'éducation à la plupart de la population en la rendant obligatoire. La loi a été adoptée d'une manière plus concrète et l'argument utilisé par Sierra pour justifier la transformation de l'école primaire, avec la participation centrale de l'Etat, était :

> « Les écoles officielles auront un rôle essentiellement éducatif ; l'instruction y est considérée uniquement comme un moyen d'éduquer. L'éducation primaire qui sera dispensée par la Direction de l'Union, le sera au plan national, c'est-à-dire que l'objectif est que chaque apprenant acquière l'amour de la patrie mexicaine et de ses institutions (…) Elle sera également complète car elle aura pour vocation de développer chez les élèves, aussi bien le moral, le physique, l'intellect et le sens de l'esthétique. L'école primaire sera laïque ou, mais cela revient au même, neutre pour ce qui concerne toutes les croyances religieuses, ainsi, on se gardera d'en enseigner ou d'en critiquer aucune. Elle sera par ailleurs, gratuite » (Sierra, 1984 :397).[120]

Justo Sierra prétendait instaurer une éducation morale afin de contribuer à la conception du citoyen. Il pensait à la formation du caractère à travers l'obéissance et la discipline. Sa pensée pédagogique cherchait une cohérence rationnelle des sentiments, des décisions et des actions visant à produire le respect de soi et de l'amour à la famille, à l'école, aux parents et d'autrui. En ce qui concerne l'éducation physique, il proclamait la nécessité des exercices physiques appropriés et la formation de l'hygiène tant de l'esprit comme du corps. La culture intellectuelle devait procurer une attention progressive et méthodique notamment sur le développement du langage, de l'imagination et de l'exercice de la précision du jugement. Et enfin, l'éducation esthétique qui devait promouvoir l'initiation de « bon goût » et de fournir aux apprenants des notions d'art correspondant à leur âge. (Bazant, [1993], 2006 : 43). Quant

[120] Version originale : « ....Las escuelas oficiales serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considera sólo como medio de educación... La educación primaria que imparta el Ejecutivo de la Unión será nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrolle el amor a la patria mexicana y a sus instituciones... será integral, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimineto moral, físico, intelectual y estético de los escolares; será laica o, lo que es lo mismo, neutral respecto a todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia de enseñar o atacar ninguna de ellas; será además gratuita ». Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

à l'éducation laïque, Justo Sierra même s'il état favorable à l'idée, il était aussi moins catégorique que ses successeurs postrévolutionnaires :

> «Nous sommes tenus de ne pas blesser cette très délicate fibre du cœur humain, que l'on appelle l'amour pour la foi professée, celle justement qui encourage l'église à maintenir éveillée, heureusement sans y parvenir, la haine de la majorité de la population de la République de nos libres institutions (…) Il incombe à l'écrivain, au philosophe, à l'historien, de combattre la doctrine avec la doctrine et de dénoncer, de réfuter les idées, qui, du haut de la chaire catholique, rejette la légitimité de tout ce qui constitue les conditions de vie de la société actuelle. L'Etat ne peut se charger de cela, l'Etat ne peut devenir sectaire car il représente l'ensemble de la nation ; faire cela la rabaisserait donc au niveau de ces haines religieuses et sa mission de justice s'en trouverait fondamentalement dénaturée. En revanche, il ne s'agit pas uniquement de réprimer mais aussi de prévenir le mal et de le combattre résolument, l'école est en cela un merveilleux instrument qui tend à faire des générations futures les ennemies des théories sur lesquelles sont basés la société et l'Etat lui-même. » (Sierra, 1985b : 23)[121].

Il a également réformé de sept années la scolarité, soit cinq pour l'enseignement primaire élémentaire et deux ans d'enseignement primaire supérieur. À cet égard, il a dit: « Un enfant sans éducation ne peut être un bon mexicain. L'éducation de quatre à cinq ans inclut l'enfant de six à quatorze. L'éducation primaire élémentaire requerra cinq ans au lieu de quatre ». (Sierra, 1985: 23)[122]

Dans l'article 5 de la Loi de 1908 il tente de retirer à l'enfant du monde « abstrait ». Sa pensée pédagogique devient déductive car insiste sur le fait de passer du abstrait au concret. « Il faut qu'il voit les objets, qu'il touche les choses, qu'il connaisse les choses, pour, ainsi, atteindre la conception des idées générales, qui s'appellent précisément idées abstraites, et c'est parce qu'elles abstraient les idées des choses qu'elles s'appellent comme cela. ». (Sierra, 1985 a: 28)[123]

---

[121] Version originale : « Estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano, que se llama el amor por la fe que se profesa, y que es precisamente la que pulsa la Iglesia para mantener vivo, sin lograrlo, por fortuna, el odio de la mayoría de la población de la República hacia nuestras libres instituciones (...) Toca al escritor, al filósofo, el historiador, combatir la doctrina con la doctrina y denunciar y refutar las ideas que desde la cátedra católica niegan la legitimidad de cuanto constituye las condiciones de vida de la sociedad actual. Pero esto no lo puede hacer el Estado, no puede convertirse en sectario, porque representa la totalidad nacional y de lo contrario rebajaría su papel al nivel de los odios religiosos y su misión de justicia quedaría fundamentalmente adulterada por esta suerte. En cambio debe no sólo reprimir, sino prevenir el mal y combatir resueltamente, y para ello es la escuela un instrumento maravilloso, cuando a transformar a las generaciones venideras en enemigas de las teorías sobre las que se basan la sociedad y el estado mismo. » Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

[122] Version originale : « Un niño no educado no puede ser un buen mexicano. La educación de cuatro a cinco años comprende al niño de seis a catorce años. La educación primaria elemental para llegar a su completo desarrollo, necesitará cinco años en vez de cuatro. » Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

[123] Version originale : « Es necesario que vea los objetos, que palpe las cosas, que conozca las cosas, que conozca la naturaleza en sus funciones más sensibles, para poder llegar después a la concepción de las ideas generales, que propiamente se llaman ideas abstractas y que se llaman así porque abstraen de las cosas las ideas ». Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

La Loi d'Education de 1908 se voit ainsi innovante. Il met en exergue l'importance des travaux manuels à l'intérieur des écoles afin de contribuer au développement de l'enfant dans ses aptitudes en matière d'artisanat et de création. Par rapport à l'économie politique les enfants sont obligés de travailler un livre nommé Historia Patria (1894) que lui-même avait rédigé en 1894, dont les valeurs républicains sont fervemment défendues. L'influence principale de Sierra à propos de ce livre est le historien positiviste français Ernest Lavisse (1842-1922) qui lui aussi avait une grande influence de la pédagogie allemande. On voit donc dans le livre de Sierra un profond intérêt d'appeler aux citoyens à l'amour de la patrie et de mettre en place les premières fondements de la pédagogie démocratique (Sierra : 1894). Sous l'administration de Sierra, le pays voit aussi naître l'éducation pour les adultes afin de mieux former la classe ouvrière tout comme l'éducation pour les personnes en situation de handicap. Cette loi, a eu un impact principalement dans la capitale du pays du fait de faibles moyens destinés pour la rendre efficace à l'intérieur de la nation et notamment dans les zones rurales et indiennes. Le fait que cette pensée libérale émane de l'indépendance et des nouvelles réformes républicaines a favorisé son maintien jusqu'à ce que la forte division des classes sociales change l'interprétation du concept de liberté et d'égalité dans la Révolution qui débuta en 1910.

De ce fait, le 1er juin 1911, à travers Francisco León de la Barra (1863-1939), président par intérim du Mexique entre 25 mai 1911 et le 6 novembre 1911, la Ley de Instrucción Rudimentaria (Loi d'instruction rudimentaire) est adoptée. Sont alors mis en place les dispositifs législatifs destinés à l'éducation du peuple, et créé le Parti Libérale Mexicain. Trois linguistes et philanthropes participent à la naissance de cette réforme : Franciso Belmar (1859- ?) linguiste, juriste et homme politique originaire de Oaxaca, José Lorenzo Cossío (?) et Esteban Maqueo Castellanos (?) qui fondent en 1910 la Sociedad Indianista Mexicana (Société Indianiste Mexicaine). Le 17 avril de 1911, Belmar, lors d'une conférence destinée à l'association Young Cristian Association, dénonce la situation « déplorable » (donc inégale du système) d'oubli des nécessités des Indiens et paysans du pays de la part des classes les plus favorisées et du gouvernement (Ménesses, *op. cit.* : 90).

> « Les autorités mexicaines étaient trop occupées avec des affaires d'ordre administratif, commercial et religieux pour prêter attention aux problèmes sociaux des indiens à moins qu'ils en puissent tirer quelque réel avantage. On pouvait voir dans les villes, des palais et des personnes richement parées côtoyant de pauvres indiennes qui vendaient des babioles au coin des rues. Les villes possédaient de bonnes écoles, mais les zones rurales manquaient totalement de moyens éducatifs. Cette situation d'abandon empêchait les indiens d'entrevoir une aube de civilisation. Bien que les Indigènes avaient été maîtres et seigneurs du territoire mexicain et qu'ils étaient parvenus à certaines réussites, ils étaient

> à cette époque-là, plongés dans l'indigence. » (cité *in*, Menesses, *op. cit.*: 89-90).[124]

La conférence de Belmar produit un impact assez important dans l'ensemble de la nation, ce qui engage la construction d'établissements dans les territoires fédéraux pour mieux prendre en compte les nécessités des Indiens et des habitants en milieu rural. Par la suite, le gouvernement prend en considération ces initiatives et, peu de temps après la conférence de Belmar, le 1er juin 1911, édicte le décret sur l'implantation des écoles rudimentaires. Dans la Loi d'instruction rudimentaire (Ley de Instrucción Rudimentaria), l'article premier prévoit l'apprentissage de la lecture et de la langue espagnole aux Indiens du pays et l'exécution des opérations élémentaires en calcul mathématique. Les articles troisième et huitième précisent que l'instruction doit être donnée en deux périodes annuelles sans insister sur le sens d'obligation étant donné que la loi fédérale d'éducation insistait sur le sujet. Enfin, le sixième et le septième article disposent que l'école doit accueillir n'importe quel analphabète, indépendamment de l'âge et du genre, et permet le renforcement de la présence des élèves à travers la distribution de vêtements et d'aliments (Menesses, *op. cit.*, p. 90 ; Loyo, 2006 : 361). Alberto J. Pani (1879-1955), ministre adjoint de la SIPBA, publie, le 2 juin 1911, une étude relative à cette loi (La instrucción rudimnetaria en la Republica) dans laquelle il signale que la « situation mentale du peuple du fait de ses caractéristiques particulières (aucune homogénéité ethnique), le manque de budget et les imprécisions de la loi seraient des problèmes pour mener à bien le dit projet » (Pani, 1912 *in* Granja Castro, 2010). La loi des écoles rudimentaires, comme le nom le précise, est une tentative de l'Etat d'enclencher un « effet établissement », autrement-dit à doter les établissements scolaires de la capacité « à se construire comme unités pédagogiques et éducatives. » (Cousin, 1993).

Pani signale que pour la seule instruction des élèves en âge de scolarisation, c'est-à-dire, 3 615 320 des enfants du pays, il fallait construire 67 500 écoles chacune accueillant environ 40 élèves. Pour ce faire, il aurait fallu un budget de 40 500 000 pesos. Le budget autorisé par la SIPBA fut en réalité de 300 000 pesos entre 1911-12 et, en 1913, il fut même réduit à 160 000 pesos (Pani, 1925 : 17-22, *in.* Menesses *op. cit* : 104) . Le parcours de scolarisation des élèves des classes sociales les plus défavorisées se déroule désormais dans des établissements

[124] Version originale : « Las autoridades mexicanas estaban demasiado ocupadas en asuntos administrativos, comerciales y religiosos para prestar atención a los problemas sociales de los indios, a no ser que obtuviesen así alguna alguna ventaja tangible. Se podían contemplar en las ciudades, edificios palaciegos y personas ricamente ataviadas junto a infelices indias que vendían chucherías en las esquinas. Las ciudadades tenían buenas escuelas, pero las zonas rurales carecían por completo de medios educativos. Este abandono impedía a los indios vislumbrar la aurora de la civilización. Aunque los indígenas habían sido dueños y señores del territorio mexicano y habían alcanzado ciertos logros, estaban, en esa época sumidos en la indigencia. Traduction personnelle.

scolaires précis, avec la certitude que les résultats obtenus ne favoriseraient nullement leur parcours mais avec l'espoir qu'une instruction de base serait profitable à leur intégration sociale.

Entre 1912 et 1917, durant le conflit armé de la Révolution, plusieurs tentatives d'amélioration des conditions de l'éducation sont entreprises. Pendant cette période, plusieurs congrès des différents Etats de la République sont organisés à Veracruz (juin 1914), Yucatán (janvier 1916), entre autres.

Le président Venustiano Carranza (1859-1920), premier chef de l'armée constitutionaliste, déclare en novembre 1915 : « Le Mexique possèdera sous peu autant d'écoles qu'l sera possible aux autorités municipales et de l'Etat d'en construire. J'ai l'honneur de pouvoir vous assurer que le pays compte actuellement plus d'écoles qu'il n'y en avait lorsque la Révolution a commencé. Il y a aujourd'hui plus d'établissements scolaires qu'il n'y en avait il y a un an dans les états soumis au gouvernement constitutionnaliste. » (Archive 14 : AGN-SEP, *Boletín, de Educación,* 1915, 1, (D2) : 4 *in http://www.inah.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=570*).

La Constitution de 1917, vers la fin du conflit armé de la Révolution Mexicaine, instaure le second Etat national certifiant que l'éducation est libre, laïque et gratuite. Les écoles privées, notamment confessionnelles, restent cependant sous la surveillance de l'Etat révolutionnaire. Dans sa lutte contre le conservatisme, la pensée libérale s'étendit jusqu'à englober les idéaux révolutionnaires et s'incarner dans une République Fédérale. Avec la nouvelle fondation de l'Etat national, en 1921, le gouvernement aspira à travers des politiques publiques, à doter le peuple d'un nouveau statut politique, celui de la citoyenneté « révolutionnaire » dans une société démocratique moderne et différente de celle de la dictature porfiriste ou de l'époque coloniale. L'article 3 de la Constitution de 1917 précisait :

> « Art. 3. L'enseignement est libre ; mais sera laïc celui dispensé dans les établissements officiels de l'éducation, de la même façon que l'enseignement primaire, élémentaire et supérieur qui est donné dans les établissements particuliers. Aucune corporation religieuse, ni ministre d'aucun culte ne pourront établir ou diriger des écoles d'instruction primaire. Les écoles primaires particulières pourront s'établir seulement sous contrôle officiel. Dans les établissements officiels, l'enseignement primaire sera dispensé gratuitement. » (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1917)

À la fin de la Révolution, les constitutionalistes, se basant sur le plein respect des droits des citoyens, se donnent pour tâche de doter la population de la citoyenneté démocratique. La Constitution, universalisant les droits pour l'ensemble des citoyens, oblige les hommes à la tête du gouvernement à prendre des mesures de pacification et d'intégration. Dans le but de

respecter ces droits, il a été nécessaire d'unifier le pays sous une même idéologie, sous une même forme culturelle (Vaughan, 2000). La ferveur créée par la nouvelle idée de patrie que laisse la Révolution a consolidé les bases nationales de la « culture révolutionnaire mexicaine ». La nouvelle législation salue alors les individus en tant qu'universels et égaux aux yeux de l'Etat. Ce travail est dirigé par la Secretaría de Educación Pública. Pourtant, même si les idéaux de constitutionalistes se repandent par tout la nation, à titre d'exemple, en 1923, le sixième article de la loi d'éducation de l'Etat de Chihuahua décrétée le 17 de juillet, donne un exemple factuelle sur l'influence que le discours nationale, liée aux préjugés locaux, continue à exercer aux rédacteurs juridiques des Etats de la fédération. Afin de parvenir à une méritocratie éducative il fallait d'abord passer par un « processus de civilisation » :

> « Art. 6o. Des centres culturels et de découverte de la civilisation seront organisés pour la race Indigène. C'est essentiellement par le travail manuel, industriel et agricole que ces centres seront rédempteurs. (…) » (**Archive 15** : AGN-SEP, Ley de Educación Pública de Chihuahua de 1923/101- 103)[125].

Le caractère de ce « processus de civilisation » rappelle le problème de configurations internes des Etats au milieu d'un Etat central dont il fallait garder une série des relations. La cohabitation des citoyens des Etats de la République Fédérale du Mexique, que ce soit à l'intérieur ou dans le domaine interétatique, permet de comprendre ces dichotomies législatives. Cette problématique renvoie aux analyses culturalistes sur l'identité des citoyens. Le rapport du sujet avec les objets, des ethnies avec la nature, des groupes avec les peuples, des peuples avec la nation, etc. Pourtant ce problème reste, en théorie, cyclique du fait que la relation s'inscrit dans une progression constante (Elias, *op cit*., 1973), qui, comme nous l'observons, tends vers la réification des modèles civiques proposés par les instances au pouvoir. Les conflits sociaux qui en résultent à partir de cette tension entre les formes de vie indiennes et occidentales sont le résultat d'une position entre deux parties (dans le cas de notre étude les Indiens et les élites urbaines – "modernistes" –) qui défendent la position de ce qui les relie à la durabilité du monde ; ou bien, de l'idée de cette durabilité à partir de plusieurs visions du temps social. C'est en gros ce que la sociologie et la philosophie connaissent comme la dualité ontologique mais avec la particularité de cohabitation de l'espace public de deux civilisations en processus de devenir une seule, la mexicaine ou bien, "l'hybride mexicain". Passer par la détermination du citoyen à travers une loi qui implicitement réduisait une des libertés citoyennes : le manque d'équité éducative, c'est-à-dire, le rapport inégale des conditions et des symboles sur le citoyen-mexicain-éduqué et le

[125] Version originale : « Art. 6. Para la raza indígena se establecerán centros de cultura y de acercamiento a la civilización, y serán dominantemente redentores por el trabajo manual, industrial y agrícola ». Traduction personelle.

citoyen-indien/rurale-à-éduquer, a permis la distinction d'un mécanisme d'intégration scolaire. En résumé, cette dynamique a permis de réduire la complexité culturelle de la société et à élever le statut citoyen de l'homme moderne en dépit des droits individuels. Dans les formes de cet homme moderne mythique, comme le souligne Manuel Gamio (1883-1960), intellectuel organique et un des anthropologues, archéologues et sociologues les plus importants de l'époque, l'Etat devait garder les « trait positifs » des Indiens : le talent artistique et le sens de la solidarité, sans pour autant prendre en considération les mécanismes politiques propres à leur civilisation (Gamio, 1916).

4.2. La réforme de l'éducation « socialiste » voit le jour : 1934

En 1934, sous la présidence du général Lázaro Cárdenas (1895-1970), la Loi nationale vit une des plus grandes réformes politiques et définit l'éducation prodiguée aux élèves par l'Etat comme « socialiste » :

> « Art. 3. L'éducation dispensée par l'état sera socialiste, et, en plus d'exclure toute doctrine religieuse, elle combattra le fanatisme et les préjudices, ce pourquoi l'école organisera ses enseignements et activités de façon à permettre de créer au sein de la jeunesse un concept rationnel et exact de l'univers et de la vie sociale » (*Reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1934).[126]

Les effets de cette loi dans le plan éducatif furent moindres comparés aux effets des réformes économiques sur les masses ouvrières et paysannes de la nation, dont la légitimation du gouvernement du président à travers la stabilisation du parti politique. Le 14 avril 1940 à Patzcuaro, date du Premier Congrès Indigéniste Interaméricain, Lázaro Cárdenas déclare qu'il ne faut pas « laisser indien l'Indien ; ni indianiser le Mexique car il s'agit de mexicaniser l'Indien ». Voici, en encart, un extrait du discours :

[126] Version originale : « La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social». Traduction personelle.

Encart 1

Extrait du discours du président Lazaro Cárdenas, Premier Congrès Indigéniste Latino-Américain.

Mesdames , Messieurs,

La tenue du Premier Congrès Indigéniste Interaméricain démontre que le problème des races autochtones de ce continent n'est plus seulement une préoccupation nationale, mais qu'il a pris de l'importance au point de faire partie des questions fondamentales qui méritent que soient convoquées des assemblées représentatives des peuples indigènes. Ces derniers ont le droit de réclamer leur reconnaissance sociale, car ils représentent une contribution humaine, essentielle de l'histoire.

A leurs ascendants est revenue la toute première tâche qui consista à leur survie biologique, luttant avec acharnement contre la Nature qui, pendant de nombreuses années résista à la domination de l'homme en isolant les tribus, en les disséminant par des climats hostiles et en leur offrant de maigres ressources pour subsister. Les traces de cette lutte inégale sont restées gravées pour des siècles et les races qui parvinrent finalement à s'enraciner sur ce continent, représentent cette terre même, elles sont la manifestation authentique de la Nature et elles arborent avec orgueil l'essence régionale et la forte personnalité de leurs traditions séculaires.

On doit reconnaître à l'Indigène les droits de l'homme, du citoyen et du travailleur, car il est membre de communautés actives, en tant qu'individu d'une classe sociale qui participe à la tâche collective de production. L'Indien est agriculteur et artisan, ouvrier qui perpétue l'expression de l'art primitif dans sa céramique, dans ses belles créations ornementales et dans ses merveilleuses constructions, lui qui a tracé les sentiers par lesquels circule la vie commerciale des régions et qui a conservé ses méthodes de travail, et qui peut s'adapter aux besoins de la grande industrie moderne.

Ce n'est pas par incapacité intrinsèque, ni à cause d'un irrémédiable fatalisme qu'au cours des siècles de nombreux foyers indigènes sont restés isolés dans les montagnes et les régions côtières, dévastés par les maladies tropicales. Les causes de cet isolement et de cet effondrement économique ont été les conditions géographiques et les systèmes politiques qui ont donné lieu à des régimes d'oppression.

C'est pour cette raison que, bien plus que par la couleur de la peau et les formes extérieures de l'organisation politique, ou par l'expression artistique, l'indigène se remarque par sa situation de classe opprimée, condamnée à subsister en effectuant les travaux agricoles les plus durs, les tâches les plus nocives dans les mines, les champs pétroliers, les bois et partout où le travail peu rémunéré est la base des entreprises d'exploitation.

L'Indien et le métis constituent un élément très important quant à la production de la richesse, et ils sont en même temps des facteurs déterminants dans les mouvements d'émancipation et dans la lutte pour la liberté. Rappelons l'apport décisif à la réussite de l'indépendance de la colonie et à notre construction en tant que République de personnalités illustres et authentiques auxquelles nous devons aussi le développement des peuples américains. Ils sont représentatifs des races aborigènes et métisses, qui en additionnant les meilleurs atouts de ces deux races, mettant ainsi en avant les qualités indigènes, acquièrent cette personnalité si caractéristique pour les cultures continentales que même les détracteurs de l'Indien ne peuvent nier. Les idées et les sentiments qu'inspirent ce congrès ne sont pas le produit exclusif de cette époque et ne sont pas non plus propres à l'idéologie d'un groupe réduit de personnes. Les esprits généreux ont toujours considéré l'Indien avec sympathie, comme l'homme qui n'aurait pas été contaminé par les erreurs d'une fausse civilisation. Les conquistadors appliquaient cette théorie d'une main de fer à des fins commerciales et politiques. D'une part on a voulu faire de l'Indien un enfant et, d'autre part le système protecteur des *encomiendas** a occulté la cruauté de la servitude qu'il engendrait. On a cru se racheter avec la citoyenneté démocratique en donnant aux serfs les droits de vote et de propriété individuelle, mais les excès du capitalisme ont donné lieu au péonage, au latifundio et à la dictature. Nous voulons maintenant trouver la façon de parvenir à une réelle émancipation et à la suppression des privilèges injustes et artificiels. Voilà ce qui doit faire l'objet de nos recherches au congrès indigéniste interaméricain.

L'expression « intégrer l'Indien à la civilisation » a encore des relents des vieux systèmes qui tentaient d'occulter les inégalités de fait, car cette intégration a généralement été comprise comme la volonté de « désindianiser » et « d'extrangériser », c'est-à-dire d'en finir avec la culture « primitive », d'éradiquer les dialectes régionaux, les traditions, les coutumes, jusqu'aux sentiments profonds de l'homme attaché à sa terre. Par ailleurs, plus personne ne songe à la résurrection des systèmes indigènes précortésiens ou d'une stagnation incompatible avec les courants de la vie actuelle. Ce que l'on doit poursuivre, c'est l'intégration de l'Indien à la culture universelle, c'est-à-dire, le plein développement de toutes les compétences et facultés naturelles de cette race, l'amélioration de ses conditions de vie en lui procurant tous les ustensiles de la technique, de la science et de l'art universels nécessaires à ses ressources et à son travail , cela en respectant toujours ce qui fait le caractère de sa race, de sa conscience et de sa nature. Le programme d'émancipation de l'Indien est fondamentalement celui de l'émancipation du prolétaire de n'importe quel pays, sans oublier cependant les conditions particulières de son climat, de ses antécédents et de ses besoins réels.

Pour améliorer la situation des classes indigènes, on peut tracer les lignes directrices d'une campagne qui doit être réalisée sur plusieurs générations et par un ensemble de gouvernements inspirés par une volonté commune.

Il ne faut pas croire que les programmes concrets et précis sont rigides et dogmatiques pour toutes les nations, tout comme il n'est pas nécessaire qu'ils le soient pour chaque commune et chaque région de notre pays. La subordination sectaire ou coutumière est préjudiciable, et ce, qu'il s'agisse d'un plan de réforme agraire ou d'un projet de réforme éducative ou sociale. Il sera possible de trouver des ressemblances entre la communauté mexicaine primitive et celle de l'époque des Incas, cependant, l'une et l'autre ont dû s'adapter aux diverses conditions de l'époque, de la terre et du climat.

Notre problème indigène n'est pas de faire que l'Indien reste « Indien », ni d'indigéniser le Mexique, mais il consiste à « mexicaniser » l'indien. En respectant son sang, en sachant considérer ses émotions, son attachement à la terre et son inébranlable ténacité, le sentiment national se sera davantage enraciné et enrichi de valeurs morales qui fortifieront l'esprit patriotique, affirmant ainsi la personnalité du Mexique.

Source: http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html

Durant la décennie 1930-1940, une fois la réforme constitutionnelle de l'éducation socialiste établie, la Seconde Guerre mondiale éclate et les politiques d'éducation visent à refonder la citoyenneté en libérale, et démocratique tout en gardant un discours socialiste. L'éducation socialiste à travers la réforme du troisième article de la Constitution mené principalement par le ministre d'éducation Narciso Bassols, cherchait à canaliser les masses dû aux nouvelles demandes populaires de justice et travail afin de bénéficier de leur appui pour la nationalisation du pétrole très convoité à l'époque. De même cette éducation socialiste s'inscrivait dans une logique discursive visant à favoriser la démocratie dans un sens plus large et plus profond en s'intégrant paradoxalement dans une Constitution libérale et favorisant le modèle économique capitaliste. Néanmoins, la classe ouvrière reste captivée par ces réformes et par le charisme du président Cardenas (Dawson, 2004). La politique extérieure mexicaine s'améliore en termes politiques et économiques, et, grâce au soutien dont le pays bénéficie du côté de l'Europe (le Mexique accueille les réfugiés politiques républicains de l'Espagne) comme des Etats-Unis (avec qui est menée une politique de propagande très forte, notamment à travers le cinéma qui était par la suite un outil pédagogique et de propagande non négligeable pour le gouvernement) , de nouvelles réformes sont adoptées. Avec un grand soutien populaire des syndicats et de la part de l'opinion publique, le président Cárdenas se lève comme lieder politique par excellence. Les réformes économiques, notamment celles sur l'énergie lui valent une grand notoriété dans l'opinion publique qui voyait avec enthousiasme les politiques nationalistes. De même, l'école rationaliste, principalement de la région indépendantiste de la péninsule de Yucatan, est prise en compte, lui permettant de s'inscrire dans les objectifs de la vision rationnelle et exacte de l'univers (Art. 3. Constitution Politique des Etats-Unis Mexicains, 1934) préconisée par l'éducation socialiste tout comme la réforme de la Loi organique en éducation de 1940. Par ailleurs, la classe ouvrière, assez puissante, est largement considérée dans le jeu politique et éducatif, ce que lui vaut un appui irréprochable du Parti National Révolutionnaire (PNR) refondé le 30 mars 1938 par Cárdenas en Parti de la Révolution Mexicaine (PRM).

> « Chapitre II Obligations et attributions de l'Etat
>
> Aat. 7 – ce sont des obligations de l'Etat : I- Dispenser le service public d'éducation gratuite à tous les niveaux et quelle que soit la forme : II.- Donner une orientation socialiste et remplir les autres conditions et objectifs compris dans l'article 3 de la Constitution et selon les instructions contenues dans la présente Loi Organique, à tout fonctionnaire du service public de l'éducation maternelle, primaire, secondaire, école normale.
>
> Art. 71.- L'école normale sera de quatre types : a) L'Ecole Normale Rurale, s'adresse aux élèves qui attestent avoir suivi tout l'enseignement de l'école primaire dans le but de former des instituteurs pour la campagne, qu'ils acquièrent un minimum de connaissances techniques nécessaires pour s'occuper des écoles primaires rurales, dans leur étape actuelle d'évolution, sachant que l'élaboration du programmes des études correspondantes ne pourra

> pas être inférieur à trois ans. Ce type d'éducation reposera essentiellement sur le travail productif et socialement utile de nature agricole, sans causer de tort aux activités nécessaires qu'apportent les métiers et technologies étant en étroite relation avec les productions rurales. » (Loi organique d'education, reglementaire des articles 3, 27, artile III ; 31 ; 71: 1940)[127]

La dite réforme de l'article troisième de la Constitution, permettant de fédéraliser entièrement l'éducation – contre le pouvoir de l'église et les détracteurs du système –, demeure tel quel jusqu'à la Reforme de 1946, mais sa réelle application s'achève en 1940. Ce projet fut conçu comme un projet « d'unification nationale ». En plus de « l'école active » (sur laquelle on reviendra plus bas), la « pédagogie sociale » et « l'école unifiée » de Paul Notorp sont introduites ; les orientations structurelles du projet qui ont eu lieu entre 1920-1940 ont continué jusqu'en 1964 à la fin du mandat de Torres Bodet à la tête de la SEP. D'après Pablo Latapí (1998), c'est à partir de cette période que la réflexion philosophique qui était au coeur des projets pédagogiques stagne. Ceci donne lieu à un système éducatif qui, institutionnellement, vise à la "reproduction" des styles éducatifs. L'éducation, est soupçoné de devenir une affaire politique. C'est ainsi qu'entre 1921 et 1940, l'Etat mène une politique culturelle de grande envergure visant à ordonner la société et à instaurer les bases juridiques de la "civilisation" mexicaine.

La plupart des politiques éducatives sont réformées pour satisfaire le besoin des industriels de main d'œuvre et satisfaire les demandes populaires. Il s'agit alors de mettre en œuvre une politique éducative qui a malgré tout un air paternaliste, mais ouverte aux demandes sociales, et de légitimer le nouveau gouvernement révolutionnaire récemment refondé par son parti en se montrant, aussi, démocratiquement ouvert aux intérêts nationaux. La séparation entre les deux modèles éducatifs reste en bénéfice réelle de la part des instituts scolaires les plus réputés largement fréquentés par les élites du milieu urbain et par extension par les classes les

---

[127] Version originale : « La LEY ORGANICA DE EDUCACION, REGLAMENTARIA DE LOS ARTICULOS 3°; 27, FRACCION III; 31, FRACCION I; 73, FRACCIONES X Y XXV, Y 123, FRACCION XII CONSTITUCIONALES. De 1940 stipulait. CAPITULO I Disposiciones Generales
CAPITULO II Obligaciones y atribuciones del Estado ARTICULO 7°-Son obligaciones del Estado: I.- Impartir el servicio público de educación en todos sus grados y tipos en forma gratuita: II.- Dar orientación socialista y cumplir con los demás requisitos y finalidades comprendidas en el artículo 3° de la Constitución y en los preceptos contenidos en la presente Ley Orgánica, a todo el servidor público de educación preescolar, primaria, secundaria, normal, vo
ARTICULO 71.- La educación normal será de cuatro tipos: a).- La Educación Normal Rural, que es la que se imparte a los alumnos que comprueben haber cursado la educación primaria completa con el propósito de preparar maestros para el campo, que adquieran un mínimo de conocimientos técnicos necesarios para atender las escuelas primarias rurales, en su actual etapa evolutiva, y en la que el desarrollo del plan de estudios y programa correspondientes, no podrá ser menor de tres años. Este tipo de educación se fundará esencialmente en el trabajo productivo y socialmente útil de naturaleza agrícola, sin perjuicio de las actividades necesarias en oficios e industrias de especial relación con los productos rurales. » Traudction : Laurence Boularan, enseingante en espagnol, second cycle.

plus favorisées de la nation. Pourtant, il est important de signaler le succès de l'appareil discursif qui réussit à homogénéiser ontologiquement les problèmes nationaux, d'intégrer dans une même idéologie les différentes forces politiques et de concilier une morale publique. La scolarisation à travers les « éffets d'établissement » lui ont valu une forte legitimité au parti politique laissant chemin ouvert à la nouvelle classe politique de s'instaurer progressivement conciliant pouvoir central et liberté individuelle.

Cependant, l'action publique agit afin de « réinventer la nation » mais en préservant, malgré tout, les mêmes formes d'injustice parmi la population rurale. La préservation des mœurs indiens même si nécessaires pour leur autonomie, principe de libérté, furent plausibles pour la concrétisation d'une culture nationale. Ceci a permis de renforcer la notion du capital culturel nationale du fait de sa richesse multiculturelle, pourtant biaisé par les inégalités économiques et scolaires. La scolarisation était basée sur un idéal très particulier conçu par la classe intellectuelle dont un « Mexicain métisse et nouveau », mélange de "cinq races" (-sic-, Vasconcelos, 1948) et apte à la revendication du monde. C'est idéal du citoyen mexicain moderne a été pensée dans la période de la scolarisation où la représentation a été construite progressivement dans le but d'établir une coopération avec l'Etat. Le Mexique se voit alors en train de construire de citoyens d'un nouveau Etat révolutionnaire et aptes à la modernité globale indépendamment des conditions inégales de base.

L'instruction exécrée dans le cadre de l'enseignement permettait ainsi de contrôler, sous la vigilance de l'Etat, l'information sur ce qui devait constituer la culture nationale. Celle-ci participe à la refondation politique de la nation afin de parvenir à la construction d'une société organisée en conformité avec les principes républicains de liberté et de démocratie que les lois soulignaient. Etant donné que les principes de la justice sociale s'appliquent à des organisations sociales qui sont publiques (Rawls, *op. cit.* : 87) (les écoles, les hôpitaux, les prisons, etc.) étant donné qu'elles opèrent avec des normes acceptées par ses membres (c'est-à-dire, les citoyens que les conforment), les règles qui s'appliquent, ordonnant la « liberté » qu'elles stipulent, restent contraintes à les formes établies par la politique culturelle.

Comment, étant donné la diversité des besoins et intérêts de la population mexicaine, ces règles et normes ont-elles permis l'instauration d'une société « libre », et en quel sens ont-elles permis la construction d'un système d'éducation qui rendait possible ce "sentiment" de liberté ? La réponse à la question supposerait la notion « d'obligation » de l'éducation, qui en termes de Gramsci (1971 : 247, *in* Vaughan, 1997 : 189) exerce mesure de coercition permettant que les mentalités subjectives deviennent des esprits qui tendent vers la liberté

donnant ainsi à tous le devoir citoyen d'y assister pour se libérer. Pourtant, si le sens d'obligation, de laïcité et de gratuité pouvait conférer un sentiment de liberté, se pose la question de la qualité de l'éducation et des conditions d'éducation des citoyens des différentes classes sociales et groupes culturels.

Un des principaux problèmes du projet éducatif révolutionnaire réside dans la création, propre à toute République, du citoyen. La crise factuelle de sa constitution, se trouve dans l'absence d'un individu capable de s'intégrer à une action pratique d'égalité sociale lui permettant sortir de l'impasse des inégalités économiques et scolaires. Dominique Schnapper, dans son livre Qu'est-ce que la citoyenneté ? rappelle que le citoyen est avant tout un sujet de droit, disposant de droits civils et politiques ainsi que d'obligations sujettes au respect de la loi et de la défense de la société à laquelle il appartient. L'ordre politique basé sur l'universalisation de la liberté politique à travers l'individu autonome se légitime en lui. L'activité du citoyen se résume à faire partie d'une organisation sociale et à être doué de droits qui lui sont conférés par la société, soutenu par les institutions sociales qui émergent de l'Etat (Schnapper, 2000 : 10-30). Toutefois, en suivant Schnapper, le problème vient précisément de la particularité du citoyen d'être en même temps un individu. En se basant sur l'activité individuelle, l'organisation sociale situe les citoyens dans une compétitivité dans laquelle les avantages individuels seront acquises par les individus dotés de meilleures positions sociales.

TROISIÈME PARTIE

LA SEP ET L'INTEGRATION DES CITOYENS A LA SOCIETE DEMOCRATIQUE : IMPOSER PEDAGOGIQUEMENT L'IDEE DE NATION AUX POPULATIONS DOMINEES

Je promène mes regards sur cette foule innombrable composée d'êtres pareils, où rien ne s'élève ni ne s'abaisse. Le spectacle de cette uniformité universelle m'attriste et me glace, et je suis tenté de regretter la société qui n'est plus.
Tocqueville[128]

Commençons d'abord par examiner, suite à l'argumentation présentée dans la deuxième partie, les éléments idéologiques[129] sur la justice sociale qui se sont structurés dans les pratiques pédagogiques. Dans la deuxième partie de la thèse, l'analyse historique mise en place a permis d'introduire les informations sur la constitution de la SEP et sur les dispositifs[130] d'Etat (écoles, *casas del pueblo*, *misioneros*, maîtres, inspecteurs, textes, etc.) qui ont permis d'établir une gouvernabilité publique. Le discours qui circulait à l'intérieur de ces dispositifs a été organisé parmi la population dans le but de consolider la démocratie. En effet, la société mexicaine se retrouvait, pour ainsi dire, pour la première fois face au modèle démocratique et il a fallu constituer les appareils idéologiques[131] pour l'intégrer au sein des mécanismes économiques et des politiques publiques. L'école a été l'une des institutions d'Etat visant à remodeler la nation à l'abri d'une même idée nationale. Dans cette idée de nation, existaient des dispositifs permettant l'exercice sur l'égalité et la liberté de tous les citoyens. Le projet post-révolutionnaire avait l'intention dans la concrétisation du discours, de mener la société à un meilleur niveau de justice par l'impact « positif » que les enseignements produiraient dans la population.

Une question s'impose : une société *juste* dans laquelle les conditions d'égalité seraient équitables et les citoyens pourraient se sentir « satisfaits » dans leurs nécessités, besoins et

[128] Tocqueville (de), Alexis, 1961, vol. II, pp.337-8.
[129] Par éléments idéologiques on comprend « ce qui est relatif aux idées qui constituent les idéologies ». Voir : A. L. C. Desttut de Tracy, 1801.
[130] Le concept « dispositifs » s'attache à la notion foucaldienne. (Foucault, 1981)
[131] Par appareils idéologiques on comprend : l'institution scolaire, la famille, les syndicats, la culture. Voir : Althusser, 2011 ; Bourdieu, 1996, 1982. Pour approfondir sur le sujet s'adresser aussi aux concepts de Marx sur la *structure* et la *superstructure* (Marx, [1846/1932], 1943).

intérêts, indépendamment de la diversité individuelle, culturelle et les différentes classes sociales, consisterait-elle l'une des vertus institutionnelles des sociétés démocratiques ? Au-delà d'un discours politique qui vise à instaurer des modèles économiques et une morale publique, l'idée d'une société juste s'est répandue à travers les sociétés modernes, qui « désenchantées du monde » (Weber) adoptent rationnellement une organisation bureaucratique d'Etat dans le but d'organiser une structure de base permettant la coopération sociale (dont le principe de la solidarité) afin de réduire les nécessites/besoins individuels et sociétaux. En ce qui concerne la diversité de ces nécessités/besoins, les satisfaire engage-t-il les citoyens d'une république fédérale, comme la république mexicaine, à réduire leurs libertés individuelles au bénéfice de l'égalité citoyenne, donc de la liberté politique ? Et réduire les libertés individuelles au profit de la citoyenneté ne serait-ce pas aussi réduire dans une République fédérale et culturellement diverse, les chances d'avoir une société réellement plus juste, voire moins injuste ?

Au Mexique, lorsque les sentiments d'injustice se sont répandus durant la dictature, les actions des révolutionnaires ont permis de « croire », (postulat du pragmatisme [Schaffhausser, 2010, 96-1 : 2]) c'est-à-dire, « ce avec quoi l'homme est disposé à agir »[132] pour une société plus juste. La transmission des idées sur la justice sociale a été le produit de l'interaction entre les individus au cours de l'histoire, de l'impact sur l'opinion publique, de l'art et des institutions sociales, religieuses et politiques, qui désiraient l'instauration d'une société plus libre et plus égalitaire. Ainsi, l'idéal de justice sociale reste, dans une dimension ontologique de la philosophie politique et de la jurisprudence, un thème qui a engendré une série de débats sur la démocratie (*Cf*. Habermas & Rawls, 1997).

Du côté de l'institution scolaire au Mexique, notamment au milieu rural, l'école définit des trajectoires de vie en « modelant » les élèves par l'instruction des connaissances (en effet) "rudimentiares" et des savoirs sur les principes politiques. Ceux-ci constitueraient, par l'agir de l'expérience qui laisse la *escuela de la acción*, les mécanismes permettant l'accomplissement d'une notion du « juste ». Les principes politiques après la Révolution s'imprègnent du libéralisme. La société intègre la notion libérale d'un point de vue populaire du fait des demandes sociales visant à réduire les inégalités sociales et les conflits encore présents. Le libéralisme populaire au Mexique, se retrouve dans la nécessité de créer les

[132] Le concept de croyance est employé ici par C. S. Pierce qui est prit de celui d'Alexander Bain (1818- 1903) dénommé le grand père du pragmatisme. Pour Bain, dans un article publié en 1859 intitulé *The emotions and the will* soutient que la croyance n'a pas de signification si elle n'est pas en relation avec nos actes ; aucune idée qui n'implique pas directement ou indirectement un effort volontaire ne peut recevoir la dénomination de croyance. *Cf.* Páez Díaz, 2003 : 235n.

dispositifs nécessaires pour que l'action individuelle puisse articuler les inégalités avec l'entourage physique et réduire, par l'expérience de sa consécration, les sentiments d'injustice. C'est ainsi qu'une fois les pratiques scolaires mises en place à travers la constitution de la SEP, le succès ou l'échec modèlent la stratification dans la société légitiment, voire, ralentissent les « sentiments » des injustices.

Par ailleurs, l'idée de société qui conçoit la pédagogie au Mexique entre 1921-1940, c'est-à-dire, le style éducatif du système scolaire, est le résultat des notions morales et culturelles des classes sociales[133] qui ont succédé à l'exercice du pouvoir au cours de l'histoire. Cette idée délimite une frontière entre « ce » qui est socialement acceptable et « ce » qui ne l'est pas dans la morale publique qui instaure la structure de base des institutions sociales, c'est-à-dire, la Constitution Politique et les structures socio-économiques. C'est dans la structure de base que l'on établit les conditions politiques et que le mérite, en tant que pratique modelant la solidarité par la voie de l'effort personnel du fait de la liberté, est articulé. Ceci ne restitue pas les conditions de la *liberté négative*, permettant aux individus de concourir avec une même égalité de chances respectant « ce » qui est acceptable et « ce » qui ne l'est pas (mais cette fois-ci) à l'intérieur de la norme. Lorsque la norme génère des injustices les pratiques anomiques influencent les pratiques éducatives dans lesquelles la corruption et la tolérance à l'informalité professionnelle occupent une place particulière. Certes, la réussite scolaire n'entraînant pas la réussite professionnelle nous amène à penser aux failles de l'Etat pour homogénéiser les opportunités en améliorant les conditions hétérogènes et injustes de base. Ceci demanderait une réduction de dispositifs d'Etat visant à préserver le pouvoir afin de concourir également dans la différence, ce qu'impliquerait une réduction des normes politiques du marché économique et de l'orientation oligarchique, en évitant toute prétention autarcique de la part de municipalités. C'est pourquoi l'école a aussi eu un rôle de vigilance afin de parvenir à pérenniser concrètement une hégémonie du pouvoir en dépit d'une illusion d'autonomisation libre de l'individu par la voie citoyenne.

En ce qui concerne le *contrôle* dans l'école, il est orienté par la méthode des pratiques d'enseignement dont les styles d'apprentissage (et non le style éducatif), où l'on trouvera des normes – mais rarement des lois –, principalement celles de discipline. Bourdieu le confirme lorsqu'il met en exergue sa notion sur l'action pédagogique : « toute action pédagogique [signale] est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel » (Bourdieu, 1970 : 19). Lorsqu'une société, à travers ses

[133] Aussi fervants des "modes de proceder" de la *real politique* soient de droite comme de gauche.

gouvernements, ayant choisi une pédagogie et pas une autre, impose une division dans cette vision sociale désignée communément comme : *culture civique*[134], c'est-à-dire, le concept politique du système démocratique qui se distingue des autres notions de culture. Les hommes à la tête des gouvernements « choisissent » une manière de vivre, généralement une axiologie qui correspond aux intérêts d'une classe sociale mais "rationnellement" en accord avec les intérêts (probablement immédiats) des gouvernés. Quant à l'école, c'est dans cette culture civique « choisie », qu'il est défini ce qui est juste. Ainsi une série de valeurs particulières détermine la cohésion sociale entre les individus au-delà des inégalités sociales. Ces inégalités se "dissolvent" sous l'instauration conceptuelle d'*élève* (toute personne ayant le droit d'être scolarisée), laissant la place à une illusion d'homogénéité. Tous les élèves deviennent égaux à l'école indépendamment de la classe, religion ou position sociale. Cette idée est légitimée par le discours politique de l'institution scolaire structurant les pratiques scolaires en dépit des inégalités factuelles de chaque élève. Tocqueville à travers sa notion « d'égalité imaginaire », manifeste cette critique une fois qu'il constate que les relations entre les individus se positionnent dans une dimension sociale où les inégalités sont légitimées par l'échec de l'individu égalisé. C'est-à-dire, là où la cause de la dite inégalité n'est plus dans la race, la religion ou la classe sociale, mais dans et par la propre action ou inaction des égaux. En effet, au sein des écoles des sociétés démocratiques telle que la société mexicaine, l'échec est de la responsabilité de l'individu. Cependant, le succès individuel tend à devenir « social » lorsque l'on prend en compte la notion de « reconnaissance »[135] en fonction de l'effort. Ce paradoxe permet de percevoir plusieurs détails qui se situent dans l'institution scolaire car la dynamique favorise, en termes d'égalité de chances, à ceux qui naissent dans une situation sociale privilégiée. Pourtant elle favorise aussi à tous ceux qui démontrent un "grand" parcours (effort) de reconnaissance selon les conditions inégales de réussite, ce qui donne de la vertu à la notion du talent. La première vision a été profondément travaillée par François Dubet qui nous rappelle que : « ce type d'égalité est au cœur de la justice scolaire dans les sociétés démocratiques, c'est-à-dire, dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont libres et égaux en principe, mais qui admettent aussi que ces individus soient distribués dans des positions sociales inégales. Autrement dit, l'égalité des chances est la seule façon de produire des inégalités justes quand on considère que les individus sont fondamentalement égaux et que seul le mérite peut justifier les différences de revenu, de prestige, de pouvoir… qu'entraînent des différences de performances scolaires » (Dubet, 2004 : 7). La deuxième,

[134] Pour en savoir plus à propos de cette notion/à propos de culture civique voir: Almond, 1963.
[135] Voir : Ricoeur, 2005.

celle du succès par la voie d'un « grand effort » est souvent l'objet d'un privilège "acquis", qui reste malgré tout, la condition fort inégale d'une *forme* de justice.

La liberté et l'égalité dans les sociétés démocratiques sont des notions basées sur une abstraction (*abstract nonsense*). La liberté et l'égalité "concrètement" n'existent pas, tout du moins sont-elles comprises à travers certaines notions d'entendement et de légitimité institutionnelle dans la réalité sociale dans laquelle elles sont vécues[136]. Autrement-dit, les conditions de liberté et d'égalité sont celles que l'individu concrètement « sent » indépendamment des injustices sociales. Des concepts comme : *liberté négative*, *liberté positive* (Berlin, *op cit*, 2002) ; ou bien, *égalité méritocratique d'opportunités*, *égalité distributive d'opportunités*, *égalité sociale d'opportunités*, *égalité individuelle d'opportunités*[137], entrent en jeu. Ces concepts sont l'objet de la réflexion sociologique comme de la philosophie politique et sont la raison des actions gouvernementales sur les problèmes concrets de justice dans la vie en société.

Que se passe-t-il lorsque les conditions de ségrégation, discrimination, inégalité et stigmatisation entrent dans la dimension éducative, c'est-à-dire, dans l'institution scolaire ? Et lorsque cette notion de mérite est attribuée à des *communautés identitaires* comme celle des « Indiens » (*los pueblos indígenas*), annulant l'individualité par homogénéisation collective ou par stigmatisation nominative ? Pour arriver à une réponse, nous devons diviser l'institution scolaire en deux pôles fondamentaux. Tout d'abord, l'école au Mexique après la Révolution doit être analysée telle que le gouvernement la voulait à l'époque, c'est-à-dire en tant qu'institut menant une politique éducative avec l'objectif de renouveler « l'âme nationale » par le biais de l'intégration citoyenne. D'un autre côté, la pédagogie dans l'éducation, son contenu, ses méthodes, ses normes de discipline, règles de comportement, curriculum etc., révèlent les procédures idéologiques. La pédagogie appliquée à l'intérieur des écoles perdure dans l'ensemble de la société en tant que culture civique. Dans cette culture civique que contient la pédagogie, on trouve une représentation de l'ordre social « généralisé ».

---

[136] Ce thème a déjà été assez travaillé par Marx qui en effet dément les fondements de liberté et d'égalité. Toutefois nous insistons ici sur la perception de ces valeurs sociales. La liberté et l'égalité sont des notions qui se "sentent"/"se font sentir" en fonction de certains conditionnements sociaux et structurels. Voir: Dubet, 2006 ; Touraine, 2013; Jeffey C. Alexander, 1987. En ce qui concerne le processus de socialisation et la théorie de rôles, ce sujet est au sujet au cœur d'un consensus sociologique et psycho-sociologique. Voir : Mead, [1934] 1982 ; Goffman, 2002, Keasey, 1973.

[137] Pour approfondir ces concepts d'égalité, se référer à Dubet, F., 2004.

Dans le Mexique post-révolutionnaire, c'est-à-dire une fois achevé le mouvement armé et entamé le processus d'institutionnalisation du pays, la volonté d'intégrer les citoyens au nouvel ordre public qui émergeait était devenue une nécessité. Il était en effet impératif de développer un système éducatif incluant les nouvelles générations mais également toutes les strates générationnelles et culturelles du Mexique. Une des tâches de la SEP fut de créer des écoles basées sur l'idée de solidarité, afin de faire de tous les acteurs de la communauté scolaire et des familles, des membres actifs du processus éducatif, en recréant ainsi le modèle de l'ordre que visait l'Etat mexicain.

Cela dit, dans cette troisième partie j'aborde l'organisation de l'institution scolaire, la SEP, afin de comprendre comment cette culture civique a été organisée par les membres du gouvernement. Ainsi elle est divisée en deux grandes sous-parties. La première comprend les grands axes de la pédagogie nationale que les intellectuels et hommes politiques, Vasconcelos, Sáenz et Bassols ont mise en place. Le chapitre 5, *Les enjeux de l'éducation mexicaine vue d'en haut : penser et promouvoir « le renouveau » à travers les réformes scolaires* porte un regard sur les actions de l'institution scolaire face à la population. Après, dans le chapitre 6 *Une nouvelle nation : la philosophie pédagogique dans la modélisation du système éducatif : 1920-1940*, la pensée des trois principaux acteurs politiques et intellectuels, Vasconcelos, Sáenz et Bassols sera située au centre de l'action publique afin de dévoiler le processus du discours national à travers les actions pédagogiques. Ce discours démarre par la réaction de la population, notamment à travers la participation des *misioneros* (des maîtres bénévoles) qui répondent à l'appel de l'Etat en s'engageant dans l'alphabétisation des paysans et des indiens. Les écoles rurales, basées sur les principes de la pédagogie active, sont mises en place par Sáenz pour en finir avec l'instauration de l'éducation socialiste. La rapidité des changements des actions pédagogiques s'explique en raison des intérêts de l'Etat à satisfaire les demandes populaires, mais aussi à parfaire la gouvernabilité de la nation. Les axes philosophiques de la pédagogie nationale et les pratiques pédagogiques *in situ*, en plus d'instruire, visent alors à créer l'image d'une nation nouvelle, dans une logique intégrationniste, tout en affirmant les pratiques économiques des sociétés libérales[138]. Après nous analyserons la structure de la SEP. Dans le chapitre 7, *La logique institutionnelle de la SEP : la construction du système éducatif* nous aborderons l'organisation du ministère qui a été pensé pour regrouper, sous un même discours national, l'hétérogénéité de la population. Le système éducatif se divise principalement en cinq départements, tous pensés pour

[138] La plupart des dynamiques économiques instruites par les maîtres ruraux et par les inspecteurs se basaient sur l'économie libérale.

renouveler « l'âme nationale »[139]. Ces départements ont constitué la stratégie de l'Etat pour renouveler la nation en y intégrant les citoyens. Le dernier chapitre aborde le *Département de Culture Indienne*, conçu en principe de manière temporelle, et pourtant le moteur d'une stratégie clef pour les objectifs d'acculturation. A travers ces départements, les idées sur l'avenir national, la reconstruction de l'histoire officielle, les projets politiques d'ordre libéral de l'Etat, les symboles et les idées sur la culture nationale, tout comme les mécanismes d'intégration et d'acculturation se sont progressivement installés. Voyons !

[139] Le terme « âme nationale » est récurrent dans l'opinion publique.

Chapitre 5. Les enjeux de l'éducation mexicaine vue d'en haut : penser et promouvoir « le renouveau » à travers les reformes scolaires

5.1. Une idéologie, instrumentale et pratique pour le peuple

Tout d'abord nous devons nous interroger sur le processus idéologique du système éducatif afin de rendre compréhensibles les actions pédagogiques visant à instaurer une idéologie nationale. La SEP, à travers cette idéologie, cherche à pacifier la population et à répondre aux demandes des différentes classes sociales qui ont participé à la concrétisation de la Révolution. Les enjeux étaient de parvenir à consolider un système durable avec une philosophie pédagogique suffisamment cohérente afin de structurer, dans le discours politique qui se dévoilait dans les pratiques pédagogiques, une idée de justice sociale. Poser, avec les mécanismes discursifs, dispositifs juridiques et pratiques éducatives (dont la pédagogie), les limites de la notion de liberté et de l'égalité. C'est-à-dire, apprendre aux citoyens en quoi consistaient, institutionnellement ces notions politiques.

Le problème de la justice sociale se différencie de celui de la justice éducative, même si elles sont intimement liées. En résumé, la première généralement observe les conditions d'injustice et d'inégalité dont l'État serait le principal responsable. Ce problème est souvent lié aux groupes, aux classes sociales et à la marginalité de ceux qui sont dans une situation désavantageuse ou moins favorisée.[140] De plus, la notion de justice sociale au sein de la justice éducative se centre sur la pédagogie et la notion de « praxis », le lien entre la théorie et la pratique, sur laquelle on articule l'enseignement et sur les conséquences concrètes de celle-ci sur la diminution des inégalités sociales. Dans la culture civique que comporte la pédagogie, existe un bagage de notions culturelles qui déterminent un style de vie où s'exerce un pouvoir discursif, c'est-à-dire le fond de l'enseignement. Ce pouvoir discursif est articulé par le mérite où le système de notations imposé à chaque individu/élève est relatif à l'idée de nation (côté déontologique) et est arbitraire pour ce qui concerne les conditions factuelles et matérielles d'enseignement des régions (coté empirique). En résumé, à l'école, tout le monde doit concourir en passant par l'apprentissage des normes issues de la nation. L'État, au travers de principes civiquement érigés au niveau national, participe à la socialisation des individus, applique la connaissance et les pratiques sociales de sa culture. Un programme pédagogique

[140] Le problème s'adresse aussi aux syndicats du magistère des professeurs, la manque de mobilité sociale, la lente intégration à l'emploie, la faible qualité dans l'éducation et les conditions inadéquates de travail du personnel des écoles, c'est-à-dire, tout type de conséquences non désirées par les valeurs fondamentales du système scolaire.

cherche à « programmer » les individus au moyen d' une culture hégémonique. Dans ce sens Bourdieu affirmait « que les formes de l'éducation – discipline, postures des corps…– laissent plus de traces dans les individus que les seuls contenus transmis. »[141] (*Cf.* Dubet, 2010 : 18). En effet, les rapports entre l'institution scolaire et les individus qui la constituent ne finissent pas avec le simple passage par l'école. L'Ecole est la représentation de l'État, dont les valeurs inscrites historiquement, développent chez les individus des caractéristiques culturelles, économiques et sociales.

Dans la deuxième partie de la thèse on a observé que l'égalité méritocratique et instrumentale d'opportunités sur laquelle opère un système éducatif comme le système mexicain, porte deux logiques de justice pour la constitution d'une même citoyenneté. La notion de justice des institutions de gouvernement s'est construite à travers les valeurs nationales qui ont été ainsi homogénéisées progressivement tout au long de la société. A savoir « La nation naît d'un postulat et d'une invention. Mais elle ne vit que par l'adhésion collective à cette fiction. Les tentatives avortées sont légion. Les succès sont les fruits d'un prosélytisme soutenu qui enseigne aux individus ce qu'ils sont, leur fait devoir de s'y conformer et les incite à propager à leur tour ce savoir collectif. Le sentiment national n'est spontané que lorsqu'il a été parfaitement intériorisé ; il faut préalablement l'avoir enseigné. La mise au point d'une pédagogie a été le résultat d'observations intéressées sur les expériences menées dans d'autres nations et transposées lorsqu'elles semblaient efficientes » (Thiesse, 1999 : 13). Cette notion de justice « national » utilise un procédé divisé en trois modèles pédagogiques (hispanisme, pragmatisme, socialisme) avec deux logiques, l'une impactant le milieu rural (dont les communautés indiennes) et l'autre l'urbain qui demeure le plus prestigieux (si l'on prend en compte les élites) dans l'ensemble de la société. Pourtant d'une manière générale, les idées de justice sont celles acquises par le parcours historique d'une société, à travers ses conflits et guerres et à travers les valeurs ontologiques de la nation. L'idée de liberté s'apprend, ainsi que celle d'égalité. Ces deux notions, doivent se concrétiser dans la pratique scolaire, souvent connu sous la forme du mérite. Afin de distribuer, d'une manière « juste » les inégalités injustes (*Cf.* Dubet, 2004) le modèle du mérite a permis de stabiliser les conflits sociaux autour de l'idée de nation.

[141] La citation est extraite de l'article de François Dubet intitulé « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et sociétés*, 2010/1 n° 25. Néanmoins l'idée fait référence à ce que Bourdieu théorise à travers la notion d'habitus.

L'État-nation à travers l'école légitime l'idéal de justice, ou du moins essaie de le structurer *via* l'instruction. Ainsi des mécanismes institutionnels donnent lieu à « l'usage » de la liberté et de l'égalité. Cette justice est pensée en fonction des nécessités de la société ou plus exactement de la « classe » au pouvoir. L'école apprend à « sentir » une nationalité, qui au fond n'est que le sentiment d'appartenance à un groupe ou communauté, condition *sine qua non* sociale de l'individu. Le problème se résume donc à ceci : comment la société mexicaine a-t-elle réussi à instaurer tout un appareil idéologique sur la justice sociale permettant la transmission des idéaux démocratiques dans le but de consolider une gouvernabilité publique malgré les inégalités encore présentes dans la société ? Suivant cette idée, une analyse sur la structuration du système scolaire (tant pédagogiquement comme son organisation interne – départements et sous-départements –) est nécessaire afin de comprendre les défis du ministère d'éducation nationale. La Révolution Mexicaine se confronte à la nécessité d'établir un équilibre entre les forces sociales qui émergent après le conflit armé et les manifestations civiles. Cet équilibre est complété par la légitimation du mouvement dans l'union de deux langages idéologiques : le « libéralisme social » acceptant l'intervention de l'Etat en matière économique, et le « populisme mexicain » conséquence de la révolution qui – selon les termes de González Casanova – « est plus radical dans l'expropriation de la propriété et plus paysan » (González Casanova, 1985 : 68)[142]. L'équilibre prit forme lorsque le pouvoir oligarchique adopta les énoncés populaires, notamment des paysans et des Indiens, de démocratie et de justice sociale. L'équilibre politique ainsi fondé peut être interprété comme l'argument juridico-politique du discours de la Révolution Mexicaine, d'après lequel la volonté du peuple mit en place ses fins – l'indépendance, la liberté et la justice sociale – de manière autonome et avec la dignité de ceux qui participent à la conception de lois universelles (*Cf.* Yurén Camarena, 1994 : 183). Ainsi, le projet éducatif révolutionnaire répond à l'idée d'une justice sociale incluant les idéaux libéraux d'une société des lumières et les idéaux populaires des masses de travailleurs. Le but a été de construire un citoyen moderne, malgré les inégalités, et culturellement intégré aux valeurs de la Révolution.

[142] Les deux devises de la Révolution Mexicaine « Suffrage effectif, non à la réélection » (Plan de San Luis) et « Terre et Liberté » (Plan de Ayala) condensent le sens que les deux forces politico-sociales de la révolution ont voulu assigner au projet national.

5.2. La SEP, l'école par l'action et les enjeux politiques

Après la mort de Carranza le 20 mai 1920, lorsque Adolfo de la Huerta (1881-1955), chef suprême de l'Armée Libérale Constitutionnaliste, devient président intérimaire du pays, il est chargé d'organiser les élections du futur président, et constitue en même temps un cabinet gouvernemental. C'est alors qu'est nommé José Vasconcelos le 4 juin 1920 en tant que Recteur de l'Université de Mexico et chef du Département des Beaux-Arts.

Avec l'arrivée de Vasconcelos à la tête de l'Université Nationale, un enthousiasme s'empara des intellectuels mexicains, qui, mettant de côté les vieilles rancœurs et les attitudes partisanes, se consacrèrent à la tâche urgente de refonder les valeurs de la « nationalité mexicaine ». Les deux anciens courants américano-européanisant et hispaniste perdent leur prestige et, par conséquent, aucun des deux ne pouvait représenter la nouvelle réalité mexicaine qui avait émergé de façon asservissante du fait de la Révolution. D'après Menesses, il semblait tout à coup évident que les millions d'analphabètes ne répondaient plus à la tendance américano-européanisant de développement et, d'un autre côté, il était inutile de supposer que le Mexique redeviendrait une Nouvelle Espagne (*Cf*. Menesses, 1983 : 275).

De la Huerta désigne le professeur Moises Sáenz directeur général de l'Education Publique à Mexico. Il fallait alors légiférer à travers une Réforme de la Constitution pour fédéraliser l'enseignement. D'après le discours politique de l'époque on peut lire : « Ainsi, il serait possible d'avancer d'un pas dans la création d'un Secrétariat d'Instruction Publique effectif qui n'a jusqu'alors jamais existé » mentionné par De la Huerta dans son rapport aux Chambres « l'enseignement devait être légiféré » (Discours du 1er septembre 1920, XXIX *Legislatura*).

Le président De la Huerta organise les élections présidentielles qui donnent pour vainqueur le général Álvaro Obregón (1880-1928) le 15 septembre 1920. En tant que chef de l'Armée de la région Nord-Ouest, Álvaro Obregón est considéré comme le chef militaire incontesté de la Révolution et ses compétences de conciliation entre différentes factions politiques sont reconnues. Avec lui commence la reconstruction du pays. En termes d'éducation, il désigne José Vasconcelos ministre de l'éducation nationale, lui conférant ainsi une mission titanesque : « sauver de la ruine le système éducatif national » (Menesses Morales, *op cit.* 1983 : 278).

Pour créer la SEP dont les pouvoirs s'étendraient dans toute la République, la formulation d'une loi indiquant une marche à suivre n'était pas suffisante. Cette ambition a nécessité trois étapes : réformer la Constitution Politique ; modifier la Loi des Secrétaires d'Etat et enfin délivrer une Loi Constitutive du Nouveau Secrétariat afin de fédéraliser l'enseignement public. Vasconcelos, nommé Secrétaire de l'Education Publique le 12 octobre 1921, insiste sur le fait que son projet n'est pas en contradiction avec les principes de libertés communales et d'indépendance intérieure. Ainsi, il reconnaît l'importance du problème de l'éducation indienne. Il met l'accent sur le fait que les écoles rurales, l'école primaire et les écoles techniques doivent être encore développées au niveau des écoles universitaires et professionnelles. On pensait alors que l'éducation traditionnelle positiviste mise en place au Mexique contribuait à faire d'un diplômé un « parasite social » qui s'incorporait à la bureaucratie gouvernementale (Menesses, *op. cit.* 1983 : 293).

Dans l'opinion publique, le 20 septembre de 1920, le journal *El Demócrata*[143] soutient l'idée d'établir un nouveau Ministère d'Education : *La Secretaría de Educación Pública*. Le journal constate qu'au-delà de la nécessité de créer le ministère, il existe aussi des problèmes pédagogiques, ceux du « *renaitre* » et du « *régénérer* » en tant que nation. Certes, les hommes politiques à la tête du gouvernement révolutionnaire donnaient une importance non négligeable au fait de tout recommencer, partant de l'idée de refonder l'identité nationale. Pour 'régénérer' et 'rajeunir', il était nécessaire de résoudre non seulement le problème économique et financier, mais aussi le problème pédagogique[144]. Quelques jours plus tard, le 23 septembre 1920, le journal constate : « il s'agissait de quelque chose situé plus haut et fatalement lié à la vie même du pays : l'éducation nationale, c'est-à-dire la création de 'l'âme nationale', la formation de sa conscience, la reproduction, voire la véritable procréation du Mexique en tant que peuple uni et civilisé » (*El Demócrata*, 23 septembre, 1920 *in op.cit.* Menesses). Une idée pointée par Sierra au début du siècle précédent réapparait alors : « l'école doit presque être envisagée comme une église et la patrie comme une religion. L'école devait donner des réponses à l'inquiétante question : qui sont les « Mexicains » et quelle est leur mission ? » (*Ibid*, *El Demócrata.*).

Le pays traversait un processus de ré-institutionnalisation gouvernementale, résultat de dix longues années de guerre entérine. Après le conflit armé de la Révolution mexicaine, commence un long processus de revendications parmi les citoyens, mettant en avant la

[143] Journal, 20 septembre 1920, AGN *in* Menesses, 1983,
[144] L'économie était alors marquée par une faillite, conséquence de la perte du trésor national, ainsi que par un ensemble de problèmes politiques et sociaux qui firent suite au conflit révolutionnaire. Voir : Dawson, 2004.

question des relations politiques du pays envers la population. Une des requêtes populaires les plus importantes de l'époque a été l'éducation et l'une des grandes responsabilités de l'Etat a été de développer une pédagogie adaptée à une situation sociale marquée par l'analphabétisme, la division des cultures indiennes dont les langues différaient de l'espagnol, la marginalisation des paysans, les tensions politiques, une géomorphologie accidentée, etc.

Par exemple, le 3 décembre 1925, le bureau du président de la république, Alvaro Obregón, reçut une lettre avec plus de 120 signataires, habitants de la municipalité Villa López, Distrito Jiménez de l'Etat de Chihuahua, indiquant la présence d'un maître et d'un directeur d'école. Cette municipalité n'étant particulièrement pas indienne, mais rurale, reçoit avec d'enthousiasme l'école mise en place par l'Etat[145]. Pourtant, on lit directement que les conditions éducatives sont encore déplorables et que, des « envieux ont engendré, à deux reprises, la perte de leur maître d'école » (**Archive 16** : AGN, PROP-DEPN, Dc 417,418, 3B.02.2 : 1925/76-78) :

[145] La variable de sens après l'analyse de discours des archives nous montre que cette notion est récurrente (c'est-à-dire que la demande d'un maître se faisait régulièrement), mais inconstante (c'est-à-dire qu'un maître d'école était souhaitable mais problématique à cause des problèmes internes des localités).

Lettre de la communauté rurale de Villa López, Chihuahua, 1925

« Au Président de la République.

Présent ou quelque soit l'endroit où il se trouve (*sic*)

Nous qui signons, majeurs, habitants de la Municipalité de Villa López, district de Jiménez, Etat de Chihuahua, exerçant devant vous notre plein droit de citoyen avec tout le respect qui vous est dû, nous nous adressons à vous pour vous exprimer, notre profond regret que dans ce village, aucun gouvernement ne se soit jamais soucié des difficultés que celui-ci pouvait rencontrer en matière d'éducation. Nous n'avons même pas de masure, ne parlons pas d'un bâtiment, alors que selon nous il est de votre obligation que nous en ayons un, comme vous l'avez fait dans d'autres Municipalités. Ici, dans ce village, ce sont des pièces de la maison municipale qui font office d'école, mises à disposition par la municipalité en espérant que, de cette façon, on voudra bien nous envoyer un directeur ou un maître d'école même si elle ne présente pas toutes les conditions nécessaires ? Mais un Directeur ou un maître d'école qui s'occuperait d'instruire nos enfants et non de tuer le temps comme cela s'est malheureusement passé avec nous et d'ailleurs cela explique que nous mettions un « h » là où il n'y en a pas pour ne pas faire mauvaise impression, car nous ne connaissons pas l'orthographe. Enfin, vous savez bien quel a été notre passé et vous comprendrez pourquoi nous nous soucions que nos enfants ne connaissent pas le même sort.

Il y a environ quatre ans, grâce, une fois de plus, à l'effort des habitants de ce village, nous avons obtenu un maître d'école qui a un peu entrepris d'enseigner à nos enfants, mais très vite, la jalousie s'en est mêlée et l'inspecteur de ce secteur, M. Sumano, lui a donné l'ordre de rejoindre l'école de la Cruz Camargo pourvue des meilleurs professeurs et de toutes les facilités en matière d'instruction ; c'est de là, d'ailleurs, que viennent les inspecteurs. Mais M. Abel S. Rodríguez, que Dieu le garde longtemps, à qui nous avons expliqué notre problème, qu'on voulait nous prendre notre maître, nous a donné cinquante pesos pour nous aider à améliorer cette école et a fait le nécessaire pour qu'on ne nous prenne pas notre maître d'école qui était M. Tito Terrazas. Nous avons donc formé dernièrement un comité directeur dans le but de faire des démarches auprès du Gouvernement Suprême de l'Etat pour l'achat d'une maison appropriée et créer une école de filles afin de séparer les garçons des filles, notre école étant mixte. Le village, bien qu'il manque de moyens pour la création d'une école, a offert la somme de 500.00 pesos, à charge pour le gouvernement de verser le reste.

Cependant, au lieu d'obtenir ce que nous espérions nous avons eu la déception qu'on nous reprenne notre Maître sans en connaître la cause. Dès que nous avons reçu la nouvelle, que le Maître sur ordre de ses supérieurs partait à San Lorenzo district de Morelos, nous avons immédiatement envoyé un télégramme à la Direction en demandant pourquoi on nous privait de notre Maître ; ce à quoi la Direction nous a répondu que c'était une demande qui venait de Tito Terrazas? qui proposait d'améliorer notre école qui est en très mauvais état.

C'est pourquoi M. le Président nous vous supplions avec le plus grand respect de bien vouloir faire usage de votre précieuse influence auprès de ce gouvernement pour que, ce n'est que justice, le Gouvernement ait son propre établissement scolaire, et pour qu'on nous rende notre maître dans la mesure où lorsqu'il est parti il nous a dit que si nous obtenions que le Gouvernement le change d'école, il reviendrait avec plaisir puisque c'est lui qui enseignait à nos enfants avec la meilleure volonté.

Nous vous adressons nos cordiales salutations pour avoir honoré tous les habitants de Chihuahua de la visite que vous leur avez faite si généreusement et vous remercions par avance pour votre aide en ce qui concerne le cas présent.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur notre haute considération et tout notre respect.

Un vrai suffrage est un suffrage sans réelection possible.[146] » (**Archive 16** : AGN, PROP-DEPN, Dc 417,418, 3B.02.2 : 1925/76-78)[147]

---

[146] * « Un vrai suffrage est un suffrage sans réelection possible » : Phrase avec laquelle F. Madero initia la Révolution en 1910). Traduction : Laurence Boularan, ensignante en espagnol, second cycle.

[147] Version origianle: « c. Presendente de la República.

Presente o donde se encuentre. Los que suscrivimos (sic), mayores de edad vecinos de la Municipalidad de Villa López, Distrito Jiménez, Estado de Chihuahua, y en pleno derecho como ciudadanos, ante Ud, con el debido respeto comparecemos manifestando, que altamente lamentamos, que en este Pueblo, nunca ha habido un Gobierno que se preocupe por él en cuestión de instrucción, pues ni siquiera tiene por su cuenta un jacal ya no diremos un edificio; como creemos es su obligación como lo ha hecho en otras Municipalidades; aquí en este Pueblo está la escuela en unos cuartos de la casa Municipal, que le municipio aun careciendo de esos pequemos recursos para el sostén de él, ha facilitado para ver si por medio de eso nos hacen el favor (sic) de mandarnos un

L'intérêt de la classe populaire, comme la lettre le montre, était une affaire de justice. Etre éduqué devenait une nécessité sociale et un moyen de pacification. José Vasconcelos avait entreprit ainsi l'une des croisades les plus importantes du pays alors marqué par un taux élevé d'analphabétisme. Rosario Encinas souligne par rapport à ce taux de 80% d'analphabètes (comparer avec le tableau 2, deuxième partie) situés dans un pays détruit après dix ans de guerre civile où « Vasconcelos fait littéralement irruption au milieu de ce drame pour y jouer l'un de ses rôles préférés, celui du messie rédempteur. » (Encinas, [1994] 2000 : 2). Les hommes politiques devaient agir sur l'éducation des zones rurales, urbaines et indiennes, mais la SEP était également responsable de mener à bien les idéaux de la Révolution dans l'éducation du Mexique. Le pays se "réinvente" dans le sens strict du terme, et l'éducation a été le moyen le plus efficace pour mettre en œuvre cette métamorphose culturelle. Comme le souligne l'anthropologue De la Peña à propos du sujet : « L'école publique est dans la société moderne dépositaire d'une tâche titanesque : la création d'une culture commune dans un contexte de grandes diversités et divergences. Si l'on comprend la culture comme un ensemble structuré de catégories et de valeurs partagées qui nous permettent de donner du sens au monde qui nous entoure, seule une institution universaliste comme l'école – surtout

---

Director o maestro que siquiera se preocupe por la niñez, no ha matar el día como desgraciadamente a (sic) sucedido con nosotros que par ano quedar mal en lo que escrivimos (sic) donde no hay h ponemos, de otrografí a un signo no conocemos: en fin ya Ud. conprenderá (sic) nuestro pasado; preocupándonos por que nuestros hijos no sigan la misma suerte.

Hace unos cuatro años mas (sic) o menos que con el esferzo (sic) de todos los vecinos, de "ste tantas veces repetido P Pueblo, adquirimos un maestro que s epreocupo un poco por enseñar a nuestros hijos, pero pronto entró la envidia y el Ynspector (sic) de esta zona Seños Sumano, le dio orden se fuera a recibirse de la Escuela de la Cruz Camargo, donde se encuentra el mejor profesorado y todas la smejrs comodidades en materia de Ynstrucción, y de donde resultan los Ynspectores, pero gracias al Señor Don Abel S. Rodríguez, que Dios guarde muchos años , a ese manifestamos nuestra necesidad que nos quarían quitar nuestro maestro y el nos ayudó con cincuenta pesos para mejora de dicha Escuela y gestionó el que no nos quitasen pues a nuestro Maestro que fue el Señor Tito Terrazas.

Ahora últimamente formamos una mesa directiva con el propósito de gestionar ante el Supremo Gobier no del Estado el que se comprase una casa adecuada, para la formación de una Escuela de niñas motivo por el cual se dividieran los niños de las niñas por ser esta Escuela Mixta; ofreciendo al Pueblo a pesar de estar tan atrasado para la formación de ella la suma de $500.00 y que el gobierno pusiera lo demás.

Ahora bien en lugar de obtener el beneficio deseado recibimos la desepcion (sic) de que nos quitaran a nuestro Maestro por ordenes (sic) Superiores se cambiava (sic) a San Lorenzo Distrito Morelos, e inmediatamente pusimos un telegrama a la Dirección diciendo el porque se nos despojaba de nuestro Maestro, a lo que la Dirección nos constestó, aue por reclamación servicios Tito Terrazas, ofreciendo mejorar nuestra Escuela la cual esta en pésimas (sic) condiciones.

Por lo que a UD. C. Presidente, suplicamos muy atentamente se sirva interponer su valiosa influencia ante estte (sic) Gobierno para que si es de Justicia, que el Gobierno tenga su establecimiento escolar por su cuenta y que no devuelva nuestro maestro en virtud de que cuando se fué (sic) nos ofreció que si conseguíamos con el Gobierno el cambio a esta (sic) el (sin) con mucho gusto vendría, por ser la persona con toda bolutad (sic) compartía la Enseñanza a nuestros hijos.

Danso a Ud. un cordial saludo por la honra que recibimos todos los Chihuahuenses con la visita que tan bondadosamente nos ha hecho, y al mismo tiempo le antisipamos (sic) las gracias por el favor (sic) que en el rpesente caso nos haga.

Protestádole a Ud. Nuestra alta consideración y respeto.

Sufragio Efectivo; No Reelección.

Villa López, Novienbre de 1925». Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

aux niveaux primaires et secondaires – placée au-dessus des divisions entre les groupes économiques et sociaux, est capable de la générer et de la reproduire pour une activité complexe » (*Cf*. De la Peña, 1998 : 47).

Durant l'un de ses voyages visant à promouvoir la SEP avant que celle-ci ne soit instaurée concrètement dans les instances de l'Etat, Vasconcelos signale que, dans le pays, les conditions d'étude au sein des écoles étaient déplorables :

> « Les pires de toutes étaient celles qui dépendaient des mairies des grandes communautés non urbanisés. Il manquait des crayons, du papier et des livres. Les enfants étaient assis à quatre en file indienne, sur des bancs prévus pour deux, et les locaux étaient chauds et inconfortables, et, de même, la moitié de la population scolaire devait rester dehors à cause du manque de place » (*Cf*. Vasconcelos, *El Universal*, marzo 22 de 1921).[148]

Le panorama de l'éducation au Mexique montre que la tâche était immense : il fallait la repenser dans sa totalité. Alphabétiser et *civiliser* étaient les deux axes principaux de la SEP (Vasconcelos, 1998). Une campagne de grande envergure est lancée pour résoudre le problème. On demande alors aux personnes éduquées d'alphabétiser, et de se convertir en professeurs honoraires. Ainsi, des instituteurs honoraires (*misioneros*) et maîtres ruraux apportaient désormais l'enseignement et la culture à ceux qui n'y avaient pas jusque-là accès. Des professeurs ambulants se sont ainsi rendus dans les zones rurales reculées du pays pour orienter, organiser et motiver la population en matière d'éducation. La figure du maître est donc au centre de ce bouleversement de l'éducation.

[148] Version originale: « Las peores de todas eran las que dependían de los ayuntamientos de las ciudades grandes. Carecían de pizarrones, papel y libros. Los niños se sentaban de a cuatro en fila, en bancos destinados para dos, y los locales eran calurosos e incómodos y todavía así, la mitad de la población escolar se quedaba fuera por falta de cupo ». Prit de Menesses, 1986 : 302.

Figure 10
Misioneros, 1929

Source : http://www.dipity.com/droksita007/prueba-desde-crear-una-nueva-linea/?eid=CN5NfWQwtqY, 1929

Vasconcelos présentait une vision pédagogique structurée autour de l'alphabétisation et des besoins de la nation, mais orientée vers une nouvelle vision idéale de sa philosophie. L'éducation indienne au Mexique commence alors à se concrétiser. Le ministère de l'éducation met en avant un projet pédagogique inconciliable avec le Positivisme jadis connu dans le *Porfiriato*, notamment *indigéniste*, visant l'intégration citoyenne à l'idée de l'égalité sociale proposée par les principes révolutionnaires démocratiques. Ce projet avait pour objectif de renforcer les valeurs nationales parmi les citoyens à travers un système de justice sociale fondé sur une pédagogie appelée *l'hispanisme*, doté de pratiques d'auto-connaissance de l'idée du *métis* (d'après Vasconcelos le Mexicain est un être résultat de cinq 'races'[149] [Vasconcelos, 1948]) et de solidarité sociale, afin de réintégrer les Mexicains divisés en classes sociales et groupes culturels depuis la période de la conquête jusqu'à l'époque de Porfirio Díaz. Ces pratiques d'auto-connaissance entre les individus des différents groupes culturels étaient une des bases de la philosophie pédagogique de Vasconcelos, ses principes étaient de concentrer toutes les représentations politico-sociales sous une même idéologie nationale.

[149] L'idée de Vasconcelos renvoie au fait que le Mexicain est le résultat de plusieurs années de métissage du aux migrations depuis l'époque de la découverte de l'Amérique. Il constate dans son livre *La raza cósmica* que le Mexicain porte dans son "sang" les gênes des asiatiques, africains, européens et indiens (aztèques, mayas, etc.) donnant comme résultat un être culturellement composé de quatre origines différentes ce qui constitue une cinquième "race" : la mexicaine. La devise *Por mi raza hablará el espíritu* de l'Université Nationale Autonome du Mexique, l'UNAM, vient précisément de cette réflexion.

A partir de là, émergent des *écoles rurales* incarnant la Pédagogie Active[150] appliquée par Moisés Sáenz. Celui-ci développe un système scolaire recherchant l'instruction de connaissances et la construction d'espaces d'organisation civique. Le travail et la prévalence de l'environnement naturel et social pour satisfaire les nécessités primordiales, notamment des indiens et des paysans, ont été les centres d'intérêt en défaveur de l'instruction des connaissances dites « trop intellectuelles » qui ne favorisaient pas dans leur totalité les problèmes des communautés de ce genre. Ce système pédagogique est connu parmi les communautés et les inspecteurs comme *La Escuela de la acción*[151].

Le programme des écoles rurales, de pensée pragmatique, était ancré sur l'analyse et la résolution des problèmes d'utilité pratiques (hygiène, santé, alphabétisation, caisses économiques, coopératives, agriculture, fêtes populaires pour renforcer le voisinage…) à l'intérieur des villages où l'on trouvait soit des indiens soit des paysans qui suivaient la logique du *learning by doing*. Dans la plupart de ces villages, on voyait pour la première fois une école. La tâche des *misioneros* était de partir à la recherche de ces villages et de coordonner les actions pour les populations qui y habitaient. Il s'agissait alors d'organiser avec les autorités locales les ressources qui permettraient de faire évoluer l'enseignement. Les écoles dans cette phase de la tâche éducative, avaient un rôle planificateur et médiateur. Face à l'absence de la discipline et du fait des conditions de vie déplorables, le maître était dévolu (en plus d'alphabétiser) à développer à l'intérieur des écoles des réunions avec les parents des enfants réunissant tout l'ensemble du voisinage et les autorités de ce village, à réduire l'influence de l'église, à apprendre aux gens à cultiver avec des meilleurs techniques de production, à créer dans l'école une ferme avec un poulailler et des animaux de ferme, à apprendre aux individus les questions d'hygiène et de santé (comme les vaccins) et à mettre en place une organisation économique et ouverte aux besoins du village[152].

5.3. Le dilemme stratégique de l'éducation socialiste

Le projet pédagogique de justice sociale se conclut par l'implantation du modèle socialiste dans l'éducation, avec Narciso Bassols, (influencé par la pensée de Rafael Ramírez (1885-1959), Rafael Molina Betancourt (1901-1957), Celso Flores Zamora (1880-1953), –

[150] La pédagogie active ou l'école active, est un modèle éducatif né aux Etats-Unis qui prend en compte les connaissances de la méthode pragmatique où le centre d'intérêt s'adresse proprement à l'élève. Son principal précurseur est le philosophe John Dewey.
[151] « L'école par l'action » ou « Les écoles actives ».
[152] (Voir annexes, AGN-SEP, DGCI, 7638 : 1925/41)

entre autres – dans les écoles rurales et de Vicente Lombardo Toledano (1894-1968) dans l'éducation supérieure vers la fin de l'époque éducative considérée de justice sociale (du fait que dans le discours le concept devenait explicite), qui entreprend la recherche d'un nouvel ordre d'égalité entre les citoyens, au moins au niveau idéologique, au vu d'un progrès national équilibré avec un système économique équitable en combinant instruction et travail.

Durant cette période les manifestations des intellectuels étaient pour concilier un processus d'acculturation. Ces manifestations étaient à l'aune des paroles de maîtres et des *misioneros*. Il s'opère ainsi un discours d'enseignement visant à modeler les caractéristiques du citoyen à travers une série de règles sur le civisme, règles qui se sont glissées au milieu des énoncés sur la démocratie. Pour cela, afin de réinventer la nation il fallait penser aux mécanismes scolaires et éducatifs qui permettraient de fonder un ensemble de caractéristiques civiques pour affirmer la cohésion sociale. Lorsque l'on pense aux analyses déjà produites par PISA aujourd'hui, à propos des derniers recensements sur la cohésion à travers l'école, c'est-à-dire demander aux élèves s'il est bien de travailler avec leurs camarades de classe afin de mesurer l'esprit de coopération, il est remarquable d'identifier, par comparaison, ce que l'opinion publique et les projets éducatifs cherchaient à instaurer dans la période de notre analyse. A titre d'exemple, Narciso Bassols, ministre de l'éducation désigné pendant le mandat du président Pascual Ortiz Rubio (1877-1963), le 23 octobre 1931 et qui a été reconduit pendant la présidence de Abelardo Rodríguez (1889-1967) jusqu'au 9 mars 1934, procède avec une série de démarches politiques qui ont permis d'affirmer le sens de cohésion sociale jadis commencé par Vasconcelos. Bassols, très critique envers le clergé, les grands commerçants et les propriétaires terriens s'inscrivait d'une manière très convaincante dans le discours socialiste-communiste qui avait désormais captivée les masses des paysans et des ouvriers. Grâce à lui, des réformes permettant l'amélioration de l'école secondaire et technique, aussi que des changements importants à l'école rurale ont vu le jour. Pendant son mandat l'accent mis sur les politiques éducatives visait plus l'amélioration des moyens de production dans l'ensemble du pays que les politiques précédentes qui cherchaient à intégrer la nation à travers l'incorporation de l'Indien à la vie nationale (Raby, 1974). Avec Bassols, dans la décennie des années trente, les *Escuelas Regionales Campesinas* (Ecoles des régions agricoles) naissent après la fusion entre 1932 et 1933 des *Escuelas Centrales Agrícolas* et les *Escuelas Normales Rurales*. Dans ces centres d'enseignement et de formation des maîtres ruraux, le discours prenait forme auprès de ces *néo-normaliens* et se mettait en marche lorsque les circonstances de production et d'interprétation le permettaient. La décennie des années trente a connu aussi un véritable effort financier afin d'améliorer le rôle des écoles. Ces efforts sont le résultat des nouvelles demandes salariales de la part des maîtres de localités rurales. Le

magisterio (syndicat des enseignants) attire l'attention de l'opinion publique. Bassols avait attiré l'attention à la Chambre de Députés sur la médiocre condition salariale des maîtres, demande établie suite aux manifestations des maîtres tout au long du pays, suite à la déclaration du ministre des finances publiques réduisant leurs salaires. Le 20 mai 1930, par exemple, le journal *El Universal* publie un étude sur les inégalités salariales. En Baja California, Tamaulipas, Sonora, Veracruz et Sinaloa les salaires comptaient parmi les meilleurs car un directeur d'école gagnait par jour entre 14 et 15 *pesos* et le personnel éducatif entre 11 et 12 *pesos*. En revanche, dans l'Etat du Yucatán le salaire par jour était pour le directeur des écoles primaires de 4,50 *pesos* et de 3,88 *pesos* pour le personnel. En ce qui concerne les Etats de Zacatecas, Michoacán, Jalisco et Querétaro le salaire par jour était de 3,50 *pesos* pour le directeur et 1,50 *pesos* pour le personnel. Le journal critiquait les inégalités salariales sachant que le travail effectué était le même et le coût de la vie aussi. Les maîtres ayant compris l'importance de leur rôle pour la nation et aussi do rôle stratégique qu'ils commençaient à acquérir dans les zones rurales, du fait qu'ils s'occupaient des formations des enfants des localités, il fallait établir un discours ouvrier inspiré des notions marxistes permettant la pacification des nouvelles demandes syndicales. Bassols a été l'une des figures centrales pour mener cette mission. Indépendamment du fait que le discours du ministre était contre les idées « économiques » du libéralisme, il était pour l'application de la loi fédérale et de la laïcité. Ainsi, avec un esprit socialiste, les revendications de la classe ouvrière et celles du *magisterio* se coordonnent avec le discours du ministre sur la justification de ces salaires dans le financement fédéral des Etats et le problème de l'analphabétisme. Le nombre des enfants analphabètes se compte en un million et demi (Menesses, *op. cit.* : 587) et les Etats de la République promettent alors d'investir environ 40% de leur budget en éducation dont 70% pour l'école primaire, 20% pour les écoles techniques et les normales à caractère populaire et les 10% restants à l'école secondaire. Cependant la réalité était toute autre. En Tamaulipas existait une école pour 123 enfants et 25 *pesos* par enfant, au Chiapas existait une école pour 844 enfants et 9,20 *pesos* par enfant, à Colima il y avait une école pour 1273 enfants et 3,75 *pesos* par enfant, etc. (*Ibid* : 587).

A cause de cela, en 1933 la *Confederación Nacional de Maestros* (Confédération nationale des maîtres) s'organise dans le but de se manifester contre. Les fautes de la part du ministère ont produit l'effet contraire à celui souhaité par la SEP. Pourtant, Bassols, fervent défenseur des droits des maîtres avait mis en place une série de stratégies cherchant à calmer les demandes syndicales. Durant les manifestations des enseignants qui se sont produits dans la capitale, les détracteurs du système à cause de la mutation des certains enseignants que l'on considérait comme « dangereux » plus de deux mille enseignants se sont organisé à la capitale

afin de demander meilleurs conditions de travail. Cette manifestation a fini par une série de violences civiles qui par la suite ont donné une forte légitimité aux actions entreprises par la SEP afin de mener, en incluant les principes de l'éducation rationaliste, l'éducation socialiste. Cette violence a fait que plus de cinq groupes syndicalisés de *maestros* et une importante organisation de parents des familles ont finalement soutenu les efforts de la SEP (journal, *Excelsior*, le 15 avril de 1934).

Le maître possédait à cet époque un capital symbolique qui dans le domaine scolaire au milieu rural lui donnait le statut de revendicateur de la modernité sur laquelle reposaient les demandes de justice sociale. A travers le maître, la mise en place du discours voulu par l'Etat, passait de « mythe » à « idéologie ». Cette idéologie, basée sur le concept de démocratie, a permis à l'oligarchie nationale à travers ses pratiques scolaires de produire et de reproduire un ensemble de conditions « favorablement-imaginaires » de la réalité rurale. Les discours et contre-discours de justice sociale en milieu rural étaient bien entendu contrôlés par les représentations que mobilisait l'Etat. Outre que la sécularisation visait par la réforme de l'éducation socialiste au Mexique, le discours socialiste articulé en milieu rural permettait l'inclusion de la critique à la libéralisation politique et économique mise en avant juste après la Révolution. Bourdieu rappelle : « la fonction proprement idéologique de champ de production idéologique s'accomplit de manière quasi automatique sur la base de l'homologie de structure entre le champ de production idéologique et le champ de la lutte de classes. L'homologie entre les deux champs fait que les luttes pour les enjeux spécifiques du champ autonome produisent automatiquement des formes *euphémisées* des luttes économiques et politiques entre les classes : c'est dans la correspondance entre structure à structure que s'accomplit la fonction proprement idéologique du discours dominant, medium structuré et structurant tendant à imposer l'appréhension de l'ordre établi comme naturel (orthodoxie) à travers l'imposition masquée (donc méconnue comme telle) de systèmes de classement et de structures mentales objectivement ajustés aux structures sociales » (*op. cit.*, 1982 [2001] : 209). La recomposition de la nation voit atomiser l'idée de justice sociale dans l'imaginaire utopiste de toute Révolution qui est propre du *peuple* et qui a été remodelée par la logique du développement humain par la voie scolaire visant à articuler les temps sociaux entre les : intérêts, nécessités et besoins de chaque pôle (rural et urbain) de la structure pédagogique mise en place. Il n'est en effet, pas surprenant que des poètes comme Pablo Neruda, de fait de cet *euphémisme politique* appelaient le Mexique des institutions postrévolutionnaires « *la democracia más dictatorial del mundo* » (la démocratie la plus dictatoriale sur terre) ou bien l'écrivain péruvien Mario Vargas Llosa lorsqu'il définit le pacte social mexicain comme *« la*

dictadura perfecta » (la dictature parfaite). Quoi que, la version la plus juste serait, à notre sens, celle de Octavio Paz : « *el ogro filantrópico* » (L'Ogre philanthropique).

Chapitre 6. Une nouvelle nation : la philosophie pédagogique dans la modélisation du système éducatif : 1920-1940

6.1. La pédagogie structurante de Vasconcelos

José Vasconcelos a été le premier ministre de l'Education nationale après la Révolution. Il nait le 27 février 1882, à Oaxaca. Au cours de son enfance, il vit dans différentes villes du pays. Il réside à Sasabe, dans l'état de Sonora, et est scolarisé à l'école Eagle Pass Texas, près de la ville frontalière Piedras Negras. C'est là qu'il prend conscience subjectivement de sa nationalité, jusqu'alors seulement imaginaire, du fait de la fréquentation de camarades originaires des Etats Unis d'Amérique. Cette fréquentation a tendance à se transformer en confrontation avec les condisciples qui le considéraient comme un « semi-sauvage mexicain ». Son éducation primaire se termine à Toluca, avant de rejoindre la ville de Campeche, où il fit la rencontre livresque de plusieurs auteurs de la philosophie française : Fenelon, Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, Loti, etc. Enfin, c'est à Mexico qu'il termine ses études, à l'Ecole Nationale Préparatoire, qui lui permettront d'initier des études de jurisprudence, par élimination (la philosophie n'existait pas alors comme filière universitaire au Mexique). Il obtient le titre d'avocat délivré par l'Université Nationale en 1905. Trois ans plus tard, il fonde l'*Ateneo de la Juventud* avec d'autres jeunes intellectuels, parmi lesquels Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes et Antonio Caso. L'*Ateneo de la Juventud* est un cercle intellectuel, considéré comme une institution culturelle et antipositiviste, visant la réflexion philosophique autour d'œuvres d'auteurs tels que Platon, Plotino, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Boutroux, etc.

José Vasconcelos a été l'un des philosophes qui marquèrent le plus le début de la décennie postrévolutionnaire. Il occupa le poste de Secrétaire de l'Education Publique, du 10 octobre 1921 jusqu'en 1924. Latino-américaniste, il fonde une des bases philosophiques primordiales du Mexique, en plus de sa carrière politique qui l'amena à participer aux élections présidentielles de 1929, qu'il perdit.

Avec Vasconcelos à la tête de la SEP, débute la réforme éducative la plus significative de la nation. Il organise les *Misiones Culturales* chargées d'apporter l'instruction et la culture dans les régions les plus reculées du pays, afin de systématiser l'éducation rurale dans la nation, éducation qui se concentre principalement sur les communautés indiennes à travers l'implantation d'une structure d'écoles dénommées, comme on l'a vu précédement les *Casas*

del Pueblo. La plupart des activités mises en place par Vasconcelos en tant que ministre de l'éducation publique faisaient partie intégrante d'une philosophie singulièrement radicale pour l'époque. Innovante et très régionaliste, cette philosophie revendiquait la suprématie de l'âme sur la raison. Dans ce cas, la pédagogie du philosophe et les actions mises en œuvre trouvaient leur origine dans la juxtaposition entre sa philosophie, les idéaux révolutionnaires, l'établissement d'un nouvel ordre citoyen, les relations de pouvoir entre les classes sociales, la situation économique, l'analphabétisme, le fanatisme, la diversité linguistique. Après une analyse des civilisations ibéro-américaines, dans son livre *La raza cósmica* [1948] (La race cosmique), Vasconcelos présente un idéal social et politique basé sur le mélange des « races » (*sic*) – "cultures" – qui produiraient une nouvelle civilisation. En effet, le texte présente une utopie : une société basée non plus sur la raison mais sur l'esthétique, la sympathie et la *pulsion vitale* (connu comme « l'élan vital » chez Bergson). Loin de se présenter comme un projet réalisable à l'époque, l'image utopique d'une nouvelle civilisation ibéro-américaine était envisageable. L'image d'une nouvelle société, d'un nouveau style de vie et de sociabilité trouvait écho dans l'esprit des intellectuels tout comme dans la plupart de la population[153]. Les communautés indiennes se découvraient une place dans cette vague d'espoir issu du changement révolutionnaire et d'inclusion culturelle. La nation se renouvelait à partir de ses démarches législatives, et au fur et à mesure de la constitution des lois, avec les institutions d'Etat. La philosophie vasconceliste, particulièrement pacifique et encourageante, a été appliquée dans les pratiques pédagogiques, les ressources éducatives et les mécanismes institutionnels de la SEP. Grâce à son pouvoir politique, Vasconcelos a réussi à mettre en pratique ses idéaux philosophiques. D'après Molina : « Il conçoit l'éducation comme la mise en pratique d'une philosophie. A partir de là, il est important de se référer à son œuvre philosophique pour donner un cadre à sa pensée pédagogique et à son œuvre éducative » (Molina, 1981 : 19).

Vasconcelos présente trois états de civilisation de l'homme dans son livre *La raza cósmica.* Le premier état représente « l'ère de la violence », déterminée par une époque durant laquelle la plupart des relations sociales reflétaient une irrationalité entre les hommes, autrement-dit, un état impulsif mené par des idées ou des fanatismes pour justifier une cause sociale. Le deuxième état est celui de la civilisation basée sur la raison. Ce dernier mérite une attention particulière du fait que la majeure partie de la philosophie occidentale aujourd'hui envisage cet état comme l'ultime, lorsque l'homme est désenchanté des relations mythiques et religieuses, délivrant justification et légitimité à la pensée rationnelle. Toutefois, Vasconcelos

[153] Voir les journaux *El Democrata, El País, El Universal*, aux annexes.

promet un troisième état, cet état-même verrait le jour parmi les peuples latino-américains grâce au « métissage des 'races' » qui a caractérisé l'Amérique Latine tout au long de son histoire. La proposition, qui dans la *forme* ressemble aux états positifs de Comte, est malgré tout assez innovatrice, Vasconcelos explique :

> « La loi du gout en tant que norme des relations humaines, a été énoncée en diverses occasions avec le nom de la loi des trois états sociaux, définis non pas à la manière de Comte, mais avec un sens plus vaste. Les trois états que cette loi stipule son : le matériel, ou le guerrier, l'intellectuel ou politique, et le spirituel ou esthétique. Les trois états représentent un processus qui, progressivement, nous libèrent de l'empire de la nécessité et, petit à petit, soumet la vie entière aux normes supérieurs du sentiment et de l'imagination. Dans le premier état, seule la matière règne ; les peuples qui se rencontrent se combattent ou s'unissent, avec pour loi la violence et le pouvoir relatif. On extermine une bonne fois pour toute, ou on célèbre des accords pour les besoins de la vie en commun ou de la nécessité. Ainsi vivent la horde et la tribu dans toutes les races. Dans une telle situation, le mélange des sangs s'impose par la force matérielle, unique élément de cohésion d'un groupe. Il ne peut y avoir de choix, le fort prend ou rejette, selon son caprice, la belle soumise. Durant la seconde période, c'est la raison qui artificiellement prévaut, et profite des avantages conquis par la force et corrige ses erreurs. Les frontières se définissent sous forme de traités et les coutumes s'organisent selon les lois dérivées réciproques et selon la logique : le romantisme est le modèle le plus achevé de ce système social rationnel, même si en réalité, il commence avant Rome et se prolonge encore à l'époque des nationalités. Durant ce régime, le mélange des races obéit en partie au caprice d'une tentative libre qui s'exerce au-dessous des rigueurs morales de la norme sociale, et obéit spécialement aux convenances éthiques et politiques du moment. Au nom de la morale par exemple, on impose des mariages difficiles à rompre, entre des personnes qui ne s'aiment pas ; au nom de la politique, on restreint les libertés intérieures et extérieures ; au nom de la religion, qui devrait être source d'inspiration sublime, on impose des dogmes et des tyrannies ; mais chaque cas se justifie par le dictat de la raison, reconnu suprême dans les affaires humaines. Servent en fonction de la logique superficielle et au savoir équivoque, ceux qui condamnent le mélange des races, au nom d'une eugénique qui, en se fondant sur des données scientifiques et incomplètes, n'ont pu donner de résultats valides. La caractéristique de cette seconde période est la foi en la formule. C'est pour cela que tous les sens ne font rien d'autre que de donner une norme à l'intelligence, limites à l'action, frontières à la patrie, et freins au sentiment. Règle, norme et tyrannie, telle est la loi de la seconde période dans laquelle nous sommes prisonniers, et de laquelle il est nécessaire de sortir. Dans la troisième période, dont l'avènement s'annonce de nombreuses manières, l'orientation de la conduite ne se cherchera plus dans la pauvre raison, qui explique mais ne découvre pas ; elle se cherchera dans le sens créateur et dans la beauté qui convainc. Les normes leur donneront la faculté suprême, l'imagination : autrement dit, on vivra sans normes, dans lequel tout ce qui nait du sentiment est une bonne réponse. A la place des règles, l'inspiration constante. Et l'on ne cherchera plus le mérite d'une action mais son résultat dans l'immédiat, palpable, comme dans la première période ; on n'attendra pas d'adaptation à certaines règles déterminées de la raison pure ; le même impératif éthique est mis en avant et au-delà du bien et du mal, dans le monde du pathos esthétique, seul l'acte aura de l'importance, par sa beauté seule. Réaliser notre envie, pas notre devoir ; suivre le chemin du goût, pas de l'appétit ni du syllogisme ; vivre la joie fondée sur l'amour, voici en quoi consiste la troisième étape » (Vasconcelos, 1925 [1948] : 38-40) [154].

[154] Version originale: « La ley del gusto, como norma de las relaciones humanas, la hemos enunciado en diversas ocasiones con el nombre de la ley de los tres estados sociales, definidos, no a la manera comtiana, sino con una comprensión más vasta. Los tres estados que esta ley señala son: el material o guerrero, el intelectual o político y el espiritual o estético. Los tres estados representan un proceso que gradualmente nos va libertando del imperio de la necesidad, y poco a poco va sometiendo la vida entera a las normas superiores del sentimiento y de la Fantasía. En el primer estado manda sólo la materia; los pueblos, al encontrarse, combaten o se juntan sin más ley que la violencia y el poderío relativo. Se exterminan unas veces o celebran acuerdos atendiendo a la conveniencia o a la necesidad. Así viven la horda y la tribu de todas las razas. En semejante situación la mezcla de sangres se ha impuesto también por la fuerza material, único elemento de cohesión de un grupo. No puede

Selon lui, le sens philosophique de l'histoire tournerait vers une troisième période, un troisième état de civilisation, où les hommes et les femmes livrés à une humanité basée sur « l'élan vitale », dirigée par les instincts de la beauté, marquerait le début d'une nouvelle ère. Cette philosophie revendique l'être humain en société, en dehors des cosmovisions que la raison impose. En effet, il s'agit d'un appel à ce que les interactions entre les individus soient régies par un autre ordre : celui de la *sympathie*. Les bases philosophiques qui régnaient dans l'imagination du pédagogue, seront l'axiologie dans la construction des politiques publiques mises en pratique au Mexique. « Vivre dans le *pathos*, sentir pour tout ce qui nous entoure, une émotion si intense, que le mouvement des choses adoptent ce rythme » (Vasconcelos, *op. cit.*, 1940, : 40). Cette utopie, lisible dans l'imagination de la pensée politique de Vasconcelos, s'éloigne des inégalités des relations économiques existantes à l'époque, ainsi que de l'expérience d'injustice vécue par chaque groupe culturel. La classe politique envahie d'espoir pouvait réinventer l'idée de l'avenir, malgré le décalage entre les idéaux de la Révolution et la situation factuelle, empirique et subjective, de la population.

---

haber elección donde el fuerte toma o rechaza, conforme a su capricho, la hembra sometida. Por supuesto que ya desde ese período late en el fondo de las relaciones humanas el instinto de simpatía que atrae o repele conforme a ese misterio que llamamos el gusto, misterio que es la secreta razón de toda estética; pero la sugestión del gusto no constituye el móvil predominante del primer período, como no lo es tampoco del segundo, sometido a la inflexible norma de la razón. También la razón está contenida en el primer período, como origen de conducta y de acción humana, pero es una razón débil, como el gusto oprimido; no es ello quien decide, sino la fuerza, a esa fuerza, comúnmente brutal, se somete el juicio, convertido en esclavo de la voluntad primitiva. Corrompido así el juicio en astucia, se envilece para servir la injusticia. En el primer período no es posible trabajar por la fusión cordial de las razas, tanto porque la misma ley de la violencia a que está sometido excluye las posibilidades de cohesión espontánea, cuanto porque ni siquiera las condiciones geográficas permitían la comunicación constante de todos los pueblos del planeta.

En el segundo período tiende a prevalecer la razón que artificiosamente aprovecha las ventajas conquistadas por la fuerza y corrige sus errores. Las fronteras se definen en tratados y las costumbres se organizan conforme a las leyes derivadas de las conveniencias recíprocas y la lógica: el romanismo es el más acabado modelo de este sistema social racional, aunque, en realidad, comenzó antes de Roma y se prolonga todavía en esta época de las nacionalidades. En este régimen, la mezcla de las razas obedece, en parte, al capricho de un instinto libre que se ejerce por debajo de los rigores de la norma social, y obedece especialmente a las conveniencias éticas o políticas del momento. En nombre de la moral, por ejemplo, se imponen ligas matrimoniales difíciles de romper, entre personas que no se aman; en nombre de la política se restringen libertades interiores y exteriores; en nombre de la religión, que debiera ser la inspiración sublime, se imponen dogmas y tiranías; pero cada caso se justifica con el dictado de la razón, reconocido como supremo de los asuntos humanos. Proceden también conforme a lógica superficial y a saber equívoco, quienes condenan la mezcla de razas, en nombre de una eugénica que, por fundarse en datos científicos incompletos y falsos, no ha podido dar resultados válidos. La característica de este segundo período es la fe en la fórmula, por eso en todos sentidos no hace otra cosa que dar norma a la inteligencia, límites a la acción, fronteras a la patria y frenos al sentimiento. Regla, norma y tiranía, tal es la ley del segundo período en que estamos presos, y del cual es menester salir.

En el tercer período, cuyo advenimiento se anuncia ya en mil formas, la orientación de la conducta no se buscará en la pobre razón, que explica pero no descubre; se buscará en el sentimiento creador y en la belleza que convence. La norma la dará la facultad suprema, la fantasía; es decir, se vivirá sin norma, en un estado en que todo cuanto nace del sentimiento es un acierto. En vez de reglas, inspiración constante. Y no se buscará el mérito de una acción en su resultado inmediato y palpable, como ocurre en el primer período; ni tampoco se atenderá a que se adapte a determinadas reglas de razón pura; el mismo imperativo ético será sobrepujado y más allá del bien y del mal, en el mundo del pathos estético, sólo importará que el acto, por ser bello, produzca dicha. Hacer nuestro antojo, no nuestro deber; seguir el sendero del gusto, no el del apetito ni el del silogismo; vivir el júbilo fundado en amor, esa es la tercera etapa ». Traduction. Rozier, bilingue.

D'un autre côté, Vasconcelos éveille dans ses textes et dans l'esprit de ceux qui participent au projet éducatif une sorte de paix, une "santé mentale" (l'harmonie avec le soi et le monde) centrée sur « l'âme des individus ». En imaginant, ou plutôt en pronostiquant une troisième période dans laquelle « la volonté devient libre, dépasse ses limites, explose et se noie dans une sorte de réalité infinie ; se comble de rumeurs et de buts lointains ; la logique ne suffit plus et l'on donne des ailes à l'imagination ; on enfonce au plus profond et entrevoit au plus loin ; on grandit dans l'harmonie et on s'élève au créateur mystérieux de la mélodie ; on se satisfait et se dissout dans l'émotion, que l'on confond avec le bonheur de l'Univers : on fait de la beauté une passion » (*Idem*, Vasconcelos : 40) Il donne le jour à une réalité différente, qui repose sur la générosité de l'être humain, qui ne s'arrête plus aux conditionnements logiques de la société.

La philosophie qui intervient dans la pensée de l'époque est appliquée lui. L'homme sage se transforme en homme politique. Au Mexique, la classe intellectuelle, plutôt critique avant la révolution, se convertit majoritairement en classe politique après celle-ci. Ils vont devoir tout réinventer. Vasconcelos présente un nouveau programme à travers une pédagogie esthétique. Il interprète idéalement l'homme dans ses relations sociales et il applique cet idéal. Il est intéressant de visualiser cette nouvelle réalité qu'attribuait Vasconcelos à la société mexicaine. Ses ambitions philosophiques ont eu un résultat intéressant au niveau des appareils idéologiques, malgré le fait qu'ils ne se sont pas inscrits en tant que mécanismes promoteurs d'une société « idyllique », ou même, plus juste.

Les inégalités persistantes encore à l'aune des relations sociales se recomposent dans le nouveau système d'éducation révolutionnaire, mais celles-ci justifiées par le principe de la nouvelle refondation nationale dont le principe de la « beauté » se manifestait dans les relations sociales. Paradoxalement, ces idéaux philosophiques ont contribué à l'introduction de dynamiques économiques avec des pratiques rationnellement occidentales que lui-même critiquait, mais ils ont contribué à la restauration de la diversité comme une des vertus des sociétés latino-américaines. On est donc, témoins d'une des caractéristiques principales de cette politique éducative, qui vise les rapport sociaux sous un autre état de la pensée mais avec une continuité des inégalités dans les faits ce qui par la suite a donné à l'Etat une nouvelle capacité de réflexion sur l'altérité. Ceci s'explique (comme l'on a pu observer dans la deuxième partie) par la continuité des expériences collectives.

En outre, le Mexique cherchait à s'insérer dans l'ensemble des nations sur le marché mondial, à être reconnu en tant que nouvelle nation et d'autre part, à se reconstruire de l'intérieur. Etre

un pays « moderne » s'avérait indispensable pour légitimer le mouvement révolutionnaire. Moderne certes, mais différent, grâce à une éducation ibéro-américaine basée sur l'éthique et la mystique de Vasconcelos. Avec lui, le contenu pédagogique répondait aux besoins de la nation : rétablissement de la paix, alphabétisation, acculturation, identité nationale donnée par la Révolution, réduction de la pauvreté, etc. La revendication culturelle basée sur ces principes intégrationnistes et 'interculturels'[155] de Vasconcelos gagne du terrain. Les écoles se revitalisent avec cette pédagogie déployée dans les zones rurales et urbaines. Dans les écoles rurales, où vivait une grande partie de la population indienne, l'éducation rurale se met en place face à une diversité très marquée et de multiples activités.

Son livre *De Robinson a Odiseo* (de Robinson à Ulysse), ouvre une réflexion sur sa méthodologie pédagogique, tout en expliquant les bases de sa philosophie. « Les domaines de connaissance se divisent comme la réalité existentielle physique, éthique et esthétique. Au champ de la réalité physique correspond la connaissance objective ou la science des faits. La méthode empirique est nécessaire pour les sciences appliquées mais doivent être complétées par une méthode déductive, généralisatrice, propre de la réflexion. Quant à la connaissance éthique ou sciences de la conduite, la méthode de l'enseignement se base sur la persuasion et l'exemple. L'ordre de l'esthétique est régit par des déterminations de sympathie, de beauté et d'amour, les règles de l'apprentissage ne sont pas activo-réflexives comme en physique ni normativo-persuasives comme en éthique, mais plutôt contagieuses et révélatrices » (Vasconcelos, 1935 : 23).

Son livre révèle un individu à éduquer exposant le modèle du citoyen. Vasconcelos tente de développer une « pédagogie structurante » (*pedagogía estructurativa*), une espèce d'hybride entre la pédagogie d'Herbart qui cherche à créer la capacité de compréhension et celle de Dewey, qui, suivant les termes de Vasconcelos, cherche à développer un savoir-faire. La pédagogie structurante vise l'instruction :

> « De façon générale, notre école s'est bien défendue. Au Mexique, par exemple, nous suggérons quelle solution est prudente. Situés entre la méthode de Herbart, qui enseigne en obligeant à comprendre et la méthode pragmatique, dont le but est de faire, bien que pour la plupart, on ne comprenne pas, nous disons : « Il ne s'agit pas de remplacer une méthode par une autre. Ce à quoi nous devons parvenir c'est que chaque système soit adapté à la matière. La méthode de Herbart est irremplaçable pour acquérir un certain type de connaissances culturelles et la méthode Dewey est avantageuse pour l'apprentissage du vieux labeur de la civilisation : fabriquer les outils qui rendent le bras plus efficace, jusqu'à parvenir à la machine. C'est-à-dire que, selon Herbart, nous éduquons l'intelligence qui a

[155] N'étant pas encore défini dans le milieu académique de l'époque, l'anachronisme sur l'interculturalité exposé ici est volontaire du fait que le sens du concept relie la pensée du philosophe.

> créé la culture, et si l'on veut, selon la pratique que conseille Dewey, nous guiderons l'instinct qui invente la technique ». (Vasconcelos, 1935: 257-258)[156].

Cette pédagogique s'inscrit sur une méthodologie d'application hybride. Elle intègre deux démarches pédagogiques afin d'en structurer « une » qui permettrait aux citoyens apprendre à manipuler la nature à leur bénéfice, sans pour autant oublier les connaissances issues de la histoire et les valeurs civiques, du moins dans le cas de l'esthétique et la politique[157]. Le titre du livre est très révélateur. Robinson utilitariste anglais et Ulysse furent les deux personnages dont les caractéristiques humaines étaient recherchées par la politique éducative de Vasconcelos. Comme le fait remarquer Rosario Encinas :

> « L'éducation nationaliste avait en même temps le dessein de contrecarrer l'influence de certains courants pédagogiques étrangers qui, comme celui de John Dewey aux Etats-Unis d'Amérique, versaient dans un utilitarisme tendant à uniformiser la société. C'est dans son livre De Robinson a Odiseo [de Robinson à Ulysse], que Vasconcelos expose la plupart de ses inquiétudes sur le sujet et propose une attitude vitaliste envers l'éducation qu'il définit comme « pédagogie structurante ». Il s'y montre toujours aussi peu soucieux de la consistance théorique de son discours, se servant d'un style déclamatoire qui se révèle d'ailleurs fort efficace. Comme le titre l'indique, il fait des deux personnages de la littérature universelle les modèles de deux pédagogies opposées. D'une part, Robinson l'empiriste, qui 'apprend en faisant', mais se retrouve enfermé dans sa propre quotidienneté ; d'autre part, Ulysse, l'aventurier de l'esprit, aux vues élevées et ne connaissant pas de limite. Au déterminisme imposé par la nécessité s'oppose la libération par la libération exaltée de l'esprit : « Robinson symbolise la méthode rusée, improvisée, exclusivement technique, qui caractérise l'ère anglo-saxonne du monde, époque efficace, mais dépourvue de génie ; en Ulysse, je vois le voyageur qui explore et agit, crée et découvre grâce à ses mains, mais pas uniquement avec elles car il ne veut ni ne peut se défaire du don de créateur ni des trésors de cette culture millénaire qu'on porte en lui et qui libère son âme » (Vasconcelos, 1935 : 33, 72). Cette pédagogie structurante réalise l'idéal d'Ulysse en cherchant, « au-delà de l'ingéniosité de la science, à accompagner l'esprit dans son merveilleux déploiement [...]. De sorte que la réalité quotidienne s'enrichit grâce à l'âme éduquée, précisément parce que celle-ci modifie ou contourne la nécessité dans maints domaines, et développe le prodige d'une conscience libre, éclairée par le savoir » (*Ibid*. 1938 : 49, 146 *in* Encinas, 1994 : 753).

En outre, il considère le maître comme l'élément essentiel de l'éducation. Il conduit l'âme de l'enfant : « Le maître tonifie l'âme pour que lorsque tous les "credo" sont chantés, l'élève sache choisir la plus noble et belle création. (…). Ainsi, en termes socratiques, la tâche de l'éducateur consiste à réveiller la conscience de l'éduqué, voire même à la créer si elle n'est pas éveillée. Dans tous les cas, il s'agit de susciter le développement jusqu'à produire cet

---

[156] Version originale : « En general, nuestra escuela logró defenderse, y, por ejemplo, en México ya indicamos nuestra solución prudente. Colocados entre el método de Herbart, que enseña obligando a comprender, y el método pragmático, que busca hacer, aunque mayormente no se comprenda, decimos: «No se trata de reemplazar un sistema por otro. Lo que debe procurarse es que cada sistema se ponga en práctica según la materia». El sistema de Herbart, es irremplazable para adquirir cierto género de conocimientos de cultura y el sistema Dewey es ventajoso para el aprendizaje de la vieja tarea de la civilización: construirse los útiles que aumentan la eficacia del brazo, hasta llegar a la máquina. O sea, eduquemos, según Herbart, la inteligencia que ha creado la cultura, y si se quiere, según la práctica que aconseja Dewey, adiestraremos el instinto que inventa la técnica » Traduction : Laurence Boularan, enseignante second cycle.

[157] Cette pénsée philosphique de la pédagogie de Vasconcelos rend pertienent la question faite suite à l'analyse réalisé par Lenoir (2006) dans l'introduction de la duxième partie.

accouchement de l'âme, *finalité suprême de l'éducation* » (Vasconcelos, 1935, *op. cit.* : 42-43). Le maître devient un Prométhée de l'âme, « qui dérobe le feu de la vérité » et dirige, à travers la sympathie, les élèves vers la recherche, et, à travers les potentiels nobles, à la réalisation de l'être : « Pour y arriver, il faut contaminer par sa propre noblesse, en s'identifiant au ressenti au contact d'âme à âme, dans une relation d'amour, équivalente indispensable de la raison, puisqu'il convainc dans des questions d'intérêt, et de la démonstration, qui détermine la vérité dans des matières scientifiques » (Vasconcelos, 1935, *op. cit.* : 82).

Par ailleurs, en ce qui concerne les matières scolaires (le curriculum) celles-ci étaient déterminées par une classification en trois catégories. Dans la connaissance scientifique ou sciences des faits se trouvaient les mathématiques, la géographie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie et la logique. Ensuite, dans la connaissance éthique ou sciences de la conduite apparaissaient la biologie, la physiologie, la morale, l'histoire et la sociologie. Enfin, une troisième catégorie, celle de la connaissance esthétique ou sciences de l'esprit[158], renfermaient la musique, les arts plastiques, la poésie, la philosophie et la religion. Vasconcelos rappelle « [je] remarque que l'âme de l'enfant n'est pas un récipient vide, dans lequel on verse un contenu. L'âme de l'élève est déjà occupée par ce qui lui appartient, et la tâche qui incombe est donc de concilier, de combiner, et de nourrir l'un et l'autre des deux mouvements : celui de la sagesse, que l'école transmet de l'extérieur, et le monde subjectif de l'élève, qui parfois rejette l'apport externe, ou parfois l'assimile et se nourrit de cet apport » (*Idem* : 87).

Ceci a produit dans la société un écho indéniable. Aux archives j'ai trouvé des conférences et des publications revendiquant ces idées. Le membre du Conseil Féministe Mexicain, la professeure Luz Vera, le 6 octobre 1922 dans son discours[159] prononcé durant le *Congreso de Misioneros*[160], indique :

> « La vie, la vie merveilleuse qui est action, pensée et émotion, a vibré entre ces murs : les passions qui sont la vie, la vie réelle, ont surgi, les idées, qui sont aussi la vie, ont jailli, même lorsque, pour avoir leur propre vie, elles ne peuvent se défaire de l'acte affectif qui les rend humaines. La raison lorsqu'elle est froide, tue la vie ; la raison ne peut comprendre le monde qu'à condition de procéder à des dissections conventionnelles. Elle a besoin, elle, d'être éclairée par l'intuition afin de saisir les réalités. Autrement, elle divise, elle paralyse ce qui par nature est mouvement, elle tue ce qui vit et ne comprend que par parties. C'est

[158] Il faut considérer le concept dans sa définition métaphysique. Le mot esprit désigne normalement l'élément immatériel incarné en l'être humain.
[159] Le discours de Luz Vera est un document que a été même publié par le C.F.M.
[160] Congrès de Missionnaires.

pour cela qu'il est des domaines de la vie humaine pour lesquels elle échoue lorsqu'elle veut tout expliquer. » (**Archive 17** : AGN-SEP, Vera Luz, *Discurso expositivo y razonado pidiendo la admisión del Maestro Misionero a las Cámaras, con voz informativa cuando se trate del problema educativo de la República*, SEP, B. 04169, 1922/284-287)[161].

De même, elle expose les éléments idéologiques influençant l'éducation rurale et indienne :

« Ce qui est important pour nous, c'est de nous mettre d'accord sur ce qu'on pourrait appeler l'âme de la question de l'éducation, la moelle de notre pédagogie, la subjectivité par excellence. Notre problème est philosophique, dès lors que pour le résoudre nous cherchons un axe moral sur lequel le fonder. En évoquant l'éducation en général et l'éducation rurale en particulier, nous avons été d'accord sur le fait que notre labeur doit avoir pour seul but l'amélioration sociale des catégories qui vivent à la campagne. Que beaucoup de nos paysans vivent dans une « heureuse ignorance », comme d'aucuns l'assurent, c'est vrai ; mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas d'ambitions et qu'ils ne désirent pas un plus grand bien-être. Beaucoup de groupes d'Indigènes ont déjà montré leur désir d'aller de l'avant. Dans certains cas, comme dans le cas concret de la région de Zongolica, ils ont pu obtenir qu'il y ait à « *la Chambre de l'Union* » un de leur représentant car ils pensent que lui, mieux que personne, pourra s'intéresser à leurs problèmes. Que les Indigènes aient une parfaite connaissance de la vie, une philosophie née de leur expérience dotée d'une logique admirable pour résoudre leurs difficultés dialectiques ainsi qu'une morale saine doublée d'un remarquable empirisme psychologique, qui leur offre un concept total de la vie, on ne peut le nier ; mais cela ne veut pas dire qu'ils n'aient pas besoin d'enseignement. Nous qui croyons être quelque peu civilisés, nous en ressentons toujours le besoin, constamment, indéfiniment. Nous désirons tous progresser sur le terrain de l'économie et du social : le paysan aussi veut progresser : l'enthousiasme avec lequel il nous accueille lorsque nous parvenons à atteindre son cœur et que nous pouvons obtenir ses confidences le montre ; le voir, après le travail bienfaisant, absorbé dans son cahier et dans son livre, volant au repos ou à la paresse , dont il est si souvent accusé, le temps qu'il emploie à apprendre, le montre ; nous lancer, à la sortie du cours, à huit heures du soir, qu'il s'en va vite car il doit marcher deux ou quatre ou six kilomètres, le montre ; réaliser qu'il sait lire désormais, ses yeux s'illuminant de plaisir, le montre. » (**Archive 17 (bis)** : *Ibid*, Vera Luz)[162].

---

[161] Version originale : La vida, la maravillosa vida que es acto y pensamiento y emoción, ha palpitado dentro de estos muros [le Congrès] : surgieron las pasiones que son vida, vida intensa y real: brotaron las ideas que son también vida, aún cuando éstas no pueden despojarse para tener vida propia, del acto afectivo que las hace humanas. La razón cuando es fría mata la vida; la razón no puede entender el mundo sino a condición de hacer disecciones convencionales. Ella, necesita estar iluminada de intuición para atrapar realidades. De otro modo, divide, paraliza lo que por naturaleza es movimiento, mata lo que vive y entiende sólo por secciones. Por eso, en algunos órdenes de la vida humana, fracasa cuando quiere explicarlo todo. Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

[162] Version originale : Lo importante para nosotros es ponernos de acuerdo sobre lo que podía llamarse el alma de la cuestión educativa, la médula de nuestra pedagogía, lo subjetivo por excelencia. Nuestro problema es filosófico, desde el momento en que buscamos para resolverlo un eje moral en qué apoyarlo. Al referirnos a la educación en general y en especial a la rural, hemos estado conformes con que nuestra labor debe llevar por único fin el mejoramiento social de las clases que viven en el campo. Que viven muchos de nuestros campesinos en una "feliz ignorancia", como alguien lo asegura, es cierto; pero eso no quiere decir que no tienen aspiraciones y que no anhelan un bienestar mayor. Muchos grupos de indígenas han mostrado ya su deseo de adelantar. En algunos como el caso concreto de la región de Zongolica, lograron traer a las Cámaras de la Unión a un representante de su raza porque piensan que él mejor que nadie, podrá interesarse en sus problemas. Qué tienen los indígenas un perfecto conocimiento de la vida, una filosofía nacida de su experiencia con una admirable lógica para resolver sus dificultades dialécticas y una sana moral unida a un empirismo psicológico admirable, que le proporciona un concepto total de la vida, no puede negarse; pero eso no significa que no necesiten enseñanza. Los que creemos estar un poco civilizados la necesitamos siempre, constantemente, indefinidamente. Todos deseamos mejorar en el terreno de lo económico y social: el campesino también quiere progresar: lo revela el entusiasmo con que nos recibe cuando somos capaces de llegar a su corazón y logramos obtener sus

Vasconcelos garde une vision pluraliste du monde, qui est répandue chez la plupart des *misioneros*. Les maîtres ruraux sont influencés par ces idées répandues par le processus éducatif de la population. La terminologie de sa philosophie restant ambigüe par l'usage des métaphores et allégories en lieu de concepts, a pourtant contribué à exalter l'idée pour un avenir, en effet, plural et intégrationniste (*Cf.* Sanchez Villaseñor, 1939 : 25-29). D'après Llinas, « Vasconcelos met en exergue l'importance de *cinq valeurs* : 1) faire de l'Amérique Latine le centre d'une grande synthèse de l'humanité (1958, CD, : 1709) ; 2) concrétiser avec *l'hispanisme* -culture métisse- la base centrale de la « mexicanité » (1958, DRO, 1709) ; 3) se servir de la servilité de l'être humain comme moyen pour réaliser cette mission (1958, DRO, 1557) ; utiliser l'industrialisme en tant que moyen jamais comme une fin en soi (1958, DRO, :1532) ; et 5) afin de promouvoir le progrès de la nation, il fallait « mexicaniser » le savoir, c'est-à-dire, faire objet d'étude assidue l'anthropologie, la botanique, la géographie, la géologie, et zoologie du pays (1958, CD, 773-777 et DRO : 1514) » (Llinas, 1978 : 167).

Voici donc un bref aperçu de la philosophie de Vasconcelos, pédagogie tournée essentiellement vers l'âme de l'élève et porteuse d'une nouvelle organisation sociale basée sur les principes d'un individu latino-occidental moderne qui devait s'inscrire dans un nouvel état philosophique de civilisation. L'objectif était de construire une société intégrée sous des principes « idéaux » avec une coexistence civique qui faisait appel aux valeurs communes de l'esthétisme, mais aussi de « réalisation humaine » sous les pulsions de beauté et de sympathie.

Toutefois, sa méthodologie comporte des lacunes. Selon lui en effet, la connaissance d'une discipline n'était pas suffisante pour l'enseigner, il suffisait par conséquent que l'élève ait envie de « savoir » pour apprendre, croyance erronée qui mena à l'échec de la campagne contre l'analphabétisme. De plus, si l'Etat participe activement à la transmission du savoir par le biais des livres lui permettant d'accéder à une forme d'esthétique et à une représentation d'amour, ceux-ci restaient empreints d'idées éloignées des idéaux révolutionnaires ou bien ils étaient fort éloignés des principes de la vie communautaire indienne. Le programme d'éducation adressé aux Indiens nécessitait une autre réflexion afin de mettre en place des stratégies d'intégration (ou de co-integration) et de coopération économiquement faisables. Cette faille incita certains Indiens à adapter, voire à remplacer, leurs traits de caractère

---

confidencias: lo revela cuando después de la faena bienhechora lo vemos atareado sobre el cuaderno y sobre el libro, robando al descanso o a la holgazanería de que tanto se tilda a nuestro indígena el tiempo que emplea en aprender, lo revela; cuando al salir de su clase, a las ocho de la noche, nos declara que se va deprisa porque tiene que caminar dos o cuatro o seis kilómetros; lo revela cuando al darse cuenta de que puede ya leer, sus ojos se iluminan de gozo.Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

culturel pour faire en sorte d'être en adéquation avec le modèle qu'on leur enseignait ce que Bonfil Batalla appelle « *desindianización* »[163]. Il s'est aussi mis en place une autre conséquence du caractère politique : le renforcement culturelle et la consolidation politique des communautés Indiennes.

6.2. La pédagogie pragmatique de Sáenz

Sáenz nait le 13 février 1888 à El Mezquital, commune d'Apodaca, Nuevo León, et meurt à Lima, au Pérou, en 1941. Il effectue sa scolarité primaire au Collège Civil de Monterrey. Plus tard, il déménagera à Mexico, pour étudier à l'Institut Juarez de Coyoacán. Il reçoit sa formation de maître à l'école Normale de Jalapa, Veracruz. Il obtient son titre de professeur normalien et voyage aux Etats-Unis pour étudier à l'Institut Jefferson, et à l'Université de Columbia de Washington. Il réalisera également des études supérieures à la Sorbonne à Paris, en France. Finalement, il obtient deux doctorats en Sciences et en Philosophie à l'Université de Columbia. Il réussit son doctorat de Philosophie grâce à sa thèse « L'éducation comparée » (Etats-Unis et Europe), thèse qui affirme l'influence du philosophe de l'éducation John Dewey dans le travail de Sáenz.

Il occupa différents postes politiques durant sa carrière professionnelle : Directeur Général de l'Education du District Fédéral, Directeur de l'Ecole Nationale Préparatoire, Officier Majeur, et en 1924, Secrétaire Adjoint de l'Education Publique. C'est lorsqu'il occupa ce poste qu'il participe à donner vie aux *Misiones Culturales* dans l'ensemble du pays. Il implanta les écoles d'enseignement secondaire, transformant l'éducation préprofessionnelle de la Préparatoria de la Escuela de Bachilleres, facilitant ainsi l'apprentissage des adolescents ayant achevé les primaires années de scolarité et élevant la qualité d'études professionnelles. Après avoir occupé pendant six ans le poste de Secrétaire Adjoint sous la présidence de Plutarco Elias Calles, Sáenz va diriger une expérimentation d'éducation rurale à Carapan, Michoacan, et sera conseiller spécial du Secrétariat. En février 1933, une dispute avec Narciso Bassols, alors secrétaire de l'Education, poussa Sáenz à abandonner ce ministère après une décennie de service. Plus tard, il sera nommé Ambassadeur au Pérou, où il restera jusqu'à sa mort.

[163] Le concept rappelle les travaux de Guillermo Bonfil Batalla lorsqu'il émet la critique au processus de « métissage » et « d'incorporation » qui ont permis progressivement la disparition tant culturelle comme physique des cultures indigènes. Voir, Bonfil Batalla, [1987] 2005.

Sáenz fut l'un des acteurs les plus représentatifs de l'éducation au Mexique. Sa volonté d'élargir la structure des écoles rurales et d'améliorer les conditions de vie des indiennes, firent de lui un acteur clé du processus d'intégration du Mexique. Sa pédagogie se basait principalement sur la philosophie du pragmatisme américain et sa pensée largement influencée par John Dewey et le concept de l'éducation ou de l'école active. Dans l'action pédagogique, Rafael Ramirez suivit le même principe, et à travers ses expériences, les deux parvinrent à développer la base théorique de l'éducation indienne et des écoles rurales au Mexique. La structure pédagogique n'était pas seulement basée sur l'instruction, mais aussi sur cette volonté de réveiller le contrôle de soi de chaque individu, par le contrôle de la réalité qui les entourait, comme l'utilitarisme l'indiquait, avec l'aide bien entendu des Missions Culturelles et des programmes consacrés à la re-civilisation de l'Indien et son intégration.

Le processus d'intégration que posait Sáenz n'était pas conçu pour éliminer ou détruire le mode de vie indien. Il cherchait à préserver certains éléments basiques de la culture native, tout en introduisant d'autres éléments de la civilisation occidentale. « Conserver, donc, les éléments de valeur des cultures indiennes et les amalgamer avec les nouveaux concepts et les nouvelles manières des civilisations modernes est une tâche qui incombe directement à l'éducateur Mexicain ». (Saenz, 1939)

Sáenz se sentait profondément touché par ce qu'il appelait les "vertus de l'indien'' : « une merveilleuse patience et quiétude ; une force miraculeuse, physiquement comme mentalement ; (et leur) tempérament artistique ». Les restes du Mexique pré-cortésien offraient une preuve de la grandeur à laquelle étaient arrivés les natifs. La *escuela de la acción* s'installa au Mexique jusqu'à ce que le thème de l'éducation indienne soit reconsidéré sous l'angle d'une idée beaucoup plus universelle : le socialisme.[164]

Il s'avère que Sáenz avait une forte influence de la philosophie pragmatique. Cette attachement l'empêchait d'avoir un rapport d'empathie avec le pédagogie qui menait Vasconcelos. Sáenz dans son livre *México Integro* soulève la critique :

> « Il est indéniable que la culture du métis est inachevée et la plupart du temps troublée, car c'est à peine s'il passe par la période de formation, ainsi est-il généralement à moitié abasourdi vis-à-vis du monde et de lui-même. L'Indien connait le terrain qu'il foule. Dans

[164] A ce propos, Aguirre Beltran, (1973) manifeste le fait que l'éducation consacrée aux indiens au Mexique devait passer par un processus d'acculturation en partant de la connaissance de la culture locale. Ainsi, le rapport entre éducation formel qui procure l'éducation de l'Etat et l'éducation informel sur laquelle sont basées les traditions locales ne doit pas supposer un mécanisme de imposition et domination. Le livre est présenté en 1953 suit au quatrième Congrès de Sociologie au Mexique et publié par la SEP en 1973. L'école de la transition a donné un nouveau tournant à la question indigène.

> le maniement de la couleur, par exemple, il est le maître de la nuance, de l'harmonie, de la pondération. Il réussit remarquablement à employer les teintures naturelles des fibres avec lesquelles il tisse ou des terres avec lesquelles il peint. Ses arrangements floraux, il s'en tient aux espèces dont il a coutume en les assortissant au feuillage, sont une leçon d'harmonie. Lorsqu'il décore les poteries à l'ancien style, la sobriété, la mesure et la sincérité sont évidentes. En revanche le métis est excentrique. L'Indien perd en lui l'équilibre. Le métis (Il) souffre d'une véritable hystérie de la couleur, il aime le contraste, ce qui est bariolé le subjugue. Il possède cette facilité perverse qu'est le fouillis. Il n'a pas encore vécu suffisamment pour se forger un style discipliné, et d'une façon générale, il lui manque l'éducation qui le rendrait discret. Il donne une impression de superficialité car il aime l'ornement sans rien avoir encore à orner, et parce qu'il a perdu le sens intime des choses et qu'il ne conserve plus que le mouvement extérieur. Mais ne nous trompons pas : autant de visibilité n'est pas une parure frivole de décadence, c'est simplement qu'il lui a manqué du temps pour approfondir, il finira par atteindre le fond des choses. » (Sáenz, 1939 : 52)[165]

Afin de comprendre la pédagogie menée par Sáenz, il convient maintenant d'analyser brièvement les principes du pragmatisme. Le pragmatisme est le premier courant philosophique né aux États-Unis, qui émerge en réaction à l'influence qu'exerçaient les élites intellectuelles qui, en Europe, s'appropriaient les philosophies de Kant et de Hegel. Il s'agit également d'une philosophie dont le développement est influencé directement par les avancées scientifiques et leurs succès, devenant ainsi le modèle de la pensée dominante basée sur une *morale de l'efficacité*. Cette pensée se plaçait dans la continuation de la philosophie anglaise, celle de l'empirisme et de l'utilitarisme.[166]

En pragmatisme, la vérité ne naît pas du rapport entre des idées subjectives et l'existence d'objets externes comme souvent, en essayant de socialiser sous des idéaux républicains les individus par le biais de l'école, les sociétés ont voulu le faire. La vérité pragmatique ne constitue pas une relation mais seulement un critère pratique d'action, raison pour laquelle le pragmatisme est considéré en tant que méthode philosophique. Pour le pragmatisme, les idées sont « vraies » si elles sont réelles dans leurs conséquences, autrement-dit, elles sont

---

[165] Version originale : « Es innegable que la cultura del mestizo está inconclusa y casi siempre revuelta, porque el mestizo pasa apenas por el periodo formativo y por lo común anda medio aturdido en cuanto al mundo y en cuanto a sí mismo. El indio conoce el terreno que pisa. En el manejo del color, por ejemplo, es un maestro del matiz, de la armonía, de la ponderación. Emplea con notable acierto los tintes naturales de las fibras con que teje o de las tierras con que pinta. Sus arreglos florales, se ciñe a las especies de su costumbre combinándolas con el follaje, son lección de armonía. Al decorar los cacharros de estilo antiguo, es evidente la sobriedad, la mesura, la sinceridad. En cambio el mestizo es estridente. En él pierde el indio el equilibrio. Padece una verdadera furia de color, ama el contraste; lo subyuga lo abigarrado. Tiene la perversa facilidad del revoltillo. No ha vivido aún lo suficiente para hacerse un estilo disciplinado, y, por lo común le falta la educación que lo haría discreto. Da la impresión de superficialidad porque gusta del adorno sin tener todavía que adornar, o porque ha perdido el sentido íntimo de las cosas y no guarda más que el movimiento exterior. Pero no nos equivoquemos: tal externismo no es ornato frívolo de decadencia; sencillamente le ha faltado tiempo para ir más hondo; ya penetrará. ». Traduction : Laurence Boularan, enseignante second cycle.

[166] John Locke est le premier philosophe qui, dans un texte intitulé *Essai sur l'entendement humain,* propose de démontrer que le monde de la conscience est un dérivé de l'expérience, et que de l'expérience dérive également les principes et les raisonnements qui semblent n'avoir rien à voir avec elle. Cela signifie qu'il n'existe pas d'idées innées, que nous ne naissons pas avec un patrimoine d'idées, mais qu'avant toute expérience nous sommes *table rase, tabula rasa*. Tout ce qui remplira cette feuille blanche (l'esprit) provient de l'expérience externe et de l'expérience interne. » Voir la Présentation de la seconde partie du livre : Páez, 2003. p. 233n

« vraies » si elles permettent à une personne de mener à bien une action avec des résultats observables. Par conséquent, il est possible de définir le pragmatisme comme une philosophie de l'action (Joas, 1991 : 116-117).

Le pragmatisme établit que les êtres humains sont des créatures pratiques qui s'adaptent aux conditions existantes dans ses contigüités, non pas de manière passive et soumise, mais plutôt en essayant de profiter au maximum de leurs propres capacités, de leurs possibilités. « Ils s'adaptent au monde, mais en s'adaptant, ils l'interprètent et l'évaluent également. La pratique est plus importante que la théorie, l'expérimentation plus significative que l'abstraction, le processus plus important que la forme » (Alexander, 2000 :167).

Charles Sanders Peirce[167], John Dewey[168] y William James[169] peuvent être considérés comme les fondateurs du pragmatisme, chacun d'entre eux étant fidèle à ce courant tout en gardant des spécificités qui leurs sont propres.

L'influence libérale et le sens pragmatique de l'école rurale se montrent évidents dans cette lettre. Il est clair que le maître rural remarque l'importance de se servir de l'entourage en tant que milieu formatif. Il demande aussi une totale liberté dans l'enseignement afin de subvenir aux nécessités des individus en apprenant à chacun ce qui est de leur intérêt. Ce modèle éducatif, étati aussi conçu sur les bases de la démocratie puisque pour la SEP il permettait de consolider l'idée de « l'âme nationale ». La pédagogie pragmatique, la *escuela de la acción*, fa été largement diffusée notamment dans les écoles rurales. On peut s'en apercevoir dans la lettre *in verbatim* du maître rural :

> « Pédagogiquement, *en faisant de l'enfant « enfant » en (lui) offrant à l'enfant ce dont il a besoin en tant que tel*, (Dewey), c'est-à-dire en exploitant ses propres instincts qu'il manifeste par le jeu ou autres activités spontanées, pour éduquer ses sentiments, l'entraîner à utiliser ses mains et lui fournir les connaissances dont il aura besoin pour réaliser ses projets. Qu'il fasse avec plaisir ce qui lui permettra de servir au mieux ses intérêts mais qu'il le fasse mieux et plus facilement sous la conduite du maître ou du livre dans lequel il fera ses recherches. Si, partant d'une tierce personne, en passant par un moyen donné, son cerveau possède des fonctions motrices (Pyle), qu'on fasse en sorte que celles-ci parviennent à ses mains ou qu'on lui permette de saisir la matière qu'il transformera ; il se gardera ainsi de faire part de ses idées ou de ses interprétations. En effet, si la patrie a besoin de davantage de produits manuels et agricoles afin de gagner une réelle indépendance pour subvenir à ses besoin naturels et sociaux, que l'école soit la préparatrice de ce bataillon de travailleurs qui deviendront à travers l'enfant, les garants de la terre comme source de richesse et du travail comme moyen de l'exploiter. » (**Archive**

[167] Charles Sanders Peirce nait à Cambridge, Etats-Unis d'Amérique, le 10 septembre 1839 et meurt le 19 avril 1914. Philosophe, logique et scientifique étasunien, considéré comme le fondateur du pragmatisme et père de la sémiotique moderne. . Voir. Joas, 1991. : 118n.
[168] John Dewey nait le 20 octobre 1859 à Burlington Vermont et meurt le 1er juin 1952 à New York.
[169] William James nait le 11 janvier 1842 à New York et meurt le 26 aout 1910 à New Hampshire.

18 : AGN-SEP, 150-161/1292, 104/105-115/116, D :574/19606/ Juin, 1926)[170].

Dewey fait remarquer le *caractère adaptatif des êtres humains* ce qui avait fortement influencé les maîtres et les pédagogues mexicains, dont Sáenz. Dans un article intitulé *Le concept de l'arc réflexe en Psychologie,* Dewey distingue la notion de conduite chez l'enfant en critiquant celle proposée par la psychologie. Selon lui, la conduite est un principe de relations causales du caractère formel entre les stimulants de l'environnement et les réactions de l'organisme ; Dewey nie le concept « d'arc réflexe » qui serait composé de trois phases : stimulation externe, traitement interne du stimulus et réaction externe, ce qui s'oppose par conséquent à la notion d'action (Joas, 1991 : 119-120).

En ce qui concerne l'esthétique (afin de le confronter au concept de Vasconcelos) Dewey démontre précisément la passivité du sujet à *l'expérimentation et au perfectionnement de l'expérience en relation au présent*. Pour lui, le pragmatisme était un moyen de critiquer ces aspects de la vie qui font de l'action une fin en soi et qui conçoivent les fins de manière trop étroite et trop pratique. Selon Dewey, c'est dans l'action que se révèle l'immédiateté qualitative du monde et de nous-mêmes, ce qui s'avère dans un certain sens plausible, étant donné que pour cette méthode philosophique, les notions du monde, de nos mondes, découlent de plusieurs dimensions de la réalité sociale.

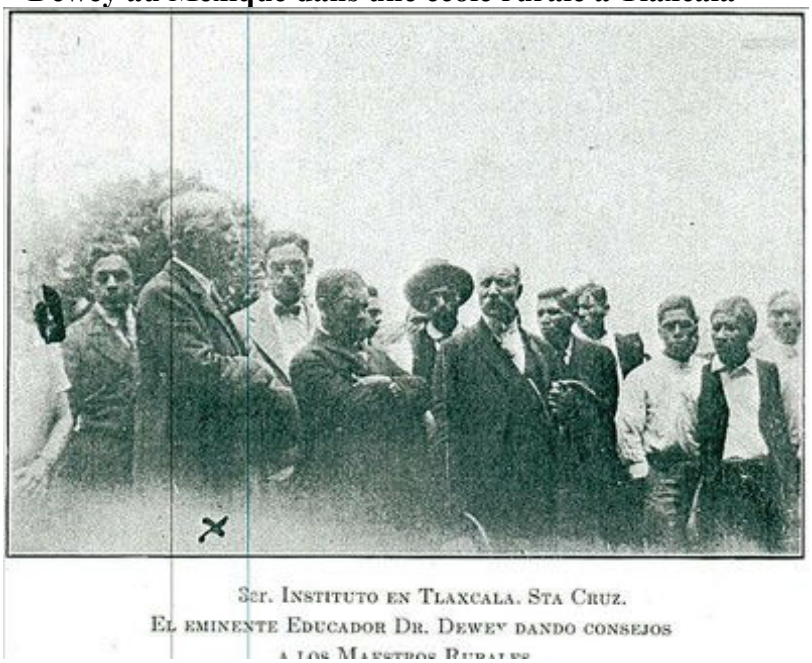
C'est ainsi que pour Dewey, l'esprit est un produit qui surgit de l'action, elle-même émergeant face à l'adaptation de l'individu. Il affirmait que les acteurs ne stockaient pas dans leur conscience les solutions aux problèmes de l'action, mais qu'ils les appliquaient à de nouvelles actions, lesquelles, comme des routines, suivent leur cours loin de la conscience des acteurs. Seul un nouveau problème que poserait l'action rendrait inefficaces les routines et les habitudes, et requerrait donc un nouvel apprentissage (*Ibid*, Joas : 120). La notion de Dewey se centre sur l'idée de nous « antéposer rationnellement face au monde », et de nous voir ainsi comme un processus. Finalement, la raison a une fonction constructive dans l'expérience.

---

[170] Version originale : « Pedagógicamente, haciendo del niño "niño" y dándole lo que necesita como tal (Dewey), es decir aprovechando sus propios instintos manifestados en el juego y en sus demás actividades espontáneas, para educarle los sentidos y adiestrarle las manos y darle los conocimientos que intervengan en la realización de sus proyectos. Que haga con placer lo que convenga a sus intereses, pero que lo haga mejor y más fácilmente con las indicaciones del maestro o del libro en que investigue; si de un tercio a un medio su cerebro tiene funciones motoras (Pyle), que se le haga llegar a sus manos o que se le ponga donde puede coger la materia que transforme y no muestre así sus ideas o sus concepciones; que si ha menester la patria de un aumento en productos manuales y agrícolas para constituir su independencia real por el abastecimiento a sus necesidades naturales y sociales, la escuela sea la preparadora de esa falange de trabajadores, inculcando en el niño amos a la tierra como fuente de riqueza y al trabajo como medio de explotarla ». Traduction: Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.
*Les italiques sont à nous.

Cette vérité instrumentale réside dans sa faculté de changer la perception du monde à condition de redéfinir ses problèmes. Ce type d'analyse rend dynamique le processus d'adaptation puisqu'il n'est plus sujet aux supposés du passé : il implique une philosophie instrumentaliste reposant sur une notion d'expérience opposée à la transcendance étant donné que pour lui, sans l'expérience dans la nature, la philosophie se déplace dans le vide. Autrement dit il ne se centre pas sur l'individu mais sur la collectivité.

Figure 11
Dewey au Mexique dans une école rurale à Tlaxcala



Scr. Instituto en Tlaxcala. Sta Cruz.
El eminente Educador Dr. Dewey dando consejos
a los Maestros Rurales

Source : http://ijp.tamu.edu/Members/goyo/international-conference/?searchterm=None

C'est en effet la notion d'espace qui acquiert une place centrale pour le développement de sa pédagogie. Comme si une relation cordiale s'établissait basée sur le stimulus de la perception. Une sorte de conduite s'établie, donnée par l'information « en scène », modifiant la relation à l'autre à travers la connaissance par l'interaction. Cependant, si nous considérons la théorie pragmatique de Dewey, l'espace n'est rien de plus qu'un récepteur de la réalité sociale externe et un inhibiteur de la conjonction entre les deux espaces/temps *sociaux* qui existaient au Mexique. Car, en considérant les *formes* gérées par l'Etat pour modifier l'espace des communautés rurales, suite aux expériences collectives dont l'inégalité prévalait, les appareils idéologiques s'installent indépendamment des formes pratiques d'égalité. Nous reprenons la lettre du maître d'école Sánchez, où nous nous apercevons certes de la nécessité première de cette philosophie de l'action, le maître signale :

« Avec un maître joyeux et optimiste qui sache s'attirer la sympathie de la communauté, pourvu d'un bon local qui puisse contenir :
a) Une salle pour les cours et les réunions publiques
b) Une pièce pour le musée
c) Un espace pour les ateliers et la fabrication
d) Un verger pour y planter des arbres fruitiers et y cultiver des légumes
e) Un petit jardin avec des plantes ornementales en face du bâtiment
f) Un champ pour y cultiver des céréales et des légumes
g) Une basse-cour pour l'élevage d'animaux et
h) Un terrain pour les jeux et les sports. »
(**Archive 19** : AGN-SEP, 150-161/1292, 98/105, Dc 575/19606/ Juin, 1926)[171]

Cependan la rélité, du fait des inéaglités, était une autre :

« Au chef de département des Ecoles Rurales
Mexico
Monsieur,
Nous nous adressons à vous et vous supplions de nous pardonner notre audace, mais nous voulons que vous nous envoyiez du matériel pour travailler manuel comme pour labourer, de la laine, des élastiques, du papier, des cartons, des feuilles cartonnées, etc. Nous vivons dans un hameau où tout nous manque, et bien , nos richesses sont naturelles nous vivons à dix kilomètres de la mer : nous avons une nombreuse collection de petits coquillages, escargots, petites plantes aquatiques, nous avons aussi de la damiana, de l'origan, du jojoba, des confitures, qui, ici n'ont pas de prix et bien que nous essayons de vendre ces produits ils ne les achètent pas et les fournitures scolaire sont très chères et nous manquons de tous pour faire travailler honnêtement les professeures nous donnent quelque chose pour notre travail mais comme l'an passé il n'a pas plu, il n'y a plus de bétail, il y a moins d'eau et les sources ne donnent pas beaucoup comme dans les autres hameaux on récolte un petit peu. Du travail, comme il y en a pas beaucoup pour nos parents, on manque des fois de vêtements et même quoi manger dans quelques foyers. Si vous voulez, on peut vous montrer notre collection en échange d ematériel.
Nous vous remercions de votre attention les élèves de mon école Isabel Ceseña. »
(**Archive 20** : AGN-SEP, DER, DECI, 165/1292, 98/105, Dc98/15/ : 1926)[172]

---

[171] Version originale: « Contando con un maestro jovial y optimista que pueda atraerse las simpatías de la comunidad; con un buen local que pueda contener:
a. sala de sesiones sociales y escolares
b. pieza para el museo
c. corredor para talleres e industrias
d. huerta para plantación de árboles frutales y cultivo de hortalizas
e. pequeño jardín con plantas de ornato al frente del edificio
f. campo para cultivo de cereales y hortalizas
g. corral para la cría de animales, y
campo para juegos y deportes. » Traduction : Laurence Boularan, enseignate en espagnol, second cycle.

[172] Version originale : « Jefe de Departamento de Escuelas Rurales
México DF.
Muy Respetable señor.
Nos dirigimos a Ud suplicando nos dispense nuestro atrevimiento, pero queremos que nos mande material para trabajar manuales como yunte, estambre, gomas, papel, cartones, cartoncillos, etc. Vivimos en una ranchería que carecemos de todo esto nuestras riquezas son naturales vivimos a diez kilómetros del mar: tenemos una numerosa colección de conchitas, caracoles, ramitas acuáticas, también tenemos damiana, orégano, jojoba, mermeladas de pistallas que aquí no tienen precio y aunque nosotros tratemos de vender estos productos no los compran y los útiles escolares son muy caros y carecemos totalmente de todos para hacer trabajar de repente hondadosamente las profesoras nos dan algo para nuestras labores pero como el año pasado no llovió, los ganados se acabaron, escasearon las aguas y fuentes se dieron pocas así como los demás casales que se cosecha

Car en effet, le principe pédagogique de la philosophie de l'action, même si permettait la manipulation de l'espace en bénéfice de la communauté, les inégalités en étant profondes, empêchaient le bon déroulement d'une pédagogie active instrumentale, malgré le fait de sa capacité de produire des *croyances*.

La notion de Dewey se centre sur l'idée de mettre l'individu au cœur des situations afin qu'il puisse rationnellement observer en lui un processus d'action. La raison a, donc, une fonction constructive dans l'expérience. Cette vérité instrumentale réside dans le fait d'avoir une attitude de changement « face au monde » mais seulement sous un nouveau fondement des problèmes. Ce type d'analyse rend dynamique le processus d'adaptation puisqu'il n'est plus sujet aux supposés du passé. Confronter les paysans et les Indiens à une réalité différente, définie par l'espace physique que les dispositifs éducatifs construisent dans les communautés, a permis de ré initier inégalement les conditions idéologiques pour les nouveaux problèmes de la nation.

A ce propos, Dewey signale, à la manière de William James, qu'avant de découvrir tout le vaste terrain de la réalité dans le monde, nous devons découvrir les conditions de ces *sous mondes* depuis une « région finie de la signification » en opposition à une autre (*Cf.* Goffman, 1974 : 3). Autrement-dit : « nous parlons de régions de la *signification* et non de sous univers parce que c'est la signification de notre expérience et non la structure ontologique des objets qui constituent notre réalité » (*Idem*, Goffman : 4n). L'Etat à travers les pratiques pragmatiques lui permet de concrétiser une gouvernabilité publique et de structurer un discours en divisant la réalité nationale entre les régions urbaines et rurales à partir des dispositifs éducatives et des appareils idéologiques. Ce qui a contribué à réduire, du moins dans les perceptions, les sentiments d'injustice. En effet, dans une lettre adressée au Département de Culture Indigène le 28 juillet de 1924, de la part des autorités locales, représentants de familles et voisins en générale (*Cf.* **Archive 16** : AGN, PROP-DEPN, Dc 417,418, 3B.02.2 : 1925/76-78) ceci reste évident.

---

en pequeña escala. Trabajos hay tan pocos para nuestros papás, que carecemos en ocasiones de vestidos y en algunos hogares hasta de alimentar. Si usted gusta podemos enseñarle nuestra colección en cambio de material. Damos las gracias por su atención los alumnos de mi escuela Isabel Ceseña. ». TRaudction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle.

La réalité factuelle entre en opposition avec celle à socialiser et imaginée par l'Etat. Les pratiques pédagogiques de l'école par l'action et ses dispositifs restent en réalité d'ordre basique, pourtant influencées notamment par l'entourage et les besoins des communautés en termes de nation. Les expériences individuelles collectivement appropriées (ce que Durkheim appelait *solidarité mécanique*) ont produit une réduction des sentiments d'injustice du fait de la constitution d'un projet commun, ce qui a permis de « gagner du temps ». De ce fait, les règles de production d'un discours dominant sur les dispositifs scolaires ont inéluctablement déterminé une dichotomie entre la pratique scolaire et la justice sociale visée par l'Etat.[173]

Poussant l'analyse aux situations des communautés, le paradoxe de l'intégration prenait de l'ampleur puisque les définitions des situations dans lesquelles ont joué des vérités scientifiques ont permis une double socialisation dans le processus d'intégration et d'assimilation sociale entre les réalités vécues par les indiens et paysans et celle cherchait par l'Etat. Le modèle de socialisation est encadré par une définition de *leur* situation indienne/paysanne et par une définition du développement social d'ordre « nationale » (ce que cherchait l'Etat sous l'idée de progrès et d'identité nationale). Le choc est immense et la confusion latente. Je peux affirmer, que si l'on n'a pas reconnu depuis les actions politiques cette rupture dans le champ de l'expérience, dans l'*habitus* de chaque groupe culturel, l'intégration comme modèle idéal avance sur le fil de la distanciation et non sur celui de la cohésion[174] malgré le succès au niveau de la coopération. Le risque est que si l'on prend en compte les modèles éducatifs qui se centrent sur la concurrence basée sur une définition particulière de la réalité et non de la multiplicité qu'elle exige, a mis en exergue le risque de développer un pseudo-communautarisme à l'encontre des idéaux républicains de la démocratie du Mexique.

En conclusion et, afin d'ouvrir le débat sur le modèle éducatif socialiste mis en place en 1934, Dewey par exemple critiquait l'absolu généré dans les pays communistes, principe auquel s'accordait Sáenz paradoxalement lorsqu'on considérait la tâche de Vasconcelos[175] semblable à celle de la Russie. Pour Dewey, sa critique se posait précisément sur l'absolu des lois de développement historique ou du *matérialisme historique* adopté par le parti communiste. La

---

[173] Schutz en 1945, attribue la priorité à « nous-mêmes » et au monde: « Nous trouverons que le monde de la vie quotidienne, le monde du sens commun, a une position dominante entre plusieurs régions de la réalité, étant donné que la communication avec nos proches n'est possible qu'à l'intérieur de celui-là. Mais le monde du sens commun est depuis le début un monde socioculturel, et beaucoup des questions liées à l'intersubjectivité des relations symboliques qui ont leurs origines à l'intérieur de ce monde, sont déterminées par lui, et trouvent leur solution en lui » (*Ibidem*, 1974, Goffman : 4n et 5n).
[174] Cela rappel les travaux de Simmel sur la théorie du conflit.
[175] Voir : Fell, 1989.

traduction des ces lois en termes politiques et moraux était « la libération de l'humanité », tâche confiée à cette époque, et par ces mêmes lois, au prolétariat industriel. Tout ce qui servait cette fin, y compris les crimes, était moral. Cependant, d'après Paz « dans le socialisme réel dans ces sociétés, qui définissait la fin et les moyens ? Le prolétariat lui même ? Non : son avant-garde, le parti et ses chefs. Alors Dewey signalait la supercherie de ce raisonnement à Léon Trotski : « (…) *en premier lieu, l'existence de ces lois de développement historique est plus que douteuse, et encore plus douteux le fait que ce soient les chefs communistes les plus appropriés pour les interpréter et les exécuter. En deuxième lieu, même si ces lois avaient eu la vigueur rigoureuse d'une loi physique, comme déduire d'elles une morale ? La loi de la gravitation n'est pas bonne ni mauvaise. Aucun théorème n'interdit de tuer ou décrète la charité. Une critique ajoute : si Marx avait découvert que les lois du développement historique tendent non pas à libérer les hommes mais à les rendre esclaves, serait-il moral de lutter pour l'esclavage universel de l'humanité ? le scientisme est le masque du nouvel absolutisme*' »[176] (Prit de, Paz, 2001 : 388). L'idée explique pourquoi, pour Dewey, le processus de connaissance est un processus dynamique et non un ancrage dans les expériences traditionnelles ou bien de celles qui émergent comme faits moraux, dans ce cas-là, les idéologies. Pourtant la *escuela de la acción* portait bien dans ses fondements une i'idéologie libérale d'ordre populaire et animée à la concretisation d'une société intégrée et métisse : la « mexicanité ».

Ainsi, pour Dewey, la polémique entre l'empirisme et rationalisme était dépassée du fait de l'incomplétude de l'expérience. Comme il a été signalé, la raison a une fonction constructive de l'expérience (*Idem*, Joas : 124). Néanmoins, les valeurs de Sáenz, dans leur application philosophique, conservaient des traits idéologiques communs avec ceux de Vasconcelos, dans leur référence à l'âme, et aux idéaux holistes révolutionnaires. Les valeurs de la philosophie éducative de Sáenz sont les suivantes et laissent entrevoir l'ontologie discursive signalée précédemment :

> « Intégrer tous les éléments et toutes les forces matérielles ou spirituelles, au service de l'humain, pour construire une patrie d'hommes libres. 2) Résoudre le chaos ethnologique et accélérer la fusion biologique et spirituelle de la race, incorporer l'Indien à la famille mexicaine et incorporer Mexico à la famille indienne. Il s'agit donc du métissage biologique et culturel, étant donné que c'est le métissé qui participe ethniquement, culturellement et économiquement sur les deux races et civilisations qui dominent le pays. 3) Réinterpréter la culture, c'est à dire former une âme métissée dans laquelle se mélangent l'Indien et l'espagnol ; 4) établir l'espagnol comme langue commune et comme base de communication indispensable pour la rationalité ; 5) Atteindre une structure économique apte à satisfaire les besoins primordiaux de la vie, étant entendu que l'âme n'avance pas avec l'estomac vide et que les idéaux ne s'élèvent pas sans santé physique ; 6) Faire

[176] Les italiques distinguent une citation de Dewey.

> disparaître les catégories d'exploiteurs et d'exploités ; instituer une société sans classes ; en finir avec les réactionnaires et les radicalismes ; 7) Réveiller les masses, les réhabiliter, et les organiser au sein de la nation à partir d'un critère égalitaire et démocratique ; 8) parvenir à l'indépendance -et non à l'isolement- du Mexique en dotant le pays d'une puissance suffisante pour participer au concert de la civilisation, indépendance qui aura pour résultat une culture vigoureuse, bouclier contre les impérialismes de tout ordre ; 9) détruire les mensonges de notre histoire et écouter les contraires, afin d'éviter les dogmatismes et les dictatures » (Sáenz, [1939], 1970 : 38-39).

Dans les écoles rurales, la pédagogie de Sáenz, sous l'influence de Dewey, se trouve opposée dans les pratiques pédagogiques à l'éducation proposée par Bassols avec Pascual Ortiz Rubio, président à ce moment (1930-1932) et son successeur Abelardo Rodríguez (1932-1934) pour finir par concrétiser son idéal avec Lázaro Cárdenas lorsqu'on rend l'éducation socialiste (1934-1940). La logique de justice sociale, au-delà des philosophies, était structurée à travers les idéaux culturalistes et les ambitions économiques. La force de la culture mais aussi de la tradition, tout comme la présence des idéaux révolutionnaires avaient, malgré tout, une contradiction inévitable mais une idée claire, celle d'homogénéiser le pouvoir, à travers un discours idéal, à l'intérieur du système de gouvernement.

6.3. La pédagogie socialiste de Bassols

Narciso Bassols nait à Tenango del Valle, dans l'Etat du Mexique en 1897 et meurt dans la ville de Mexico le 24 juillet 1959. Avocat, homme politique et idéologue Mexicain de l'époque postrévolutionnaire, il occupa les postes de Ministre de Gouvernement et de l'Education Publique ; de même il a été un grand activiste du laïcisme et de l'éducation socialiste.

Narciso Bassols fut diplômé de l'Ecole Nationale de Jurisprudence où il a fait partie d'un groupe de sept sages à côté d'intellectuels mexicains comme : Manuel Gómez Morón, Alfonso Caso et Vicente Lombardo Toledano. Des années plus tard, il devient directeur de cette Ecole. Très jeune, il se fait remarquer par son idéologie radicale, en se revendiquant partisan du laïcisme et clairement anticlérical, posture idéologique qui le l'amène à se rapprocher de Plutarco Elias Calles dans la période du maximato.

Bassols se distingue par sa volonté de rendre la culture et l'éducation accessible au peuple dans tous les postes politiques qu'il occupe au long de sa vie et dans le but de restituer la structure économique défaillante des communautés indiennes et rurales.

Il est désigné Ministre de l'Education Nationale de 1931 à 1934 sous les mandats présidentiels de Pascual Ortiz Rubio et Abelardo Rodríguez. Plus tard, pendant le gouvernement de ce dernier, il est nommé Ministre du Gouvernement. Lorsqu'il était ministre de l'Education, il redonne de l'importance aux *Misiones Culturales*, un groupe de maîtres, de professeurs volontaires, qui traversaient le pays avec la mission d'instruire et d'éliminer l'illettrisme, de diffuser l'idéologie du gouvernement, d'éliminer le fanatisme religieux et de combattre les vices comme l'alcoolisme. Les *Misiones Culturales* ont eu une grande importance dans le pays, même si les conséquences ont été perçues différemment par les différentes forces politiques du pays.

Sous Bassols, on avait déjà observé deux expériences de ce "laboratoire pédagogique" : celle de Vasconcelos et sa vision esthétique du monde de la vie quotidienne, et celle de Sáenz avec le pragmatisme, deux philosophies mises en pratique à travers les politiques éducatives. Les deux avaient laissé plusieurs conséquences dans leurs actions. Socialiste, il commence à réinterpréter les actions pédagogiques depuis une autre perspective. La onzième thèse de Feuerbach soulignait : « les philosophes ont seulement interprété le monde de diverses manières or ce qui compte, c'est de le transformer ». Nous pouvons imaginer que Bassols, engagé avec cette pensée à propos de la réalité idéale des philosophies précédentes au Mexique, a voulu mettre en œuvre sa propre application de la pensée socialiste à la réalité historique du pays.

Alonso Aguilar Monteverde signale : « Bassols commence à réviser beaucoup de concepts auxquels il avait cru ; il commence à focaliser de manière différente les concepts scientifiques et philosophiques fondamentaux et à se centrer sur une autre perspective des problèmes sociaux et politiques au Mexique. Il ne souligne pas simplement la nécessité de créer un nouveau climat, de rénover les institutions et l'ambiance civique et culturelle de la nation, mais il remarque aussi que le progrès du pays dépend en grande partie d'une solution adéquate au problème de la terre » (Aguilar Monteverde, 1964 : 3). Pour Monteverde, il s'agit: « d'un libéralisme humaniste ; d'une posture humble et honnête, mais fortement influencée par des conceptions philosophiques idéalistes, Bassols mène en très peu de temps une activité plus rationnelle, juge profondément et avec un esprit très critique la réalité dans laquelle il se situe, et s'intéressât par le socialisme » (*Ibid*).

C'est pour cela que Bassols initie sa pensée politique par la volonté de changer les systèmes de production, de distribution et de consommation de la richesse du Mexique, pensée inspirée de la critique marxiste. De cette manière, le sujet de la Réforme Agraire devient politiquement

primordial pour la nation, tout comme les activités des zones rurales et des communautés indiennes. En somme, il s'agissait d'une autre vision pour réussir l'intégration ou l'unité nationale à partir du progrès et du développement social, attaquant directement le problème depuis l'angle économique.

Il est important de rappeler que le modèle d'éducation socialiste a été instauré à partir d'une base différente de celle du marxisme. Paradoxalement, ce modèle a été appliqué sans l'intention de changer le modèle économique capitaliste de la nation. L'Etat cherchait plutôt à modifier les relations civiles qui généraient le développement économique, c'est-à-dire, concentrer les masses d'ouvriers à travers les identités collectives[177]. L'éducation socialiste avait comme but de civiliser sous un angle « rationnel », de respecter les dispositions officielles de l'Etat et de « réveiller les consciences » enfouies sous des dogmes et des croyances religieuses qui posaient des obstacles, du fait de la distribution du pouvoir.

Principalement l'éducation socialiste permettait de réduire la grande influence que les croyances religieuses exerçaient sur les classes défavorisées, surtout au sein des communautés indiennes et rurales. Le développement des dynamiques de travail dans les communautés, était au centre des préoccupations. Cela dans le but d'améliorer la solidarité par le biais de la coopération entre les habitants sous la surveillance de l'Etat, tout comme, de lutter contre les anciennes formes d'exploitation et de domination de la dictature qui prévalaient après la Révolution.

Quant aux conditions sociales au Mexique, il existait toujours un manque de cohérence entre les actions mises en œuvre pour le développement d'une citoyenneté libre et les inégalités à l'intérieur du pays. En suivant les demandes des travailleurs, avec pour ambition de réduire encore plus les inégalités sociales dans le but de parvenir à un meilleur niveau de justice, le socialisme, en termes politiques, se posait comme une option. Daniel Cosio Villegas (1898-1976), économiste de Harvard et docteur en économie de l'Ecole Libre de Sciences Politiques, historien et homme politique, durant le Premier Congrès International de Jeunes, montre dans son discours la présence des visions du socialisme mexicain. Il explique « La jeunesse universitaire proclame qu'elle luttera pour l'avènement d'une nouvelle humanité, fondée sur les principes modernes de justice dans l'ordre économique et politique. Lutter pour : 1) l'abolition du concept actuel de Pouvoir Publique, qui suppose une entité morale

[177] Cela a été le cas de la CROM Confédération Régionale Ouvrière Mexicaine crée en 1918 et de la création de la CTM Confédération de Travailleurs Mexicains fondée par Vincente Lombardo Toledano. Ce dernier faisait partie des intellectuels qui ont participé à la reconstruction de la nation après la Révolution et qui participa activement avec Bassols et le président Cardenas aux les idées de l'éducation socialiste.

souveraine, différente des hommes qui la constituent, devenant un droit subjectif de domination ; 2) Détruire l'exploitation de l'homme par l'homme et l'organisation actuelle de la propriété, évitant ainsi que le travail humain ne soit considéré comme une marchandise, et 3) l'établissement d'un équilibre économique et social (Bremauntz, 1943 : 136-137).

Lors du Congrès Pédagogique de Jalapa en 1932, il a été déterminant d'évoquer la nécessité d'une orientation politique pour combattre le failles du système capitaliste, donner une orientation et une stratégie à la lutte des classes afin d'apporter les bases scientifiques pour l'organisation de l'Etat socialiste. Les conclusions de ce Congrès ont été :

> « 1) Renforcer auprès des élèves le concept matérialiste du monde.
> 2) Préparer les communautés afin qu'elles participent activement à l'exploitation socialisée de la richesse, au profit de la classe travailleuse et du perfectionnement institutionnel et culturel du prolétariat ;
> 3) Combattre les préjugés religieux qui servent seulement à tuer l'initiative individuelle.
> 4) Orienter l'enseignement des premiers niveaux vers une meilleure distribution de la richesse en combattant le système capitaliste ;
> 5) Créer des écoles nocturnes pour les ouvriers, dans une logique d'orientation tactique de la lutte des classes ;
> 6) L'école secondaire renforcera la culture basique acquise en primaire et aura ses finalités propres : la préparation des ouvriers experts qui organisent et orientent la production, la sélection de capacités pour suivre les écoles techniques supérieures ou professionnelles, et les bases scientifiques pour l'organisation de l'Etat socialiste » (Menesses, *op. cit*. : 31).

La pensée socialiste se répand au sein de nombreux projets sociaux et politiques, mais la seule véritable application en termes légaux a eu lieu durant la réforme éducative de 1934. La pédagogie socialiste visait une nouvelle forme de solidarité du fait que l'analphabétisme restait très présent ainsi que les inégalités économiques et scolaires. Le Mexique, encore imprégné de l'idéal révolutionnaire, trouve dans le socialisme une théorie sociale pouvant satisfaire les demandes populaires, revendiquant les causes de l'opprimé et donnant de la force à l'Etat.

Narciso Bassols a été l'un des personnages clés dans la réforme constitutionnelle de l'article 3 de la Constitution qui concerne l'éducation. Connu comme un excellent avocat et par son fort caractère et patriotisme (Menesses, 1986 : 591), il dénonce les risques du libéralisme capitaliste. Il se positionnait contre les idées du libéralisme du XIX siècle le trouvant inadapté pour les défis du XX siècle. Pour le Mexique, le modèle économique devait, d'après Bassols, provenir d'un Etat plus dynamique dans les actions économiques de la nation. De même, l'idée que « tous les hommes sont égaux devant la loi » était considérée comme absurde du fait que « l'Indien n'avait pas des antécédents sociaux et culturels communs avec les auteurs de ces lois, qui appartenaient au groupe de *criollos* (pour lui, les européens) de la nation mexicaine (Bassols, 1964 : 34-35). Pour Bassols, ces idées étaient dépourvues de sens du fait

des conditions inégales concrètes au sein de communautés indiennes. Il préconisait l'idée que les solutions des problèmes économiques et sociaux du pays devaient se résoudre au Mexique et pas en Europe. C'était pour cela, donc, qu'il propose d'organiser autrement le développement de la richesse. Bassols imagine un socialisme dépourvu objectivement de matérialisme historique, qui pouvait s'appliquer au Mexique malgré l'échec qu'il avait eu en Europe (Bassols, *op cit* : 25-26).

L'éducation socialiste a été reconnue à partir de 1934 au Mexique. A partir de là, de nombreuses actions ont été mises en place pour satisfaire la nouvelle demande de l'Etat. Le filtre par lequel est entré le socialisme dans l'éducation rurale se concrétise par les *Missions Culturelles* qui existaient encore, afin d'organiser les tâches des communautés. Bassols nous rappelle que, malgré toutes les rédactions autour de l'article 3 de la Constitution, toutes coïncidaient sur un point : l'attaque et l'exclusion de l'enseignement religieux. Dans une lettre qu'il adresse à l'écrivain et homme politique Jaime Torres Bodet (1902-1974), en août 1944, il confesse:

> « Oui, je suis l'auteur du texte, et par conséquent je suis responsable de la rédaction qu'il présente. Le schéma de ma position face à la réforme constitutionnelle est expliqué dans la note que j'ai adressée à la Chambre des Députés en septembre 1932 (…) j'ai mis l'accent et j'ai mené la réforme de l'article 3 en 1934 (…) la vérité, que nous ne devons pas oublier un seul instant, c'est que le problème politique réel ne réside pas dans le terme « socialiste » ni dans la formule du « concept rationnel et exact ». Il réside dans l'interdiction de l'Eglise catholique d'intervenir au sein de l'école primaire pour la convertir en instrument de propagande confessionnelle et anti-scientifique » (Torres, 1966 : 326-327).

Voici un extrait d'un rapport des inspecteurs de l'éducation en 1935. Il est écrit que la mission était de procurer l'enseignement à travers les principes du socialisme. L'inspecteur rappelle lors de ses visites les fondements de l'éducation socialiste :

> « N'ayant ni foyer, ni vêtements, ni pain et encore moins d'éducation et ne possédant qu'une religion corrompue, qui les affaiblit intellectuellement et spirituellement et empêche leur libération.
>
> Concept philosophique :
>
> Que la véritable éducation socialiste soit le marxisme. Elle a pour objectif de détruire le pouvoir capitaliste, les institutions politiques faites d'oppression et de vol. La lutte des classes et tout ce que peut signifier l'exploitation de l'homme par l'homme va à l'encontre des sciences abstraites qui n'enseignent pas la vérité et continuent à assoupir la conscience des travailleurs. J'ai recommandé aux maîtres d'école de privilégier la question économique plutôt que l'aspect religieux car celui-ci sera résolu lorsque le sera la première.
>
> Point de vue économique :
>
> Rien d'autre que les chaines qui le lient n'appartient au prolétariat, mais les produits et moyens de production appartiennent à une minorité qui possède des palais, des voitures, des loisirs, la science et l'art pour endormir et réduire les travailleurs à l'esclavage et, au nom de la Patrie, autre poison tout comme la religion et les vices, les traîner au massacre impérialiste dans le but de sauver ses intérêts. Alors que le prolétariat dépense son énergie en de longues heures de travail et de bas salaires, ignorant, lui et ses enfants, fanatique, misérable et sans pain, sans vêtements ni foyer, les marchandises et les produits de première nécessité que lui-même produit au champ ou à l'atelier, voilà bien les

> contradictions du capitalisme ; toutes ces choses, on les lui vend à des prix très élevés alors qu'il devrait consommer ce qu'il produit. Pour toutes ces raisons, les prolétaires, au champ ou à l'atelier, ceux d'ici ou d'autres pays doivent renverser le pouvoir politique et de cette façon priver la bourgeoisie des produits et des moyens de production pour les distribuer équitablement et en finir avec l'exploitation de l'homme et les inégalités. » (**Archive 21** : AGN-SEP, B. 3459, D.2, F4-625 : 1935).

Bassols rappelle dans son *Programme éducatif de Mexico* que la ville et la campagne, dans la plupart des sociétés développées, forment un seul système et une même unité qui, autant ramifiée qu'elle soit, permet toujours d'imprimer des orientations uniformes et d'élaborer une doctrine d'ensemble qui exprime les caractères de toute l'œuvre éducative au milieu de son apparente variété. Ainsi, il ouvre la critique :

> « Au Mexique, le contraste violent qu'offre l'immense majorité de la population qui est paysanne, face à la ville, permet de distinguer deux mondes éducatifs différents, et, ainsi, deux systèmes idéologiques, issus de deux doctrines indépendantes à partir de deux points de vue : celui de l'éducation urbaine d'un côté, et celle de l'éducation rurale de l'autre. Les circonstances les plus diverses permettent de déterminer et d'accentuer ce contraste, tout comme la différence raciale influence l'antagonisme économique ou les causes historiques ou politiques. Il ne s'agit pas ici d'approfondir l'analyse de l'affirmation, mais on peut noter qu'une large partie de l'histoire mexicaine s'explique par une tragique et très ancienne lutte de différents intérêts, des tendances, des forces vitales et des idéaux sur les champs, et l'intérêt et les tendances que la ville soutient et représente (…) Comme l'éducation rurale au Mexique, et comme nous avons vu arriver les paysans d'un autre monde qui n'était pas le leur et qui avait tendance à transformer les communautés rurales dans leur ensemble, les objectifs classiques de l'unification que vise toute œuvre éducative, se convertissent parmi nous en tendances à la transformation intégrale des communautés rurales, celles que l'on souhaite changer, ne touchant pas seulement les enfants, mais aussi les adultes, pour modifier le plus rapidement possible, leurs attitudes, leurs concepts, leurs idéaux et leurs possibilités futures, en leur permettant d'accéder à la scène de la civilisation occidentale. » (Bassols, 1964 : 170-178).

Cette idée est fondamentale pour cette étude. Au cœur de l'enseignement socialiste, la critque d'un projet de civilisation importé de l'extérieur continuait à s'imposer avec pour objectif : l'acquisition d'une nouvelle solidarité basée sur la totalité de la population et sur les traces de la civilisation occidentale. Après mantes tentatives pour faire entrer dans le pays une nouvelle conception nationale, la pensée socialiste se dévoile comme une nouvelle perception de la solidarité humaine basée sur la conception de Bassols de civisme et travail. Avec cette institutionnalisation de l'enseignement, la classe politique cherche encore à "renouveler" les citoyens afin d'organiser à travers des valeurs révolutionnaires le décalage sur l'idée de civilisation de la classe politique.

Dans la période de l'éducation socialiste, le style d'apprentissage que Bassols mène tout au long de la nation, est différent de celui de Vasconcelos. Les idées de Bassols se concentrent en améliorer les techniques de production par le biais de l'enseignement afin de réduire la situation précaire des zones rurales. Pourtant, durant cette période, l'éducation au lieu de chercher à améliorer les connaissances intellectuelles, se consacre à construire et "reproduire"

une « force de travail » unie et ouvrière en suivant ses convictions marxistes (Ornelas, 1995). A partir de là, en douze années, l'éducation socialiste commence à s'implanter. Avec les nouvelles dispositions de cette éducation, l'éducation primaire (celle de premières lettres) se divise en « rurale » avec une durée de quatre ans, et « urbaine » avec six ans. L'éducation rurale est pensée pour favoriser le développement des conditions économiques et sociales, en améliorant les techniques de production agricoles dans l'organisation des systèmes de production coopérative, de fortifier la campagne contre l'alcoolisme et de promouvoir le respect des femmes (Meneses, dans Latapi, 1998).

Le discours à cette époque rappelle certaines idées marxistes. Pour Marx, l'histoire de l'humanité est une histoire du développement croissant de l'homme à travers ses moyens de production, et en même temps, de sa croissante aliénation, produit de la lutte des classes. Au sujet de l'aliénation, Marx explique qu'en repérant que l'homme « ne s'expérimente pas lui-même comme le facteur actif dans sa captation du monde, le monde (la nature, les autres et lui-même) reste éloigné de lui. Ils restent au-dessus et contre lui, comme des objets, même s'ils peuvent être des objets de sa propre création. « L'aliénation expérimente le monde et soi-même de manière passive, réceptive, comme un sujet séparé de l'objet. Autrement dit, l'homme est un être créateur qui est devenu prisonnier de ses créations, c'est un homme qui a ajusté ses relations et ses idées au sujet de Dieu, de l'homme normal, etc. Les fruits de son esprit ont fini par s'imposer à son esprit » (Fromm, 1962 : 56).

Marx s'inquiète du fait que lorsque l'homme transfère et idéalise ses propres facultés sur des choses, comme des idoles, il décline, devient plus pauvre et vide, et se dirige vers l'aliénation; il ne se reconnaît plus en tant qu'homme créateur mais, au contraire, se soumet à ses œuvres et se laisse dominer. Le problème n'est pas que l'homme croit et modifie les choses de leur état de nature, mais le fait qu'il soit prisonnier de sa propre œuvre, de sa propre aliénation, et qu'il ne se reconnaisse pas en tant qu'être créateur-transformateur-destructeur (Idem, Fromm : 70). Cette thèse révèle une contradiction dialectique entre un homme déterminé par les circonstances matérielles et sociales, et d'un autre côté, l'homme créateur-transformateur-destructeur.

Chapitre 7. La logique institutionnelle de la SEP : la construction du système éducatif

7.1. La concrétisation d'une idéologie « mexicaine »

Les idées révolutionnaires visant la reconstruction de l'Etat se mettent en place. Le discours scolaire s'instaure et met l'accent sur la nécessité de construire un pacte social démocratique et populairement libéral parmi les citoyens. L'Etat, face à une structure de classes assez divisée, cherche à resserrer les clivages économiques à travers le nouveau programme politique de la Révolution. Les inégalités présentes au sein de la population ne sont plus fondées sur les oppressions de la dictature, mais sur l'habitat, le niveau scolaire et paradoxalement sur la « race ». Pour la société mexicaine, éduquer signifiait la construction d'une logique permettant de satisfaire les intérêts politiques et sociaux de la population tout en incorporant l'Indien et paysan à la nouvelle nation. La représentation sociale des inégalités de la dictature est désormais supplantée par une nouvelle promesse politique. Les conditions pour atteindre la réussite individuelle, au moins idéologiquement et juridiquement, se structurent concrètement dans la société à travers la coopération entre les différents acteurs éducatifs. Au niveau de la sémiologie discursive, cette réussite individuelle n'était pas fondée sur les notions libérales bourgeoises même si ses traces son répérables par les dispositives économiques de l'Etat. L'Etat pourtant soutenait l'idée de la syndicalisation et de la protection de la terre qui avait été repartie parmi la population grâce à la *Reforma Agraria*. Le système voulait instruire la population afin que les ouvriers puissent se défendre des industriels pour ne pas tomber à nouveau dans l'exploitation vécue auparavant. Le système éducatif poursuivit une démarche qui tenta de construire une logique afin que, dans la représentation de la vie sociale et politique, les citoyens s'intègrent aux valeurs révolutionnaires qui étaient désormais la base de la culture nationale. Vaughan (1994) souligne l'absence d'un projet civique cohérent durant la Révolution mexicaine. Il est pourtant clair que l'action de pouvoirs publics, la relation entre l'Etat et la population, donne naissance au développement d'une logique de justice sociale qui est encore fortement marquée par des injustices (inégalités économiques, inégalités scolaires, inégalités de services) et par trois grands modèles pédagogiques. Il était désormais de la responsabilité des municipalités et des communautés de travailler avec l'Etat afin d'améliorer les conditions de vie et d'assurer le bien-être des familles sur le plan alimentaire, sanitaire, éducatif, etc. Cette interaction a été le moyen par lequel l'Etat intervenait et se structurait afin de répondre aux

nécessités idéologiques du nouveau pacte social. Les maîtres avaient un rôle organisateur, de gestion. Pourtant, comme les archives le démontrent, la plupart des services dépendaient de l'organisation de l'Etat, mais les résultats de cette gestion étaient de la responsabilité des communautés rurales et indiennes. L'Etat, acquiert le rôle de « coach ».

Dans la neuvième circulaire de la direction d'éducation fédérale de Chiapas datée du 19 mars 1925, le maître Lisandro Calderon soulignait par exemple :

> « Il a été recommandé que chacune des écoles rurales aie un champ de culture et une grange correspondante pour qu'à travers les exercices que font les enfants dirigés par leurs maîtres, ils acquièrent des notions scientifiques d'application immédiate et pas seulement théorique. Ils pourront indubitablement acquérir à travers les travaux de l'école les connaissances les plus variées, celles qu'ils obtiendront en résolvant des situations concrètes qui sont celles qu'ils devront affronter dans la vie. Ainsi si l'on suppose que le maître considère qu'il faille construire des sanitaires pour les élèves, une série de cas concrets apparaîtront ainsi que des problèmes qu'ils devront résoudre avec l'aide du maître si nécessaire. A partir de là le problème suivant surgira: quel est le lieu adéquat pour des sanitaires dans l'école ? Une fois résolu le suivant apparaîtra : de quelles dimensions il doit être? Puis: de quels matériaux sera t-il fait ? Où trouver ces matériaux ? S'il n'y en a pas dans la localité d'où pourra-t-on les faire venir ? Etc, etc. Pour résoudre chacun de ces points, les élèves activeront leur mémoire, leur imagination, leur raisonnement et profiteront aussi des expériences du maître et de son savoir. Une fois sur le terrain ils feront le plan des sanitaires, ils détermineront s'il faut utiliser du ciment, ils construiront les parois en appliquant les connaissances les plus variées de physique, géométrie, chimie, arithmétique, etc. Quand les sanitaires seront terminés, l'intelligence et la volonté des enfants aura été exercée avec profit et ils auront un trésor de connaissances qui leur serviront beaucoup dans la vie. (…) La propriété collective [*Ejido*] a été apportée à ceux qui n'avaient même pas un morceau de terre où se reposer. Le latifundiste a été combattu car en s'accaparant la terre, il maintenait le paysan dans la misère, lui payant un journalier plus bas que celui que gagne un animal de charge. Heureusement le pauvre commence maintenant à posséder des terres et avec les terres une liberté. Enseignons-leur à la rendre féconde, à la rendre gentille avec eux, à faire en sorte qu'elle donne ses meilleurs fruits et alors et seulement alors on aura contribué honnêtement, humanitairement à contempler l'énorme œuvre réformiste de la glorieuse Révolution Mexicaine. On confie au maître rural principalement ce rôle de rédemption des éternels parias. Qu'il accomplisse avec amour son devoir, qu'il s'identifie avec ses frères qui souffrent et que peu à peu il améliore ses méthodes de travail pour que l'humble foyer de l'homme qui travaille la terre ait le pain nécessaire, le contentement et la santé de l'âme » (**Archive 22** : AGN-SEP, DEFC-DERICI, Dc. 545, B. 19606, Ds. 53 : 1925/140-142)[178].

[178] Version originale : « Se ha recomendado que cada una de las escuelas rurales tengan un campo de cultivo y su granja correspondiente para que mediante los ejercicios que en uno y otro hagan los niños dirigidos por sus maestros, vayan adquiriendo nociones científicas de aplicación inmediata y no solamente teórica. Es indudable que, mediante los trabajos de la escuela podrán adquirirse los más variados conocimientos, los que obtendrán resolviendo los alumnos situaciones concretas que son las que tendrán que enfrentarse en la vida. Así si suponemos que el maestro resuelve que se construya un baño para los escolares, surgirán una serie de casos concretos y problemas que ellos deberán resolver con ayuda de aquel cuando sea necesaria. Desde luego surgirá el problema: ¿Cuál es el lugar más adecuado en la escuela para el baño? Resuelto esto viene el siguiente : ¿de qué dimensiones debe ser? Otro ¿de qué materiales deberá fabricarse? Dónde conseguir esos materiales? Si no lo hay en la localidad ¿de dónde podrán hacerse venir?, etc. etc., Para resolver cada uno de estos puntos, los alumnos pondrán en actividad, su memoria, su imaginación, su razonamiento y aprovecharán también las experiencias del maestro y su saber. Ya en el terreno de la práctica harán el plano del baño, determinarán si debe tener cimientos, construirán las paredes aplicando los más variados conocimientos de física, geometría, química, aritmética, etc. Cuando el baño haya quedado terminado, la inteligencia y la voluntad de los niños se habrá ejercitado grande y provechosamente y se encontrarán con un tesoro de conocimientos que les servirá de mucho en la vida. (…) Se ha llevado el Ejido a los que no tenían ni un palmo de tierra en que reposar, se ha combatido

D'un point de vue analytique, les discours de représentants de l'Etat nous obligent à distinguer plusieurs ensembles rhétoriques. Le discours officiel s'est établi sous l'angle de la négociation. La démographie, l'économique et les politiques publiques et sociales se conjuguaient pour expliquer ces nouvelles inégalités. Malgré la conviction de l'Etat de construire une rationalité 'pragmatico-national-universaliste' dans les communautés rurales et indiennes, son rôle, au sens factuel, restait moindre en comparaison avec le développement de zones urbaines. D'autre part, cette rationalité était composée d'une « faille situationnelle » liée aux inégalités qui préservait la structure du pouvoir du Parti officiel et de son exercice légitimé par une nouvelle oligarchie intellectuelle d'ordre sociale-démocratique.

Ce processus de développement économique devait s'inscrire dans un processus d'intégration idéologique. Dans les rapports des inspecteurs d'éducation, le thème de l'économie est développé sur la base de l'idée de consolider le pouvoir de l'Etat. Les pratiques économiques et politiques, autres que celles de l'Etat, ne représentaient qu'un problème d'intégration nationale. Dans le but de mieux exercer le pouvoir et d'organiser l'ordre social, le rôle de l'Etat a été d'administrer les idées, de construire une identité nationale structurant la nouvelle culture révolutionnaire et d'édifier les conditions idéologiques de la réussite par la voie de la culture de l'effort en dépit de l'inégale en conditions.

Le Mexique, en se voulant société « moderne », tend à l'autonomisation de l'individu et au rassemblement de tous en égalité indépendamment de leurs origines culturelles, religieuses ou politiques (*Cf.* Durkheim, 1973 ; Giddens, 2006). L'institution créée à partir de la mise en place du système éducatif national est d'une certaine manière l'institutionnalisation des idées qui, selon les logiques politiques, font face aux problèmes sociaux qui surgissent dans les sociétés (Dubet, 2007 : 92-100). L'institution scolaire cherche à résoudre le problème éducatif à travers un modèle de justice, qui répond aussi bien aux intérêts de l'État-nation qu'à ceux de la diversité de ses habitants, faisant de la culture civique l'idéal qui constitue le pacte social. Ainsi les modèles de justice sociale cherchent à satisfaire, au moins dans cette conception idéale, le contexte sociétal auquel les individus se confrontent quotidiennement.

---

al latifundista porque acaparando la tierra, tenía al campesino en la miseria, pagándole un jornal más bajo que el que gana un animal de carga. Pues bien, ahora comienza ya el pobre a tener tierra y con la tierra libertad. Enseñémosle a hacerla fecunda, a ser cariñosa con él, a que le rinda sus óptimos frutos y entonces y sólo entonces habremos contribuido lealmente, humanitariamente a contemplar la enorme obra reformista de la gloriosa Revolución Mexicana. Al maestro rural le está encomendado principalmente este papel de redención de los eternos parias. Que cumpla con amor su cometido, que se identifique con sus hermanos en dolor y que paso a paso mejore sus métodos de trabajo para que el humilde hogar del hombre que labra la tierra haya el pan necesario, el contento y la salud del alma. Traduction Stéfanie Malaussa, doctorante en linguistique hispanique, CEPED.

C'est donc l'institution chargée de socialiser les individus de manière officielle et formelle dans les sociétés modernes : c'est l'école. Une institution symboliquement organisée autour de ce que la société « veut d'elle-même ». Autrement dit, c'est par l'institution scolaire que toutes les valeurs sociales légitimées par les générations passées et stratifiées dans les intérêts des gouvernements, sont socialisées. C'est à travers le processus d'institutionnalisation scolaire que ce qui est « socialement accepté » acquiert force, selon les termes d'Elias (*Cf.* 1973) tout ce que l'école socialise : civilise. La SEP par la suite, construit toute une logique interne qui lui permet de diffuser son idéale de culture à l'ensemble de la société. Son organisation est exposée dans les pages qui suivent.

7.2. La mise en place d'un système « juste » : scolarisation, propagande de nation et dialogue citoyen

L'inégalité sociale, comme on l'a vue précédemment, a été l'un des problèmes principaux à résoudre auxquels la nation se confronte suite à la Révolution Mexicaine. A ce problème d'inégalité sociale, s'ajoute celui de l'inégalité scolaire. La société mexicaine se caractérise par une grande diversité culturelle et le modèle de justice sociale proposé par l'Etat, est implanté par une rationalité progressiste dans le but de réduire les inégalités sociales par la propre action des "égaux" aux yeux de la Constitution. Passer par un processus d'acculturation s'avérait inéluctable et le moyen pour y arriver est celui de la pédagogie révolutionnaire. Pour qu'une pédagogie procède aux principes d'acculturation, elle doit exister des éléments d'identification valables pour la société, c'est-à-dire des éléments discursifs capables d'être reconnus par les expériences des citoyennes. Le système scolaire doit donc interagir avec les notions philosophiques inspirées de la culture occidentale. Elle était appliquée afin d'instruire et civiliser sous les principes démocratiques. Le discours révolutionnaire est ainsi répandu dans la société et les énoncés d'ordre populaire ont permis l'introduction d'une logique moderne dans la structure civile des communautés rurales et indiennes.

La structuration de la SEP est conçue à partir de 1921 par Vasconcelos dans le but de procéder à l'intégration nationale à travers une politique notamment culturelle. Au Mexique, l'imbrication de deux formes de culture, l'une occidentale et l'autre indienne et rurale, pour ainsi dire, sont les principaux soubassements qui ont fondé les premiers postulats philosophiques de la pédagogie dont le style éducatif légitime la structure institutionnelle de la SEP. La revendication culturelle gagne du terrain du fait de l'interaction que les maîtres établissaient avec les membres des communautés. Les écoles se revitalisent avec cette

pédagogie déployée dans les zones rurales et urbaines. Dans les zones rurales, où vivait une grande partie de la population indienne, l'éducation rurale se met en place face à une diversité très marquée et de multiples activités.

La SEP commence donc sa mission avec trois départements:
-Le Département Scolaire, qui gère l'instruction scolaire
-Le Département des Bibliothèques, qui diffuse la culture
-Le Département des Beaux-Arts, qui donne à cette culture la connaissance indispensable pour être complète et élevée.

En même temps, elle dispose de deux divisions supplémentaires à caractère urgent mais temporaire:
-Le Département d'Alphabétisation
-Le Département de l'Enseignement indien

7.2.1. Le département scolaire

Le Département Scolaire a été conçu dans le but d'améliorer la totalité du système scolaire existant. Il avait pour fonction d'analyser la situation de l'époque afin de commencer la construction du système éducatif et d'assurer un suivi de son fonctionnement. Il est chargé de l'organisation, du maintien et du développement de toutes les écoles élémentaires, primaires, secondaires, techniques ainsi de l'université, cherchant toujours entre elles l'unité et la cohérence des plans et des méthodes (Molina, 1981 : 24).

En 1924, le nombre d'écoles (juste trois années après la création de la SEP), le nombre de maîtres et le nombre d'élèves augmenta de quasi 50% (Blanco, 1977 : 91). Dans les écoles élémentaires, un projet éducatif lié à l'instruction académique et au travail professionnel a vu le jour. L'objectif était d'améliorer l'enseignement et les connaissances des élèves de toutes les classes sociales. Ainsi, le système cherche à générer une connaissance propre, afin de sortir de la dépendance technique dans laquelle était ancré le pays vis-à-vis des puissances étrangères. Idéalement, ce projet avait pour ambition de légitimer l'école en tant que mécanisme de libération et de défense, tout en assurant l'intégration sous la « nouvelle » logique de justice sociale, c'est-à-dire une structure scolaire qui tente de réduire les inégalités

à travers le travail. Dans le but de libérer, la « coercion éducative »[179] devait mener les élèves à une sorte d'équilibrage « juste » par les voies d'inclusion scolaire et d'intégration sociale, donc de cohésion.

Le caractère primordial de l'éducation et de l'organisation des écoles était soutenu à travers l'autorité légitime donnée par l'Etat aux professeurs et à tous ceux, notamment du monde artistique et littéraire qui avaient intégré le système éducatif. A titre d'exemple, des célébrités du monde intellectuel ont été invitées à renforcer le système (comme la poétesse chilienne Gabriela Mistral – 1889-1957 –) pour participer aux contenus pédagogiques et redorer le rôle du maître. Arnaud souligne que « la culture scolaire révolutionnaire avait besoin d'un moyen de transmission approprié : un nouveau type de *maître*. Les maîtres du *Porfiriato*, formés dans les écoles normales urbaines réputées conservatrices, n'étaient plus très utiles pour mener la croisade du renouvellement » (Arnaud, 1998 : 34).

Peu à peu, cette effervescence révolutionnaire donne une autorité légitime aux membres du gouvernement constitutionaliste et aux acteurs des politiques éducatives. Les idéaux commencent à prendre forme. Les idées parviennent à se matérialiser, c'est-à-dire, à s'institutionnaliser et à s'insérer dans des dispositifs juridiques. Par la suite, ils commencent à apparaître dans l'opinion publique et à être diffusés par la distribution des prospectus et différents moyens de communication comme la presse écrite ou la radio. La pensée pédagogique assimilait des idées de modernité sous forme de négation du passé afin de montrer que la Révolution devenait un changement radical et non pas une évolution des politiques précédentes. Pourtant, les bases idéologiques qui donnent forme au projet éducatif ont été particulièrement culturalistes. La culture politique précédente est niée comme progressiste et le style éducatif implanté a été celui que l'oligarchie politique souhaitait. Les formes culturelles de la nouvelle vie politique et ses significations ont établi une frontière entre la "réalité d'aujourd'hui" et le "passé désormais inexistant".

La SEP est pensée à travers les principes d'une organisation sociale, voire une entreprise. La SEP met en valeur le principe fondamental de l'éducation/réussite afin de contribuer à la

[179] D'une manière pratique, dans le débat politique que met en place Isaiah Berlin sur la notion de *liberté*, l'analyse indique que même si les individus possèdent la condition de « libres » par action individuelle (d'une liberté d'action individuelle) à travers l'absence d'obstacles pour l'atteindre – absence qui doit procurer la société - (liberté négative), on a besoin de conditions nécessaires pour consommer cette liberté (liberté positive). L'éducation est, dans ce sens, un moyen nécessaire de la société pour unifier le lien. Berlin assure que l'éducation est un instrument coactif de l'Etat pour faire des individus des personnes plus libres, car, grâce à son intervention, les individus se rendent compte de la société dans laquelle ils vivent, de la loi qui la régit, de l'histoire qui les précède, etc. Toutefois, de la même façon, en observant le processus d'éducation d'une société nous nous permettons d'analyser l'idée qu'une société a d'elle-même. Berlin. I., 2002.

socialisation de l'idéologie recherchée par l'Etat, ce qui a permis la consolidation des pratiques de gouvernement d'ordre civique. L'idéologie menée par l'Etat, grâce à ses gouvernants, a cultivé parmi les citoyens une idée de progrès pour le développement. Les idéaux devaient s'insérer dans les mécanismes scolaires afin de consolider dans son *autorité légitime*, une image de l'école comme le meilleur instrument pour sustenter le pouvoir à travers l'accomplissement des demandes sociales.

Ce département avait plusieurs actions stratégiques. La tâche principale consistait à établir un suivi et un contrôle des écoles. Ce contrôle participait à améliorer l'information de la situation sociale afin de rendre plus efficace l'interaction entre l'Etat et les citoyens. Cette information a permis de mieux connaître la société. Preuve de cela : le suivi rigoureux des rapports des inspecteurs éducatifs [180] (Figure 8 et 9). La SEP devient désormais un système de quantification et d'analyse démographique. En ce sens, il faut signaler que la plupart des écoles, surtout les écoles rurales, se trouvaient dans des endroits réculés auxquels l'on avait jamais accédé, c'est pour cette raison que, petit-à-petit les objectifs de l'école devenaient plus compliqués en raison de la caractéristique bigarrée de la société mexicaine.

La prédominance du système officiel vers la fin de la période analysée est considérable. La SEP structure son programme malgré les conflits sociaux, économiques et politiques. Son pouvoir de captation d'idées se manifesta par sa capacité d'intégrer/coopter la plupart de la population, notamment rurale. Le système scolaire a donc permis à l'Etat un fort mécanisme de socialisation que l'on peut facilement observer dans le schéma ci-dessus. Indépendamment de l'influence des écoles privées, l'éducation supérieure et la recherche scientifique restent sous le monopole de l'Etat. Encinas rappelle :

> « Vasconcelos se propose de mettre en valeur les métiers populaires, face aux professions universitaires classiques : « Préférons devenir le meilleur confiseur de la République plutôt que le pire avocat de la cambrousse.[181] » C'est ainsi que l'on introduit l'enseignement technique et professionnel dans les écoles rurales et urbaines, intensifiant de même le soutien au niveau supérieur avec la création de l'École des sciences chimiques et l'Institut technologique de Mexico, tous deux dotés d'une infrastructure moderne. Particulièrement remarquable, son interprétation de la fonction de l'instituteur confère à celui-ci des facultés rédemptrices :« Les maîtres qui participent à notre œuvre ont la conviction non seulement d'accomplir une fonction civique, mais d'œuvrer à une sorte de croisade moderne pour l'élévation et la libération des esprits et pour l'amélioration de la santé physique de leurs semblables » (Vasconcelos, 1924).

[180] Les archives récupérées au cours du travail du terrain, sont un échantillon d'un nombre très vaste collecté par la SEP, se reporter à la partie méthodologique de la thèse.
[181] Prit de José Joaquín Blanco, 1983 (Référencié par Encinas, *op cit*, : 5)

Les *misioneros* avaient pour ambition d'apprendre aux enfants et adultes des communautés rurales et indiennes à lire et à écrire dans la langue nationale[182] et de former les maîtres ruraux. Il ne faut pas négliger l'interaction produite entre les maîtres et les élèves de ces zones dont une transmission de *symboles* qui a été volontairement mise en place. La théorie de la socialisation de Mead ([1934]1982) tout comme celle d'Elias dans son ouvrage *La civilisation des mœurs* (1973) soulèvent l'importance de ce genre d'interactions et son influence pour fortifier la représentation d'une culture dominante (*Cf.* Schwarts, 2001 *in* Farah : 2015 : 82-85).

Les *misioneros* appartenaient à une classe sociale plus favorisée, ce qui leur permettait de parler d'une manière, de s'habiller aussi d'une autre, tout en gardant l'autorité légitime attribuée par le système scolaire. Les *misioneros* étaient les représentants de l'Etat révolutionnaire. Une série de symboles modernes de ces *misioneros* exerçait malgré toute une influence aux élèves, raison pour laquelle, en dépit de la distance culturelle entre les univers modernes des élites et traditionnels de communautés la justification de leur rôle était légitimée par l'autorité éducative. Ce fait reste inéluctable afin de comprendre la contraposition des temps sociaux. Villoro souligne que « l'interaction des *misioneros* avec les étudiants montrait en même temps la négation de l'indien» (Villoro, 1983 : 56).

7.2.2. Le département des Bibliothèques

Avant la création du Département des Bibliothèques de la SEP, Felix Palavicini, secrétaire adjoint du président Carranza, avait créé en 1917 le première département d'édition d'Etat pour le benefice du peuple. Le but de ce département était de produire de petits documents à un prix raisonnable pour fomenter la culture mais aussi pour accéder à la population cherchant à instaurer un minimum d'idées et de valeurs afin « d'accroitre le gout pour les sciences et les arts » (Palavicini, s/d : 224, *in* Loyo, 1984 : 300). Suite à la création de la SEP, le Département des Bibliothèques, situé au même rang d'importance que le Département Scolaire, avait pour fonction de diffuser la culture, de fournir aux écoles de toutes les régions du pays des livres publiés par ce même organisme. Vasconcelos influencé par le système Russe et la pensée de Gorki et Lunatcharsky adopte la mission d'apprendre à lire et à écrire à toute la population, pour ce fait il fallait leur donner de quoi lire (Fell, 1989 :

[182] Voir dans les annexes le mémorandum sur le mandat présidentiel d'unifier la langue nationale. (AGN-SEP, DB, B. 3276, D. 4, Dc1029).

9). L'objectif était de créer un large fond à destination de l'instruction publique avec un contenu proprement nationaliste. Avec l'arrivé de Vasconcelos en 1921 des bibliothèques ont été mises en place tout au long de la nation et avec la nouvelle direction elles se sont développés au niveau d'une centaine en moyenne par mois entre les bibliothèques publiques, les bibliothèques pour les ouvriers, et les bibliothèques éphémères. De ce fait, les *misioneros*, pendant la campagne d'alphabétisation portaient avec eux une valise remplie de cinquante livres destinés aux communautés indiennes et aux zones rurales afin de favoriser la campagne (De la Peña, 1998). De ce fait le ministère publie dans le bulletin de presse de 1922 une première conclusion « Les peuples qui n'ont pas de terre accordent à l'éducation une très grande importance pour leur avenir, mais ils comprennent que tant que leur situation économique ne sera pas résolue, il leur sera impossible de régler le problème d'éducation puisque, expliquent-ils, tous les membres de la famille doivent travailler pour subsister » (Boletin, SEP, 1922, T.I. : 107 *in* Loyo, *ibid*, 302)[183].

La plupart des livres publiés étaient des classiques de la civilisation occidentale. Les Ateliers Graphiques de la Nation (*Talleres Gráficos de la Nación*) ont été fondés le 25 février 1925 avec cet objectif. Des cours d'alphabétisation ont été publiés ainsi que des livres de lecture élémentaire, des manuels scolaires et des bulletins éducatifs. L'un des livres le plus importants est *El libro nacional* de Justo Sierra qui soulevait les valeurs nationales avec un tirage de 100 000 exemplaires. C'est de là également que sont sortis les fameux « classiques », parus à 50 000, parmi lesquels *La Iliada* y *La Odisea*, *La Divina Comedia, Los Diálogos de Platón, Los Evangelios, El Fausto*. Ainsi, des exemplaires de Don Quichotte ont été distribués dans toutes les écoles. Deux tomes de *Lectures classiques pour enfants* ont été édités, dans lesquels collaborèrent pour la sélection et l'adaptation : José Gorostiza (1901-1973) poète, éducateur et diplomate, Jaime Torres Bodet, Francisco Monterde (1894-1985) écrivain et promoteur des arts, Xavier Villaurrutia (1903-1950) poète, et Bernardo Ortiz de Montellano (1899-1949) poète, critique littéraire, éditeur et professeur. Gabriela Mistral, poète chilienne, participa également à la sélection de lectures pour femmes. La sélection de livres se faisait à travers une commission technique intégrée par Vicente Lombardo Toledano, Julio Torri et Narciso Bassols, qui, avec Vasconcelos, étaient à la recherche de « elever l'ame des mexicains » (Loyo, *op cit* : 306). A ces publications une série de prospectus ont été publiés avec les titres *Tecnicismos y neologismos grecolatinos*, et les traités de *Biología y*

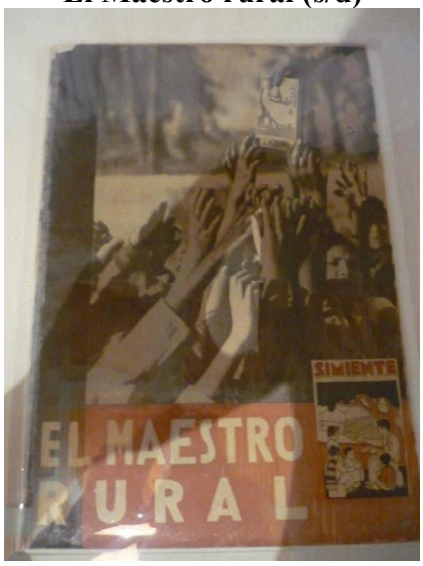
[183] Version originle : « los pueblos que carecen de tierra conceptúan la educación de suma importancia para su provenir, pero entienden qu emientras no se resuelva su situación económica les será imposible vencer el problema educativo exponiendo que tienen que trabajar todos los miembros de la familia para subsistir ». Traduction : Laurence Boularan, enseingante en espagnol second cycle.

Tipografía, que l'histoirienne Engracia Loyo attribut à une classe très privilegié. Par contre, elle nous rappelle que afin de diffuser la culture parmis la classes sociale la plus defavorisée existait le *Silabario* de Ignacio Ramírez avec un tirage de 200 000 (*ibid* : 306).

En ce qui concernent les revues pédagogiques et avec un titrage à soixante-quinze mille exemplaires et avec la collaboration des plus grands intellectuels du pays, est publiée en 1921 la revue *El Maestro* (Le Maitre). Cette revue abordait tous types de thèmes d'un niveau accessible et destiné à un public très large (*Cf.* Molina, *op. cit* : 28). Engracia Loyo rappelle que cette revue a été la plus représentative de cette époque. La revue était un clair exemple de tendances idéologiques de la SEP car d'un côté c'était un effort de créer un système d'éducation populaire, démocratique et unificateur et d'un autre était un mouvement culturel, de modernisation et nationaliste adressé à un secteur très réduit de la population principalement de la classe moyenne. Cette revue a eu comme objectif l'établissement d'un dialogue avec les autorités éducatives et le peuple, principalement ceux qui s'intéressaient à l'éducation comme les maitres. La revue était éditée par 60 000 exemplaires et publiée mensuellement durant les années 1921-1923 et était distribuée gratuitement (car « le peuple est pauvre et n'a pas l'habitude la lecture (*El Maestro*, 1921, num. 1, : 7, dans Loyo, *op.cit*, 1984 : 307) » dans les agences d'Etat, les universités des Etats, les maîtres d'éducation élémentaire et normal, les professeurs *misioneros*, syndicats et même les casinos. Le but de cette revue était d'instruire à tous ceux qui s'intéressaient à l'éducation et ses principaux rédacteurs étaient Jaime Torres Bodet, José Gorostiza, les poètes Carlos Pellicer (1891-1977) et Ramón López Velarde (1888-1921) et les pédagogues et professeurs les plus importants de l'époque : Roberto Medellin, Gregorio Torres Quintero, José María Bonilla, Moisés Sáenz et parmis les penseurs sur la pédagogie : José Vasconcelos, Rafael Ramírez et même John Dewey (*Cf.* Loyo, *ibid* : 308-310) avec qui *la escuela de la acción* se mettait en place. (Loyo, *op cit*. : 309)[184]. En 1926, cette même revue est devenue *El maestro rural* et en 1930 sous le mandat de Plutarco Elias Calles (1877-1945) et Lázaro Cárdenas (1895-1970) aquiert la caracteristique d'officielle.

[184] Même si des articles comme *La organización familiar,* ou *La salud del cuerpo* étaient d'interet populaire, la plupart de articles, souligne Loyo, étaient du type : *La ley de la constancia vital* ; *El arte de traducir* ; *La teoría de la relatividad.* (Voir : Loyo, 1984).

Figure 12
El Maestro rural (s/d)



Source : Musée de Frida Kahlo

Figure 13[185]
Les pedagogues

Source : http://www.gatopardo.com/detalleBlog.php?id=68

Cette fonction de la culture avait un rôle dans la socialisation. En effet, les autorités responsables du département ont cherché la revendication de l'élève par la voie de la découverte, à travers la lecture, du vaste que c'est le monde. Le mythe moderne du « métis-occidental » est essentiel pour le développement d'une sorte de conscience publique dont l'objectif d'une construction de la citoyenneté à travers le principe de l'individu souverain du

[185] Gabriela Mistral (poète), Antonio Caso (anthropologue), Julio Torri (écrivain), José Vasconcelos, Carlos Pellicer (poète) et Enrique González Martínez (poète et moderniste).

libéralisme. Les thèmes mis en avant concernant l'acculturation mexicaine ont été liés à cette idée d'intégration du Mexique sur le plan international. Percevoir la culture universelle comme une culture « propre » était la priorité de ce modèle pédagogique, qui visait une symbiose avec le monde. Non seulement on tentait alors d'éduquer, mais aussi d'animer l'individu (Indien et non indien) à la culture universelle.

On peut donc imaginer un Mexique où les noms des auteurs classiques européens de philosophie et de littérature raisonnaient dans l'environnement académique avant même d'avoir assuré l'alphabétisation basique (lire et écrire). Le projet pédagogique de la SEP imposait des noms de la littérature classique et de la philosophie occidentale à qui on attribuait une valeur sociale pour qu'ils soient respectés et réinterprétés. En effet, certaines valeurs de cette philosophie, en partant de la pensée pédagogique nationale, avaient une axiologie qui favorisait notamment l'oligarchie libérale du pays. Ce Département est l'un des organismes primordiaux du projet pédagogique. La reproduction de livres et de manuels d'enseignement permettait à travers la SEP la diffusion des idéaux de la classe dominante.

En plus de reproduire et distribuer des livres, le département tenait à la construction d'une représentation de la vie publique : les valeurs de la philosophie occidentale, de la littérature, de la philosophie, de la politique, de la poésie, de la dramaturgie, etc. Les vertus à instruire s'appuyaient sur les valeurs que cherchait le système afin d'intégrer les citoyens sous des principes démocratiques. Mener une culture moderne, une culture basée sur la raison et l'éducation de « l'âme » était l'emprise que la politique mexicaine cherchait à accomplir (Vasconcelos, 1935 ; Robles, [1977] 2006). Structurer ce discours a contribué à la création d'une idéologie, dont les pratiques ont permis de créer les conditions subjectives idéales afin de fonder les bases de la gouvernabilité (Foucault, 1971).

7.2.3. Le département de Beaux-Arts

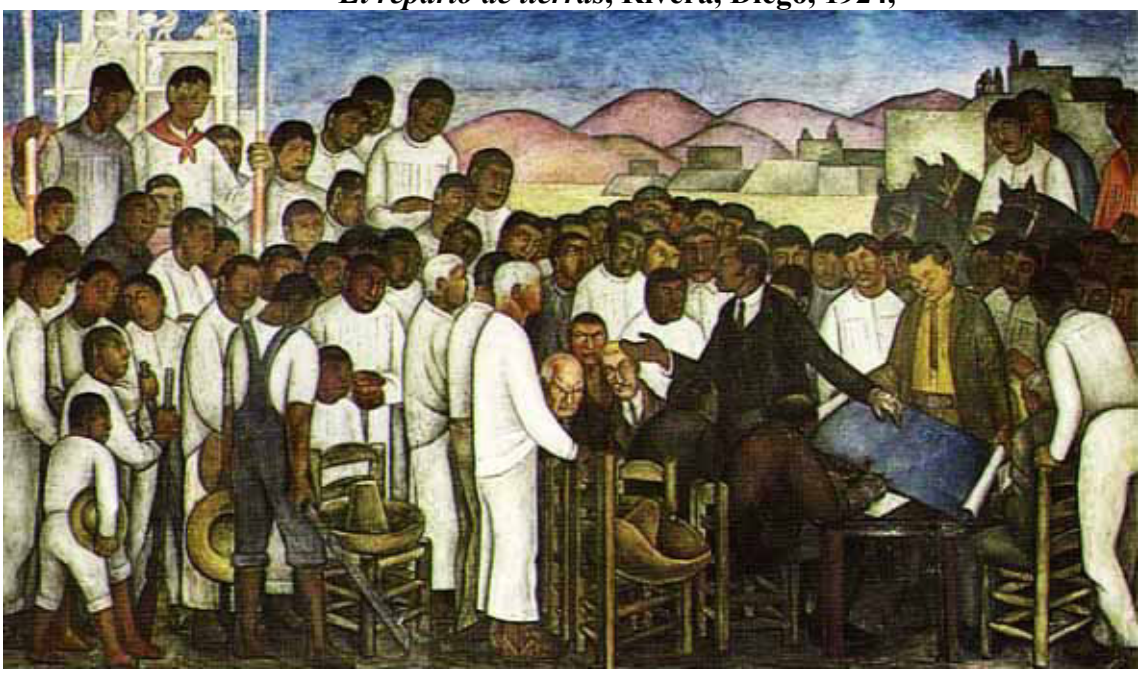
Le Département des Beaux-Arts était constitué d'une inspection, celle des monuments artistiques et historiques, et de trois directions : dessin et travaux manuels, culture esthétique et éducation physique. La direction du dessin et de « travaux manuels » avait pour fonction l'enseignement des arts graphiques, préparant les maitres spécialistes par l'intermédiaire des diplômés de l'Académie des Beaux-Arts. La diffusion culturelle constitue l'impulsion et le succès le plus évident de la SEP, qui comptait sur la collaboration de peintres réputés tels que Diego Rivera (1886-1957), José Clemente Orozco (1883-1949), David Alfaro Siqueiros (1896-1974), Frida Kahlo (1907-1954) ; de musiciens comme Julian Carrillo et de poètes

comme Ramon Lopez Velarde et Carlos Pellicier, pour n'en citer que quelques-uns. Les parcs, les écoles, les locaux des syndicats se transformèrent en forums d'artistes du pays et en scènes de fêtes populaires (Molina, *op. cit* : 29). Il convient d'analyser certains tableaux d'artistes réputés afin de comprendre les idéaux démocratiques que l'Etat voulait instaurer au sein de la nation dans le but de mesurer l'impact axiologique de ce modèle. Les valeurs, fort héroïques sont portées par le gouvernement révolutionnaire dont le but était de consolider les socles d'une cohésion sociale par la voie de l'influence idéologique basée sur les principes du métissage. L'image, est l'un des méthodes pédagogiques la plus répandues dans l'histoire de l'éducation.

Figure 14
***El hombre controlador del universo*, Rivera, Diego, 1934**

Source : Palais de Beaux-Arts, Mexico

Figure 15
***El reparto de tierras*, Rivera, Diego, 1924,**

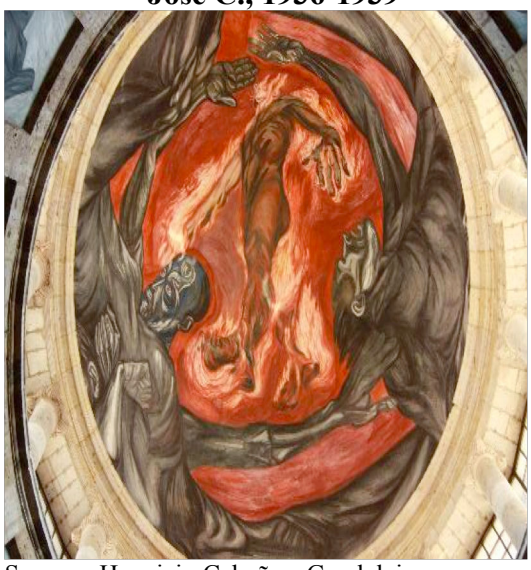


Source : Fresco Universidad Autónoma de Chapingo, Texcoco, Edo. Mex

Figure 16
***Cortés y la Malinche*, Orozco, José C., 1922-1926**

Source : Escuela Nacional Preparatoria, Mexico

Figure 17
***El hombre envuelto en llamas*, Orozco, José C., 1936-1939**



Source : Hospicio Cabañas, Guadalajara

Figure 18
***Katharsis*, Orozco, José, C., 1935-1936**

Source : Palais de Beux Arts, Mexico

Figure 19
***Nueva Democracia*, Siqueiros, David A., 1944**

Source : Palais de Beaux-Arts, Mexico

Figure 20
***Del Porfirismo a la Revolución*, Siqueiros, David A., 1957-1965**

Source : Musée National de Histoire, Castillo de Chapultepec, Mexico

D'un autre côté, la musique symphonique de Carlos Chavez (1899-1978), était jouée grâce à des instruments préhispaniques à vent et à des percussions sous des harmonies classiques. Manuel M. Ponce, compositeur, (1882-1948) et Gabriela Mistral composèrent des chansons qui évoquaient ou réutilisaient des paroles ou tonalités traditionnelles. Certains intellectuels, convertis en folkloristes comme Dr. Atl (1875-1964), recompilèrent et publièrent des *corridos* (anecdotes populaires) et autres romances mexicaines. Des groupes de danses surgirent et enrichirent les festivals populaires, lesquels étaient considérés par Vasconcelos et Sierra comme des arts essentiels dans l'activité éducative (Fell, 1989 : 413-417).

Durant la période postrévolutionnaire, une des bases de l'éducation et du contenu pédagogique reposait sur l'idée qu'on ne pouvait dénigrer la valeur de la science et de la connaissance systématique ; il fallait plutôt revendiquer la valeur de la métaphysique et de la spiritualité. A l'image de Mathew A. Mulner en Grande Bretagne ou Henri Bergson en France, on exalte la création artistique, la capacité universelle de l'être humain à s'élever au contact de la beauté, transmise par les classiques, mais aussi par les manifestations artistiques populaires (Mulner, 1994 : 22-26).

Bourdieu rappelle que l'art et tout type de manifestation artistique comme la peinture, la musique, la poésie, le théâtre, etc., avec des perspectives nationalistes, possédaient la capacité de différencier les classes sociales sur la base du capital culturel, tout en permettant l'acculturation (Bourdieu, 2012). Au Mexique, le rôle de l'art s'éloigne un peu de ces conceptions bourdieusiennes. L'art a permis la conciliation des visions esthétiques. D'un côté les techniques et les visions artistiques sont animées par des artistes qui font partie des classes sociales plutôt favorisées. Leurs contenus et sujets appartiennent à cette vision bucolique et libératrice des Indiens et des communautés rurales. Ils exprimaient la lutte de l'Etat révolutionnaire pour leur salut et défense. Cette assimilation montrait non seulement les intérêts d'unifier le pays, mais aussi de maintenir une distance entre l'art et la vie politique, indépendamment du fait que l'art *muraliste* était mené par la classe politique. Une telle ontologie se trouve dans la base qui définit le choix de telles manifestations artistiques. Les bâtiments publics étaient utilisés pour exposer les fresques durant le mouvement muraliste, et, même si la grande diversité de la nation et la richesse culturelle y étaient exposées, l'art restait d'ordre institutionnel.

Dans les écoles rurales et communautés indiennes, on assistait à des danses d'élèves célébrant les fêtes patriotiques, le fête de la mère ainsi que la fleur du village, une fête organisée afin de consolider la fleur qui symboliserait la communauté dans le but d'être destinée à être cultivée. Les archives montrent à quel point il était important de consacrer du temps à ces activités (Archive 23 : AGN, DER, Dc 1, B 20802 : 1935/639). Tel que l'exposait Octavio Paz dans son livre *Le labyrinthe de la solitude*, l'identité nationale est fortement marquée par le principe de la fête. Certes, les groupes indiens pratiquaient déjà plusieurs rites dont la danse, le chant et les artisanats possédant une représentation de leur vie quotidienne liée à leurs croyances. Approfondir le domaine de l'art dans la culture nationale afin de conscientiser sur l'éros artistique de la société a été une tâche inéluctable dans l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans le document daté du juin 1935 (Archive 24 : AGN-SEP, Dc., 230, B 2303 : 1935), l'inspecteur éducatif mentionne comment le Centre de Coopération Pédagogique de la ville de Chichihualtepec, et lui-même, ont organisé la fête littéraire et musicale afin de mettre en place la préparation *idéologique pédagogique* des maîtres et des adultes illettrés du village et de participer aussi au développement économique et à « une sustentation idéologique »[186] (*sic*). Les archives présentent une ample information sur les fêtes menées à en relation avec les activités artistiques. Des représentations de théâtre étaient

[186] Voir aussi le *Plan de trabajo para las escuelas federales* (AGN-SEP, SEP: 1934-5/493/497).

montées dans les villages, animées par des habitants ou des marionnettes. Toutes ces activités avaient pour but l'unification à travers la fête et l'art.

Pour sa part, la musique, considérée comme une représentation phonique, harmonique, rythmique, etc., manifestait la nécessité d'affirmer un art reconnu à travers l'expression de la classe politique révolutionnaire et du parti officiel le Parti National Révolutionnaire (PNR)[187]. Elle était liée à une esthétique, à des sons et des images qui correspondaient à la politique culturelle et éducative. Symboliquement, elle était liée à la culture nationale et au folklore rural. Dans la musique qui suit la Révolution, se retrouvent aussi des changements syncrétiques (indiens et espagnols) essayant d'affirmer les deux discours qui ont légitimé le mouvement armé par une vison populaire (*Idem* Archive 23 : AGN-SEP, DER, Dc 1, B 20802 : 1935/639). Ce syncrétisme est reconnu par l'utilisation des instruments, des couplets et des notions esthétiques de la culture européenne avec les instruments, les couplets et les notions des cultures des Indiens. La pratique reste un mécanisme de socialisation qui passe aussi par les établissements scolaires et qui est présenté de manière à ce que les individus apprennent à apprécier la reproduction sonore de la musique désormais *mexicaine* représentative de la culture nationale. Faisant partie du style éducatif mené par l'Etat, ce principe de cohésion à travers l'unification de visions artistiques, permettait de rendre moins complexe la construction de la confiance afin d'assurer un équilibre entre les différentes visions sociales des groupes culturels de la société.

De la sorte, se déroulent aussi les festivals de danse et de lecture de poésie lors des jours fériés de la nation. On ne manque pas d'observer comment l'Etat avait une mission socialisatrice dans tous les domaines. Par exemple en 1935 lors de la célébration de la fête des mères, il est mis en place dans les écoles un festival de danse, poésie et création d'artisanat afin de rendre hommage à la mère prolétaire (à l'époque quand l'éducation devient socialiste). A partir de ce jour, il est important de souligner que dans toutes les écoles de la République se fête tous les 10 mai le "jour de la mère". Dans le processus de création de toute une idéologie, les pratiques éducatives cherchent aussi à entrer dans les espaces intimes de l'institution familiale renforçant l'illusion de la coopération sociale.

[187] En 1946 ce parti se transforme devenant l'actuel le *Partido Revolucionario Institucional* (PRI).

7.3. Les départements de culture et d'enseignement pour les indiens

Le *Departamento de Cultura Indígena* – DCI – (Département de Culture Indienne) fondé en 1921 jusqu'à 1925 après dévenu *Departamento de Educación y Cultura Indigena* – DECI – (Département d'Education et Culture Indienne) et consacré aux études anthropologiques pour la planeation en stratégies d'éducation, a été envisagé comme une nécessité urgente mais temporaire. Les mille *misioneros* qui intégrèrent ce département voyageaient d'une population à l'autre pour enseigner le castillan, les premières lettres et les 'bonnes manières' aux indiens, dans une tentative de les incorporer à la culture nationale (Molina *op cit* : 30-31). Il existait une polémique entre les pédagogues et les bases qu'ils ont définies pour l'éducation indienne montrant la polysémie flagrante et la confusion qui régnaient parmi les valeurs et les idéaux conférés à ce groupe de citoyens. Le département d'enseignement indien avait aussi un rôle de régulation des conflits qui pouvaient se produire au sein de communautés. Il était aussi à la tête des analyses sur la culture indienne et tirait profit de l'information obtenue par les inspecteurs afin de surveiller les activités pédagogiques.

Le problème de l'éducation indienne existait depuis des décennies. Depuis la Conquête et l'Indépendance, les habitants de ces communautés ont connu un vaste processus d'acculturation et ce n'est qu'à partir de la Révolution Mexicaine que le thème devient polémique et prioritaire pour l'Etat. L'anthropologue, archéologue et sociologue Manuel Gamio (1883-1960)[188] et José Vasconcelos avaient de nombreux points de convergence sur ce sujet et furent les deux premiers intellectuels et hommes politiques qui orientèrent leur travail vers cette question de l'indigénisme, leurs ambitions différaient toutefois sur le plan idéologique.

Sous l'enseigne des Maisons du Peuple, les Missions Culturelles devaient être une enceinte Educative et Culturelle. Tout au début des *misioneros*, le village ou la zone visitée étaient désormais dotés d'une école (Maison du Peuple) qui faisait office de maison de la culture et de lieu d'organisation communautaire de différentes activités. La fonction de la Maison du Peuple impliquait la remise en cause des fonctions et une transformation de la culture communautaire. Son intégration à une culture moderne et nationaliste était assurée par les Missions Culturelles.

[188] Manuel Gamio, participe avec Vasconcelos durant l'indigéniste en étant l'un des lieder les plus réputés de ce mouvement. Il a rédigé un livre intitulé *Forjando Patria.*

Le « métissage » comme principe pédagogique de Vasconcelos et la volonté de « forger une patrie »[189] de Manuel Gamio. Un des sujets de désaccord concernait les langues indiennes : le ministre ne leur concédait aucune valeur face au castillan, alors que l'anthropologue admettait leur pertinence culturelle. Néanmoins, Gamio luttait pour l'implantation du castillan en tant que langue franche pour tous les habitants du pays, sans pour autant vouloir éliminer les autres langues. Malgré les différences observées dans la pratique idéologique, les ambitions de justice sociale amenaient la classe politique à des convergences entre leurs projets, permettant de réaliser diverses expérimentations centrées sur l'éducation indienne et destinées à différents peuples de la nation.[190]

Moisés Sáenz, successeur de Gamio, prit le relais sur le sujet des Missions Culturelles et des Maisons du Peuple, en les dotant d'une structure plus vaste et concentrée autour de la construction des *Casas del Pueblo*. L'action de celles-ci se concentraient sur l'apprentissage du castillan, et disposaient de contenus moins liés aux idéaux pédagogiques de l'Etat mais plus pragmatiques, voire instrumentalistes. Sáenz partageait les convictions antiracistes, l'intérêt pour l'investigation de terrain et insistait sur l'importance d'un enseignement pratique (notions de l'école active de John Dewey) centré non seulement sur le travail mais aussi sur la résolution des problèmes quotidiens des élèves. Plus tard, Vasconcelos s'opposera vivement à « l'utilitarisme yanqui (*sic*) » de Dewey, critique exposée de manière très claire dans son livre *De Robinson a Odiseo* (1935). Vasconcelos a permis malgré tout, que son influence pénètre la SEP surtout auprès des *yucatecos* défenseurs de l'« école rationaliste » qu'il avait soutenus lors du congrès pédagogique. Néanmoins, avec Sáenz, les doctrines pragmatiques de la philosophie américaine prirent une importance prépondérante.(Idem : 56-59).

Ainsi, après les expériences accumulées dans la pratique, Sáenz met en lumière une critique essentielle qui servira plus tard à reconnaitre le problème de la représentation politique de l'indien. Dans son livre *México Íntegro* (1937)*,* il explique:

> « Nous parlons d'incorporation culturelle qui, du fait même de l'imprécision du terme, nous engage peu ; mais l'incorporation politique et la réadaptation économique ? Encore dans le terrain lui-même de l'incorporation culturelle avons-nous entièrement résolu au moins certains de leurs multiples aspects ? L'avons-nous au moins défini ? Qu'a-t-il été décidé au sujet des langues indiennes dans les écoles d'indiens ? (…) Intégrer culturellement en ne vendant pas de morceaux de civilisation ni en imposant des triangles de culture, moins

[189] Voir : Gamio, 1916.

[190] Dans les annexes, on peut lire clairement ce débat lorsque Mariano Silva y Aceves, directeur de l'Institut de la Recherche Linguistique, demande la création des écoles bilingues. La réponse du Conseil Technique d'Education est présentée et nie aussi la dite pétition. (AGN-SEP, DER, DERICI, Dc. 2330, B. 3F2.02.05 : 1935/800) & (AGN-SEP, CTE, DERICI, Dc. 6, B. 3F2.02.05 : 1935/801-809)

> encore en important de l'extérieur ce qui n'est pas le nôtre ; mixture, oui, nos valeurs nationales, en solidarité avec les obligations de la tradition (…) intégration politique, plus qu'en écrivant des statuts et en formulant de la jurisprudence, par l'effort quotidien pour que la justice sociale soit un fait. » (Sáenz, [1939], 1970 : 130-133).

L'anthropologue Gabriel de la Peña rappelle : « Intégrer signifie prendre au sérieux le talent artistique et la solidarité des indiens – les « traits positifs » que Gamio souhaitait préserver – mais aussi leurs institutions – comme les formes de représentation politique et l'organisation économique communale – et les accepter comme des formes en vigueur dans le Mexique moderne, sans pour autant renoncer au système national républicain ni à l'économie de marché. » (De la Peña, *op. cit*: 62).

La critique et la complexité de la situation prenaient plus d'ampleur. Les initiatives programmées par la SEP révélèrent de multiples conséquences inattendues. La mise en pratique de chacune d'entre elles au sein des différents peuples indiens alimentait ou rendait évident le problème d'injustice sociale auquel était confronté le gouvernement. Après avoir gagné de nouveau une certaine confiance vis-à-vis des citoyens de la nation, l'impact individuel observé restait partiel et affaiblissait le projet.

A la fin du mandat de Vasconcelos (1924), José Manuel Puig Casauranc (1888-1939) le remplace à la tête de la SEP, sous le gouvernement de Plutarco Elias Calles. Au fil du temps, le DCI se transforme en *Departamento de Cultura y Enseñanza Indígena* – DCEI – (Département de Culture et d'Enseignement Indien) consacré à l'instruction et les pédagogies fondé en 1934 ont connu de nombreux bouleversements.

Par ailleurs le plan de l'éducation indienne, le projet de la *Casa del Estudiante Indígena* – CEI – (Maison de l'Etudiant Indigène) voyait le jour. Une nouvelle idée qui avait pour ambition d'accélérer l'intégration et le succès de la mise en œuvre du programme éducatif. La CEI située à Mexico, était destinée à la prise en charge des relations éducatives dans les villages indiens en donnant un rôle particulière au maître, qui Indien lui-même, serait le plus apte en terme de médiation culturelle. La *Casa del Estudiante Indígena* a été créée à cet effet en 1926 et après fermée par la SEP – et l'influence de Bassols – en 1932. Les indiens des différentes communautés étaient invités à se rendre dans la ville de Mexico pour apprendre les techniques d'enseignement et pour passer par un processus d'acculturation plus urbain. Cette tentative ne connut qu'un succès mitigé, puisque la plupart des diplômés de cette institution restaient et s'installaient dans la ville de Mexico au lieu de retourner dans les communautés indiennes pour éduquer et inculquer les principes de la culture du Mexique moderne. En réalité, malgré la volonté de concevoir une nouvelle civilisation basée sur les principes du

« Mexique des institutions », les résultats de l'éducation indienne commencèrent à générer un nouveau contexte dans lequel la culture indienne pouvait être reconnue pour ses valeurs propres. « Implicitement et malgré tout, la culture scolaire révolutionnaire ne se définissait plus en termes de transition selon laquelle les indiens pourraient « incorporer » la culture occidentale dans leurs modes de vie, mais plutôt comme un milieu dans lequel la culture indienne pouvait se reconnaitre dans ses valeurs propres ». (Shirley, 1972 : 92-98)

Narciso Bassols souhaite renforcer l'éducation rurale fédérale, celle uniquement destinée aux habitants des zones rurales et indiennes, et revitalisa le rôle des inspecteurs des *Misiones Culturales*. Désormais, ces derniers assumeront le rôle des missionnaires passés, et devront rappeler aux maîtres et aux présidents municipaux que l'école est avant tout un agent de bien-être social devant faire en sorte que les indiens « nous comprennent et que nous comprenions les indiens, afin de gagner leur confiance, et de les mener avec douceur à travailler socialement » (Galván, 1985 : 306).

Par ailleurs, la religion devait être traitée avec diplomatie. En effet, le pouvoir de l'Eglise était assez prédominant et il était important de le faire coïncider avec une consolidation politique du fait que son influence ralentissait les objectifs de l'Etat. Bassols soutenait que « la mort du préjugé religieux est, heureusement, une conséquence automatique de l'éducation de masse. Il suffit de leur montrer, avec les rudiments de la culture, l'absurdité du préjugé religieux, pour qu'ils tournent le dos à leurs anciens exploiteurs. La SEP croit aussi que la libération économique des paysans et des travailleurs est un autre facteur décisif pour nettoyer la conscience des hommes » (Sepulveda, 1976 : 23). C'est sous la présidence de Lázaro Cárdenas qu'entre en scène l'idée de la culture socialiste et que sont mises en place les actions visant à développer une éducation bilingue. En 1934, le troisième article de la Constitution concernant l'éducation est modifié, définissant désormais l'éducation mexicaine comme une éducation socialiste. Par la suite ces principes étaient prclamés ainsi :

> « C'est ainsi que fut créé la *Secretaría de Educación Pública* en septembre 1921. Il intervint avec une attention particulière dans le milieu rural et auprès du prolétariat dans les villes en organisant, évidemment, deux organismes : le département de Culture Indigène ou d'Intégration Culturelle Indigène, et celui de la campagne contre l'Analphabétisme, qui aujourd'hui n'en forme qu'un nommé Département d'Enseignement Rural. Leurs premières actions consistèrent à faire de la propagande dans tout le pays pour l'éducation du peuple et à apporter livres et maîtres partout où il n'y avait jamais eu un guide, une lumière qui puisse élever la vie obscure de « Ceux d'en bas ». » (**Archive 25** : AGN, *La educación rural en México*, Discours émit à Washington, USA, 1935)[191].

[191] Version originale : « Así fue como la Secretaría de Educación Pública, creada en septiembre de 1921, enfatizó su acción en el medio rural y en el proletariado de las ciudades, estructurando desde luego dos

Cárdenas constitue alors le *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas* –DAAI– (Département Autonome des Affaires Indiennes) qui remplace et absorbe l'ancien DECI ainsi que les Missions Culturelles. La mission du DAAI reprend l'élan de l'éducation transformatrice, tout en agissant directement – par le biais d'interlocuteurs bilingues – pour que les Indiens s'organisent et expriment des demandes collectives. « De manière audacieuse, les congrès intégraient les valeurs indiennes dans la sphère publique, allant au-delà de leur actualité pour des groupes particuliers, elles se transformaient en médiations pour interpréter le pouvoir. » (De la Peña, *op. cit.* : 72-73). Le DAAI réunit une équipe d'intellectuels de premier ordre centrée sur la création d'une culture scolaire compatible avec la culture indienne. Si de nombreuses tentatives pour amorcer une éducation utilisant la langue indienne ont pu être observées, comme par exemple le projet Tarasco[192], le caractère étranger et la mauvaise organisation de ces tentatives leur ont fait perdre le soutien dont les intellectuels disposent. Durant l'époque du cardénisme, on observe une période de pacification urbaine et en même temps, l'identité nationale était marqué par le « pluralisme » et non plus seulement sur le métissage comme aux débuts de la construction de l'identité nationale initiée par Vasconcelos. En 1940, le président Cárdenas favorise la célébration du Premier Congrès Indigéniste à Patzcuaro, auquel assistèrent des délégués de tout le continent. C'est là que fut adoptée la constitution d'un Institut Indigéniste Interaméricain – Moises Sáenz fut nommé premier directeur et suite à sa mort prématurée, il a été remplacé par Manuel Gamio (Gamio, *op. cit* : 79). Au Mexique, le premier directeur de l'Institut Nationale Indigéniste (INI) en 1948 fut Alfonso Caso.

La période qui a suivi la mise en place de l'éducation socialiste, plus particulièrement l'année 1945 marque un tournant important. Sous la direction de Jaime Torres Bodet, l'éducation est de nouveau reformulée, supprimant le caractère socialiste. Le nouveau texte cherchait le développement des capacités intellectuelles de l'être humain : physiques, intellectuelles, sociales et esthétiques. La démocratie devenait la forme de vie à suivre, fondée sur la croissance et l'amélioration économique, sociale et culturelle du peuple, le nationalisme sans exclusivité et le respect de la dignité humaine favorisant l'égalité, au-delà des races, sectes,

---

organismos: el Departamento de Cultura Indígena o de Incorporación Cultural Indígena, y el de la campaña contra el Analfabetismo, que forman ahora uno sólo denominado de Enseñanza Rural; aquellos iniciaron sus actividades en todos los sectores del país haciendo propaganda en favor de la educación del pueblo y llevando libros y maestros a todos los lugares en donde nunca había existido una guía, una luz que elevara la vida obscura de "LOS DE ABAJO" ». Traduction : Laurence Boularan, enseignante en espagnol, second cycle (AGN-SEP, DER, Dc 115 : 1935/776).

[192] Le Projet appelé Tarasco avait comme objectif d'essayer de rendre l'éducation bilingue en faisant de l'instruction basique. Xiranhua Diario digital le 15 décembre, 2004.

groupes, genres et individus. L'éducation restait laïque tant dans le secteur privé que dans le secteur public sans que le rôle du maître soit remis en question.

QUATRIEME PARTIE

INSTITUTIONNALISATION ET REPRODUCTION : PARADOXES DU PROGRAMME PEDAGOGIQUE NATIONAL DE JUSTICE SOCIALE

En lo general, las deficiencias que se encuentran en las Casas del Pueblo se deben a las circunstancias anormales por que hemos pasado; al medio en que se agitan; a la apatía de los habitantes del lugar, al odio ancestral que tienen los indios a la escuela, y también los no indios, y que hacen de estos, unos esclavos; y también se debe, al odio que el indio siempre manifiesta a las clases civilizadas. Por último –da vergüenza decirlo– a la ninguna ayuda que prestan las autoridades locales. He luchado y aún estoy en la palestra, y tengo fé que en breve tiempo se conseguirá todo lo que hasta hoy no ha sido posible hacer."
Ernesto Parres, Misionero, AGN-DECI, Tapachula, 1925.

Sous la direction de Vasconcelos, qui reliait l'intégration citoyenne à l'idée de l'égalité sociale basée sur son modèle philosophique, le système d'éducation adopte un projet pédagogique *antipositiviste* et *indigéniste*. Ce projet a pour objectif le renforcement des valeurs nationales à travers un système de justice sociale fondé sur l'hispanisme et doté de pratiques culturelles, de travail et de solidarité. Le but est alors d'intégrer les Mexicains divisés en classes sociales et groupes culturels depuis la période de la conquête et ce jusqu'à l'époque de Porfirio Díaz.

Suite à l'application de ce programme, on assiste avec Moisés Sáenz à l'émergence des écoles rurales incarnant la pédagogie active. Il développe un modèle d'instruction basé sur le pragmatisme avec la nécessité de la construction d'espaces d'organisation civique pour le développement économique. Le 'laboratoire pédagogique' de justice sociale se conclut par l'implantation du modèle socialiste, avec Narciso Bassols, qui entreprend la recherche d'un nouveau système d'égalité entre les citoyens, dépourvu de fanatisme religieux, en vue d'un progrès national combinant instruction et travail.

Pourtant, si l'on ajoute un regard sociologique à l'analyse historique, les tentatives d'intégration des communautés indiennes à une même idée d'égalité apparaissent freinées par les différences idéologiques qui, symboliquement, sont aussi issues d'une tradition classiste qui s'exprime dans les différents *habitus* de la population. En considérant la définition

d'*habitus* –défini comme un « *système de dispositions durables et transposables* »–[193] (Bourdieu, [Corcuff] : 29), dans la socialisation se conforment des valeurs de l'*expérience*, générant ainsi un ensemble de normes particulières porteuses de sens. C'est pourquoi, le pays se confronte à deux discours sociaux à la fin du conflit armé[194]. Cette expérience se forme dans le monde de la vie, dans les phénomènes de la vie quotidienne. Lorsqu'on porte notre regard sur la réception de l'éducation nationale parmi la population, on identifie la structuration symbolique de la solidarité vis-à-vis des expériences collectives.

En effet, dans l'*habitus* se structurent des images symboliques sur l'identité, transmises par l'interaction et légitimées par l'expérience. Dans le cas des communautés rurales et indiennes, durant la Conquête et jusqu'au *Porfiriato*, une image symboliquement stigmatisée fut imposée par le système de castes désignant la position des individus par leurs traditions, cultures, langues et physionomies. A l'époque on parle de « race ». La situation qui précède alors leur processus de socialisation, est régie par un modèle de croyances qui leurs sont attribuées à travers le stigmate de leur condition sociale. Dans ce cas, Goffman (2003) nous rappelle que nous croyons, par définition bien entendu, que la personne qui a un stigma n'est pas totalement égale ou humaine. Considérant ce présupposé, il nous rappelle que nous pratiquons divers types de discrimination, à travers lesquelles nous réduisons dans la pratique, souvent sans le penser, les possibilités de vie du stigmatisé. Goffman souligne : « Nous construisons une théorie du stigmate, une idéologie pour expliquer son infériorité et rendre compte du danger que représente cette personne, en rationnalisant parfois une animosité qui se base sur d'autres différences, comme par exemple, celle de la classe sociale ou de la race » (Goffman, 2003 : 15). A ce propos, Duran nous rappelle que le projet éducatif révolutionnaire était le fruit d'une position progressiste face à celles qui envisageaient les Indiens comme « des êtres biologiquement et culturellement inférieurs qui devaient être 'blanchis' et 'civilisés' » (Durán, 1983 : 21-22).

Par ailleurs, dans la phase postrévolutionnaire de l'histoire du Mexique, les inégalités furent exposées par la structure politique dans l'ordre social établi précédemment. Dans le discours politique, la responsabilité des inégalités et des injustices relevait de l'ordre politique

---

[193] *Dispositions,* c'est-à-dire, des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière, incorporées et intériorisées, le plus souvent de manière non-consciente, par chaque individu, du fait de ses conditions objectives d'existence et de sa trajectoire sociale. *Durables,* car si ces dispositions peuvent se modifier dans le cours de nos expériences, elles sont fortement enracinées en nous et, de ce fait tendent à résister au changement, marquant ainsi une certaine continuité dans la vie d'une personne. *Transposables,* car des dispositions acquises dans le cours de certaines expériences (familiales par exemple) ont des effets sur d'autres sphères d'expériences (professionnelles par exemple) ; c'est un premier élément d'unité de la personne. Enfin, *système*, car ces dispositions tendent à être unifiées entre elles, à faire système. (Bourdieu, 1988).

[194] Voir premier chapitre.

antérieur. L'égalité a été formellement inscrite dans la loi et légitimée parmi les citoyens en tant qu'idée pour la mobilité sociale : il était donc de la responsabilité des habitants des communautés d'atteindre l'égalité (égalité théorique de traitement, égalité formelle des chances) car des dispositions législatives avaient été mises en place pour l'atteindre finalement. Cependant, *l'expérience* des indiens et paysans restait fort éloignée de la réalité des sociétés modernes. En faisant des citoyens des individus égaux et libres entre eux, la société fût confrontée à des inégalités plus profondes : les plus défavorisés se retrouvèrent dépourvus, non seulement du fait des conditions économiques mais aussi du fait de la brèche qui s'installa entre les compétences idéologiques (culturellement les indiens ne sont pas des occidentaux) qu'exigeait la société moderne. Le sentiment communautaire des Indiens (renforcé dans le mouvement révolutionnaire) se heurta alors à l'individualisme social. S'il existe dans les trois projets pédagogiques une conception de solidarité et de justice sociale dans le développement scolaire, la notion de triomphe et de réussite individuelle ou collective, instaurée axiologiquement dans l'ordre de *la* société et dans l'idée de progrès, ne s'avéra être qu'une inégalité de plus dans l'ordre social établi. Autrement dit, les temps sociaux qui, paradoxalement, s'incarnent dans la division sociale du travail, transforment la cohésion politique nationale en conflit social dans lequel la crise individualiste est reconnue dans les symboles de la société moderne.

Rodolfo Stavenhagen définit les nations comme des « collectivités sociologiques basées sur des affinités ethniques et culturelles qui partagent une même perception de ces affinités ; elles peuvent ou non être constituées en Etats, mais dans tous les cas, elles acquièrent une importance politique sous des circonstances historiques déterminées », et lorsqu'elles acquièrent une importance politique nationale, *les peuples*, (dans le cas de cette thèse les communautés), qu'il définit comme « des groupes ethniques, ou des ethnies, qui n'ont pas atteint cette conscience politique nationale, ou lorsqu'ils l'ont moins exprimé, mais sont de toutes façons unis par des liens raciaux, linguistiques, culturels ou nationaux, qui les distinguent des groupes similaires et qui créent une conscience d'identité commune entre ses membres » (Stavenhagen, 2001 : 17). D'ailleurs, Philippe Poutignat et Jocelyn Streiff-Fenart nous rappellent que « Wallerstein et Gordon utilisent le terme *ethnicity* pour désigner non pas l'appartenance ethnique mais les sentiments qui lui sont associés : le sentiment de former un peuple (*sense of peoplehood*) partagé par les membres de sous-groupes à l'intérieur des frontières nationales (…) ou le sentiment de loyauté (*feeling of loyalty)* manifesté à l'égard des nouveaux groupes ethniques urbains » (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995 : 24). Dans l'Etat mexicain, avec sa politique culturelle, les peuples (des communautés indiennes et rurales) doivent s'intégrer à une même idée de nation.

Cette *logique* associée à une dynamique de mobilité sociale aboutit à la légitimation des inégalités sociales. La cause des inégalités était perçue comme un problème historique ou comme le produit d'un manque de volonté des communautés de s'insérer dans le progrès. Grâce à l'extension du principe d'égalité, la vertu de la capacité individuelle se détache de la notion de mérite, entrainant l'émergence de la problématique suivante : les communautés rurales et indiennes, perçues comme des acteurs collectifs, avec une conscience « ethnique », se structurent à travers une *solidarité mécanique* (*Cf*. Durkheim : 2007)[195]. Actuellement, les communautés indiennes se pensent d'abord en termes de communauté puis en termes de société, en *peuple*[196] avant la *nation*[197]. Une relation de conflit culturel légitimant les classes sociales fait jour dans la société. Les membres des communautés sont d'abord égaux entre eux par leurs caractéristiques culturelles, mais aussi égaux par leurs caractéristiques nationales. Cette double égalité, ou égalisation, confronte les individus au paradoxe individualiste de la *solidarité organique* de la société moderne.

La double appartenance culturelle, le rôle du politique dans l'histoire des classes sociales et le sens des pratiques économiques entre ces classes, qui surgirent dans la modernité mexicaine des années 1921-1940, structurent les *temps sociaux* des pratiques collectives. La *solidarité mécanique* des communautés indiennes et rurales se heurte à la *solidarité organique* de la société moderne. Les rituels de la vie quotidienne des communautés se présentent comme antagonistes aux attentes citoyennes, présentant encore un autre type d'inégalités plus fines et plus subtiles. Zerubavel rappela : « un ordre temporaire est généralement partagé par un groupe de personnes et exclusivement d'elles. Il fonctionne à la fois comme un fédérateur et un séparateur. Tout d'abord, en mettant en valeur et accélérant la similitude entre les membres du groupe avec les autres, il contribue à consolider les sentiments internes de celui-ci et, par conséquent, renforce la base d'une solidarité « mécanique » au sein du groupe. D'autre part, il contribue clairement à établir des frontières entre les groupes, qui distinguent et séparent les membres étrangers du groupe » (Zerubavel, 1992 : 361).

---

[195]Emile Durkheim distingue la solidarité mécanique de la solidarité organique en affirmant qu'elle maintient un lien communautaire basé sur un système de normes qui rassemble les mêmes intérêts de tous les individus. On rencontre la solidarité mécanique surtout dans les sociétés traditionnelles qui ont un système de valeurs similaires qui diffèrent de la solidarité organique, dont le système de valeurs est différent de tout l'ensemble des individus. Autrement dit, la part ressemble au tout dans la solidarité mécanique, alors que dans la solidarité organique, la part fonctionne comme une machine, comme un engrenage qui fait fonctionner le tout, c'est-à-dire, la société. (Durkheim, E., 2007)

[196] A confronter avec la notion sur la « libre détermination des peuples » qui a été établi par les droits de l'homme. Il ne faut pas négliger qu'à l'époque, l'idée n'était pas celle d'établir cette liberté, pourtant, la notion nous permet d'établir un point de départ sur une réalité existante avant la prise en considération de cette divergence.

[197] Il suffit de regarder les mouvements des communautés zapatistes de 1994 et les manifestations qui se sont produits par la suite.

Les conséquences de ceci nous montrent une réalité évidente. L'interaction sociétale entre les groupes sociaux de différentes traditions culturelles des citoyens, fût régie par une division historique de classe, annulant les tentatives d'intégration des citoyens dotés de valeurs réellement communes, ce que chercha précisément à instaurer la SEP. Je pourrais argumenter qu'il existe un conflit entre les citoyens générant non seulement le questionnement de l'identité nationale, ce qui eût pour conséquence une crise de la cohésion sociale entre les individus de différentes régions du pays, freinant ainsi les actions qui visaient l'égalité politique. Un projet pédagogique de cette nature, qui permettrait progressivement la compétitivité individuelle et la mobilité sociale entre les citoyens s'est retrouvé paralysé pour des questions de *pouvoir* et de *domination*. Dans l'expérience éducative, le destin de l'homme révolutionnaire égalitaire qui est proposé par le projet, s'instaura dans deux réalités différentes, fruit de la contingence entre les nécessités et les intérêts des classes sociales.

Au Mexique, les trois grandes tentatives pédagogiques instaurées par l'Etat de 1921 à 1940, dont la philosophie éducative se caractérisa par le fait de procurer une culture « moderne » et « démocratique » fondée sur un nationalisme populaire, ont eu des conséquences apparemment inattendues, comme par exemple l'analphabétisme toujours présent, la discrimination sociale, l'inégalité économique, l'exploitation, l'*habitus* de classe, la mémoire des castes et, la crise du citoyen républicain, malgré le développement des institutions, des arts au Mexique, de la « multiculturalité », ainsi que la consolidation des groupes intellectuels et la progression scolaire. Dans cette partie, je creuse dans les archives afin de dévoiler d'une manière plus approfondie la réception de l'éducation d'Etat dans la population dans le but de cerner la dite interaction.

La quatrième partie, débute par une réflexion sociologique sur les inégalités scolaires permettant au lecteur de rencontrer les acteurs qui ont connu (et vécu) le discours politique de la SEP. Le chapitre 8 *De la théorie à l'action : les fonctionnaires, maîtres ruraux, inspecteurs éducatifs et* misioneros *de l'institution scolaire face aux populations indiennes et rurales* présente les maîtres ruraux ainsi que les inspecteurs éducatifs et les *misioneros* dans leur contexte et leurs perceptions sur les conditions scolaires de l'époque. Selon Mary Douglas, pour penser les institutions, il est nécessaire de prendre en compte que « l'institution fonctionne en tant que telle quand elle peut s'appuyer de surcroît sur l'exploitation de l'énergie morale de ses membres » (Douglas, 1986 [2004] : 99). En retraçant les archives et en mettant l'accent sur les énoncés propres au discours scolaire, l'information exposée dans ce chapitre met en lumière les caractéristiques de la logique du mérite et de la justice sociale qui commence à se structurer parmi la population. Le chapitre 9. *La population scolaire*

rurale et indienne face au système éducatif dévoile deux terrains d'analyse contrastés. Tout d'abord, sera restitué dans la conception des zones rurales et indiennes à partir du discours établi dans ces localités. Ce discours, alors émis par les inspecteurs, contribue à mettre en place des notions ontologiques sur ce que la société devait être et comment procéder pour y parvenir. Les mécanismes institutionnels devraient se structurer « par le bas », c'est-à-dire, suivant les recommandations de la SEP, depuis la responsabilité des habitants d'améliorer leurs conditions de vie. La situation économique étant précaire dans ces zones, le discours politique vise à satisfaire l'aspiration de cette population à la liberté, de leur rappeler que l'Etat contribue à la reconstruction de la société et de la nation mexicaine.

Chapitre 8. De la théorie à l'action : les fonctionnaires, maîtres ruraux, inspecteurs éducatifs et *misioneros* de l'institution scolaire face aux populations Indiennes et rurales

8.1. Le maître rural au cœur de la transformation sociale

L'un des acteurs les plus importants dans le renouvellement de la « conscience nationale »[198] était le maître rural. Dans les années 1920, il était formé soit par les inspecteurs éducatifs, soit par les *misioneros.* En plus d'éduquer, son rôle était d'œuvrer à l'institutionnalisation du système éducatif. En tant que représentant de l'Etat, son but était de diffuser le discours politique parmi la population. Stratégiquement, il se trouvait au centre des actions pédagogiques qui ouvraient pour la transmission des idéaux politiques dans les municipalités. L'instauration et la mise en fonctionnement d'une école ou de la *Casa del Pueblo* au milieu rurale et agricole étaient l'un des accomplissements de la politique d'Etat. Durant la décennie 1930, les maîtres ruraux sont formés par *Las Escuelas Normales y Regionales Campesinas*, des centres éducatifs qui instauraient simultanément des coopératives de production et de consommation. Vers les années 1940, ces coopératives ont connu un développement assez important dépassant le nombre de 800 (Raby, 1974 : 44).

En 1929, dans la revue *El sembrador*, Rafael Ramírez, chef du Département des Ecoles Rurales, rédigea un article intitulé : *Cómo es y qué hace un maestro rural*. Il signale l'existence de presque 5000 écoles rurales, dont la présence d'un maître pour chacune d'elles. Le texte, élogieux vis-à-vis du rôle de maîtres ruraux, exalte leur participation dans le processus de consolidation de l'éducation nationale, mais souligne, malgré tout, le manque de préparation des maîtres pour remplir véritablement ce rôle 'messianique' :

> « En général, ils n'ont pas reçu de formation spéciale pour enseigner. Nous les avons choisis parmi les gens qui, sachant lire et écrire, ont prouvé qu'ils avaient un certain sens du service. Nous les avons tout de suite mis à travailler dans les écoles et nous les initions, sur le tas, à l'art de l'enseignement destiné enfants et aux adultes ainsi qu'à l'amélioration des conditions de vie de la communauté dans laquelle ils travaillent ». (**Archive 26** : AGN, *El Sembrador*, n. 3, mai, 1929)[199]

---

[198] Dans l'opinion publique de l'époque cette expression est souvent employée. Il était employé avec ferveur, exaltant les valeurs conçues par la Révolution Mexicaine. La « Conscience Nationale » était l'expression d'un désir voulant universaliser l'unique idée de ce qu'était devenue la nation.

[199] Version originale : « En términos generales no han recibido una preparación especial para maestros. Los hemos elegido de entre aquellas gentes que, sabiendo leer y escribir, daban muestras de alto espíritu de servicio. En seguida los hemos puesto a trabajar en las escuelas y sobre la marcha los vamos adiestrando en el arte de enseñar a los niños y adultos y en la ciencia de mejorar las condiciones de vida de la comunidad en que trabajan » Traduction : Lea Labazée, Master CEPED.

Ramírez révèle par la suite que la tâche des maîtres était triple : instruire les élèves, instruire les adultes et améliorer la communauté. De même, après avoir justifié le fait qu'ils étaient obligés de rester sur place afin de consolider les intérêts et affectivités de la communauté, il présente les caractéristiques nécessaires pour pratiquer le métier :

Archive 26 (bis)

« Ils savent plutôt bien lire, écrire et compter.
Ils ont déjà quelques bases qui leur permettent d'enseigner et certains le font même avec un grand sens communautaire.
Ils vivent sur le lieu de travail.
Ils habitent près de leur lieu de travail et y ont toutes les commodités matérielles et morales.
Ils donnent des cours du soir aux adultes.
Ils travaillent à l'amélioration de la communauté du point de vue sanitaire.
Ils améliorent les lieux de vie, enseignent de meilleures méthodes de travail, améliorent la communication, cherchent des marchés pour les produits des paysans, divertissent la communauté, etc.
Ils sont les leaders sociaux du village. C'est à dire qu'ils communiquent sur les problèmes les plus urgents auprès du voisinage, ils proposent aux gens de s'organiser pour résoudre les problèmes et amènent la communauté sur le chemin du progrès » (*Ibid*)[200]

En 1932, dans une lettre apparue dans *El maestro rural*, le maître Luis González adresse aux autorités de la SEP sa description des conditions sociales auxquelles les maîtres sont confrontés pour exercer leur métier. Le maître met en exergue l'importance du type d'éducation que la SEP souhaite mener, exaltant son rôle pour « éduquer » et « régénérer ». Dans les communautés où il enseigne, le cadre pédagogique mis en place n'est jamais remis en cause. Pour lui, *la escuela de la acción* et les projets éducatifs de la SEP sont tout-à-fait conciliables avec la réalité des communautés. Pourtant, la critique concerne son point de vue vis-à-vis des conditions auxquelles les maîtres, lui y compris, sont préparés et dénonce une contradiction soulignant le fait que les ambitions pédagogiques s'opposent à « la manière des paysans et des Indiens de percevoir la dite éducation » :

> « Celui qui va accomplir la noble tâche d'éduquer et régénérer il doit être préparé pour répondre aux besoins de l'environnement, comme une source inépuisable de richesse. Le seul enseignant rural qui puisse combler le manque qui existe encore dans la vie à la campagne est le pédagogue, le médecin, l'industriel, l'agriculteur, le commerçant, le tout. Le ministère de l'éducation a fini par s'atteler à la résolution de nombreux problèmes, entre autres : "la formation du maître rural". A cet effet, le ministère a mis en place des cours de perfectionnement pour les enseignants, des cours par correspondance, des écoles normales

[200] Version originale :
1. « Saben leer y escribir y contar bastante bien
2. Tienen cierto adiestramiento en el arte de enseñar y algunos lo hacen con un gran sentido común
3. Viven en el lugar en que trabajan y tienen con ellos todos sus intereses materiales y morales
4. Enseñan por la noche a los adultos
5. Trabajan por el mejoramiento de la comunidad desde el punto de vista higiénico; mejoran los hogares, enseñan mejores métodos de trabajo, mejoran las comunicaciones, buscan mercados para los productos de los campesinos, divierten a la comunidad, etcétera

Son los líderes sociales del poblado. Es decir, hacen sentir al vecindario los problemas más apremiantes, organizan a la gente para resolver problemas y conducen a la comunidad a la senda del progreso ». Traduction : Lea Labazée, Master CEPED.

> rurales, etc. Cependant, jusqu'à présent, on constate de ces efforts n'ont pas rencontré le succès escompté ; cela est peut-être du à leur faible espérance de vie. On entend beaucoup parler de l'école par l'action, mais on sait peu de sa mise en pratique en milieu rural. Nous sommes peu de maîtres à avoir réussi à transformer la communauté pour laquelle nous travaillons par les moyens imposés par cette nouvelle école. Nous reconnaissons que l'école par l'action est la seule qui sache former une nouvelle patrie, une patrie consciente et de grands idéaux, une patrie industrielle, une patrie agricole et commerçante. C'est l'institution qui a vocation à faire disparaitre le terne esprit de ceux qui, demain, seront des hommes libres, le fanatisme et la superstition qui gangrainent et asservissent l'âme de la nation; il ne nous manque plus qu'à la promouvoir ». (**Archive 27** : AGN-SEP, *El maestro rural*, V. I., No. 12, août 15, 1932)[201]

José Teran Tovar, également maître rural, dans une lettre parue en 1935 dans la revue *El maestro rural* (en plein essor de l'éducation socialiste) est plus radical et explicite sur la description des conditions auxquelles les maîtres ruraux se sont confrontés. Tout d'abord, il établit une critique de ceux qui considèrent d'une manière 'poétique' (*sic*) la situation des communautés. Trouvant exagérés les propos qui exaltent les valeurs éducatives dans les discours, il se concentre sur la situation concrète des maîtres une fois arrivés dans les communautés. La description qu'il réalise permet de montrer le clivage entre des conditions socio-économiques et le discours politique :

> « L'école rurale, qui fût mainte fois chantée par tous les poètes et tant admirée des politiques, a, toutefois, pour nous – maîtres authentiques – un je ne sais quoi de décourageant et déprimant lorsque nous nous y présentons le premier jour. Je pourrais, chers camarades, maîtres ruraux, vous parler des beautés du champ, de la noblesse de notre labeur et de tant d'autres belles choses, que tous les bureaucrates invétérés ont écrites pour démontrer leur attachement et l'immense affection qu'ils éprouvent pour les maîtres ruraux. Mais je ne veux pas faire de poésie, ni écrire à des fines intéressées ; je me refuse à me détacher d'un iota de la réalité. Lorsqu'on arrive pour la première fois dans une école rurale, il n'est pas rare de se retrouver nez à nez avec des groupes de gens ignares, indolents et désabusés, les enfants nus ou déguenillés, sales et criblés de parasites. Si bien que la situation de ces villages isolés est toujours la même : le propriétaire terrien (*hacendado*) exploite éhontément le manoeuvre, comme au temps du *Porfiriato*, l'Indigène ne possède aucune parcelle de terre et de protection de la part du gouvernement, les tyrans, les tinterillos, curées et monopolisateurs qui ne forment qu'une seule famille, et toute la toile d'intrigue qui maintiennent le pauvre paysan dans un état de soumission, de misère, de vice et dans l'abjection. Devant un tel spectacle, l'esprit échoit et se trouve tourmenté, intimidé, déprimé devant tous ces problèmes. Mais le maître qui sait faire honneur à sa profession, l'éducateur qui a vraiment évolué et qui se fait le porte-drapeau de la Révolution Mexicaine, qui malheureusement entame à peine sa période constructive, réussit à puiser

[201] Version originale : « Quien vaya al campo a cumplir la noble misión de educar y regenerar, debe estar preparado para surtir las necesidades del medio, como una alforja de riquezas inagotables.
El maestro rural único que puede llenar el hueco que aún existe en la vida rural es el pedagogo, el médico, el industrial, el agricultor, el comerciante, el todo.
La Secretaría se ha venido preocupando mucho por la resolución de muchos problemas, entre ellos: "la preparación del maestro rural". Para el objeto estableció cursos de perfeccionamiento magistral, cursos por correspondencia, escuelas normales rurales, etc. Pero hasta ahora se ve que esos esfuerzos no han logrado muchos éxitos; será debido tal vez a los pocos años que tienen de vida. Mucho se habla de la escuela de la acción, pero poco se sabe de su práctica en la vida rural. Pocos maestros hemos logrado transformar la comunidad en que trabajamos por medios que vayan de acuerdo con esta nueva escuela. Reconocemos que la escuela de la acción es la única que sabrá formar una patria nueva, una patria consciente y de ideales grandes, una patria industrial, una patria agrícola y comerciante. Que es la institución abocada a hacer desaparecer el espíritu tierno de los que mañana serán hombres libres, el fanatismo y la superstición que enferman y esclavizan el alma nacional; sólo nos falta fomentarla » Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

l'énergie ultime qui lui reste dans sa maigreur et s'impose dans toutes les situations et à tous les problèmes. »
(**Archive 28** : AGN-SEP, *El maestro rural*, T. VI, No. 5, 1er mars, 1935)[202]

Le texte indique clairement les conditions de dénuement des élèves en zones rurales, pourtant, il offre une vision enthousiaste du rôle des maîtres et leur position face aux problèmes de la société. Le document est en concordance avec le discours socialiste de l'époque. Ce discours pourtant s'inscrit clairement dans un modèle d'économie libéral-capitaliste (Robles, [1977], 2006 : 162). La contradiction, évidente à nos jours, contribuait à satisfaire les sentiments révolutionnaires et à consolider la formation d'un « esprit nationaliste ». Ceci permettait à la fois de ressembler les ouvriers, paysans et Indiens autour d'une même idéologie (déclinante en raison des crises économiques et sociales), de fortifier les intentions du président Cárdenas de la participation de masses au programme de l'expropriation de l'industrie énergétique (*Ibid* : 166). D'après Marta Robles, le Mexique à cette époque retrouvait l'enthousiasme connu lorsque Vasconcelos mettait en place son œuvre pédagogique. A son tour, David Raby (1981) constate, le fait que, durant cette période, même si l'idéologie était morcelée par les conflits sociaux et les problèmes économiques, il était possible de remarquer une forte activité scolaire, notamment au nord du pays.

Par ailleurs, David L. Raby, dans ses recherches, soutient les activités exercées sur l'éducation des leaders politiques et des autorités locales. Les archives témoignent les aspects qualitatifs de la situation dans laquelle se trouvaient les écoles rurales. Dans son texte, Raby constate la volonté d'établir, de la part de Cardenas et de Calles la nouvelle vision de l'éducation socialiste tout comme la Réforme agraire (*La Reforma Agraria*). En ce qui concerne l'éducation, nous pourrions penser que les dispositions gouvernementales suffisaient

---

[202] Version originale : « La escuela rural, que tan cantada ha sido por todos los poetas y tan admirada por los políticos, tiene, sin embargo, para nosotros –maestros auténticos- un no sé qué de desalentador y deprimente cuando nos presentamos a ella el primer día. Yo podría, queridos camaradas maestros rurales, hablarlos de las bellezas del campo, de la nobleza de nuestra labor y de otras tantas lindezas, que todos los burócratas empedernidos han escrito para demostrar la gran adhesión y el inmenso cariño que sienten por los maestros campesinos. Pero yo no quiero hacer poesía, ni escribir con miras interesadas; por eso no puedo apartarme ni un ápice de la realidad.
Cuando uno llega por primera vez a una escuela rural, con muy raras excepciones encuentra grupos de gentes ignorantes, indolentes y desilusionados de la vida, los niños andan desnudos o desarrapados, mugrosos y plagados de parásitos. Y es que la situación de los poblados rurales es siempre la misma: el hacendado que explota descaradamente al peón, como en tiempos porfirianos, el indio que carece de tierras y de amparo gubernamental, los caciques, tinterillos, curas y acaparadores que forman una sola familia, y toda la red de intrigas y de comprendas que tienen sumidos siempre en la miseria, el vicio y la abyección al pobre campesino. (…) Ante tales espectáculos, el espíritu decae y se siente trastornado, cohibido, deprimido ante tanto problema. Pero, el maestro que sabe hacer honor a su profesión, el educador que de verás ha evolucionado y que sabe ser abanderado de la Revolución Mexicana, que desgraciadamente apenas empieza a entrar en su periodo constructivo, procura sacar fuerzas de su flaqueza y se impone a todas las situaciones y a todos los problemas » Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

pour établir et instaurer une éducation solide, indépendamment des problèmes et conflits locaux. La situation était toute autre. Le 10 décembre 1935, l'inspecteur Daniel Domínguez Duarte, dans ses rapports réalisés dans la région nord, précise le problème de la continuité dans l'éducation :

> « Ont été visitées les écoles rurales de Pueblo Nuevo, Buena-Vista, Chibucú, La Laguna, Mezquital, Tesia, Tierra Blanca, Santa Rosa, El Sabino, Camoa, Barrio Cantúa, El Tablón, Santa Bárbara, Tetanchopo, Recodo, Barburo y Churicarit (…) Lors du parcours des écoles citées et concernant le deuxième aspect de ce rapport, je me suis rendu compte que le travail mené à bien par les anciens Inspecteurs et Directeurs de l'Education est tombé en désuétude pendant les sept mois d'abandon pendant lesquels la zone a manqué d'Inspecteur. C'est d'ailleurs en général le principal problème dont souffre ma zone et sur lequel je focaliserai mon attention en fonction de mon Plan de Travail. » (**Archive 29** : AGN-SEP, DER, Dc, 158, B 72370 : 1935/662-663)[203].

De même, dans ses rapports, il apparait possible d'observer deux situations dans lesquelles les réalités scolaires, même si elles rentrent en contradiction avec les textes officiels, contribuent, lorsque sont examinées les recommandations (*disposiciones*), à la légitimation du discours politique mis en place :

> « L'Ecole Rurale Fédérale de Buenavista, Navojoa, en charge de la Srita Jesus C. Rincón est installée dans un local de terre cuite. De 6 x 4.50 ; remplit des fissures, on observe que la détérioration des lieux est du a ce travail qui date d'un autre temps. Lorsque je me suis présenté à l'Ecole le matin à 9h30, les cours n'avaient pas encore commencé ; il a fallu envoyer quelqu'un appeler la maîtresse chez elle qui était à 200 mètres de l'école. Il y a peu de personnes présentes, peu de mobilier et en mauvais état. Les annexes : La Maison du maître est en construction depuis des années mais reste inachevée; le Théâtre en Plein Air est en ruine, le Terrain de basket est également à l'abandon.
>
> Dispositions prescrites:
>
> Les cours doivent commencer à 9h00 du matin, la maîtresse doit terminer de construire la maison du maître et vivre à l'intérieur pour pouvoir donner des cours aux élèves dans l'école, on doit blanchir les murs de l'école à l'intérieur et à l'extérieur et lui donner un nom, terminer les annexes et ajouter une clôture au patio de l'école; la transformation de l'école doit se faire d'un commun accord entre les autorités et le voisinage ». (**Archive 29 (bis)** : AGN-SEP, DER, Dc, 158, B 72370 : 1935/665)[204]

---

[203] Version originale : « Se visitaron las escuelas rurales de Pueblo Nuevo, Buena-Vista, Chibucú, La Laguna, Mezquital, Tesia, Tierra Blanca, Santa Rosa, El Sabino, Camoa, Barrio Cantúa, El Tablón, Santa Bárbara, Tetanchopo, Recodo, Barburo y Churicarit (…) Al recorrer las escuelas citadas, en el segundo aspecto de este informe, me di cuenta de que el trabajo interesante llevado a cabo por Inspectores y Directores de Educación anteriores estaba en completo estado de decaimiento por los siete meses de abandono en la que la zona careció de Inspector, siendo en lo general éste el problema principal que presenta mi zona y al que daré atención preferente de acuerdo con mi Plan de Trabajo » . Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

[204] Version originale : « La Escuela Rural Federal de Buenavista, Navojoa, que es a cargo de la Srita. Jesus C. Rincón está instalada en un local de adobe de 6 x 4.50; enjarrada por dentro y por fuera; se nota que hace mucho se hizo ese trabajo por el deterioro que se observa.

Al presentarme en la Escuela, a las 9.30 de la mañana, las clases no habían empesado (sic) todavía; fue necesario mandar llamar a la maestra de su casa que está a 200 metros de distancia de la escuela.

La asistencia es escasa; el mobiliario escaso y en malas condiciones.

Los anexos: Casa del maestro está levantada desde hace años, pero sin terminar; el Teatro al Aire Libre en ruinas, el Campo de Basquetbol en abandono también.

Disposiciones que se dictaron:

Que las clases deben empesar (sic) a las 9 horas de la mañana; que la maestra debe terminar la casa del maestro y vivir en ella para que atienda la escuela y los alumnos; que se blanquíe (sic) la escuela por dentro y por fuera, se

Plus loin dans un autre rapport :

> « L'Ecole Rurale de Pueblo Nuevo se situe dans un local de deux pièces : une de 7 x 3,50 et l'autre de 3,50x5. L'aspect extérieur de l'école est bon. L'école compte 42 élèves mixtes la journée et 17 hommes pour les cours du soir. Le mobilier de l'école est utilisable et suffisant pour servir aux élèves. Les annexes de l'école, tel que le terrain de sport, le poulailler, le théâtre en plein air, etc., tombent en ruine, manifestement en total abandon depuis très longtemps.
>
> Dispositions prescrites :
>
> Seront convoqués à une réunion les pères de familles par le Comité d'Education et d'autres autorités, afin de discuter de la transformation de l'école dans ses divers aspects matériels. Des cours du soir ont été organisés, tels que le prouve la dernière visite et les données annotées plus haut » (**Archive 29 (bis2)** : AGN-SEP, DER, Dc, 158, B 72370 : 1935/667)[205]

Il est possible de remarquer que les mécanismes de reproduction des inégalités se structurent sur des démarches idéologiques et se légitiment dans des pratiques collectives. Le discours du maître prend en compte les obstacles concrets (matériaux, résultats de continuité, services de capacitation, pratiques éducatives) pour que le système éducatif évolue dans les communautés. Pourtant, à travers la lecture des recommandations des inspecteurs, le problème se situe au sein des actions individuelles (AGN-SEP, DER, Dc, 158, B 72370 : 1935/662-663 ; AGN-SEP, DCI, *Reglamento General para los Centros de Educación Indígena*, 3-11 : 504-513). Les professeurs se trouvant dans des situations semblables perdent facilement espoir, mais pas dans leur statut conféré par la SEP (constaté dans les premiers articles des autorités éducatives). Ce statut donne aux maîtres un rôle central d'extension du pouvoir de l'Etat.

Le rôle du maître rural est renforcé par la représentation sociale que lui confère l'idée républicaine de « refondateur de la nation ». Ce statut donne aux maîtres ruraux la position de spécialiste, leur permettant de contrôler une série d'informations particulières sur les nécessités communautaires autres que les activités scolaires. Ceci fut d'une importance capitale pour les communautés. Les maîtres ruraux ont appris avec le temps à connaître la

---

le ponga su nombre; se terminen los anexos y se cerque el patio de la escuela; que de acuerdo con las autoridades y vecinos resuelvan desde luego la transformación de la escuela »
Traduction, Lea Johous, Master, CEPED.

[205] Version originale : « La Escuela Rural de Pueblo Nuevo está instalada en un local de dos piezas: una de 7 x 3.50 y la otra de 3.50 x 5 metros. La presentación exterior de la escuela es buena.
Tiene la escuela una asistencia de 42 alumnos de ambos sexos en la escuela diurna y 17 hombres en las clases nocturnas.
El mobiliario de la escuela está en condiciones utilizables y bastante para atender a la población escolar.
Los anexos de la escuela, como son Campos Deportivo, Gallinero, Teatro al Aire Libre, etc., están en completa ruina, manifestando un estado de completo abandono desde hace mucho tiempo.
Disposiciones dictadas:
Que se convocará a una junta de padres de familia por conducto del Comité de Educación y demás autoridades, para tratar la transformación de la escuela en los diversos aspectos de orden material.
Que se establecieran desde luego las clases nocturnas, lo que se cumplió en esta última visita con los datos anotados arriba. » Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

population qu'ils côtoyaient, ils ont compris pourquoi la mère donna du *pulque*[206] à ses enfants, pourquoi les hommes le produisent et le vendent, pourquoi il est important de respecter certains breuvages ou plantes particuliers et pourquoi certains connaissances agricoles étaient plus efficaces que celles transmises par l'*escuela normal rural*. Ainsi, les maîtres sont devenus un acteur clé pour les communautés, notamment dans leur défense des autorités locales aidant à rédiger des lettres aux autorités gouvernementales sous des principes de justice. En effet, c'est à cette époque que le maître rural se convertit en un acteur politique au centre des exigences scolaires. Il devient alors l'intermédiaire entre le discours politique d'Etat et les sentiments qui reliaient les habitants des communautés. Son rôle passe par un processus d'acculturation qui lui a permis de représenter les habitants des communautés face à l'absence des résultats des politiques mises en place (*Cf.* Vaughan, *op cit* : 102-106). Ceci donna naissance à la participation des maîtres dans la vie politique, ce qui fut à l'origine de leur syndicalisation[207]. Ceci a permis, au-delà de la participation politique des maîtres, la consolidation d'une structure d'action sur la vie politique, permettant l'implantation idéologique de l'institution scolaire, donc des institutions d'Etat.

8.2. Un discours scolaire pour fonder une idéologie d'Etat

Les intermédiaires scolaires entre l'Etat et les maîtres ruraux, c'est-à-dire, les inspecteurs éducatifs et les *misioneros*, se concentrent uniquement sur ce que leur conférait leur mission éducative : faire maintenir, indépendamment des conséquences scolaires, les dispositions de l'Etat sur la concrétisation idéologique des valeurs pédagogiques nationales. En étant porteurs d'une idéologie, ils instruisent les maîtres en les présentant à la population rurale et indienne, légitimant de fait leur statut.

Suivant cette idée, il convient donc d'examiner les aspects ontologiques qui préconnisait l'Etat à travers l'école rurale à propos du statut acquis par les maîtres ruraux. Salvador Gutierrez, maître rural, rédigea une lettre en 1926 à Juchitan Oaxaca, précisément sur son avis

---

[206] Le *pulque* est une boisson alcoolisée préhispanique issue de la fermentation partielle du Maguey principalement. Dominique Fournier signale que « le pulque a marqué la vie quotidienne des populations du plateau centrale bien avant que celles-cine subissent la domination aztèque. On la tient comme sacrée d'une part, puisqu'elle permet d'assurer – en certaines occasions – le passage entre le monde profane et l'univers de ces dieux qui servent d'intercesseurs ultimes avec le principe cosmogonique aztèque ; on la réprime d'autre part car son abus met en péril l'ordre civil nécessaire à la réproduction de l'ensemble du système ». Voir : Fournier, 1983.

[207] Pour approfondir le sujet sur la syndicalisation des maîtres rurales au Mexique, lire : Raby, 1974.

des écoles rurales. Publié le 15 février 1927 dans la revue *La escuela rural*[208], il signale que l'école rurale « est une institution destinée à présenter au paysan[209] la vie réelle et les meilleurs moyens pour la vivre ». La description qu'il réalise de son espace de travail montre, par métalangage, les enseignements transmis par les inspecteurs et les *misioneros*.

> « Afin d'accomplir le premier devoir de l'école, c'est à dire les fondamentaux, il faut prendre en compte que le meilleur moyen pour que le paysan puisse vivre résident dans ce que produit naturellement la terre et dans le travail de la terre. Le besoin d'un enseignement industriel qui profite des matières premières des lieux et qui soit économiquement utile est flagrant ; tout comme l'enseignement des méthodes agricoles modernes du travail de la terre pour l'amélioration de la qualité et de la quantité des fruits récoltés. Une fois que les besoins primordiaux en termes de nutrition seront satisfaits, il faudra s'atteler à créer de nouveaux besoins qui, conjointement, constituent un confort qui redonne sa dignité à l'agriculteur par le biais d'une vie meilleure : "il faut d'abord vivre avant de philosopher". Une fois satisfaits les besoins physiques viennent les besoins de l'esprit. L'école devra étudier l'éthique du conglomérat social, puisqu'il n'y a pas de conglomérat sans principes moraux, et lorsqu'on prend ces principes moraux pour base, il faut façonner une moral plus ample qui régisse les coutumes sociales; enseigner la discipline face à l'autorité légitime et l'obéissance des lois justes pour parvenir à stabiliser l'ordre social et la paix. » (**Archive 30** : AGN-SEP, *La escuela rural*, T. II, No. 2, le 15 février 1927 *in* Loyo, 1985)[210]

A l'analyse du texte de Gutierrez, la structuration du discours du maître rural se déroule en trois phases. Dans chacune d'elles, les idées sur le « processus pour l'égalité » passe par l'idéal auquel s'ajoute la liberté politique de chacun des membres qu'on éduque. Ce serait une erreur de croire que, par principe, tous les maîtres, qui disposaient généralement d'une éducation basique, partageaient les formes discursives que Gutiérrez émet dans sa lettre. Pourtant, les formes du discours, ainsi que les arguments des recommandations qu'émettent régulièrement les inspecteurs de zones éducatives du pays, tendent à structurer la même logique économique et d'engagement citoyen.

---

[208] La revue *La escuela rural* fut publié par le Département d'Ecoles Rurales et d'Incorporation Indienne durant le mandat présidentiel de Calles.

[209] Guillermo Bonfil Batalla [1987] 2005, dans son livre *México Profundo* explique que pendant plusieurs années l'Indien au Mexique fut l'objet d'un long processus de « *desindianización* ». L'école rurale au Mexique tenta d'affirmer cette négation isolant les habitants de régions rurales et indiennes sous le même terme : « paysans ».

[210] Version originale : « Para realizar el primer deber de la escuela, el fundamento, ha de tomarse en consideración que los mejores medios de vida para el campesino están en las producciones naturales de la tierra y en las del cultivo de ella. Es palmaria la necesidad de una enseñanza industrial que aproveche las materias primas del lugar, produciendo algo de utilidad económica; así como la enseñanza de modernos sistemas de cultivo de la tierra para el acrecentamiento y mejoría de los frutos de la cosecha. Una vez satisfecha las ingentes necesidades de nutrición, procurar la creación de otras que, aunadas, constituyan una comodidad que dignifique al agricultor con la elevación de una vida mejor: "primero vivir, después filosofar". Después de esta satisfacción a las necesidades del cuerpo, tiene que venir la que debe dar a las del espíritu. La escuela deberá estudiar al ética del conglomerado social, porque no hay conglomerado sin principios de moral y, tomando éstos por base, formar una moral más amplia que norme las costumbres sociales; enseñar la disciplina a la autoridad legítima y la obediencia de las layes justas para que se obtenga la estabilidad del orden social y de la paz ». Traduction, Lea Labazée, Master, CEPED.

Le *misionero* Bartolo Gómez de la Mission Culturelle de Jalpan Querétaro, le 22 novembre de 1926, dans son rapport adressé à Rafael Ramírez, suite à une description de la localité, signale les activités qu'il mène.

> « Ici, la religion dominante est le catholicisme, sans pour autant en arriver au fanatisme; cependant, il existe toujours un groupe de personnes ignorantes qui tente de faire barrage au travail de l'actuel gouvernement du fait de l'influence qu'exercent les curées catholiques. On considère que le niveau d'éducation (« d'Illuminisme ») des habitants à cet endroit est dans la moyenne. La commune compte 3460 habitants. J'ai voulu rajouter une dimension de modernité aux thèmes d'éducation que j'ai développés et je me suis ajusté/mis au niveau du programme que le Ministère m'a indiqué. En ce qui concerne les enfants, j'ai réussi à varier les activités qui caractérisent leurs travaux et qu'ils continuent sans cesse de s'y intéresser. En ce qui concerne les maîtres, j'ai pu induire l'idée que le problème de l'éducation rural peut se résoudre en grande partie en luttant pour améliorer les conditions économiques et culturelles des communautés, jusqu'à ce qu'elles accèdent à un certain niveau de bien-être et de stabilité. J'ai également réussi à les convaincre que l'école doit être le centre social de la localité, le lieu de réunion où doivent se résoudre les problèmes d'intérêt général et j'ai fait des efforts pour que les maîtres prennent possession de leur rôle en dehors de l'école, au sein de la communauté. Nous offrons aux voisins et aux professeurs, lors de nos réunions sociales, des distractions récréatives et culturelles. Ils nous ont aidés de façon efficace pour rendre plus attractifs le poste de radio, l'orthophoniste, les plateformes de jeux, la chorale des maîtres et les discussions sur les différents thèmes et principalement sur le thème de l'hygiène. J'ai réussi à semer le sentiment de responsabilité, de coopération et d'aide mutuelle parmi les jeunes lors des activités pratiques » (**Archive 31** : AGN-SEP, DMC, DAOP, Dc 93, B 8740 : 1926/276)[211].

Dans ce rapport, le *misionero* mesure le degré « d'illustration » des habitants de la localité, c'est-à-dire, le degré de culture occidentale. Ceci donne du poids à l'idée du modèle culturel recherché par la SEP. Il présente une série de recommandations permettant non seulement l'acculturation mexicaine, mais aussi la création d'une série de dispositions idéologiques sur la vie sociale établies par la Révolution. L'école est au centre des intérêts nationaux, elle est, « le centre social de la localité, le lieu de réunion où doivent se résoudre les problèmes d'intérêt général »[212]. Il s'avère utile de s'attarder sur le fait que les évènements culturels et

---

[211] Version originale : « En este lugar la religión dominante es la católica, sin llegar al fanatismo; sin embargo no deja de existir un grupo de gente ignorante que trata de hacer la obstrucción a la labor del actual gobierno, por la influencia que ellos ejercen los curas católicos.
La ilustración de los habitantes de este lugar puede considerarse como mediana.
La población del municipio es de 3460 habitantes. A los temas de educación que desarrollé procuré imprimirles un criterio moderno y ajustarme al programa que la Superioridad me tiene señalado. En los trabajos con los niños, procuré que la variedad de las actividades caracterizará sus labores y que el interés no se perdiera. En los maestros procuré imbuir la idea de que el problema de la educación rural se resuelve en gran parte luchando por mejorar las condiciones económicas y culturales de las comunidades, hasta obtener para ellas un bienestar estable. Igualmente procuré convencerlos de que la escuela debe ser el centro social de la localidad, el lugar de reunión donde deben resolverse los problemas de interés general e hice esfuerzos para que los maestros se posesionaran de su papel fuera de la escuela, en el seno de la comunidad. En nuestras reuniones sociales ofrecimos a los vecinos y profesores, distracciones de carácter recreativo y cultural. Nos ayudaron de una manera muy eficaz para hacer atractivas las atracciones la radiola, la ortofónica, los juegos de estrado, el orfeón formado con los maestros y las pláticas sobre diferentes temas, especialmente de higiene. En las actividades prácticas procuré cultivar en los alumnos los sentimientos de responsabilidad, de cooperación y de ayuda mutua ». Traduction, Lea Labazée, Master, CEPED.

[212] Version originale : « El centro social de la localidad, el lugar de reunión donde deben resolverse los problemas de interés general » Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

festifs étaient d'une importance capitale dans le projet culturel du Mexique. A ce propos, Vaughan, dans son livre *Cultural Politics in Revolution* s'appuie sur l'idée que les festivals permettent d'équilibrer les disputes locales tout comme les problèmes entre les factions. La chercheuse souligne : « *The Sep seized the opportunity opened by civic festival to mobilize support for its transformational paradigm. Preparing the festival became a learning-by-doing lesson in the state's model behavior* » (Vaughan, 1997 : 95). Au regard des dernières recommandations qu'il réalise à la communauté scolaire et les familles, il cherche à resserrer les liens de solidarité entre les habitants.

En 1932, l'inspecteur général Aureliano Esquivel rédige une lettre au ministre de l'éducation Narciso Bassols considérant ce que devrait être l'école rurale. Par principe, il défend aussi la pédagogie de l'action destinée aux écoles rurales :

> « Dans notre cas et dans le cas plus particulier de l'école rurale, il ne s'agit pas de militaires ni de commerçants, ni d'industriels, ni d'économistes, mais de paysans. Quelle est la mission de l'école, lorsqu'il s'agit de l'éducation des paysans. Elle est simple : l'école doit fournir au paysan les techniques et les connaissances dont le paysan a besoin pour réaliser son travail et pas autre chose. Il existe un principe général dans la nouvelle pédagogie, issu de la sociologie qui dit "toute connaissance doit se transformer en un instrument/outil d'action". L'enfant des campagnes doit recevoir une éducation dans son propre milieu et acquérir ou découvrir des savoirs qui lui servent pour sa vie de paysan » (**Archive 32** : *El maestro rural*, T. I, No 6, le 15 mai 1932 *in* Loyo, 1985)[213].

Les notions sur l'éducation rurale et la population à laquelle elle se destine confirment un processus d'acculturation. L'inspecteur poursuit la même logique pédagogique. Les 'paysans' doivent être éduqués pour s'insérer au travail afin de faire évoluer les zones agricoles. Ce n'est pas pour autant que l'éducation au sein des écoles rurales était uniquement destinée à améliorer les techniques de production. Il y avait également des manuels d'hygiène et des livres d'histoire nationale tout comme des *classiques de la littérature occidentale*. C'est pourquoi les inspecteurs éducatifs et les misioneros, en se trouvant au sein des communautés dans différentes zones du pays, furent les porteurs d'un modèle culturel qui a permis l'introduction d'un imaginaire occidental. Il est intéressant de remarquer la particularité *consequentialiste* des actions menées dans les pratiques éducatives par la SEP traversées par une série de politiques d'ordre déontologique. En effet, la plupart des recommandations

[213] Version originale : « En nuestro caso y en el caso más particular de la escuela rural, no se trata de militares ni de comerciantes, ni de industriales, ni de economistas; sino de campesinos ¿Qué es lo que la escuela debe hacer, tratándose de la educación de los campesinos? Es muy sencillo: la escuela debe proporcionar al campesino las técnicas y los conocimientos que el campesino necesita para su trabajo y no otra cosa . Hay un principio general de la pedagogía nueva, tomado de la sociología que dice: 'El niño debe ser educado en su ambiente'. Y otro principio que contempla el anterior: 'Todo conocimiento debe de convertirse en un instrumento de acción'. El niño campesino debe educarse en su ambiente y adquirir o descubrir conocimientos que le sirvan para su vida de campesino » Traduction, Lea Labazée, Master CEPED.

s'appuyant sur les préceptes de la philosophie pragmatique insistaient sur la notion d'efficacité. Par contre, cette efficacité partait d'un idéal national dans lequel les notions d'égalité et de liberté s'opposaient à la distinction des modèles éducatifs mis en place auparavant : rurales, indiennes et urbaines. En analysant les énoncés : « l'enfant des campagnes doit recevoir une éducation dans son propre milieu et acquérir ou découvrir des savoirs qui lui servent pour sa vie de paysan »[214] plusieurs caractéristiques se rendent à l'évidence[215]. Rétrospectivement, il est remarquable que les deux premiers énoncés se trouvent légitimés par une série de conventions académiques relatives à des idées reçues ou bien apprises à travers une formation universitaire avec une vision sur la philosophie pragmatique. Ces énoncés correspondent clairement aux principes de l'école de l'action, ou bien de la philosophie de Dewey. Le troisième énoncé, de type « stéréotypé » se focalise sur la distinction nominative. Il convient également de remarquer, qu'à l'époque, l'éducation d'Etat était formellement socialiste, les idéaux encore Vasconcelistes ; pourtant, les pratiques pédagogiques avaient encore la caractéristique d'être empiriquement inscrites dans une philosophie pragmatique.

Si l'on observe à nouveau les fondements de la philosophie pédagogique de Vasconcelos, le paradoxe s'explique. Dans son livre, *De Robinson a Odiseo* (*op cit*) il valorise les caractéristiques pragmatiques de Robinson mais nie le fait que la connaissance doit être créée uniquement par la voie de la nécessité. Afin de compléter ce manque, il pense aux particularités de l'« intelligence rusée » d'Ulysse. D'après Vasconcelos, il s'agit de, comme on l'a vu précédemment de « marier le tempérament empirique des anglophones avec leur méthodologie inductive et science accumulative avec les particularités de l'homme latin, qui est percé par la sensibilité spirituelle ou d'âme dont sa science déductive cherche moins à approfondir les détails mais plutôt les différents espaces de la réalité » (*Cf. Ibidem*, 1935 [2001])[216]. Pour Vasconcelos, un pédagogue devait compter avec ces deux dimensions de la pensée[217]. Même si l'on lit que les *misioneros* et les inspecteurs étaient des instructeurs qui rappelaient aux missions espagnoles durant la conquête, il n'est pas négligeable de prendre en compte ce fait qui explique les caractéristiques centrales de la réalité éducative. Cela dit, les *misioneros* et inspecteurs débutent avec une mission construite par les idées de la philosophie de Vasconcelos mais s'en éloigneront, dans la pratique, confrontés aux distinctions

---

[214] *Idem*, citation precedente : (*El maestro rural*, T. I, No 6, le 15 mai 1932, Loyo, 1985).
[215] Afin de comprendre comment sont traitées les notions discursives se reporter à la partie méthodologique et épistémologique de la thèse ; voir aussi : Gumperz, 1989, Mainguenaau, D., 1993 ou Guilhaumou, J, 2002.
[216] La traduction est personnelle.
[217] Il convient de remarquer le fait qu'il était aussi contre toute doctrine naturaliste. Il met en exergue une critique forte de Rousseau.

nominatives ancrées sur les idées encore vivantes sur les infériorités des races indiennes, aux carences économiques des zones rurales et urbaines, à l'habitus de classe, aux expériences collectives et aux rapports de pouvoir.

Chapitre 9. La population scolaire rurale et indienne face au système éducatif

9.1. Les zones rurales et indiennes

Venons-en maintenant à considérer la population scolaire elle-même. Par définition, nous n'avons que peu de traces écrites dans les archives émanant directement des populations les moins instruites. Le recoupement de sources indirectes, comme les rapports des inspecteurs qui se sont rendus au sein des zones rurales et indiennes, peut néanmoins apporter des informations intéressantes. Nombreuses sont les descriptions trouvées à mesure de l'analyse des archives. En ce qui concerne les conditions économiques, la situation est plutôt précaire. Pourtant, les tentatives de les améliorer restent toujours dans les discours et dans les actions menées pour les acteurs qui participent à la tâche pédagogique. Les pratiques sociales des acteurs qui habitaient dans les zones rurales et indiennes, devaient changer, ou bien « évoluer » d'après les termes de la SEP. Ce changement recherchait, à travers une logique discursive l'acceptation de principes économiques de la société capitaliste. Concrètement, les conditions factuelles pour atteindre de meilleures conditions de vie se légitimaient donc dans le discours et les pratiques des acteurs qui s'accordaient progressivement aux principes de la réussite par la voie du mérite. In fine, cette analyse nous conduira à mettre en lumière comment, au Mexique, la logique des capitaux (Bourdieu) a été inscrite scolairement, permettant de poser le socle de légitimation des inégalités ou, plus encore, de parvenir à l'imposition d'inégalités considérées comme "justes".

Le 17 mars 1925, à Tuxtla Gutierrez, dans l'Etat de Chiapas, le maître Lisandro Calderon, conscient de la précarité de ces zones affirme pourtant la nécessité que l'école habitue les élèves au travail, à l'instruction et à l'agriculture. Il souligne que, grâce à la « *obra revolucionaria* » les habitants de ces localités ont conquis leur liberté, et que c'est par l'apprentissage de nouveaux mécanismes de travail qu'ils réussiront à améliorer leurs conditions de vie. De même, les inspecteurs demandaient à la SEP des matériaux qui permettraient d'améliorer la situation agricole. Cette pratique est répandue dans la totalité du pays. Les zones rurales et indiennes doivent se revitaliser par elles-mêmes, à partir de mécanismes d'acculturation conseillés par l'Etat (Archive 33 : AGN-SEP, DEFC, Dc 53/54 : 1925/141). Par ailleurs, il existe aussi des matériaux pour l'instruction (livres, cahiers, etc.). Toutefois, bien la SEP organise les livraisons, leur apprivoisement reste assez réduit étant

donné les conditions de pauvreté des zones rurales et indiennes. Par la suite, c'est à travers les maîtres ruraux que sont stimulés les habitants de ces communautés à participer à leur propre éducation au moyen de dons ou bien à travers la fabrication de leurs meubles et écoles.

Le 17 juin 1924 à Omoa, Chiapas, le rapport du *misionero* Ernesto Parres explique au directeur du Département de la Culture Indienne :

> « Par la présente je vous joins l'acte rédigé suite à l'installation de la Maison du Peuple de OMOA commune de Tuxtla Chico Dto de Soconuso le neuf du mois en cours, cette institution éducative étant restée à la charge de C. José Trejo à qui est proposée une note séparée pour le poste de Maître Rural. Je dois vous informer que Omoa est en tous points en désaccord avec les Bases respectives. C'est un centre Indigène avec un pourcentage de 96% d'analphabètes ; jamais dans cet endroit il n'a existé de centre éducatif et la Maison du Peuple est composée d'une assistance moyenne de 38 élèves, en espérant que le nombre dépasse les quarante avant la fin du mois. Les voisins ont, bien entendu, fait des dons pour le bâtiment, les outils nécessaires, comme des tables et ils ont offert plusieurs poules pour organiser les annexes de la Maison du Peuple. Comme la ferme qui porte le nom de Omoa est extrêmement grande, des élèves viennent de zones à plus de deux kilomètres de distance pour suivre des cours, la même chose d'un autre endroit appelé « San Roque ». (**Archive 34** : AGN-SEP, DECI, Dc 535, B11289 : 1924/24)[218]

C'est ainsi que la plupart de misioneros et inspecteurs décrivent les zones rurales et indiennes : des localisations fondues dans la misère. Douglas (1986 [2004]) souligne que, « le processus à l'œuvre dans la création d'une institution est un processus cognitif », dans la mesure où ce sont les inspecteurs qui pensent le contexte en fonction des bases ontologiques de la SEP. Le discours public, institutionnalisé par le biais de la SEP, manifeste dans la plupart des descriptions des zones rurales et indiennes sa perception de la réalité suivant les principes de ce que la société « devrait être ». Certes, les conditions socio-économiques de ces zones étaient précaires et il manquait certainement des matériaux et moyens pour suivre les recommandations de la SEP. Pourtant, il est rare de trouver dans les archives une disposition de la part de membres de la SEP d'ouvrir le dialogue aux autres formes d'action politique ou bien pédagogiques afin de réussir la mission éducative. D'après les réformes fédérales en éducation, l'école devait être « une », malgré le fait que l'école rurale était déjà le résultat d'une classification indigéniste et rurale, établie précédemment. Ceci marqua la différence

[218] Version originale : « Con la presente acompaño a usted el acta levantada con motivo de la instalación de la Casa del Pueblo de OMOA municipio de Tuxtla Chico Dto de Soconusco el día nueve del mes en curso, habiendo quedado dicha institución educativa a cargo del C. José Trejo a quien se propone una nota separada para el puesto de Maestro Rural. Debo manifestar a usted que Omoa está en todas sus partes desacuerdo con las Bases respectivas. Es centro indígena con un porcentaje de 96% de analfabetas; jamás ha existido en este lugar ningún centro educativo y cuenta la actual Casa del Pueblo con una asistencia media de 38 alumnos, esperando que el número exceda de cuarenta antes de que el mes termine. Los vecinos desde luego han proporcionado el edificio escolar, los útiles necesarios, como son mesas y han obsequiado varias gallinas para organizar los anexos. Como la ranchería que lleva el nombre de Omoa, es sumamente grande, vienen alumnos de más de dos kilómetros de distancia, a recibir las clases lo mismo que de otro punto llamado "San roque". » Traduction, Stéfanie Malausse, doctorante CEPED.

entre les dispositions de l'Etat de construire une même « identité nationale ». Par ailleurs, se rend compréhensible le sentiment « exacerbé » de réussite lorsque la SEP achevait une de ses tâches dans ces communautés. Dans les zones urbaines, les sentiments de réussite se modifient intégralement en raison des facilités matérielles octroyées à la scolarisation (*Cf.* AGN-SEP, DER, Dc 271, B inf : 1925/129).

9.2. Profil socio-éducatif de la population scolaire

L'information qualitative sur la population scolaire apparaît de façon détaillée dans les rapports des inspecteurs éducatifs de l'époque. Ces rapports ont été puisés dans l'AGN. L'information présentée dans cette partie a été traitée d'une manière descriptive afin de montrer les conditions factuelles de la situation scolaire de l'époque[219].

Le 10 février 1925, Lisandro Calderon, directeur d'éducation fédérale du Chiapas, signalait dans un rapport adressé au chef du département des écoles rurales :

> « […] comme les maîtres d'école des écoles rurales n'ont en général que peu de compétences, il est nécessaire, si l'on ne veut pas échouer, que les Inspecteurs Instructeurs soient en contact fréquent avec eux. De plus, en raison l'ignorance des indiens et des résultats désastreux que les écoles donnaient jadis entre eux, ils préfèrent payer les maîtres de façon à ce qu'ils permettent aux enfants de ne pas assister à l'école (je sus cela parfaitement il y a une quinzaine d'années, époque à laquelle exerçait la Direction d'Education Primaire de l'Etat). Les circonstances particulières de cet Etat, peuplé de races Indigènes qui sont dans l'ignorance complète rendent de plus en plus nécessaire le fait que les Maîtres Instructeurs aient sous leur contrôle jusqu'à un maximum de 15 écoles et comme d'après une liste que je viens d'obtenir, il apparaît qu'elles sont au nombre de 83, celui d'Inspecteurs Instructeurs doit être de 6. J'ai souhaité vous communiquer ces faits car je crois que l'on doit s'occuper de l'éducation des déshérités (des indiens et des enfants de la campagne) de manière privilégiée, étant donné que les gens des villes ont à leur disposition d'autres éléments pour leur éducation. Quelque sacrifice que la Nation s'impose pour établir des écoles efficaces entre les enfants des classes de référence sera largement récompensé en obtenant la rédemption de ceux qui pendant des siècles ont manqué de quoi nourrir l'intelligence. Personnellement, je me considère heureux si avec mon effort et ma bonne volonté collaborer avec vous de manière efficace dans cette grande œuvre nationale. » (**Archive 35** : AGN-SEP, DSEPFC, Dc 127, B.352693.2 : 1925/119)[220]

---

[219] Pour plus d'informations concernant le traitement de l'information des archives, se reporter à la partie méthodologique et socio-historique de la thèse.

[220] Version originale : « […] como los maestros de las escuelas rurales tienen en lo general muy escasa competencia, es necesario, si no se quiere fracasar, que los Inspectores Instructores estén en frecuente contacto con ellos. Además, por la ignorancia de los indios y por los resultados desastrosos que en épocas anteriores daban las escuelas entre ellos, prefieren pagar a los maestros con tal de que permitan que no asistan los niños a la escuela (esto lo supe perfectamente hace unos quince años, época en que desempeñaba la Dirección de Educación Primaria del Estado). Las circunstancias especiales de este Estado, poblado por razas indígenas que están en completa ignorancia hacen más y más necesario que los Maestros Instructores tengan bajo su inmediata dependencia hasta un máximo de 15 escuelas y como por una lista que acabo de obtener, aparece que ellas son en número de 83, el de Inspectores Instructores debe de ser de 6. He querido comunicar a Ud. estos hechos porque creo que la educación de los desheredados (de los indios y los niños del campo) debe atenderse de

Le maître Lisandro Calderon rédige une description montrant notamment la réception négative de la part des indiens sur l'éducation. Il expose aussi la volonté de l'Etat révolutionnaire de freiner le retard d'inclusion et note le clivage des inégalités. Ainsi, il souligne que les indiens de la région paient les maîtres des écoles pour que les enfants n'aillent pas à l'école. Il décrit cet acte comme « ignorant ». Il existe une confrontation idéologique qui se met en lumière à travers l'histoire des pratiques sociales. Il ne faut pas oublier que le système scolaire qui a suivi la Révolution possède la caractéristique novatrice de participer activement au sein des régions indiennes et rurales. Suivant la logique socio-historique (Noiriel, [cours, EHESS], 2012), et d'après les analyses phycologiques sur la pédagogie de Fenouillet et Lieury (*Cf.* [1996], 2006), on peut considérer que l'acte de « payer les maîtres de façon à ce qu'ils permettent aux enfants de ne pas assister à l'école » correspond à l'absence de motivation de la part des élèves et de leur familles à cause de la carence des expériences concrètes de réussite (*Cf.* Archive 36 : AGN-SEP, DEPFC, Dc 77-79, B 35492, 1925/148)[221]. Certes, dans ce contexte, l'école n'a jamais été un moyen de mobilité sociale. Les travaux de Fenouillet et Lieury s'adressent aux élèves qui, participant aux activités scolaires, perdent la motivation intrinsèque (le plaisir d'apprendre) à cause des contraintes extérieures sur la motivation extrinsèque (*Ibid, op. cit.* [1996], 2006). Une influence extérieure qui génère l'*amotivation*, voire, une absence d'autodétermination. Face à l'absence d'expériences sur ce que représente un système scolaire, les motivations pour assister aux écoles dépositaires de la confiance envers l'autorité des maîtres, se voient annihilées par l'incapacité de l'école de produire des sentiments intrinsèques de motivation. L'école n'était donc pas encore la 'promesse de la réussite sociale'.

Lisandro Calderon, dans le rapport qu'il émet, montre la nécessité d'un nombre plus élevé de maîtres dans la région afin d'accomplir la tâche éducative. Pourtant « l'autorité scolaire », notion qui légitime les actions envers l'accomplissement des objectifs d'Etat, se confronte au discours religieux qui permet alors une croyance envers la notion de réussite. Le 9 mars 1925 à Chihuahua, durant la visite de la *Casa del Pueblo* à Teguirichic, l'inspecteur souligne cette problématique :

---

manera preferente, ya que los de las ciudades cuentan con otros elementos para su educación. Cualquier sacrificio que la Nación se imponga para establecer escuelas eficientes entre los niños de las clases de referencia será recompensado con creces al obtenerse la redención de los que por siglos han carecido del pan de la inteligencia. Por mi parte, me considero feliz si puedo con mi esfuerzo y buena voluntad colaborar con Ud. de modo efectivo en esta magna obra nacional ». Traduction : Stéfanie Malaussa, doctorante, CEPED.

[221] S'adresser aux annexes.

> « Le 8 à 10 heures j'ai eu l'opportunité de m'entretenir avec les tarahumaras qui se sont réunis pour pratiquer leurs actes religieux, avec en premier plan trois gouverneurs tarahumaras devant leurs gouvernés, que C. Andrés Madrid, Commissaire de Police, du lieu leur a interdit catégoriquement d'envoyer leurs enfants dans les classes fédérales, alléguant que le sacerdoce catholique n'est pas conforme au mouvement éducateur d'indiens et les menaçant d'aller en enfer s'ils apprennent a lire et écrire. J'ai exprimé devant les gouverneurs la disposition du Gouvernement à diffuser la culture parmi toutes les races du pays et à punir inexorablement ceux qui gêneront le développement de ses idéaux, qu'ils soient sacerdoces, autorités ou voisins, les considérant comme ennemis du progrès et du gouvernement. » (**Archive 37** : AGN-SEP, DSEPFCH, Dc 45-47, B.352693.2 : 1925/83)[222]

S'il est impossible d'en déterminer avec précision son auteur, ce rapport présente une des caractéristiques décisives du contre-discours éducatif d'origine religieuse. Ce contre-discours était concevable si l'on prend en considération plusieurs aspects d'ordre sociologique. Dans les deux rapports on parle de « races ».

Il est évident que dans les conditions socio-historiques de l'époque, le terme « race indienne » désigne un groupe ou une collectivité sans guère de pouvoir politique. Les groupes sociaux assignés à la catégorie de « race indienne » (*sic*), étaient définis comme des collectivités disposant de caractéristiques similaires ; bien que dispersées dans toute la nation, elles partageaient un grand degré d'interdépendance (*Cf.* Turner, 1982 : 15-32). La « race indienne » (*sic*) décrite dans les deux rapports est cataloguée de *fanatique* et *ignorante*. Pourtant, les indiens étaient historiquement instruits par l'Eglise mais aussi par leurs croyances précoloniales. Face à l'absence de l'Etat dans la plupart des communautés, ce qui apparaît alors comme irrationnel pour les maîtres d'Etat conserve toute sa rationalité parmi les indiens.[223]

Afin d'éviter un débat ici sur la différence entre la foi et la raison, on peut tout simplement se reporter au théorème de Thomas : « lorsque les individus définissent une situation comme réelle, elle est réelle dans ses conséquences » (Thomas & Thomas, 1928, dans, Goffman, 1974 : 1)[224]. Suivant le théorème, dans un sens socio-historique, ce ne sont pas les individus

---

[222] Version originale : « A las 10 horas del día 8 tuve oportunidad de conferenciar con los tarahumaras que se reunieron a practicar sus actos religiosos, exponiendo tres gobernadores tarahumaras, delante de sus gobernados, que el C. Andrés Madrid, Comisario de Policía, del lugar les ha prohibido terminantemente manden sus hijos a las aulas federales, alegándoles que el sacerdote católico no está conforme con el movimiento educador de indios y los atemoriza con mandarlos al infierno si aprenden a leer y a escribir. Manifesté a los gobernadores que el Gobierno está dispuesto a difundir la cultura entre todas las razas del país y castigará inexorablemente a quienes estorben en el desarrollo de sus ideales, ya sean sacerdotes, autoridades y vecinos, considerándolos como enemigos del progreso y del gobierno. ». Traduction : Stéfanie Malaussa, doctorante, CEPED.

[223] Afin d'élargir l'information concernant ce sujet voir les travaux réalisés sur le syncrétisme religieux : Duverger, C., 1987. Et, Vogt, E, 1979.

[224] Pour plus d'information sur le théorème de Thomas, se reporter à Merton (1995 : 379-424). http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/thomastheorem.pdf

qui définissent les situations, mais d'une certaine manière les situations sont présentes et reposent sur la communauté (sociale, ethnique, ou groupale) à travers les expériences des individus à l'issue des interactions. Par ailleurs, les situations sont définies en faveur d'un ordre qui oscille en ce sens, lui-même étant récréé par une réalité certes contingente, mais qui n'en reste pas moins situationnelle. Cette réalité n'est pas réelle si les conséquences ne sont pas en corrélation avec la définition. C'est pour cela qu'il n'y a pas de dogmes, et que les considérations que les individus en font ne sont pas niées. Les Tarahumaras de la région ont présenté les chefs politiques à l'inspecteur indiquant la juxtaposition du pouvoir. Simultanément, face à l'inspecteur, le commissaire de la police, Andrés Madrid (fonctionnaire d'Etat), défend l'idée que lire et écrire est « une des conditions pour aller en enfer » (*op. cit.* Archive 37). Le paradoxe, le fait qu'une autorité publique contredise les principes de l'Etat, se dévoile par le fait de nier « ce » que l'école représente tout en acceptant l'établissement d'une école. Cela rappelle Max Weber dans ses travaux sur la question rurale en Allemagne. Il souligne ces contradictions rationnelles dans la situation des habitants vivant près du fleuve Elba, en analysant la vitesse des changements issue de la modernité avec le développement industriel de l'économie capitaliste. Sur les effets de ces changements, Weber affirme : « Ils se produisent lentement mais d'une manière irrésistible » ; « Un passé millénaire s'oppose à l'invasion de l'esprit capitaliste »[225] (1979 :179 et 1968 : 366).

En dernière analyse de ce chapitre, nous observons que la scolarisation au Mexique après la Révolution se confronte à des obstacles pour réduire les inégalités culturelles, économiques et politiques. La première catégorie, les inégalités culturelles, sont l'objet de plusieurs années de confrontations entre les indiens et les *criollos*. La Révolution a mis en exergue ces inégalités les plaçant dans la catégorie de la citoyenneté. En vue de créer une société démocratique, c'est-à-dire dont les libertés et les égalités passent par un dispositif juridique, il n'est plus question de considérer les citoyens des zones rurales et ceux des communautés indiennes, comme des êtres inférieurs. Pourtant, les inégalités culturelles font face à celles instaurés par les idées sur la différenciation des races. Le concept de « race indienne », ainsi nommée par les *criollos*, a été diffusé péjorativement parmi la population, notamment les personnes issues des zones plus urbanisées et avec un niveau de scolarisation plus élevé (Archive 38 : AGN-SEP, DCI, 3 : 1924/25). Cela est présent dans les rapports de plusieurs inspecteurs éducatifs lorsqu'ils décrivent ces communautés. Etant donné que l'Etat mise sur l'école pour construire une cohésion sociale qui pourrait éventuellement intégrer la population, consolider « l'âme

[225] La traduction est personnelle.

nationale », devait s'insérer à travers un appareil idéologique puissant. Au service de ce dernier, l'Ecole, se confronte pourtant à l'influence de l'Eglise qui avait un pouvoir encore déterminant parmi la population. Les groupes conservateurs ralentissent les tentatives de l'Etat d'instaurer un système scolaire univoque qui pourrait centraliser en fédéralisant le pouvoir autour d'une idée nationale. L'influence de l'Eglise, divise ce pouvoir et sépare encore les groupes en deux catégories : les libéraux et les conservateurs. Ces deux groupes marqués notamment par des idéaux politiques, menaient une lutte idéologique depuis l'Independence qui continuait à se répandre même après la Révolution. C'est ainsi que la SEP, articule un système éducatif centralisé dans le but de diffuser la culture souhaitée par la classe politique révolutionnaire dont l'influence pourrait rendre uniforme l'idée de nation tout comme consolider le pouvoir de l'Etat.

CONCLUSION

La complexité du Mexique et ses notions plurielles de justice

La politique étatique d'édification du système éducatif durant la période 1921-1940 (connue aussi comme politique culturelle[226]), a traité le contexte politique de l'éducation avant et après le mouvement armé de la Révolution. La volonté d'éduquer au Mexique a existé depuis l'époque précolombienne. Suite aux diverses périodes de transformations majeures de la société, à savoir : la Conquête Espagnole (1521), l'Indépendance (1810-1821) et finalement la Révolution (1910-1921), entre autres, la structure éducative de la société a cependant été progressivement modelée par les intérêts politiques et sous la pression des demandes populaires. La construction d'un système scolaire laïc et démocratique avec une idéologie nationale unificatrice et une notion de justice sociale propre aux sociétés méritocratiques est le résultat des actions publiques entreprises par l'Etat. Le mouvement armé de la Révolution et ses manifestations intellectuelles nés des inégalités sociales et économiques ont eu pour conséquence une nécessaire adaptation des politiques du gouvernement postrévolutionnaire afin de parvenir à concevoir une structure scolaire fédérale. Les principes pédagogiques tendant à réduire les inégalités sociales et à alphabétiser l'ensemble de la population ont été conçus dans le but de former un citoyen capable d'être socialisé aux valeurs de la nouvelle nation gouvernée par les institutions révolutionnaires. Parallèlement, les demandes de justice sociale, d'égalité, de liberté et de démocratie ont été les vecteurs de conception des réformes de l'éducation.

Au Mexique, dans l'ensemble des communautés rurales et indigènes, existent des notions diverses sur la conception pratique de justice sociale comme, par exemple, l'obligation de coopération du voisinage chez les mixtèques d'Oaxaca au sud (la logique du « don » ; la pratique du « tequio ») ou bien chez les Yacquis de Sonora au nord qui, ayant intégré dès le début les principes de l'école nationale, s'opposaient pourtant à la « voracité de modernisation autour d'eux qui mettait en péril leur autonomie identitaire » (*Cf.* Vaughan, 1997 : 196). Ceci pouvait aller en opposition avec ce qui est considéré comme « juste » dans les sociétés occidentales-modernes ou occidentalisées comme le Mexique qui cherchait à régir, avec la loi

[226] D'après Mary Kay Vaughan (2000), c'est durant cette période que la politique culturelle révolutionnaire fut établie dans la totalité du pays.

de l'Etat, une notion citoyenne de justice. Le fait qu'émane une morale publique d'un système juridique « abstrait » pour la complexité de la nation engendre une tension entre les civilisations dans la représentation du « juste », entre les communautés indigènes et rurales et l'école publique moderne de la nation. Rawls adhère à cette idée lorsque des positions différenciées entre les parties ou les groupes à l'issue d'une même société se confrontent à la notion de justice : « Bien entendu, les sociétés existantes sont rarement bien ordonnées en ce sens car ce qui est juste et injuste est habituellement l'objet d'un débat. Les hommes ne sont pas d'accord sur les principes qui devraient définir les termes de base de leur association. Cependant, nous pouvons dire, en dépit de ce désaccord, qu'ils ont chacun une conception de la justice, c'est-à-dire qu'ils comprennent le besoin d'un ensemble caractéristique de principes et sont prêts à les défendre ; ces principes permettent de fixer les droits et les devoirs de base et de déterminer ce qu'ils pensent être la répartition adéquate des avantages et des charges de la coopération sociale » (*op. cit.* 1971 : 31).

La SEP a permis à la nation de consolider, autant d'un point de vue philosophique que stratégique, une culture officiellement imaginée comme une parousie qui tient de la réinvention du discours politique et de l'institutionnalisation d'un nouveau style de démocratie. En effet, au-delà de la légitimation des nouvelles formes de gouvernement qui ont procuré les réformes de la Constitution Politique, la culture nationale transmise par la SEP se confond avec une nouvelle idéologie culturellement influencée par un comportement civique imaginaire et panégyrique. Ce civisme entendait que les règles de comportement individuel résident dans ce qui était reconnu comme civilement valable par l'Etat eu égard à ses idéaux quant à la construction d'un individu moderne. Ce processus de distinction sociale à travers un nouveau style de vie défini par l'esprit mexicain et orienté vers les principes de la culture occidentale, a permis de reconnaître le problème de la discrimination éducative dans les communautés Indigènes. Cela a permis à la classe dominante d'organiser l'exercice du pouvoir en fonction de deux pôles distincts, rural et urbain, dont l'équilibre repose sur les nouvelles procédures scolaires basées sur des capacités inégales. Nous avons d'un côté, grâce à la refondation de la liberté individuelle, une première tentative d'amener les groupes Indigènes à un meilleur niveau de vie limité par les injustices sociales dûes à la discrimination ethnique héritée de la dictature. Et d'un autre côté, l'ordonnancement des rôles sociaux par une nouvelle forme de contrôle par lequel ce qui était défini comme « Indien » a donné lieu, au sein de la population, à une altérité ethnique que revendique la culture populaire ainsi que la confirmation étatique d'une discrimination nominative vis-à-vis des groupes ethniques eux-mêmes.

Le SEP se construit comme un maillon unificateur de la diversité culturelle du peuple. En tenant compte des expériences sociales existantes dans chacune des régions de la nation sur laquelle notre étude a porté. Le discours éducatif n'a pas seulement satisfait les demandes populaires apparues après la Révolution mais il a également permis d'établir un nouveau paradigme sur le fonctionnement des relations sociétales. Face à cela, le programme du SEP a permis de mêler deux temps sociaux basés sur deux formes de sociabilité publique. Le premier porte sur les pratiques scolaires en milieu urbain et l'autre en milieu rural. La pensée philosophique sur laquelle sont fixées les bases de la nouvelle civilisation, constitue un des éléments clés pour comprendre les inégalités sociales. Cette pensée intervient dans les mécanismes de justice sociale en permettant de distancier les opportunités qui s'offrent à chaque membre d'un groupe ethnique ou rural tout au long de son parcours scolaire étant donné que la pédagogie s'apparentait à un style de vie qui favorisait le modèle occidental. Dans le cas des communautés Indigènes et rurales, au lieu de résoudre les inégalités, le modèle pédagogique a cristallisé une frontière discriminatoire inhérente à un modèle de compétitivité inégal et à une idée de société culturellement uniforme bien que politiquement injuste.

La culture nationale répond aux demandes de reconnaissance des classes sociales opprimées ; ainsi, l'état d'ostracisme dans lequel étaient les classes populaires s'en trouve amoindri. Cependant, s'il est vrai que les bases de la culture nationale reprenaient les « mexicanismes », c'est-à-dire, ces particularités de la culture Indigène qui faisaient l'objet d'un large consensus. Ceci a permis que l'exaltation des valeurs nationales apparues pendant la Révolution et l'Indépendance, se confonde avec les dispositifs nécessaires pour équilibrer les inégalités existantes en matière économique. Les Indigènes du Mexique ont été intégrés dans le modèle politique de la démocratie mais ils furent mis à l'écart du fait de l'atomisation du temps social dans lequel ils ont été perçus. Giddens rappelle que dans la modernité, « le cadre spatio-temporel de distanciation sur les relations complexes entre *la participation locale* (circonstances de co-présence) et *l'interaction à travers la distance* (ce qui a permis le discours éducatif post-révolutionnaire) avec la nation, fondent des univers sociaux stables mais contradictoires. A l'ère moderne, le niveau de distanciation entre espace-temps est très supérieur à celui enregistré à toute autre période précédente, de même, les relations entre formes sociales locales ou distantes et les évènements se « dilatent ». » (*Cf.* Giddens, (1990) 1993 ; 67). Prendre en compte l'élément à partir duquel le temps social d'une civilisation fonde des espaces/temps différents en fonction des groupes culturels (comme le cas du Mexique) qui se scindent, nous a permis d'accéder à la compréhension des processus par lesquels les mécanismes de justice sociale ont agi sur des prénotions égales mais à conditions

inégales. En analysant la façon dont les habitants des communautés indigènes et rurales ont reçu l'éducation, il a été possible de cerner les arguments nous permettant de comprendre, du moins d'un point de vue éducatif, en quoi a consisté la construction de l'idéologie post-révolutionnaire au Mexique qui a fait que les inégalités éducatives « injustes » opèrent au régard d'une logique basée sur la cooperation, quoique non équitable. Cela dit, face à l'absence de coopération réciproque entre les citoyens de la nouvelle nation révolutionnaire dans laquelle est instaurée la domination d'une idée de civilisation sur une autre, le voile de l'ignorance sur lequel Rawls met l'accent, opère de façon beaucoup plus fine que ce que définit l'auteur dans des sociétés telles que des sociétés ordonnées par un même principe éducatif comme c'est le cas de son analyse aux Etats-Unis. En effet, pour que le voile de l'ignorance soit réciproque parmi les différents groupes qui constituent l'ensemble des citoyens, il faudrait établir un ordonnancement entre les parties en conflit qui aille au-delà de leurs intérêts de classe mais communes. Afin de concilier un pacte social qui donne priorité aux « besoins » indépendamment des idéaux et des intérêts de chaque groupe ou de chaque individu, ce qui permettrait, dans le but de réduire l'impact négatif (en terme de démocratie), de générer un « voile d'ignorance équitable ».

Comme nous l'avons vu tout au long de l'argumentation, argumentation qui explique un ensemble de processus identifiés sur l'institutionalisation du système scolaire, l'Etat a réussi à instaurer une *autorité légitime*[227] au sein de l'école avec une idée de justice basée sur un mécanisme d'intégration scolaire répandu inégalement (sous un principe d'équité du fait du haut taux de 80% d'analphabètes de la population scolaire en milieu rural en 1921 et l'éducation urbaine et ses élites) dans la société. Ceci a permis d'instaurer une concurrence inégale en conditions qui prétendait mener à la société à un nouvel état de justice sociale grâce à la coparticipation citoyenne du fait de la nouvelle institutionnalisation scolaire. Mais ce système, même s'il fait partie d'une éthique sur l'égalité des chances (Kant, 1788 ; Rawls, 1971), ou bien d'une "éthique instrumentale"[228] (*Cf.* Weber, 1944) du fait de sa réelle volonté d'intégrer la nation, n'a pas été effectif car il a été structuré sur des dispositifs scolaires différents et inégaux. Ceux-ci s'ensuivent d'une logique pédagogique pragmatique : « *la escala* [rural] *de la acción* », d'un système philosophico-pédagogique de pensée : le vasconcelisme et d'un modèle politico-éducatif d'instruction : le socialisme. L'école, à travers son modèle d'intégration scolaire et son style éducatif, a permis la structuration d'un

[227] Pour comprendre le concept, voir la partie de l'analyse auto-ethnographique du Retour Réflexif de la thèse ; ou se reporter à Gadamer, HG, 1996.
[228] A savoir, ici la notion est une actualisation à propos de la revendication de cette même notion à l'étude de la société mexicaine.

mécanisme d'égalité des chances faible car il est basé sur une forte inégalité éducative d'enseignement. Une stricte différence éducative qui permettrait un équilibre équitable des inégalités n'a pas vu le jour à cause d'une volonté de l'Etat (voire une nécessité) d'intégrer la société afin de construire un système de gouvernement. Cette logique de justice sociale menée par l'Etat à l'intérieur des communautés rurales et indigènes, avait une idée de nation (sur laquelle l'Etat réussi à instaurer des notions d'égalité et de liberté) assez « convenables » pour les citoyens de ces régions qui lui ont permis de légitimer la *gouvernabilité* de la nation.

Au Mexique, la pluralité des formes de scolarité a permis que les capitaux (social et culturel) se distinguent. L'école rurale était un dispositif qui permettait à l'Etat de maximaliser les possibilités de dialogue avec la population paysanne, ouvrière et indigène. Le capital social dans les zones rurales, après avoir été reconnu par les autorités gouvernementales, a été soutenu de telle sorte que l'école a finalement joué un rôle essentiel dans l'administration du gouvernement. La tâche s'avéra beaucoup plus facile à accomplir dans les zones paysannes du nord du pays comme ce fut le cas dans l'état de Chihuahua et de Sonora à condition que les caciquats aient pu prendre part aux décisions. En ce qui concerne, par exemple, les Tarahumaras du nord du Mexique des états de Durango et Chihuahua, dans la majorité des cas il fallait dialoguer avec les chefs du gouvernement local indigène pour que l'éducation pénètre dans les zones où ils étaient majoritaires. Les instituteurs ruraux ont toujours dû se battre avec la complexité culturelle de la nation et ils ont fait de cette mission d'éduquer un bastion pour la consolidation de la citoyenneté mexicaine moderne. Au sud, par contre, les réticences envers l'école, principalement dans les zones Indigènes comme ce fut le cas de San Juan de Chamula, au Chiapas, ont fini par disparaître grâce aux efforts du gouvernement fédéral pour combattre les problèmes locaux, nonobstant, ils ont été largement distanciés des pratiques d'équité de l'action publique du fait d'un fort sentiment d'autonomie qui refoulait les principes de l'école moderne qui se voulait, idéologiquement, unique. Néanmoins, l'école dans les zones rurales, à la différence de celle établie en zone urbaine qui s'adressait généralement à une classe moyenne ou bien aux élites intellectuelles et commerciales, ne parvenait pas à ce que le capital culturel acquis ait valeur de progrès personnel, mais collectif. La parcimonie avec laquelle le gouvernement accordait du matériel qui permettrait aux communautés des zones rurales d'accéder davantage à la justice sociale n'a été rétablie que dans les années 30, lorsque la majorité des instituteurs ruraux ont commencé à réclamer des augmentations de salaires dans le but d'aider ces communautés qui, après plus de dix ans d'instruction ne voyaient pas s'établir de progrès social. S'il est vrai que le processus de scolarisation a été un succès, les conditions dans lesquelles celle-ci a débuté sont entièrement retombées sous la responsabilité des habitants eux-mêmes grâce à leurs compétences

d'administration locale sous la direction de l'éducation nationale. Le résultat fut que dans l'école des zones rurales se regroupaient des personnes pauvres, avec un faible niveau d'étude dû aux conditions matérielles ce qui demandait aux membres de l'école un effort incontestablement dur pour réduire les inégalités économiques. Malgré tout, le discours démocratique sur la justice sociale a toujours été amplement diffusé au sein de l'école comme le prouvent les archives que nous avons recueillies pour ce travail. En 1934, à travers l'aile gauche du gouvernement, la SEP lance une nouvelle campagne de promotion politique basée sur les idéaux du socialisme afin de rassembler les nouvelles manifestatioins pour la justice qui éclataient dans les zones rurales. D'un côté, cela a permis que les syndicats ouvriers comme la Confédération des Travailleurs du Mexique (CTM) soutiennent le gouvernement en organisant une campagne de soutien des masses. L'article 3 de la Constitution sur l'éducation a été réformé, ainsi que l'article 27 qui publie la réforme agraire et le 123 qui concerne la loi du travail. La politique culturelle et éducative du Mexique retrouve une certaine vigueur et le discours politique quant aux pratiques pédagogiques est devenu suffisamment efficace pour que les conditions inégales des capitaux sociaux-culturels dans les zones rurales et urbaines soient toujours traitées de la même façon.

En effet, suite à la reforme d'éducation de 1940, une nouvelle prise en considération éducative en milieu rural a été ratifiée. En 1948 est fondé l'Institut National Indigéniste et l'Etat porte un regard différent cherchant une solution à la question indigène et rurale. En 1964 sous la direction de la SEP de Agustín Yañez, il est proclamé que l'éducation rurale et urbaine serait unifiée avec la disposition de l'Etat de procurer des maîtres bilingues là où serait nécessaire. Par la suite, il est créée la Direction Générale de Internats de Enseignement Primaire tout comme le projet de Promoteurs Indigènes et les écoles ambulatoires, inspirés des *Casas del Pueblo* (dont *la escuela de la acción* et *la escuela racionalista*), pour pallier ce manque éducatif (*Cf.* Ramírez Castañeda, 2006 : 166-175). Cependant malgré ces efforts, la politique éducative continuait en isoler la question rurale car les effets furent moindres étant donné que les inégalités restaient marquées par les conditions économiques et culturelles. La question de la diversité, même si elle est prise en compte, ne voit pas d'application politico-pédagogique. En 1973, l'Etat se voit obligé d'apporter une fois de plus une éducation élémentaire à tout individu en âge de scolarisation. Ceci afin de continuer à pallier le manque d'éducation et la faible qualité de celle-ci dans les communuatés rurales. Ce défi a été relevé avec un dispositif pédagogique basé dans la transmission de programmes de télévision adaptés à l'enseignement nommé *Telesecundarias* où *un* maître s'occupe de l'instruction des mathématiques, de l'espagnol, des sciences naturelles −dont la biologie, la physique et la

chimie−, les sciences sociales –l'histoire, le civisme et la géographie−, et les matières de technologie, de sport et d'éducation artistique avec la caractéristique que l'information transmise correpondait, dans ses *formes* du style éducatif, au projet pédagogique et scolaire à l'époque de notre analyse.

Carvajal Cantillo expose dans son étude sur le modèle théorique appliqué à la pedagogie de *telesecundarias* que, même si elle est basée sur le constructivisme pédagogique, sa méthode est issue de l'expérience de l'école rurale « active » : *la escuela de la acción* : « Si l'on revoyait le modèle pédagogique il faudrait obligatoirement voir de près si la méthode de résolution des problèmes dans les manuels et lors des exercices pratiques en classe est vraiment assimilée en veillant à ce que le matériel pédagogique et les enseignants deviennent, non pas tant des répétiteurs de contenus mais les instigateurs de ces méthodes et de l'interaction. Cette assimilation posera de nouvelles questions sur l'adhésion des professeurs et le changement de leur pratique pédagogique ; elle posera également la question de savoir si ces pratiques seront effectivement appliquées en classe et si leur efficacité sera telle que leurs apprentissages aient plus de sens pour les élèves. Le dispositif télévisé des programmes de secondaire devra être attentif à la pertinence de ses contenus et de ses objectifs en fonction de ce que les jeunes de zones rurales marginalisées doivent apprendre, à supposer qu'ils puissent compter sur l'accès à ces dispositifs au niveau d'études supérieures » (Carvajal Cantillo, 2003 : 156). Entre les années 1964-1970 le programme de *Telesecundarias*, mis en place par le ministre Agustín Yánez, a été introduit en milieu rural permettant par emergence de pallier le manque de scolarisation à travers un service audio-visuel. Ce programme a été articulé dans les salles de classe des zones rurales (les plus pauvres notamment) avec l'appui du Ministère des communications et transports (SCT) et du fait qu'il consite en ce qu'un seul maître puisse enseigner avec l'appui des téléviseurs, l'ensemble des matières, comme à l'époque de notre analyse, continuent à pallier l'inégalité scolaire mais à réproduire une inégalité forte en enseignement. En 1989, le Mexique adhère l'Accord 169 de la OIT qui donne un sens légale au respect des droits culturels et linguistiques et en 1996 le Mexique reconnait la loi UNESCO sur les droit linguistiques en éducation. Ainsi un nouveau curriculum est constitué et l'éducation devienne bilingue et interculturelle et l'on apprenne dans ces zones dans la langue vernaculaire. En 1997 la Direction Générale d'Education Indigène – DGEI – (*Dirección General de Educación Indígena*) a procuré 40 000 maîtres dans 16 500 écoles rurales pour une population d'un million d'élèves avec un matérielle pédagogique conçu de 52 langues et ses variations. Pourtant, l'influence pédagogique de l'époque est ratifiée du fait que à partir de la *Consulta sobre Derechos y Participación de los Indígenas* (Enquête sur les

droits et la participation des Indigènes) (INI/PNUD 1996-1997) on s'aperçoit que même si les respect des langues est ratifié, l'Etat continue à favoriser une pratique pédagogie qui responsabilise la communauté de son développement. Nous nous sommes rendu compte qu'en 2001-2002 la DGEI a procuré de l'éduction élémentaire à 1 145 157 élèves distribués en 19 018 centres éducatifs du niveau élémentaire (*préscolaire*) et primaire. Cependant les maîtres souvent ne sont pas formés de tel sorte qu'ils puissent élever au rang de « supérieur » la formation de ces centres, en langue indigène, pour une apte possibilité de mobilité sociale.

Par contre, même si les réformes en matière pédagogique ont visé une nouvelle orientation du modèle pour palier le manque de scolarisation, les *formes* fondamentales et très subtiles des pratiques fondées à l'époque de notre étude, n'ont quasiment pas changé mettant en exergue que les principes de la *escuela de la acción* en milieu rural et les modèles politiques d'intégration (soit à partir de la diversité ou bien sous les principes de l'altérité) pour une citoyenneté mexicaine sont insuffisants. Pourtant, même si l'école reste injuste, le modèle pédagogique employé, inspiré des pratiques pédagogiques de l'époque post-révolutionnaire, continue à exercer les principes des pratiques pédagogiques qui légitiment l'autonomie culturelle et permettent la protection des libertés à l'intérieur des communautés.

Les modèles pédagogiques ainsi établis ont construit des cadres de connaissances, et ils socialisent. Ils dévoilent la morale publique à travers une idée de civisme et structurent le *comportement* de l'individu en communauté. Ceci n'est pas nouveau. A d'autres époques, sont nés des manuels de conduite, visant à établir une relation spécifique avec l'autre. La conduite établie dans les manuels de l'époque de la modernisation mexicaine était généralement issue de l'idéal du mythique homme occidental-moderne. Le prestige de la « bonne conduite » ou des « bonnes manières » s'insérait dans l'activité quotidienne des nouvelles générations. La valeur qu'elle acquiert alors est significative puisqu'en structurant une morale publique, elle délimite également l'activité quotidienne face à l'autre. L'interaction dans ce cas, est réorientée vers un autre ordre de conduite, similaire à celui des classes sociales plus « hautes ».

Si je me suis engagé à analyser d'une manière plus approfondie les populations rurales et indiennes avec une observation distanciée et synergique en trois blocs, et avec un anachronisme réitératif dans les trois parties de l'argumentation de l'étude, c'était pour établir une *tendance idéologique* de « longue durée » que la conception de l'éducation nationale a mise en place et qui a justifié la séparation/scission de deux identités collectives au Mexique.

Celles-ci sont encore protégées par le système d'éducation nationale : l'éducation rurale et indienne / l'éducation urbaine publique et privée[229]. A mon sens, ceci met en péril les accords sur la justice et les droits de l'homme signés par la nation, accords pourtant liés à des dispositifs de compensations des inégalités sociales et éducatives au Mexique (par exemple les bourses et aides sociales au milieu rurale). Ces derniers, sans pour autant prétendre les faire disparaître, répondent en réalité à une politique d'instrumentalisation de la solidarité à l'époque de mon analyse. Cette politique est légitimée par une logique, qui continue à préserver la « croyance » (A. Bain, 1879) que l'accès au modèle de l'éthique méritocratique, qui par définition est juste, réduirait les inégalités sociales injustes. Inégalités que, en tant qu'hypothèse, l'école mexicaine produit et reproduit depuis la conception de sa « politique culturelle » (Vaughan, 1997). Les inégalités sociales « visibles » (car au Mexique le lien du préjugé indien/paysan = pauvre est à l'aune des interactions sociales, ou bien, d'une *normalisation* de l'anomie – reprenant les propos de Durkheim –)[230] légitimées par la conception romantique du « folklore » national (principe de « richesse multiculturelle » que l'Etat véhicule dans son discours actuel) continuent à s'exercer même dans les discours démocratiques de justice de la société aujourd'hui[231]. Si nous reprenons grossièrement l'exemple du Japon, le Mexique pourrait mener sa richesse culturelle dans un autre sens, sans pour autant continuer à établir ce lien anomique qui se dégage de la croyance qu'être Indien (*indígena*) ou paysan au Mexique est une condition *sine qua non* d'une politique scolaire qui offre (inégalement) une « égalité des chances » au profit d'une (inopérable) autonomie politique des communautés indiennes. Voilà pourquoi, l'analyse de capitaux : social, culturel et économique au Mexique n'opère pas de la même manière qu'en Europe. En tout cas qu'en

---

[229] A savoir, en opposition à une logique dite « moderne » comme celle-ci où l'on a divisé les programmes pédagogiques pour le rétablissement des inégalités scolaires, une économie d'éducation équitable au niveau de l'application des droits (afin de réduire une économie informelle/non-formelle et un recrutement anomique par le crime organisé, faut aussi considérer, voire trouver, un dispositif de reconnaissance institutionnelle aux formes éducatives issues de ces expériences) est à envisager pour la réduction des inégalités scolaires. Prendre en considération les expériences de vie de chaque citoyen au milieu rural afin de le complémenter avec un modèle d'instruction de qualité et institutionnellement reconnaissable est une des sources de développement. Je préconise l'étude de ce dispositif afin de considérer une nouvelle voie de pour l'ampliation de l'accès au diplôme, principalement pour les personnes en dépassement de l'âge de la scolarisation primaire et secondaire, pour accroitre la mobilité sociale et l'accès à la connaissance et non uniquement à l'information (comme la faible politique prétendant qu'avec des tablettes tactiles l'on réduirait les inégalités scolaires). Voir certaines bases de ce discours (qui est à débattre) : http://www.oecd.org/fr/education/travail/ ; http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm ; Sur les tablettes tactiles : http://www.milenio.com/politica/tabletas_quinto_de_primaria-quinto_de_primaria-tabletas_SEP-SEP_0_353364800.html

[230] Pour légitimer cette représentation « stigmatisante » d'une identité collective, s'adresser à la littérature (Azuela, 1915, Rulfo, 1953 ; 1955 ; …), l'histoire anthropologique et politique (Bonfil Batalla, [1987] 2005 ; Recondo, 2009 …), le cinéma (voir notamment les représentations de *Indio Fernandez* et la *India* Maria) et les données statistiques qui offrent la preuve de la dichotomie, OCDE, 2015, INEGI, 2013).

[231] Voir (entre autres) : La réforme constitutionnelle reconnaissant la « composition pluriculturelle de la nation mexicaine » impulsée par le président Carlos Salinas de Gortari en 1992. *Cf.* Recondo 2009.

France. Cela dit, je ne considère pas qu'il faudrait réduire la notion de capital culturel mexicain mais arrêter de le confondre avec la scission scolaire jadis conquise par les pouvoirs de l'Etat sans pour autant élever l'interculturalité indienne et rurale jusqu'aux dispositifs politiques nationaux et non uniquement communautaires pour qu'une société moins injuste voit le jour. L'école a un immense rôle à jouer.

BIBLIOGRAPHIE

- Abreu Gómez, E., *Justo Sierra, Educación e Historia*, Washinton, Unión panamericana, 1964.
- Acosta Proudinat, I., *Vida y obra del maestro rural mexicano*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1938.
- Aguirre Beltran, G., *Teoría y práctica de la educación indígena*, Mexico, SEP 70's, 1973.
- Aguilar Monteverde, A., « "Preámbulo" a Narciso Bassols ». *Obras*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Akkari, A. J. « Education à la citoyenneté et éducation multiculturelle : principales tendances et débats anglophones », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 24, n°3)
- Alcarez de Testa, L., *Ilustración, Educación e Independencia*, Mexico, UNAM, 1993.
- Alxander, J. C., *Las teorías sociológicas después de la segunda guerra mundial*. 4ª reimp. Barcelona, Gedisa, 2000.
- Almond, G. A., *The civic culture. Political, attitudes, and democracy in five nations,* Princeton University Press, Princeton, 1963.
- Althusser, L., *Sur la reproduction*, Paris, PUF, 2011.
- Arendt, H., *La Condición Humana*, Paidos, 1993.
- Arnaud Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*, 1887-1994, México, Centro de Investigaciones y docencia económica (CIDE), 1998.
- Augé M., *Les non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992.
- Azuela, S., *La aventura vasconcelista, 1929*. Mexico*,* Editorial Diana, 1980.
- Barthes, R., *La aventura semiológica,* Barcelone, Paidos, 1985.
- Bassols, N., *Obras*, Mexico, FCE, 1964.
- Bassols, N., *Un problema concreto: la normal de México*, Secretaría de relaciones exteriores, Mexico, 1933.
- Bazant de Saldaña, M., *Historia de la educación durante el porfiriato*, Mexico, El Colegio de México, [1993], 2006

- Becker, M., *EL cardenismo y la búsqueda de una ideología campesina*. Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad, v.8, no.29 (otoño, 1987) pp.5-22.
- Berdan, F et Rieff, P., *The essential Codex Mendoza*, The regents of the University of California, California, 1977.
- Berlin, I., « Two Concepts of Liberty », *Four Essays on Liberty,* Londres, Oxford University Press, [1969], 2002.
- Betancourt Pérez, A., *Historia de Yucatán*, T.I., Mérida, Yucatán, Mexico, Gobierno del Estado de Yucatán, 1979.
- Blanco, J., *Se llamaba Vasconcelos, una evocación crítica*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1983,
- Bluhum Rodríguez, *Ideologías del sistema educativo mexicano.* Presentation. http://es.slideshare.net/MAYGUADALUPE/ideologias-y-filosofia-del- sistema-educativo-mexicano, 2015
- Bonfil Batalla, G., *México Profundo. Una civilización negada*, SEP/CIESAS, México, [1987] 2005.
- Bordoni, B., « Livre dans lequel on raisonne de l'isole tout le monde », *Delle Navigationi et Viaggi,* Venise, 1528
- Borne, D. *Enseigner la vérité à l'école ? quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Bourdieu, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Editions du Seuil, 1982, [2001].
- Bourdieu, P., « Sociologie et histoire », 1995, dans, *Aux frontières du savoir*, Presses de l'école nationale de ponts et chaussées, 1996.
- Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1988.
- Bourdieu, P., *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, collection "Points", 2012.
- Boyles, D., *John Dewey's Influence in Mexico: Rural Schooling, 'Community' and the Vitality of Context.* Inter-American Journal of Philosophy, 3 (2): 98–113. 2002.
- Bremauntz A., *La educación socialista en México* Mexico, Boletin de la SEP, T. IV, No 7, octobre, Mexico, 1943.
- Brice Heath, Shirley, *Telling Tongues, the politics of languages in Mexico*, Nueva York, Teachers College press, Columbia University, 1972.
- Buton F., et Mariot N., *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, PUF, 2009.

- Carmona León, A., (et. al.) *Las politicas educaivas de México*, Mexico, UPN, Pomares, 2007.
- Carr E. H., *¿Qué es la Historia?* Barcelone, Seix Barral, 1982
- Carusso, A., « Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana », dans, *Educación para la democracia, portafolio del formador*, Patzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREPAL)/ Instituto Lationámericano de Comunicación Educativa/ Instituto Federal Electoral, 2002.
- Caso, A., *El pueblo del sol*, Mexico, SEP, 1953.
- CDI, *Regiones indígenas de México*, Mexico, Gobierno de la República, 2006.
- Charles, N., *Enseigneñent supérieur et justice sociale*. *Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Etudes et recherche, 2015.
- Cinquin S., *Utiliser la lexicométrie en histoire,* Les aspects concepts, le 16 mars 2012. http:devhist.hypotheses.org/1068.
- Comte, A., *Discrours sur l'esprit positif* [Gallica BNF], Paris, 1844.
- Comte, A., *Discours sur l'ensemble du positivisme* [Gallica, BNF], 1848.
- CONAPO, *Indicadores demográficos*, Mexico, 1995.
- CONAPO, *Indices de marginación*, Mexico, 2000.
- Corcuff, P., *Les Nouvelles Sociologies*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Cousin, O., *L'effet établissement. Construction d'une problématique*, Revue Française de Sociologie, Centre National de la Recherche Scientifique, 1993, XXXIV (3), pp.395-419.
- Dawson, D*., Indian and nation in revolutionary Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press, 2004.
- De la Peña, G., « Educación y Cultura en el México del siglo XX », dans, Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, Mexico, CNCA, FCE, 1998.
- De la Peña, G., « Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana » en Menchild Ristech (comp.) La historia de la antropología en México, fuentes y transmisión, México, Plaza y Valdés, CUIA, INI, 1996.
- De León-Portilla, *Tepeztlahcuilolli, impresos en Náhuatl, Historia y Bibliografía*, Mexico, UNAM, 1988.
- Desttut de Tracy, A. L. C. *Eléments d'idéologie*, L'Harmattan, 1801.
- Domut, M., et Pordeus, R., *Discours Politiques en Amérique Latine, Perspectives et imaginaires,* Paris, Harmatan, 2012.
- Douglas, M., *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte, 1986, éd. 2004.

- Dubet, F., Ce que les discriminations disent de notre société, conférence-débat, Campus solidaire, Bègles, 22 mars 2012.
- Dubet, F., Duru-Bellat, Marie, Vérétout Atoine, *Les sociétés et leur école, emprise du dimplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.
- Dubet, F., *Injustices,* Paris, Seuil, 2006.
- Dubet, F., *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2007.
- Dubet, F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil et la République des idées, 2004.
- Dubet, F., *Les inégalités multiples*, Paris, Editions de l'Aube, 2000.
- Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.
- Dupond, P., *Autour de la phenomenology de la perception*, Intervention prononcé dans le cadre de la formation continue de l'Academie de Creteil, Philopsis éditions numériques, 2007
- Durán, L., « Política estatal y etnodesarrollo en México », dans, Reuter, Jas (ed.), *Indigenismo, pueblo y cultura*, Mexico, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1983.
- Durant-Forest, J., « L'éducation dans le Mexique du XVIème siècle », dans *Histoire, économie et société*, 1986, vol. 5, issue 3, pp. 331-346.
- Durkheim, É., « Représentations individuelles et représentations collectives », dans *Revue de métaphysique et de morale*, VI [sur Gallica, Archives, BNF], 1898, p. 273-302.
- Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, [1930] 2007.
- Durkheim, E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, [1922] 1968.
- Duverger, C*., La conversion des Indiens de Nouvelle Espagne*, Editions Seuil, Paris, 1987.
- Elias, N., *Engagement et distantiation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayad, 1993.
- Elias, N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Agora, Pocket, [1939], 1973.
- Elias, N., *La dynamique de l'Occident*, Paris, Agora, Pocket, 1939.
- Encinas, R., « José Vasconcelos (1882-1959) », dans, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92, p. 751-761, UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000.

- Escalante G., ; García M., (et. al.), *Nueva historia mínima de México,* Mexico, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, COLMEX, 2004.
- Farah, A. ; Heuer, J., *Cultural and social justice counseiling*, Denver, Springer, 2015.
- Fell C., *José Vasconcelos: El vuelo del águila*, Mexico, UNAM, 1989.
- Fenouillet, F., ; Lieury, A., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, [1996], 2006.
- Flores García, J., *Fundamentos políticos-jurídicos de la educación en México*., 3a. ed. México, Progreso, 2000.
- Foessel Kervegan, et Revault d'Allones, (et. al.), *Modernité et sécularisation* : *Hans Blumenberg, Karl Löwith, Carl Schmitt, Leo Strauss*, CNRS éditions, 2007.
- Foucault, M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- Foucault, M., *El orden del discurso*, Barcelone, Tusquets, 2002.
- Foucault, M., « Introduction au cours Sécurité, territoire, population », Seuil/La Licorne ; « La gouvernementalité », cours du 1/2/1978, *Dits et écrits*, T. III, p. 635-657 ; « Naissance de la bio-politique », cours du 10/1/1979, Seuil/La Licorne. 1978.
- Foucault, M., « La technologie politique des individus », *Dits et écrits*, T. IV, 1988.
- Fournier, D., *Le pulque : boisson, nourriture, capital,* Vol., 69, Journal de la Société des Américanistes, 1983.
- Fromm, E., *Beyond the chains of illusion. My encounter with Marx and Freud* USA, A&C Black, 1962.
- Gadamer H. G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Édition intégrale revue et complétée par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio, Paris, Seuil, 1996.
- Gaffney J., et Kolinsky E., *Political Culture in France and Germany*, Londres, Routledge, 1991.
- Galván, L. E., *Los maestros y la educación pública en México*, México, CIESAS, 1985.
- Galván Lafarga, L. E., et UNAM, *Diccionario de la historia de la educación en México*, CONACYT, CIESAS _http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_f/flores _zamo.htm, (Consulté le 14/05/2014).
- Gamio, M., *Forjando Patria*, Mexico, Porrúa, 1916.

- García Téllez, I., *Socialización de la cultura (Seis meses de acción educativa)*, Mexico, CFE, 1935.
- Giddens, A.*, Las consecuencias de la modernidad*, Alianza, 2006.
- Giddens, A., *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- Giddens, A., ; Turner, J., (et. al.) *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza, 2009.
- Goffman E., *Frame Analysis*, 1ª ed. New York, Harper & Row, 1974.
- Goffman, E., *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1ère éd., 1963, 9ème réimp., 2003.
- Goffman, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Argentina. 2002.
- Goffman, E., (anthologie recuiellie par Winkin Yves), *Los momentos y sus hombres*, Barcelone, Buenos Aires, Mexico, Paidos, 1991.
- González Casanova, P., *El Estado y los partidos políticos en México*, Mexico, Era, 1985.
- González Garza, G., « El problema fundamental del México, ¿cumplen las escuelas oficiales, especialmente las llamadas preparatorias, su misión educativa en México? » [Conférence à Saltillo, 1917], publié dans *Boletin de la Universidad*, Época IV, 2 (No. 4), (marzo), pp. 344-371 ; 2 (No. 5) (julio), pp. 285-331, 1921.
- Gonzalez Navarro, *Estadísticas sociales del porfiriato: 1877-1910*, Mexico, Dirección General de Estadística, Talleres Gráficos de la Nación, 1956.
- Guerra R., *Significación actual de la fenomenología*, México, Alianza editorial, 1989.
- Guerreau A., *Statistiques pour historiens, cour pour l'école de Chartres :* http://elec.enc.sorbonne.fr/statistiques/stat2004.pdf.
- Guilhaumou, J., *Le corpus en analyse de discours : perspective historique*, Corpus et recherches historiques, 1/2002.
- Gumperz, John, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Le sens commun, Paris, Edictions de Minuit, 1989.
- Habermas, J., *Le discours philosophique de la modernité*, Paris, Tel Gallimard, 1985.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Mexico, Taurus, 2002.
- Habermas, J. ; Rawls, J., *Débat sur la justice politique*, Paris, Éditions du Cerf, 1997
- Halbwachs, M., *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, [1950], 1997.
- Handlin, *La verdad en la historia*, Mexico, FCE, 1982.

- Harwood L. J., *What did Aztec children learn in school ?* Asked by Turnfurlong Junior School. http://www.mexicolore.co.uk/aztecs/ask-experts/what-did-aztec-children-learn-in-school, 2005.
- Hernández Luna, J., comp., *Las conferencias del Ateneo de la Juventud*, UNAM, Mexico, 1962.
- Hernandez, M., *Sigue la migración espiritual de indígenas Purépechas a otras religiones*, Xiranhua Diario digital 15 de diciembre, 2004.
- Hesse M., *Habermas' Consensus Theory of Truth*, *dans*, "Procedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association", 2, 1978, pp. 373-396; repr, dans Hesse M., *Revolutions and Reconstruction in the Philosophy of Sciencei,* Brighton (Sussex), The Harverster Press, 1980, pp. 206-231.
- Hugues Ll., *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*, Paris, Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas, 1951.
- IMJUVE ; INEA ; SEDESOL, *Por un México alfabetizado*, http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Convocatoria_INEA-IMJUVE.pdf
- INEE, *Aprendizaje y desigualdad social en México*, 2007
- INEGI, *Censos de Población 1910-2000*. 2005.
- INEGI, « Proyecciones de la población en México », *2005-2050*. *Estadísticas Históricas*, 2005.
- INEGI, *Estadísticas históricas*, 2013.
- INEGI, *Estadísticas Históricas,* « Proyecciones de la población en México », *2005-2050.* 2005.
- INEGI, *Cuéntame*, *Censo de Población y vivienda*, 2010.
- INI ; PNUD, *Estado del desarroollo económico y social de los pueblos indígenas de México,* 1996-1997.
- Ingeborg N., *Las vías hacía la acción y el pensamiento políticos*, Debats. (s/d)
- Jaume, L., « Morale publique et morale privée dans le libéralisme », Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques, n°65, 65 - Morale et politique, p.31-40. URL : http://www.revue-pouvoirs.fr/Morale-publique-et-morale-privee.html
- James W., *El Pragmatismo*, Barcelone, Paidos Ibérica 1949.
- Jeffrey C. A., Twenty *lectures: Sociological theory since World War II*, New York, Columbia University Press, 1987.
- Joas, H., *El pragmatism y la teoría de la sociedad,* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

- Joas, H., *Interaccionismo Simbólico*, 1991, *in* Giddens A., ; Turner, J., (et. al.) *La teoría social hoy*. *op. cit.* [1991], 2009.
- Jodelet, D., *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF, Le psychologue, 1997.
- Kant, E., *Critique de la faculté de juger* (trad. A. Philonenko), Paris, Vrin,1986.
- Kant, E., *Métaphysique des moeurs, I : Doctrine du droit* (trad. A. Philonenko), Paris, Vrin, 1988.
- Keasey, C.B., « Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973.
- Kobayeshi, J.M., *La educación como conquista empresa Franciscana de México*, El Colegio de México, Mexico, 1974.
- Koselleck, R. *Vergangene Zukunft. Zur Zemantik geschichtlicher Zeiten,* Francfort, Suhrkamp, 1979 ; trad. française, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Editions de l'EHESS, 1990 (rééd. 2000).
- Kymlicka, W., *Les théories de la justice, une introduction*, Paris, La Decouverte, 2001.
- Lafragua, J. M., *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Comapañía Lancasteriana de México*, Mexico, Tip de Rafael, 1853.
- Larroyo, F., *Historia comparada de la educación en México,* Mexico, Porrúa, 1977.
- Latapí Sarre, Pablo (comp.), *Un siglo de educación en México*, Mexico, T.II, CNCA, FCE, 1998.
- Lawrence, P.A., « The analisys of formes and types » dans *George Simmel : sociologist and Europeen*, New York, Barnes and Noble, 1978.
- Lemdorfer F., et Salem A., *Usage de la lexicométrie en analyse de discours,* Cah, Sci, Hum, 31 (1) 1995 : 131-143 (horizon documentation.ird.fr/ext-doc/pleinstextes/pleintextes4/sci_hum/41740.pdf.
- Lemercier C. et Zalc C., *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La découverte, 2008.
- Lerner V., « La educación socialista » dans *Historia de la Revolución Mexicana*, periodo 1934-1940, V 17, Mexico, El Colegio de México, 1979.
- Lenoir, Y (et. al.)., *Ecole et citoyenneté : une défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006.

- Lestage F., *Les Indiens mixtèques dans les Californies contemporaines. Migrations et identités collectives*, Presses universitaires de France, coll. « Ethnologies », Paris, 2008.
- Lieury, A. & Fenouillet, F., *Motivation et Réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, 2006.
- Llinas Alvarez, *Revolución, educación y mexicanidad*, Mexico, UNAM, 1978.
- López Caballero, P., *Les Indiens et la nation au Mexique. Une dimension historique de l'altérité*, Paris, Karthala, 2012.
- Loyo G.*, Las deficiencias cuantitativas de la población de México y una política demográfica nacional*, Mexico, ediciones del PRI, 1932.
- Loyo, E., « *La educación de los indígenas. Polémica en torno a la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917)* », dans, Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González (coord.), *La génesis de los derechos humanos en México*, Mexico, UNAM, 2006.
- Loyo, E., *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, [Anthologie], Sep, 70's, 1985.
- Loyo, E., *Lectura para el pueblo, 1921-1940*, Mexico, Historia Mexicana, COLMEX, 1984.
- Loyo, E., *La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917)*, (http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2289/24.pdf), consultée en mai, 2014.
- Luhmann, *La ciencia de la sociedad,* Mexico, Universidad Iberoamericana, Anthropos, 1996.
- Luhmann, *La sociología del riesgo,* Mexico, Universidad Iberoamericana, Herder, 2005.
- Lukacs G., *History and Class consciousness*, Cambridge, MIT press, 1971.
- Mainguenaau, D., *Analyse du discours et archive*, Semen, Configurations discursives, 8/1993.
- Mallon, F., *Peasant and Nation : the making of postcolonial Mexico and Peru*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1995.
- Marcuse H., *L'homme unidimensionnel*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- Martínez Assad, C., *Los Lunes Rojos*, Antología de la Educación Racionalista en México, Colección Biblioteca Pedagógica, SEP/El Caballito, México, 1986.
- Martínez Assad, C., *Los sentimientos de la región*. *Del viejo centralismo a la nueva pluralidad,* Mexico, INEHRM, 2001.

- Martínez Jiménez, F., « La educción elemental en el Porfiriato », dans *La educación en la historia de México*, COLMEX, 1992.
- Martuccelli D. ; Barrère, A:, *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*, Persee, Revues scientifiques, Numero 39-4, Vol. 39, 1998, pp. 651-671.
- Marx, K., *L'idólogie allemande*, Institut Marx-Engels [1846]1932, publié au Mexique par, FCE, 1943.
- Masferrer, E., *40 años. Índice general de América Indígena y Anuario Indigenista. 1940 – 1980,* Serie SEDIAL I, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1980.
- Mead G. H., *espiritu, Persona y Sociedad, Desde le punto de vista del conductismo social*, Mexico, Paidos, [1934] 1982.
- McWilliam, J., « Beyond the Missionary Position: Teacher Desire and Radical Pedagogy », dans, Todd (Ed.), *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture, and the Unsaid*, Routledge, 1994.
- Menesses Morales, E., *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911 : la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Mexico, UIA, 1983.
- Merton, R. K., « The Thomas Theorem and the Matew effect » dans *Social Forces*, The University of North Carolina Press, Décembre, No 74, 1995.
- Meyer, J.*, La guerra de los cristeros*, Siglo XXI, 1994.
- Micoud, A., « L'expérience et son récit », dans *Le sens de l'ordinaire*, dir. Philippe Fritsch, Lyon, CNRS, 1983.
- Mills, C. W., *La imaginación sociológica,* Mexico, FCE, 2003.
- Mills, C. W., *Sociología y Pragmatismo*, Buenos Aires, Siglo XX, 1968.
- Molina, A., *José Vasconcelos, textos sobre educación*, Introduction, Mexico, CFE, SEP 80's, 1981.
- Monroy Huitron, G., *Poliica educativa de la Revolución, 1910-1940*, Mexico, SEP, (Cien de México en socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934). Mexico, Imprenta Rivadineira, 1985.
- Monsiváis, C. et Bonfil C., *A través del espejo, El cine mexicano y su público*, Mexico, Ediciones El Milagro, 1994.
- Montesquieu, *De l'esprit des lois*, T. I, Flammation, 1979
- Mulner, A., *Contemporary Cultural Theory*, Londres, Press, 1994.

- Murguenza, J., *La razón sin esperanza*, Madrid, Taurus, 1977.
- Noiriel, G., *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Decouverte, 2006
- Noiriel, G., *Penser avec, penser contre*, Paris, Belin, 2014.
- Ornelas, C., *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo,* Mexico, FCE, 1995.
- OMS, Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100, 1948.
- Paez Díaz de Leon, L., *La sociología estadounidense,* Mexico, UNAM, 2003.
- Pani, A. J., *La instrucción rudimentaria en la República*, SIPBA, *in* Granja Castro, J., *Procesos de escolaización en los inicios del sigle XX. La instrucción rudimentaria*, Scielo, Perfiles educativos, Vol. 32, n. 129, Mexico, 2010.
- Paz, O., *El laberinto de la Soledad*, Vol. 8, Obras Completas, Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1994.
- Paz, O., *Sueño en libertad. Escritos políticos*, 1ª ed. Mexico, Seix Barral, Biblioteca Breve. 2001.
- Pereyra, C., *Historia, ¿para qué? en Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI editores, 1989.
- Poutignat, P., et Streiff-Fenart, J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.
- Prost A., *Vocabulaire de la proclamation électorale de 1881, 1885 et 1889,* Paris, PUF, 1973.
- Quintanilla, S., Vaughan, M. K., *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Mexico, FCE, 1997.
- Quintanilla, S.*, « Nosotros »: la juventud del ateneo de México*, Mexico, Tousquets, 2008.
- Rabinach, A., *In the Shadow of Catastrophe: German Intellectuals Between Apocalypse and Enlightenment*, University of California Press, 1997.
- Raby, D., *Educación y revolución social en México*, (1921-1940), Mexico, SEP 70's, 1974.
- Rawls, J., *Théorie de la justice* (trad. C. Audard), Paris, Points, 1971.
- Ramírez Castañeda, E., *La educación indígena en* México, Mexico, UNAM, 2006.
- Ramírez, R., *La escuela rural*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.
- Robin, Y., « La formation et le développement du système éducatif public mexicain », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], N. 52, décembre 2009, mis en

ligne le 01 décembre 2009, consulté le 05 février 2014. URL : http://ries.revues.org/786, pp. 143-148.

- Romo López, A. P., *La educación democrática en John Dewey : una propuesta pedagógica de transformación social en México*, [Thèse doctorale], Universidad de Navarra, Pamplona, 2006.
- Robles, M., *Educación y sociedad en la historia de México*, Mexico, S.XXI, [1977] 2006.
- Rocher G., *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise H.M.H., volume 1,1968.
- Rubio Mané, J. I., *El virreinato, t. 4, Obras públicas y* educación *universitaria*, 2a ed., Mexico, IJNAM-FCE, 1983
- Ruiz, *Triumphs and Tragedy: A History of the Mexican People*, New York, Norton, 1992.
- Sáenz, M., *México integro*, Mexico, Cien de México-CNCA, [1939], 1970.
- Sáenz, M., *Some mexicain problems.* Lectures on the Harris Fondation, 1926.
- Sahagún, B., Arthur J. O. Anderson, and Charles E. Dibble, *General History of the Things of New Spain: Florentine Codex*, Santa Fe, N.M: School of American Research, 1982.
- Sanchez Villaseñor J., *El sistema filosófico de Vasconcelos. Ensayo de crítica filosófica*, Mexico, Polis, 1939.
- Santiago Sierra., *Las Misiones Culturales*, Mexico, Sepsetentas No. 113, Secretaría de Educación Pública, 1973.
- Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, editions Payot et Rivahes, 1916, [2005].
- Schaffhauser Mizzi, P., *El proyecto Carapan de Moisés Sáenz: Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural*, (Axe III, Symposium 12). Independencias - Dependencias - Interdependencias VI Congreso CEISAL 2010, Toulouse, France, Junio 2010.
- Schaffhauser Mizzi, P., « Indigénisme et pragmatisme au Mexique : l'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza », *Journal de la société des américanistes* [En ligne], 96-1, 2010.
- Schnapper, D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.

- Schütz A., *Essais sur le monde ordinaire*, préface et traduction de Thierry Blin, Paris, Le Félin poche, 2007.
- Schwarts, J., (et. al.), *The role of identity in acculturation among Immigrant people : Theoretical Propositions, Empirical questions ans Applied Recommendations*, University of Miami, Vol. 49, N. 1, 2006
- Sciacca, M.*, El problema de la educación*, Barcelone, Miracle, 1957.
- SEP, *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria* http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf, 2006
- SEP, *Boletin de educación,* T. IV, no.7, octubre. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1925.
- Sen, A., *Une idée de justice*, Paris, Flammarion, 2009.
- Sepúlveda Garza, M.*, La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las escuelas rurales campesinas en 1936*, Mexico, ENAH, 1976.
- Simmel, G., *Sociologie. Etudes sur les formes de socialisation*, Paris, PUF, 2003.
- Sierra, J., *Historia Patria,* Librería de la V de Ch. Bouret, Paris-Mexico, 1894. Dans : http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012581/1080012581_01.pdf
- Sierra, J., *Obras Completas*. Vol. VIII. *La educación nacional*, Mexico, UNAM, 1948.
- Sierra, J., « Reformas legales a la educación primaria » *in*, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. Anthologie de Bazant, M., México, El Caballito, SEP. 1985ª.
- Silva Hersog, J., *Breve historia de la Revolución Mexicana*, Mexico, FCE, 2vol, 1980.
- Stanley, J. R., *La Casa del Pueblo, Mexico's Experimental in rural education*, Stanford, Stanford University, 1948.
- Stati, S., *Le transphrastique*, Paris, PUF, Collection « linguistique nouvelle », 1990.
- Stavenhagen, R., *La cuestión étnica*, Mexico, El Colegio de México, 2001.
- Tarde, G., *La logique sociale*, Paris, Félix Alcan, (édition numérique, Gallica, BNF), 1895
- Tank de Estrada, D., « Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842 », *in*, Hernández, A., *La Educación en la Historia de México*, El Colegio de México, México. 1992.
- Thiesse, A. M., *La création des identités nationales*. Éditions du Seuil, 1999.

- Thomas, W. I. and Thomas D., *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, New York, NY, Knopf, 1928.
- Tocqueville (de), A., *De la démocratie en Amérique*, Paris, Gallimard, 1961, vol. II, pp.337-8.
- Torres Bodet, J., *Años contra el tiempo. Memorias*, Mexico, Porrua, 1966.
- Torres Septien, M., « Educación Privada en México », *Diccionario de historia de la educación en México*, Conacyt-Ciesas, 2002.
- Tourain, A., *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013.
- Touraine, A., *Penser autrement*, Paris, Fayard, 2007.
- Touraine, A., *Qu'est-ce que la démocratie*, Paris, Fayard, 1994.
- Turner, F., *The dynamics of Mexican nationalism*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1968.
- Turner, J. C., « Towards a cognitive redefinition of the social group », dans, Tajfel, H. *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 15-40, 1982.
- UNICEF, Mexico, *Probreza y desigualdad,* http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm. [Consultée en mai 2014]
- Urías Horcasitas, B., *Indígena y criminal: interpretaciones del derecho y de la antropología en México, 1971-1921*, Mexico, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, 2000.
- Vasconcelos, J., *De Robinson a Odiseo, pedagogía estructurativa*, Porrua, 1935, [2001].
- Vasconcelos, J., *El Desastre*, Trillas, 1957, 2005.
- Vasconcelos, J., *La raza cósmica*, Mexico, Espasa, 1948.
- Vasconcelos, J., *Divagaciones literarias*, Mexico, Asociación Nacional del Libro, SEP, 2002.
- Vaughan, M. K., « Algunas reflexiones sobre la educación pública como proyecto cultural de la Revolución Mexicana », *El siglo de la revolución mexicana*, T. II., INEHRM, 2000.
- Vaughan, M. K., *Cultural Politics in Revolution*, The University of Arizona Press, 1997.
- Vaughan, M. K., *Estado, clases sociales y educación en México,* Mexico, SEP, t. I rt II, 1982.

- Vaughan, M. K., *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas, 1920-1940*, Mexico, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Vera Estañol, *Memorándum que rinde el Centro de Investigaciones socioreligiosas sobre la educación en México*, Mexico, Acción Católica Mexicana, (mimeo), s/f, p.9-10.
- Villoro, L., *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Mexico, COLMEX, 1950
- Villoro, L., *Creer, saber y conocer*, Mexico, Siglo XXI, 1982.
- Villoro, L., *Sobre el problema del la filosofía lationamericana*, Mexico, Cuadernos Amercianos, Nueva Era, 1983.
- Viveros Alvárez, R., « Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México », *Educación 2001*. Enero, 2004,
- Vogt, E, *Ofrendas para dioses*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1979
- Weber, F., *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF, 2009
- Weber, M., *Economía y Sociedad*, Mexico, FCE, [1944]1964.
- Weber, M., « Capitalism and Rural Society in Germany », dans Hans Gerth y C. Wright Mills (comps.), *Max Weber: Essays in Sociology*, Galaxy Books, Nueva York, 1968.
- Weber, M., *Ensayos de* metodología *sociológica*, Buenos Aires, Anthropos, 1982
- Weber, M., *Le savant et le politique*, Paris, Flammarion, 2002.
- Weber, M., (1894) « Developmental Tendencies in the Situation of East Elbian Rural Labourers », *Economy and Society*, vol. 8, No 2, Tr. de Keith Treibe, Londres, 1979.
- Wright Mills, C., *La imaginación sociológica*, México, FCE, 2003. p. 158
- Yurén Camarena, A., *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, Mexico, Trillas, [1994] 2008.
- Zea, L., *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*, Mexico, Joaquín Mortiz ed, 1974.
- Zea, L., *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1993.
- Zerubavel, *Social mindscapes: an introduction of cognitive sociology*, Boston, Harvard University Press, 1992.

- Zoraida Vázquez J., ; Kuzuhiro Kobayashi J. M., (et. al.), *La educación en la historia de México,* Mexico, Lecturas de Historia Mexicana, COLMEX, 1992.
- Zouari, Y., *Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité*, Questions vives, Vol.4 n°13, 2010.

Textes juridiques et réformes legislatives

- Constitución de Apatzingan (Constitution d'Apatzingán » : http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/ const-apat. pdf
- Constitución Política de 1824 (http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1824.pdf)
- Reforma a la ley de instrucción de 1833 (http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_26101833.pdf
- Ratificación de la ley en 1842 (http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_educacion.htm)
- Constitución Política de la República Mexicana de 1857 (http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf)
- Ley Orgánica de Instrucción de 1869 (http://aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/29794/1/17-066-1967-0200.pdf)
- Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorio federales de1908 (http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/61/pr/pr20.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1917.pdf)
- Reforma al artículo tercero de 1934 (http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm)
- Ley Orgánica de educación de 1940. (http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf).

"*Archivos Generales de la Nación*"

(Archives Nationales)

Archive 1 : Lettre publiée dans la revue *El maestro rural*, signe Salvador Sánchez, (AGN-SEP, *El maestro rural,* B.32873, D. F56 : 1926). [Localisation, p. 24]

Archive 2 : Programme de Sciences Sociales, Recueille de textes sur l'enseignement des maîtres ruraux, *Departemento de Escuelas Rurales*, SEP (AGN-SEP, DER, *Programas de Ciencias Sociales*, 201.32-11 : 1935). [Localisation, p. 25]

Archive 3 : Lettre de l'inspecteur Nephtali Ancino, adressée à José Vasconcelos, février 1925 (AGN-SEP, DCI, Dc118, D96286, B3F2.02.3 : 1925/219), [localisation, p. 51]

Archive 4 : *Real Cédula de Carlos III, Madrid, 16 avril 1770*, (AGN, fac-similé : tiré de SEP, Mexico, SEP 70's) [Localisation, p. 71-72]

Archive 5 : *Proyecto para establecer escuelas gratuitas en la Ciudad de México*, (AGN, *Archivo Histórico del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, Instrucción Pública en General, vol. 2475, exp 33, ff. 1-7) [Localisation, p. 73]

Archive 6 : AGN, Justicia e Instrucción Pública, Vol. 31, le 28 février 1845, ff. 184-187, cité en Tank Estrada, 1992). [Localisation, p. 82]

Archive 7 : AGN, Estado que manifiesta…, AA Mex, Instrucción Pública en General, Vol. 2478, exp. 326, 4 d'octobre 1835, en Tank, op.cit. 61. [Localisation, p. 82]

Archive 8 : AGN-SEP, Adiciones a la Cartilla, Vol. 2478, exp. 330, 1835. [Localisation, p. 84].

Archive 9 : Lettre de Juan Monreal adressée au président Cárdenas, 1934. (AGN-SEP, *Presidencia de la República*, 06920.15 ; Dc. 15, 888 : 1934). [Localisation, p. 84]

Archive 10 : Rapport Général que l'inspection de la *15a.zc*, présente à la Direction de l'Education Fédérale de l'Etat, correspondant à l'année 1935. (AGN-SEP, DER, Dc. 21-22, B. 3651 : 1935/635-636 : 1935) [Localisation, p. 98]

Archive 11 : Notice statistique de la *Casas del Pueblo*, San Cristobal de las Casas, Chiapas, 1924**. (**AGN-SEP, DCI, 1194: 1924.) [Localisation, p. 99]

Archive 12 : Notice statistique de la *Casa del Pueblo*, Cintalapa, Chiapas, 1924 **(**AGN-SEP, DCI, 1196 : 1924) [Localisation, p. 100]

Archive 13 : *La educación rural en México*, discours émit aux maîtres de toute l'Amérique, (sans lieu) (AGN-SEP, DER, Dc 115 : 1935/776). [Localisation, p. 108-109]

Archive 14 : Discours émis par le président à Venustiano Carranza, Inicio *boletines* Declaratorias, Veracruz, (AGN-SEP, Boletín, de Educación, 1915, 1, (D2) : 4 *in http://www.inah.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=570*) [Localisation : 122]

Archive 15 : *Ley de Educación Pública de Chihuahua de 1923* (AGN-SEP, Ley de

Educación Pública de Chihuahua de 1923/101- 103) [Localisation, p. 122]

Archive 16 : Lettre de la communauté rurale de Villa López, Chihuahua adressée au président de la République Alvaro Obregón, 1925. (AGN, PROP-DEPN, Dc 417,418, 3B.02.2 : 1923/76-78) [Localisation, p. 143]

Archive 17 et 17 (bis) Discours de Luz Vera, prononcée au Congrès de *Misioneros* (AGN-SEP, Vera Luz, *Discurso expositivo y razonado pidiendo la admisión del Maestro Misionero a las Cámaras, con voz informativa cuando se trate del problema educativo de la República*, SEP, B. 04169, 1922/284-287) [Localisaiton, p. 159-160]

Archive 18 : Lettre d'un maître rural adressé à la Revue *El maestro* 1926 (AGN-SEP, 150-161/1292, 104/105-115/116, D :574/19606/ Juin, 1926) [Localisation, p. 165]

Archive 19 : Lettre du maître signalant les conditions d'une bonne éducation, 1926. (AGN-SEP, 150-161/1292, 98/105, Dc 575/19606/ Juin, 1926) [Localisation, p. 168]

Archive 20 : Lettre du mître Isabel Castaña adressée au Chef de Departement des Ecoles Rurales, 1926, (AGN-SEP, DER, DECI, 165/1292, 98/105, Dc98/15/ : 1926) [Localisation, p. 168]

Archive 21 : Rapport de l'un inspecteur Sanchez Zamora, 1935. (AGN-SEP, B. 3459, D.2, F4-625 : 1935) [Localisation, p. 177]

Archive 22 : Lisandro Calderon, Neuvième circulaire de la direction d'éducation fédérale de Chiapas, 19 mars 1925, (AGN-SEP, DEFC-DERICI, Dc. 545, B. 19606, Ds. 53 : 1925/140-142) [Localisation, p. 180]

Archive 23 : Circulaire des activités festives et artistiques à mettre en place dans les écoles publiques, SEP : 1935. (AGN, DER, Dc 1, B 20802 : 1935/639). [Localisation, p. 195]

Archive 24 : Rapport de l'inspecteur éducatif sur les activités artistiques proposées aux écoles rurales, (AGN-SEP, Dc., 230, B 2303 : 1935). [Localisation, p. 195]

Archive 25 : *La educación rural en México,* discours émit à Washinton USA, 1935. (AGN, *La educación rural en México*, Discours émit à Washington, USA, 1935) [Localisation, p. 200]

Archive 26 et 26 (bis) : Article apparu dans la revue *El Sembrador* en 1929, signe Rafael Ramírez, (AGN, *El Sembrador*, n. 3, mai, 1929) [localisation, p. 209]

Archive 27 : EL maestro rural, 12 aout, 1932, (AGN-SEP, *El maestro rural*, V. I., No. 12, août 15, 1932), [Localisation, p. 211]

Archive 28 : El maestro rural, 1er mars, 1935, (AGN-SEP, *El maestro rural*, T. VI, No. 5, 1er mars, 1935) [Localisation 211]

Archive 29 et 29 (bis) et (bis2) : Rapport de l'inspecteur Daniel Dominguez Duarte, Chihuhua, 1935, (AGN-SEP, DER, Dc, 158, B 72370 : 1935/662-663) [Localisation, p. 213-214]

Archive 30 : Article de Salvador Gutierrez, maître rural, 1927, Juchitan Oaxaca, *La escuela rural* (AGN-SEP, *La escuela rural*, T. II, No. 2, le 15 février 1927 *in* Loyo, 1985) [Localisation, p. 216]

Archive 31 : Rapport du *misionero* Bartolo Gómez de la Mission Culturelle de Jalpan Querétaro, le 22 novembre de 1926 (AGN-SEP, DMC, DAOP, Dc 93, B 8740 : 1926/276). [Localisation, p. 217]

Archive 32 : Lettre de l'inspecteur général Aureliano Esquivel rédige une lettre au ministre de l'éducation Narciso Bassols, 1932. Apparue dans la revue *El maestro rural*, 1932 *in Loyo*, 1985. (*El maestro rural*, T. I, No 6, le 15 mai 1932) [Localisation, p. 218]

Archive 33 : Rapport Lisandro Calderon, 1925, Chiapas, (AGN-SEP, DEFC, Dc 53/54 : 1925/141). [Localisation, p. 221]

Archive 34 : Rapport rapport du *misionero* Ernesto Parres, 17 juin 1924 à Omoa, Chiapas, le adressé Département de la Culture Indienne, (AGN-SEP, DECI, Dc 535, B11289 : 1924/24). [Localisation, p. 222]

Archive 35 : Rapport du maître Lisandro Calderon, directeur d'éducation fédérale du Chiapas, 10 février 1925, adressé au chef du Département des Ecoles Rurales (AGN-SEP, DSEPFC, Dc 127, B.352693.2 : 1925/119). Localisation, p. 224]

Archive 36 : Rapport des actions réalisées zones scolaires Chiapas, sans sigantiare (AGN-SEP, DEPFC, Dc 77-79, B 35492, 1925/148) [Localisation, p. 224]

Archive 37 : Rapport du 9 mars 1925 à Chihuahua, durant la visite de la *Casa del Pueblo* à Teguirichic, Chihuahua, (AGN-SEP, DSEPFCH, Dc 45-47, B.352693.2 : 1925/83) [Localisation, p. 225]

Archive 38 : Circulaire des inspecteurs éducatifs, DEpartement de Culture Indienne, 1924 (AGN-SEP, DCI, 3 : 1924/25) [Localisation, p. 228]

Autres

- AGN, Presidencia de la República, Oficialía de las Partes (PROP) Departamento de Enseñanza Primaria y Normal (DEPN), Documento (Dc) 417,418, 3B.02.2 : 1923.
- AGN, SEP, La educación rural en México, Discurso emitido en EUA, 1935
- AGN, Departamento de Escuelas Rurales (DER), Departamento de Escuelas Rurales Incorporadas a la Cultura Indígena (DERICI), Documento (Dc). 2330, B. 3F2.02.05 : 1935
- AGN, Comité Técnico de Educación (CTE), Departamento de Escuelas Rurales Incorporadas a la Cultura Indígena (DERICI), Documento (Dc.) 6, B. 3F2.02.05 : 1935.

Table des illustrations

Figure 1 : « *Todo por no estudiar* » (https://www.flickr.com/photos/cadampol/1526045713/in/photostream, 2014., consultée en mai 2014) [localisation, p.15]

Figure 2 : [**Archive 3]** Lettre de l'inspecteur Nephtali Ancino, adressée à José Vasconcelos, fevrier 1925 (AGN-SEP, DCI, Dc118, D96286, B3F2.02.3 : 1925/219), [localisation, p. 51]

Figure 3 : Ville d'Anahuac, 1528, B. Bordoni, Livre dans lequel on raisonne de l'isole tout le monde, *Delle Navigationi et Viaggi*, Venise, 1528. [localisation, p. 66]

Figure 4: Calmecac et Telpochcalli, CODEX Mendoza, 1541. James Cooper, Clark Edition, Waterlow & Sons, London, 1938, dans Harwood, 2005. [Localisation, p. 67]

Figure 5 et 6 : Pédagogie et Education, CODEX Mendoza, 1941, James Cooper, Clark Edition, Waterlow & Sons, London, 1938, dans Harwood, 2005. [Localisation, p. 68]

Figure 7 : Les collèges de la Ville de Mexico à l`époque de la Nouvelle Espagne, s. XVI-XVII, (AGN, *in* Gonzalbo Aizpuru, 1990) [Localisation, p. 70]

Figure 8 : [Archive 11] Notice statistique de la *Casas del Pueblo*, San Cristobal de las Casas, Chiapas, 1924. (AGN-SEP, DCI, 1194: 1924.) [Localisation, p. 99]

Figure 9 : [Archive 12] Notice statistique de la *Casa del Pueblo*, Cintalapa, Chiapas, 1924 **(**AGN-SEP, DCI, 1196 : 1924) [Localisation, p. 100]

Figure 10 : Los Misioneros, (http://www.dipity.com/droksita007/prueba-desde-crear-una-nueva-linea/?eid=CN5NfWQwtqY, 1929) [Localisation, p. 146].

Figure 11 : Dewey au Mexique dans une école rurale à Tlaxcala, (http://ijp.tamu.edu/Members/goyo/international-conference/?searchterm=None) [Localisation, p. 167]

Figure 12 : El Maestro rural (s/d) (Musée Frida Kahlo,) [Localisation, p. 190]

Figure 13 : Les pédagogues, (http://www.gatopardo.com/detalleBlog.php?id=68) [Localisation, p. 190]

Figure 14 : EL hombre controlador del universo, Rivera, Diego, 1934, Palacio de Bellas Artes. [Localisation, p. 192]

Figure 15 : El reparto de tierras, Rivera, Diego, 1924, FResco de la Universidad Autonóma de Chapingo, Edo. Mex. [Localisation, p. 193]

Figure 16 : Cortez y la Malinche, Orozco, José, C., 1922-1926, Escuela Nacional Preparatoria, [Localisation, p. 193]

Figure 17 : EL hombre envuelto en llamas, Orozco, José C., 1936-1939, Hospicio Cabañas, [Localisation, p. 193]

Figure 18 : *Katharsis*, Orozco, José, C., 1935-1936, Palacio de Bellas Artes, [Localisation, p. 194]

Figure 19 :*Nueva Democracia*, Siqueiros, David A., 1944, Palais de Beaux-Arts, Mexico, [Localisation, p. 194]

Figure 20 : Del Porfirismo a la Revolución, Siqueiros David A., 1957-1965, Musée National de Histoire, Castillo de Chapultepec. [Localisation, p. 195]

Table des graphiques

Graphique 1 : Classification des archives, Castro Reyes, 2015. [Localisation, p. 40]

Graphique 2 : Distribution des aspects discursifs des archives, Castro Reyes, 2015. [Localisation, p. 42]

Graphique 3 : Population totale par sexe et décennie 1910-2010 (retenir 1910-1940) (*Censos de Población 1910-2000*. CONAPO, Indicadores demográficos, INEGI, 2005.) [Localisation, p. 94]

Graphique 4 : Repartition de la population selon le lieu de résidence : 1910-2010 (retenir 1910-2010) (« Proyecciones de la población en México », *2005-2050*. INEGI, *Estadísticas Históricas*, 2005.) [Localisation, p. 94]

Graphique 5 : Evolution de la scolarisation élémentaire par millions d'habitants au Mexique : 1921-1940, (SEP *Estadísticas históricas*, http://www.inegi.org.mx/sep *in Bluhum Rodríguez, 2015, http://es.slideshare.net/MAYGUADALUPE/ideologias-y-filosofia-del-sistema-educativo-mexicano*) [Localisation, p. 95]

Cartes

Carte 1 : *Division Politique des Etats Unis du Mexique* (source. http://taringa.divisionpoliticademexico,eum.mx [Localisation, p. 36]

Carte 2 : Régions avec 40% et plus de population indigène et type de municipalités dans l'année 2000, CDI, 2006. [Localisation, p. 37]

Carte 3 : Degré de marginalisation rurale par municipalité en 1995, CONAPO, 1995. [Localisation, p. 37]

Carte 4 : Distribution des archives par Etat, Castro Reyes, 2015. [Localisation, p. 39]

Carte 5 : Taux de scolarisation par Etat en 1907, Castro Reyes, 2015. [Localisation, p. 79]

Carte 6 : Taux d'alphabetisme par Etat en 1910, Castro Reyes, 2015. [Localisation, p. 81]

Tableaux

Tableau 1 : *Nombre d'écoles et de population scolaire en 1875*, (Diaz Covarrubias, *instrucción Pública en México,* 1875). [Localisation, p. 76]

Tableau 2 : Taux de scolarisation 1900-1907, (Hernández Chavez, Miño Grijalva, [et. al.], « Estadísticas Sociales del Porfiriato », *La educación en la historia de México*, COLMEX, 1992) [Localisation, p. 77]

Tableau 3 : Taux d'alphabetisme par Etat, 1900-1910 (COLMEX, 1992) [Localisation, p. 79-80]

Tableau 4 : Répartition des emplois par secteur et par Etat, 1910, (COLMEX, 1992) [localisation, p. 86-87]

Tableau 5 : Budget par Etat et secteur au Mexique : 1878-1910 (Source : D'après González Navarro, 1956 : 210-212) [Localisation, p. 88-90]

Tableau 6 : Nombre d'écoles urbaines et rurales au Mexique : 1910 (*informes*, 1911, t. I, III ; Cuadros de Instrucción, 1909) [Localisation, p. 92]

SIGLES

AGN : *Archivos Generales de la Nación* (Archive Générale de la Nation)

CTE : *Comité Técnico de Educación* (Comité Technique en Education)

DAAI : *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas* (Département Autonome des Affaires Indigènes)

DECI : *Departamento de Educación de la Cultura Indígena* (Département d'éducation de la Culture Indigène)

DEPN : *Departamento de Enseñanza Primaria y Normal* (Département d'Enseignement Primaire et Normal)

DER : *Departamento de Escuelas Rurales* (Département d'Ecoles Rurales)

DERICI : *Departamento de Escuelas Rurales Incorporadas a la Cultura Indígena* (Département des Ecoles Rurales incorporées à la Culture Indigène)

DSEPFC : *Delegación de la Secretaría de Educación Pública Federal de Chiapas* (Délégation du Ministère de l'Education Publique Fédérale de Chiapas)

DSEPFCH : *Delegación de la Secretaría de Educación Pública Federal de Chihuahua* (Délégation du Ministère de l'Education Publique Fédérale de Chihuahua)

ENBA : *Escuela Nacional de Bellas Artes* (Ecole Nationale des Beaux-Arts)

ENP : *Escuela Nacional Preparatoria* (Ecole Nationale Préparatoire)

INI : *Instituto Nacional Indigenista* (Institut National Indigéniste)

PROP : *Presidencia de la República, Oficialía de las Partes* (Présidence de la République, Bureau administratif)

SEP : *Secretaría de Educación Pública* (Ministère de l'Education Nationale)

SIPBA : *Secretaría de Educación Pública y de Bellas Artes* (Ministère d'Education Publique et de Beaux-Arts)

ANNEXES

RETOUR REFLEXIF DE LA RECHERCHE

I. Introduction : Parcours d'auto-analyse ethnographique

J'ai toujours vu la déontologie de la science sociologique comme un engrenage lié aux premières conceptions de la médecine. Je m'explique. Les écoles de la pensée sociologique, au fil de son histoire, ont toujours eu pour objectif à travers leurs méthodes de comprendre le social, de saisir les « choses » derrière les mots à travers la structure du langage (qui contribue à la concrétisation de la réalité sociale) et d'identifier par une espèce de symptomatologie (qui n'est pas clinique, mais compréhensive) les « maux » de notre temps. En tout cas, dans mon parcours, j'ai toujours vu mes collègues travailler sur des problèmes sociaux, tels que par exemple, les injustices, les rapports du pouvoir des structures sociales, les maladies physiques et les épidémies dans les interactions de nos sociétés, les problèmes démographiques d'aujourd'hui comme le cas de la sexo-sélection, la violence, l'influence des nouvelles technologies dans différents espaces de notre vie quotidienne et dans la Santé publique, les inégalités, les conflits socio-politiques, etc. Durant les dernières années de ma formation doctorale, les objets d'étude de mes collègues du CEPED ont d'ailleurs confirmé ce constat.

Cette espèce de symptomatologie de notre science que je défends dans la thèse que j'ai produite, m'a permis non pas de donner une explication totalisante de la justice sociale dans les pratiques pédagogiques au Mexique entre 1921 et 1940. Cela serait en effet impossible. Mais d'identifier par un long travail d'observation, de recherche, de lecture, les conditions nécessaires me permettant de mieux aborder le sujet en question. Vous le constaterez, ma thèse est une proposition d'approche analytique qui répond aux exigences de la science. Que ce soit dans le choix et la construction d'un objet d'étude, l'analyse des données de première main, l'inscription dans une école de pensée (dans mon cas la socio-histoire[232]) aussi bien que dans l'orientation, non intellectualisée, mais théorique et méthodologique de mes résultats.

[232] J'ai repéré une différence entre les thermes socio-histoire et sociohistoire. J'ai décidé de garder le premier en m'appuyant sur les derniers publications que j'ai lu : *Pratiques et méthodes de la socio-histoire* de Buton et Mariot (2009) et de *Socio-histoire de l'action publique* (2013) de Renaud Payre et Gilles Pollet.

Ceci afin d'observer la composition d'une représentation sociale produite au Mexique à travers l'école, laquelle contribue à la production des inégalités sociales dites « injustes ». Cette approche scientifique que je mène permet à la connaissance sociologique d'approfondir nos études pour trois raisons que je considère fondamentales et qui permettent de désenchanter le réel (suivant les propos de Raymond Aron et Max Weber).

Tout d'abord la remise en question du chercheur par rapport à son propre objet d'étude. En effet nos sciences « objectives », afin de mieux réduire l'influence de notre propre subjectivité, doivent orienter le chercheur vers cette remise en question afin que la propre historicité personnelle ne soit pas une variable de plus dans nos analyses, mais un vecteur heuristique de la compréhension de la réalité sociale.[233] La démarche que j'ai suivie a été largement influencée par la socio-histoire. Tout a commencé lorsque j'ai constaté l'importance de l'apport de Gérard Noiriel (l'un des fondateurs de la socio-histoire) en lisant le livre anthropologique *Les Indiens mixtèques dans les Californies contemporaines. Migrations et identités collectives* de Françoise Lestage (2008). Au-delà du sujet qui était fort utile à ma problématique, Gérard Noiriel[234] y est en effet cité comme une référence forte pour légitimer une pensée sur la « socialisation » et la « double socialisation ». En effet j'avais essayé de comprendre ces notions à mon arrivée en France ce qui a fortement attiré mon regard sur la socio-histoire[235]. La confirmation de cette école de pensée a continué avec un petit texte qui s'appel *Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse*, apparu dans la revue Genèses, 2, en 1990 où Gérard Noiriel interviewait à la sociologue Florence Weber au sujet de l'ethnologie. Dans ce petit article, on pouvait lire la nécessité du chercheur en sciences sociales de s'autoanalyser afin d'enrichir les approches de nos objets d'études. Par la suite l'article sur Marc Bloch de Florence Weber que l'on peut trouver très facilement sur internet *Métier d'historien, métier d'ethnographe* (1996) m'a laissé perplexe et j'ai voulu continuer à « savourer » les approches scientifiques de la socio-histoire.
Le livre *Pratiques et méthodes de la socio-histoire* (2009) dirigé par François Buton et Nicolas Mariot s'est mis sous mes yeux et il m'a aussi été donné de connaître le livre

[233] L'« idéal type » de Weber est l'un des premières efforts que la sociologie a mis en place précisément pour dédoubler le paradoxe. L'influence de cette notion dans la construction de mon objet d'étude, mais aussi dans toute la trame de la thèse est primordiale.
[234] En 2011-2012, durant la réalisation de la thèse, j'ai suivi le cours *Sociohistoire des pratiques culturelles* de G. Noiriel à l'EHESS en tant qu'auditeur libre.
[235] À mon arrivée en France j'essayais de mener une autre recherche qui correspondait à un intérêt intellectuel que j'avais vers la fin de mes études à l'UNAM, comprendre pourquoi Goffman avait indiqué en 1982 la nécessité d'introduire dans les analyses *micro* l'usage de l'histoire dans sa conférence « Microsociologie et histoire » dictée à Lyon II et publié dans la compilation *Le sens de l'ordinaire* en 1983 de Ph. Fritsch. C'est pourquoi je me suis servi de mes notes sur les effets de la socialisation que j'avais rédigées à mon arrivé en France du fait de la cohérence avec mes recherches.

Introduction à la socio-histoire (2006) de G. Noiriel lors de mes recherches théoriques sur cette discipline qui se met au diapason avec la sociologie. Je me réjouissais de l'importance que l'auteur Gérard Noiriel donnait à Norbert Elias et Max Weber sur les ouvrages desquels j'avais travaillé pendant mes années à la Faculté de Sciences Politiques et Sociales de l'UNAM. Après, vers la fin de cette démarche qui a duré plus d'un an pour sa concrétisation du fait de sa complexité, j'ai connu le livre de *Penser avec, Penser contre itinéraire d'un historien* de G. Noiriel. Je me suis aperçu de l'importance des auteurs que je découvrais encore comme Marc Bloch et Fernand Braudel et des autres que je connaissais déjà comme Weber, Elias, Bourdieu et Foucault dans les études socio-historiques. La mise en scène de deux derniers auteurs de ce livre : Richard Rorthy et Virginia Woolf, mais aussi l'« esquisse autobiographique » de Noiriel dans la postface m'a intellectuellement séduit et a confirmé pour moi la nécessité de valider mon Retour Réflexif comme un excellent travail méthodologique. J'avais en effet réfléchi aux chercheurs comme l'historien Edward Carr qui ne pouvait pas imaginer une explication historique sans décrire le présent et vice-versa et le sociologue états-unien Charles Wright Mills qui avait signalé aussi l'importance de l'histoire et la nécessité de mobiliser des matières psychologiques dans les analyses sociologiques.

L'appel que j'ai fait à la phénoménologie dans le Retour Réflexif m'avait été confirmé par Florence Weber lorsqu'elle évoque la nécessité de penser à se servir du philosophe Edmund Husserl dans son interview avec G. Noiriel qui s'exprimait aussi sur l'usage des matières psychologiques. Dans mon cas, j'avais déjà travaillé sur Husserl mais aussi sur le philosophe en sciences sociales Alfred Schutz et sur les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann et j'étais déjà fasciné par les leçons sur la socialisation de George Herbert Mead ce qui m'a permis de continuer dans cette démarche pour la confirmation de mon Retour Réflexif comme une nécessité de première ordre. Dans sa rédaction je n'ai pas mobilisé des théoriciens de l'histoire mexicains ou des historiens mexicains car je recherchais une forte neutralité axiologique afin de mieux cerner l'objet historique de mon objet sociologique d'étude[236].

Dans la rédaction de mon auto-analyse je me suis tout d'abord inspiré du sociologue anglais Anthony Giddens avec la notion de « réflexivité » et « double herméneutique » issue de ses livres *New Rules of Sociological method* (1993), *The constitution of society: Outline of the theory of structuration* (1984) et du sociologue allemand Niklas Luhmann avec sa notion d' « observateur de deuxième ordre » dans *Théorie des systèmes sociaux* (1997). Ma méthode

[236] Afin de continuer avec cette ligne de conduite et étant donné que j'étais en France, je devais aussi faire attention aux influences historiques de la France, c'est pourquoi j'ai décidé que influencé théoriquement par la socio-histoire produite en France et par les rapports intellectuels que je développais avec la pensée de G. Noiriel et F. Weber, je devais appliquer cette étude sans eux.

désirant « comprendre » *ce* social de ma thèse tout au début de cette démarche auto-analytique fut de reprendre les notes que j'avais prises sur la théorie du *Self* du psychosociologue George Herbert Mead[237] apparue dans son livre *L'Esprit, Le soi et la société* (publié en France en 1963 mais apparu en Amérique une trentaine d'années avant[238]) que j'avais établi auparavant en France, par la suite, l'auto-analyse s'est déroulée avec un déchirement doux pendant cette introspection.

Ce travail a été donc élaboré et présenté dans la dernière partie de la thèse. Le chapitre *L'Histoire comme outil méthodologique* expose les idées et les auteurs qui m'ont permis d'orienter mon « auto-objectivation », c'est-à-dire mon auto-analyse. Dans ce chapitre, je présente mes premiers intérêts socio-historiques liés à la justice sociale et son rapport avec l'éducation. J'expose la première observation gravée dans ma mémoire de « faits injustes » issus de l'école. Ces faits « injustes » sont une des propriétés ou caractéristiques des citoyens mexicains défavorisés et qui partiellement légitimaient eux-mêmes l'« inégalité » de leur condition sociale avec la phrase : « *Todo por no estudiar* »[239]. Cette partie a été rédigée durant la moitié de la thèse et m'a permis de mieux cerner l'objet d'étude à travers un long processus de mémoire[240]. La « mémoire historique » que je présente comme une série d'anecdotes en France s'inscrit dans une démarche reconstructive de mon *moi* social (notion de psychosociologie). La « mémoire » à différence de « l'histoire », me disais-je, est reconnue par sa capacité à tracer en elle les caractéristiques anthropologiques d'une société. En effet, ce travail de mémoire m'a permis de conduire mes analyses en prenant en compte les effets d'une socialisation que la société mexicaine avait produits dans ma *personne* (Mead)[241]. C'est pourquoi le deuxième chapitre que j'ai nommé *Parcours de la pré-thèse : premiers pas sur la construction de l'objet d'étude et la mise en place des hypothèses* expose cette démarche. Ainsi je raconte pourquoi le rapport entre la France et le Mexique m'a paru une évidence étant

---

[237] Mead a eu un impact important pendant le processus de scolarisation au Mexique à l'époque de l'analyse. Le fait d'avoir voulu tester sa théorie consiste aussi au fait que je voulais saisir en quoi consistait ce processus mise en place au Mexique durant la mise en place de la pédagogie active issue de la philosophie du pragmatisme américain et qui continue à s'exercer, me disais-je, des conséquences societales aujourd'hui. Afin de saisir ces particularités dans une autre société je l'ai mis en place et par la suite ce travail a été comparée à des pratiques d'alphabétisation d'aujourd'hui au milieu rurale et essayer par la suite de mieux observer ces pratiques dans les archives historiques.

[238] La théorie du self de Mead m'était très importante pour cerner les aspects d'une socialisation en la/ma *personne* afin de mieux cerner les premières pas de la représentation sociale au Mexique mobilisée par l'école que je voulais aborder.

[239] « Ceci à cause de ne pas avoir étudié »

[240] En effet, à ce moment j'avais déjà accumulé une vaste littérature sur l'histoire de l'éducation mexicaine et j'avais, depuis mes premières études en sociologie, longuement réfléchi aux injustices sociales au Mexique.

[241] En droit, Personne tout individu susceptible de droits et des devoirs. En psychosociologie, *Personne* est tout individu ayant assumé un rôle et une personnalité sociale, si l'on prend en considération les travaux de Mead, principalement. Les deux définitions ne sont pas incommensurables.

donné que la *représentation* que je voulais aborder était liée à la culture démocratique de nos deux sociétés. J'expose ce parcours afin de légitimer aussi le choix de réaliser ma thèse dans l'hexagone.

La vérification de ces caractéristiques culturelles a été orientée par le *choc culturel* du fameux anthropologue Kalervo Oberg et davantage travaillée dans le troisième chapitre *Choc culturel et objectivation de la démarche : l'approfondissement sur les contrastes subjectifs du chercheur* qui m'a permis de rationaliser les situations *a priori* sur les phénomènes que la socialisation établit dans la *personne* (catégorie sociale de l'individu, socialisation que j'étais tenté d'observer dans ma *personne* avec l'opportunité que j'avais de ma situation sur le sol français). Dans ce chapitre j'explique une expérience concrète que j'avais connue sur l'interaction de deux établissements scolaires pendant que je travaillais en tant qu'assistant de langues : Le lycée Descartes à Saint-Quentin-en-Yvelines et le *Colegio Bilbao*[242] de la Ville de Mexico qui m'a permis de mieux orienter ma démarche. En effet, les rôles sociaux qu'un individu applique dans ses interactions *face à face* (Goffman) lorsqu'il est confronté à d'autres rôles issus d'un autre processus de socialisation dévoilent ou permettent au moins d'observer du coin de l'œil les caractéristiques socialisantes d'une structure sociale. À l'époque, je voulais savoir *en* quoi le Mexique avait agis dans son processus de socialisation sur la *personne* et comment – par échantillon – les élèves mexicains du *Colegio* Bilbao et les élèves français du Lycée Descartes « interagissaient » sous la surveillance institutionnelle de l'Etat. Le lien de ce procédé j'avais réussi à le valider avec la notion d'« autorité légitime » de Hans-George Gadamer. En réfléchissant à cela j'ai pu identifier une piste d'orientation sociologique de l'objet d'étude de ma thèse, c'est-à-dire, comment cerner une représentation éducative et comment l'orienter vers la notion de justice sociale.

La démarche que j'ai suivie par la suite a obéi à une logique longuement travaillée par l'Ecole de Chicago (principalement les travaux sur l'ethnométhodologie de Garfinkel, Schutz et Heritage) afin de « sentir » *l'ordre social* que principalement les *ethno-méthodes de rupture* permettent d'observer[243] étant donné que j'étais en train de d'observer (en second ordre – *Cf.* Luhmann –) *ce* processus historique dans le choc culturel. En effet, si l'histoire construit bien

[242] En plus de cela, ce lycée mexicain privé emploie les notions pédagogiques de l'école active inspirée de la philosophie pragmatique et fondée au Mexique durant la période de l'analyse de ma thèse.
[243] L'Ecole de Chicago a été une évidence pour deux raisons : a) je l'avais longuement étudiée au Mexique dans mon parcours de sociologie et elle me semblait importante du fait de la place que l'UNAM accordait à cette branche de la sociologie ; b) S'il est conseillé par les pères de la socio-histoire d'utiliser les matières psychologiques et phénoménologiques pour un analyse socio-historique dans l'auto-analyse, l'Ecole de Chicago, est indispensable. Je dois signaler que de cette Ecole je n'ai utilisé aucun des interactionnistes symboliques du fait de l'absence dans leurs méthodes de prise en compte des rapports au Pouvoir.

des « hommes » dans une société et, en faisant partie d'une société qui m'a construit une histoire et enseigné l'histoire, m'« auto-objectiver » m'a paru dans mes propos tout à fait normal[244], c'est pourquoi j'aborde plus concrètement les résultats de cette démarche dans le quatrième et dernier chapitre *Double herméneutique et observation de deuxième ordre : la prise de conscience de l'objet à étudier*. Dans ce chapitre, je commence avec une réflexion de l'objet d'étude aidé par les influences que les travaux phénoménologiques de Merleau Ponty m'avaient donnée. J'expose comment j'ai réussi à réaliser mon master de recherche en sociologie à l'EHESS sous la direction de François Dubet et comment je suis passé de la comparaison de l'intégration scolaire entre la France et le Mexique (que je voulais mener à l'époque) à un travail plus simple (du fait d'une approche plus éclairée grâce au sujet de mon mémoire sur la trisomie 21[245] et son processus d'intégration scolaire dans les deux sociétés). Par la suite, j'explique finalement mon passage à la thèse avec un sujet qui me tenait à cœur depuis des années. Dès les débuts de ma thèse j'étais, comme la plupart de mes collègues, dans l'impossibilité de cerner concrètement l'objet d'étude. Cela me rendait dubitatif sur les approches d'analyse. Le titre a fait l'objet de plusieurs tentatives : *Citoyenneté et égalité sociale. La question de l'indien dans la pédagogie révolutionnaire mexicaine, 1921-1940* ; *Justice Pédagogique : le cas mexicain* ; *La représentation social de/dans la logique de justice des pratiques pédagogiques au Mexique* ; jusqu'à ce qu'enfin je puisse cerner « l'objet » suite à cette démarche auto-analytique et que mon directeur de thèse Etienne Gérard valide finalement l'intitulé suivant : *La justice sociale dans les pratiques pédagogiques au Mexique : 1921-1940*. A ce stade de la réalisation de ma recherche, je peux dire que je travaillais sur la justice et la pédagogie, sur l'histoire du Mexique et l'histoire de son éducation, sur les théories des inégalités scolaires en France (qui me permettaient de travailler théoriquement sur les inégalités scolaires au Mexique, etc.). J'ai donc compris que la comparaison entre la France et le Mexique pouvait m'aider à mieux identifier les particularités institutionnelles d'une représentation sociale qui concernent la notion large d'« école ». Le chapitre finit avec une série d'anecdotes permettant d'expliquer au lecteur la phase finale de ce processus de « désancrage » et « auto-analyse » et l'importance de mon parcours durant mes premières années de thèse, le changement de directeur de thèse vers la moitié de ma formation, et

[244]Gérard Noiriel et Florence Weber, entre autres, défendent cette démarche d'auto-analyse ethnographique. Lire par exemple : *Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse*, Genèses, 2, 1990. A la découverte du fait social. pp. 138-147.

[245] Dans ce mémoire je me suis rendu brièvement compte aussi de l'importance des comparaisons et de l'interdisciplinarité scientifique, mais aussi des risques de cette même interdisciplinarité lorsque je me suis aperçu des effets « nocifs » que le sens des concepts de science pouvaient provoquer chez l'individu « réel » lorsque le chercheur ne prend pas en considération la critique de Kuhn à propos de l'incommensurabilité (l'impossibilité de transposer les sens de concepts scientifiques aux autres sciences/paradigmes)

finalement l'intégration au CEPED Paris Descartes. Au milieu de ce récit le lecteur observera pourquoi et comment j'ai établi l'objet d'étude qui donne sens au sujet de ma thèse.

Cette démarche pourtant, même si elle n'est pas entièrement « objective » (car la « neutralité axiologique » de Weber a ses limites) du fait que le faire aurait supposé de me détacher complètement de mon *moi* pour observer les caractéristiques socialisantes d'une culture lorsqu'elle se met face à une autre. Et considérant que j'appartiens – malgré tout – à une série de catégories sociales : « classe sociale », « historiographie personnelle », « subjectivité et intersubjectivité », elle m'a permis de conduire la recherche aux notions structurantes d'une identité « nationale » crée par mon passage à une socialisation culturelle qui, en effet, est produite et reproduite par le style éducatif de l'école. Le fait d'avoir dans mon *moi* une langue « nationale », d'avoir une notion de l'histoire politique et culturelle du Mexique et d'avoir des représentations acquises par mon histoire sociale et par mon passage à l'école publique m'a conduit à cerner ces trois caractéristiques que je considère fondamentales pour la compréhension d'une « temporalité historique » qui donne naissance à une représentation sociale. En effet, Wright Mills rappelle qu'on ne peut pas comprendre la société sans l'usage des matières historiques, comme on ne peut pas comprendre la naissance sans étudier la conception. Comment *le* social (la représentation nationale sur les identités collectives et sur le pacte social) est-il né et de quelle manière *l'autre généralisé* (c'est-à-dire, la société *dans* les autres dont je fais partie) s'est-il construit objectivement dans la notion de ma *personne* culturellement objectivée ?[246] Voilà en quoi consiste cette prise de conscience que la théorie du *self*, la phénoménologie et la sociologie interprétative m'ont amené à observer dans cette démarche de la socio-histoire. Ainsi, en ayant ces éléments et en étant extérieur pendant la construction de ma thèse aux interactions de la vie quotidienne du Mexique j'ai pu, du moins, confirmer l'orientation de mes analyses. Toute cette démarche qualitative et les nouvelles théories sociologiques que je mobilise ne furent pas utilisées dans les autres parties de la thèse car en effet ces théories avaient fait pour moi leurs preuves. Je pouvais alors mieux aborder le discours politique sur l'éducation au Mexique dans les archives de première main que j'avais récoltées pendant la fin de la rédaction de l'auto-analyse car en effet un retour réflexif consiste, pour moi, à revenir sur la recherche socio-historique.

[246] *Ibidem.* A considérer le *moi* et *l'autre généralisé* qui dans la psychosociologie est la partie "sociale" de l'individu.

II. Parcours de la pré-thèse : premiers pas sur la construction de l'objet d'étude et la mise en place des hypothèses

Tout a commencé il y a treize ans, lorsque étudiant en Sociologie à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) on nous donne à lire les textes de Montesquieu et de Rousseau, entre autres *De l'esprit des lois* et *Le contrat social*. Je me rappelle de leur impact dans ma pensée, à l'époque, très inexperte. Mes yeux plongés dans ces pages me dévoilaient des choses que l'on vivait dans la société mexicaine, mais en même temps, très peu. Il me semblait étrange de lire les pensées de ces hommes, je ne percevais pas bien leur utilité. A mes questionnements l'on me répondit qu'ils avaient marqués nos sociétés occidentales. La réponse me parut banale, osée. Des auteurs mexicains, anglais, allemands, italiens circulaient dans ses livres autour de nous. Mais je n'en étais aussi que plus confus. Après la découverte de l'Europe à travers les livres que la faculté des sciences politiques et sociales de l'UNAM nous faisait lire et travailler, mais aussi par celle des photos ou des images si « agressives », extrêmement colorés à la télévision, je me suis mis à la lecture, par conseil d'un ami, de Voltaire. Cela m'a beaucoup amusé, ce qu'à nouveau, réveilla mon intérêt envers ces univers européens. Deux années se sont écoulées et la quantité de travail de mon cursus en sociologie m'empêchait de suivre des cours approfondis des langues. La langue anglaise m'avait déjà bien éprouvé, non pas parce qu'elle me déplaisait loin de là, mais je trouvais son enseignement creux, une répétition d'expressions et de règles mais aucune émotion ne venait s'y accrocher. J'ai décidé donc de l'aborder autrement, par les rencontres, les personnes, les échanges, les interactions. A peu près au cours de la troisième année nous avons étudié à l'université l'Ecole de Chicago et, mes amis et moi, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur la phénoménologie. Et nous n'y avons pas compris grand-chose. Pourtant, nous nous embarquions souvent dans de grandes discussions théoriques, aux bars, par mail, par téléphone... Et nous pensions parvenir à de savantes conclusions. Du tout ! Malgré cela, certains professeurs (ceux qu'on estimait) nous gardaient une certaine sympathie. Cela nous encourageait, certes, mais il nous était égale car leur amitié est devenue par la suite quelque chose de louable. Nous, on était trois, un, fou de la philosophie, l'autre, de la littérature, moi, peut-être le plus cohérent, de la sociologie. Surtout celle qui se donnait par la théorie. Je me rappelle journées entières sans arrêt à lire, comme le jour quand, tout simplement, je voulais comprendre une blague émise dans le livre *Teoría de la Sociedad*[247] que Luhmann avait mis

[247] En français *Théorie des systèmes sociaux*.

volontairement dans toute la complexité de ses réflexions. Ça m'énervait ! Pas comprendre de l'humour, surtout si raffiné trouvé par la suite d'une argumentation d'environ huit pages. Après six heures, en effet, j'ai réussit et je rigole encore. Dans nos cours j'observais et écoutais la complexité de pensées comme Marx, Durkheim, Weber, Parsons, me fascinant par la suite de leur impact en sociologues comme Alexander, Bourdieu, Goffman, Foucault, Garland, Garfinkel, Blumer, Bauman, Thomas, etcetera. On les appelait à l'époque : *Les pères*.

Le monde de la littérature fut un moment important dans ma vie, car en ayant l'impression qu'en comprenant, mal certes, certains comportements de la société qui m'entourait, les choses perdaient petit à petit du sens. Par l'influence des mes amis, je me mettais à découvrir encore plus l'univers littéraire. Ces histoires me passionnaient en m'aidant à mieux comprendre ce que se trouvait dans les textes théoriques que je débâtais constamment entre les dents. Je me rappelle de ces moments où je me trouvais à réaliser des choses, avoir l'impression que dans les aspects de ma vie quotidienne habitait une logique. En passant mes journées entières à lire sur la littérature dans un café, sur l'histoire et sur la théorie sociologique, je m'apprêtais à la découverte de ces raisonnements chaque fois que l'occasion se présentait. Je me suis rendu compte du rôle fondamental de la musique dans les sociétés, rôle que je résumais à moi-même comme les « signaux du trafic ». Dans les soirées comme dans le cinéma, sa mise en scène avait la capacité d'indiquer les émotions à reprendre. Certes, dans les notes musicales, existent de notes « hautes » et « basses » tout comme le « tempo ». En fonction de ces normes sonores le gens comprennent la voie de leurs sentiments me disais-je. Je trouvais le raisonnement drôle et il m'est arrivé que dans certaines soirées je voulais faire le DJ pour contrôler les émotions en fonction des registres sonores des chansons. Toute suite j'ai remarqué que le problème était beaucoup plus complexe car les gens ne fonctionnaient pas aux rythme des mes rythmes. Ma carrière de DJ tomba à l'eau. Par la suite, mon regard commence à remarquer l'existence de plusieurs détails à ne pas perdre en compte : la quantité de garçons, la quantité des filles, le type et quantité d'alcool, la formation de groupes et leurs styles, les « tribus urbaines », les modes (ou la mode vestimentaire), la chanson à la mode, le quartier de la fête, l'endroit, etc. Tous ces éléments réunis ensemble faisaient une *fête*, mais pour comprendre la fête il faut connaître la raison de la fête. De toute évidence les raisons se multiplient : fête nationale, fête d'anniversaire, fête de remise de diplôme. Voilà que je comprenais quelque chose. La fête est le résultat d'un ensemble ordonné d'éléments disposés pour qu'elle puisse exister et son origine se trouve dans le fait qui légitime son existence. Etant donné que c'est le *fait* qui légitime, on peut le catégoriser de

« fait légitime ». Ce *fait légitime* démarquait en conséquence la "raison" de la fête. Raison qui était produite la plupart du temps par des sentiments positionnés (je réfléchissais encore à la musique) sur des « notes » majoritairement « hautes/expériences-festives » aux « rythmes/tendances-festives » intercalés. Les « paroles » avaient un rôle secondaire mais nécessaire, car issues du *présent*, pouvaient changer l'ambiance de la fête. Pourtant je remarquais cela trop mécanique pour que ce soit ainsi, donc il fallait revenir à la lecture. Je me suis retrouvé avec le mythe de Dyonisius et cette idée de perdre conscience de soi par la voie de l'incantation musicale et l'ivresse. Et à travers Paz qui parlait de la fête comme ce principe revendicatif de la société, qui la renouvelle, car en effet à l'intérieur des « actes festives » on peut souvent franchir la norme, en le faisant, celle-ci tend à se renouveler rappelant l'ordre du départ. Fascinant à mes yeux, je pensais à Durkheim mais aussi à Garfinkel avec ses *ethnométhodes de rupture*. Ce qui m'expliqua un jour que même si la fête est « chaotique » (l'opposé d'*ordre*) lorsque je mettais de la musique de « merde » dans une soirée au climax de son exultation, en effet, le publique me remettais dans l'*ordre*. Voilà que j'avais gagné mon jeu, j'avais compris. Suite à cela, je me suis dit que j'aimais beaucoup la fête et qu'il me fallait apprendre à danser, car en effet, à l'intérieur de la fête se produisaient beaucoup des choses, ce que j'ai fait. Au fur et à mesure que j'apprenais, j'ai pu constater la complexité du *sujet de départ* et j'en ai tiré beaucoup d'information.

A cette époque là, un oncle qui travail chez Aeromexico en tant que pilote nous avait invité passer quelques jours à Paris lors d'un de ses vols. Toute suite mon frère et moi étions pris d'émotion. Je me disais que finalement je pouvais observer le contexte de ces livres travaillés en cours les premières années de la Fac. Mon père convaincu du fait que serait une bonne expérience pour notre formation nous autorise de venir. Grâce au fait que celui qui pilotait était de la famille, on a pu se permettre le voyage en Première Classe. L'hôtesse de l'air, venant nous récupérer à la classe « touriste » me fait voir que le bandana que je portais depuis des années comme « signe de ma propre identification » n'était pas correcte pour « être » dans la Premier Classe. Cela m'a parut étrange, pourtant j'ai été fasciné par le rappel des « codes ». Toute suite j'ai enlevé mon signe d'identification et on a passé à cet endroit particulier des avions souvent destiné à ceux qui ont les moyens de le payer. En rentrant dans cet espace « plus favorisé », j'ai remarqué la différence des choses au niveau descriptif, malgré le fait que les codes, en effet, étaient les mêmes. Pourtant on a vu l'étonnement mon frère et moi lorsqu'en rentrant assez jeunes, la plupart de ceux qui se trouvaient là largement plus âgés que nous, nous regardaient avec consternation. Ce qui attira mon attention. Cependant on faisait le premier voyage à Paris et j'étais encore plongé dans un texte qui pouvait me parler encore

plus de cette société dont on allait à la découverte, mais qui ne parlait pas de la France. J'avais entre mes mains à Enrique Florescano qui avait fait ses études à Paris et qui parlait des mythes dans son ouvrage sur le Mexique (2004). Pourtant la réalité factuelle m'amena immédiatement au *présent* lorsqu'on nous sert des « amuse bouches ». Sans avoir mangé un truc d'une taille si petite, on se tournait afin de « voir » comment on faisait pour manger cela. Il fallait tout faire rentrer dans la bouche ? Juste croquer et faire style de dégustation ? (mais je me disais qu'était stupide vu la taille minuscule de l'aliment) pourtant, on a vu les deux. Après on nous a proposé à boire. Entre les propositions, on entend le mot « champagne ». En effet, le choix fut rapide. C'était de cette manière que l'on rentrait dans l'univers français. Cela exultait ma curiosité. Déjà je trouvais les choses plus différentes. Je me demandais si les français mangeaient toujours comme ça, je voulais dire : en entrée (car certes, après ces petits trucs on a pu bien manger), si le français "puaient" vraiment (beaucoup de mexicains ont cette notion que par la suite j'ai compris que c'était du à l'influence de la littérature du moyen âge apporté au Mexique par les espagnols, et qui avait marqué les prénotions populaires), j'avais envie de voir la ville et je me posais des questions sur le rapport entre ce qu'on lit et ce qu'on voit à la télé. En arrivant à Paris après trois verres de champagne, d'avoir eu une agréable conversation avec le ministre d'affaires étrangères pôle éducation supérieur du Mexique, d'avoir prit un expresso et un cognac que j'ai dégusté pendant un bon moment, l'avion se finalement posé sur terre. Je rentrais dans le *non-lieu* qui Marc Augé avait décrit dans son livre (1992). C'est ainsi que dans l'aéroport on attendait le transport qui allait nous amener au « centre ville » (tels furent les mots que j'ai entendu). En attendant avec mon frère, mes pensées m'échappent dans la structure d'un 'rappel'. On m'avait fait voir qu'il ne fallait pas trop parler aux noirs et aux arabes, qu'il fallait *faire attention*. Je trouvais cela raciste pourtant ma réaction fut ramenée à terre suite au fait que de *ce qu'ils savaient*, sont « eux » qui posaient des problèmes dans les rues aux touristes. Je me disais que le problème était certainement beaucoup plus complexe et que le concept *ségrégation* pouvait rentrer en place avec une « translocation contextuel sur les conditions socio-historiques et que forcement ce n'étaient pas toutes les personnes issues de ces deux catégories ». Trouvant mes raisonnements trop osés je me suis dit que pour l'instant je ne connaissais vraiment rien de la France et ma curiosité s'est arrêté là, en me disant que, comme je n'avais pas du temps pour tout, j'allais faire « gaffe » mais pas « attention ». Revenant mes yeux à l'aéroport, je voyais tous ces gens là et tout me paraissait, à ce moment, normal, ce qui retourna ma curiosité sur l'histoire de la vie parisienne. Dans le transport du personnel d'aeromexico qui nous ramena au quartier du Montparnasse, la ville se dévoile doucement. L'excitation était très grande pour nous rendre compte du premier décalage horaire dont je n'avais jamais connu l'expérience.

On sort et mes yeux se plongent aux « êtres ». A l'hôtel, tout était pareil que dans les hôtels mexicains du même genre : la réceptionniste en tailleur (naturellement blonde par contre), le verre d'accueil (cette fois-ci on s'est décidé pour une bière), etc. Cela malheureusement ne rassurait pas ma curiosité, car pour l'instant j'avais vu un peu du quartier sans fixer les gens. On était rentré rapidement à l'hall de l'immeuble et le peu que j'avais vu de la ville me rappelait, d'un clin d'œil, au centre ville de Mexico, sans plus. Pourtant, ils furent les toilettes de la chambre qui ont fortement réveillé à nouveau mes intrigues. Dans une pièce, la douche, dans une autre, le toilette, le reste à l'identique qu'au Mexique dans la disposition des éléments (sans compter les évidences de la prise électrique), voilà que je me suis dit : ici, on *« pense autrement »*.

Après ce voyage qui s'est déroulé comme un voyage très intéressant, touristique et en famille, sans jamais perdre l'oreille aux récits élogieux et souvent très drôles de mon oncle, on rentre au Mexique. Cette fois-ci j'ai eu la chance de passer à la cabine, j'ai regardé le ciel nuageux sous nos pieds, trouvant la ligne horizontale entre le ciel et le ciel dans la longueur de mon regard, cela m'a ébloui et m'a fait comprendre des subtilités de la poésie. Rentrant au Mexique les anecdotes obligées à la famille. On décrivait et on voyait le regard de nos bien-aimés. J'ai entendu cette phrase de ma mère : *vous me faites voyager à travers vos yeux*, ce que d'une certaine manière m'a beaucoup rassuré. Ma jeunesse se dévoile ainsi. Entre les cafés, les bars et les cours, entre mes amis et les récits de nos impressions intellectuels. Pourtant on ne se croyait pas des intellectuels. On était juste en confusion, en diaphanie. Le temps passe et on avait déjà fait le tour des *écoles de sociologie*. Toutefois sans être véritablement satisfaits car on n'arrivait pas à mettre concrètement en place les idées qui basculaient chaotiquement à l'intérieur de nos crânes. J'ai pris la décision d'un jour réaliser mes études de *Maestría*, de partir ailleurs, d'apprendre à penser autrement. Cette confusion due à un ensemble des lectures dont je manquais d'ordre, pas pour le situer, mais pour le placer, réalisa en moi une frustration. Durant mes années d'études à la faculté on voyait des européens et des nord-américains débarquer. À l'époque, on participait dans des manifestations contre les oppressions gouvernementales témoignées au pays à travers les médias, par les récits des gens. La population de la faculté et son « ferme l'œil » administratif envers les manifestations de nos camarades très actifs politiquement, nous encourageait participer à la liberté d'expression. De mon côté, je n'osais pas m'impliquer dans le rôle des porte-paroles. La tâche me paraissait devait être consacré à ceux qui prenaient parti en me rappelant du livre de Weber *Le Savant et le Politique*. On respectait les *pères*. Pourtant je prenais parti dans un autre domaine. Mon rôle dans ces manifestations fut plutôt artistique. Je

me souviens me retrouver avec mes amis et collègues de la faculté en tant que le poète portant mon masque Tepeu récitant, lors des performances qui montraient les violences d'Atenco, des poèmes de Neruda, des proverbes de Gandhi, etc. On a fait le tour des facultés et quartiers comme Coyoacán. On a du confronter la police sans répercussions violentes devant *Rectoría* et on a finit ces séries des performances au podium à la clôture du festival *Ollin Kan festival musicale des cultures en résistance* au centre de culture de l'arrondissement de Tlalpan, face à plus d'un millier des personnes, endroit où j'ai prit pour la deuxième fois le microphone en finissant avec les mots : *J'espère que vous n'avez pas aimé*. Ils furent les seules fois dont j'osais à prendre le microphone, la première fois, lors d'un meeting à l'esplanade de la faculté, fut pour demander aux autres que l'art pouvait nous crédibiliser à nouveau. On était fils de la grève de 1999 qui dura dix mois (mouvement étudiant qui avait beaucoup nui la réputation de l'université à cause du regard porté par les medias traditionnels) lorsque j'étais lycéen dans le CCH SUR qui appartenait à l'UNAM, dont j'ai galéré par fainéantise. Ma fascination envers la liberté (sans comprendre le concept) qui me procurait ce lycée était dans ce moment plus forte qu'une véritable implication dans les études dont pourtant je récupérais mon intérêt envers les lettres constituant des mots qui « frappent ». Dans ce lycée pourtant j'ai appris à peindre. Ainsi la vie à la faculté de Sciences Politiques et Sociales. Cet espace, revenant à mon récit, nous donnait soudain la possibilité de rencontrer des gens venant de l'autre continent, venant d'ailleurs. J'ai tout de suite ne pas hésité à les parler lorsque les voyant dans nos cours, assis dans leurs banques fautives, gaspillais par le temps, écoutaient les mêmes notions que l'on avait apprit précédemment. La honte de ces banques disparue vite lorsque je voyais des gens attentifs. Par la suite ma curiosité s'aventura à converser avec de visages, des langues, des accents d'« ailleurs ». Je cherchais peut-être à savoir pourquoi en Europe on avait deux pièces pour le 'principe' « toilette/salle de bain » dont la culture qui m'avait vu naître rappela en contradiction durant mon court séjour à Paris. Rassurez-vous, je ne suis pas arrivé posant cette question, cela me paraissait trop stupide, donc, je me suis contenté d'écouter. J'observais leurs gestes, leurs mots et leurs regards, leurs manières de s'habiller. Je trouvais cela drôle par le simple fait que chacun des spécificités que ma concentration fixait était le résultat de tout un processus de civilisation. Je me suis mis à nouveau lire Elias.

Pourquoi le Mexique ? Je demandais par la suite. Je me suis rendu compte qu'ils étaient des gens curieux, tout comme moi. Cela a reprit ma fascination. J'en ai vu de toutes les sortes. Ceux qui venaient juste parce que il fallait le faire, débile comme réponse, ceux qui disaient que c'était par volonté de la découverte mais leurs conversations se habillaient de méfiance

lors de rencontres et je trouvais cela inintéressant. Mais il y a eu ceux qui participaient aux éclats festifs et qui payaient avec la même ironie de l'espace la voix de leur univers, ce qui pour moi comptait. De ces gens-là, honnêtes, j'ai beaucoup gardé. D'un coup j'avais cet ami allemand, ces québécois qui m'ont fait écouter véritablement le français et qui avait une sonorité différente de ces films que je regardais de fois. Des français il n'y a pas eu à cette époque (ou je ne les ai pas vu) et je ne pouvais pas répondre à la dite question sur l'endroit consacrée à l'intimité. Du coup j'ai dédié une partie de mon temps à leur rendre service et en faire connaissance. La ville de Mexico, si immense, avec des codes de route mal signalés que de fois on ne sait pas dans quelle rue on se situe, il fallait agir et dans mon choix ils furent des gens sympathiques à mon regard. Entre les mexicains il est facile de se repérer, car on s'y connaît, mais en ayant vu toutes les rues signalées au but et au début à Paris, je me suis dit que cela devait être une vraie difficulté, pourtant j'ai compris aussi que cela forçait leur interaction avec nous, les citadins. La convulsion du temps passa et je rédigeais des idées courtes de ce que m'arrivait par la suite de ces rencontres, des expériences issues des débats durant nos cours, nos sorties, etc. Ma mémoire adoptait la forme de mes cahiers qui prenaient, pour ainsi dire, de la couleur à partir des observations des interactions de ces cultures avec la mexicaine. Il m'est arrivé d'écrire des choses, pourtant brouillés par le manque de définitions vis-à-vis des choses que je voyais, désorienté par mes tribulations enchevêtrées de ce que je voulais exprimer. De ce fait là, j'ai commencé à accorder plus d'importance à mes dessins et aux objets qui pouvaient m'indiquer des pistes de ma propre pensée. J'en accordais beaucoup à la calligraphie, me voyant soudain avec la feuille blanche, essayant de dire les choses sans y arriver. Je me suis dit que je pouvais écrire, j'avais déjà fait des dissertations aux cours, mais que je n'avais pas appris véritablement à écrire. Les lettres devenaient des êtres que je devais respecter et payer avec la même grâce de leur incantation figurative, ces morphèmes, avec un peu de mon esthétique.

En me voyant répéter les mots des ces langues étranges grâce aux interactions de ma nouvelle vie équidistante, de les entendre de la bouche de ces gens qui étaient nés ailleurs, j'ai décidé de reprendre ces études, même si cela m'ennuyait car les méthodes étaient les mêmes. Je me disais que l'on voulait plus nous agacer qu'une autre chose. Car les langues portent toute la force dérivative d'une culture, des idées, significations visuels qui font sentir le monde à travers quelque chose qui voyage par les sons malgré leur stricte grammatique, qui intéressante, n'apportait pas du « fond ». Ce n'était pas grave, étaient les règles du jeu, j'ai décidé donc d'y participer à ces souffrances. J'ai commencé mes études de français à la faculté. Jamais à l'heure, concentré dans des autres domaines, j'arrivais quand même au

cours. J'avais même une fois raté les premières deux semaines, pourtant la professeure m'a reprit à nouveau, car moi en ayant compris assez jeune la sympathie qui portaient mes gestes et, en me sachant passionné malgré tout, j'en profitais de cette souplesse que l'UNAM nous accordait. La dame qui menait le cours, grâce au militantisme de mes camarades de classe, était, cela se voyait, empathique.

Le temps passe et j'avais déjà réalisé mon premier voyage en auto-stop par presque tout le pays avec une des ces personnes venant d'ailleurs, dont le français était sa langue maternelle, mais tout comme moi, par procuration historique. Rencontrer les pays, brisant des notions *a priori* sur ses « violences », faisant « gaffe ». Je n'ai rien vu de cela, mais j'ai connu un autre type de violence aussi. Avec les poches limitées on se lança dans cette aventure qui dure environ deux mois. J'écoutais et je notais les récits des gens durant ce voyage. Histoires de toutes les sortes, des gens venus longtemps de l'autre continent s'installer et peupler ; des paysans ; des récits sur la nourriture locale, des histoires des voyages par la voix des chauffeurs de camions de transport, des légendes, etc., tout cela attisait mon incantation sur le mystère. Je me rappelle débarquer à cette petite île des pécheurs, méconnue au pays, Mexcaltitlán. Dans son petit et simple musée, j'ai appris que j'étais très probablement dans l'endroit dont les anciens aztèques sont partis à la découverte de Tenochtitlan grâce à la révélation du mythe de l'aigle et le serpent sur un cactus. Ce voyage finit avec un apprentissage clef : il faut aller à la rencontre de soi par la voix des autres.

Rentrant à Mexico, mes amis d'ailleurs quittent tristement le pays, peine qui m'a poussé à les rencontrer des années après. Je me suis mis à enseigner en tant qu'enseignant adjoint dans un cadre particulier de stages que l'on devait faire. Cela m'a apprit les bases pédagogiques pour montrer la structure de ces théories à ces jeunes qui débarquaient, tout comme moi, à découvrir la sociologie. Avec les années, la faculté perdait petit à petit son effervescence politique, je me reprochais de n'avoir prit des photos, de n'avoir fait des entretiens, de n'avoir gardé un peu de l'âme de cette époque. Pourtant, on était-là, en train de prendre nos derniers cours et d'en donner aux plus jeunes aussi. J'ai collaboré avec ce professeur d'histoire qui possédait une ample notion sociologique. Il marqua ma vocation et fut déterminant pour la suite car sa manière d'enseigner l'histoire était théâtrale, fulgurante. A l'époque dans mes pensées tourbillonnait cette phrase de Mills : « *Sin el uso de la historia y sin un sentido histórico de las materias psicológicas, el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser ahora los puntos de orientación de sus*

estudios »[248]. Pourtant cela me paraissait trop volumineux car des analyses historiques je ne savais pratiquement rien. Il y a eu cet autre cours qui frappa considérablement la structure de ma pensée, *Sociología interpretativa*[249]. Dans les tournures de la vie, le livre de Goffman *La mise en scène de la vie quotidienne* tomba dans mes mains. J'ai été abasourdi par sa pensée. Quelque temps après j'ai su qu'il était décédé l'année de ma naissance avec le même intérêt que moi. Dans sa conférence à Lyon II en mai de 1982, il s'exprime rappelant la nécessité d'inclure dans les analyses micro le sens de l'histoire. Il décède le mois de novembre par la suite et je me suis senti triste. C'est donc que j'ai décidé de réaliser mon mémoire sur sa pensée afin de lui rendre hommage l'intitulant : *Realidad social y orden interaccional: un acercamiento à la teoría de Erving Goffman*[250].

A la fin de cinq ans d'études à l'UNAM mes analyses se penchaient envers cet auteur. Je voulais comprendre comment il était arrivé là. Comment il avait réussit à systématiser la vie quotidienne. Je me rendais compte des ses influences intellectuels, que l'on avait travaillé en cours, j'approfondissais, en plus, sa métaphore du théâtre. Pendant ce période, une amie à moi s'approcha en me parlant d'une espèce de bourse dans laquelle je pouvais participer pour venir en France en tant qu'assistant de langues. Je n'avais aucune idée de ce que c'était. Et sans même pas regarder, je suis allé directement au bureau de services d'échanges internationaux, dont on m'a expliqué qu'il fallait télécharger un dossier sur internet, remplir les conditions et l'adresser au Ministère d'Éducation Nationale au Mexique (SEP). En lisant les conditions il fallait avoir finit ses études afin de participer. Moi à ce moment, j'avais conclu mes crédits avec un 107.97% (7.97% de plus qui s'explique par un passage par erreur dans la carrière de journalisme pendant ma deuxième année de fac, erreur qui m'a permis d'apprendre les notions basiques de la sémiologie). N'ayant obtenu pas encore le diplôme, je me suis dis, peu importe, c'est marqué « finit » pas « diplômé » j'ai donc imprimé, remplis et envoyé tous les documents en me disant : *prácticas glosa* (Garfinkel). Mes professeures de français se sont montrées rassurantes. Si cela fonctionnait, je constatais une fois de plus les effets pratiques de la sociologie. Cela a marché et j'ai été convoqué à la SEP afin de passer un entretien. Rare à mes expériences, l'activité à laquelle je m'attaquais, n'ayant vécu ou connu la fonction du poste, car au Mexique cela n'existe pas, il s'avérait compliqué de cerner l'activité. Pourtant il fallait parler espagnol, avoir « terminé » ses études (cela me paraissait

[248] Sans l'usage de l'histoire et sans un sens historique des matières psychologiques, le chercheur ne peut énoncer de manière adéquate les types de problèmes qui doivent être maintenant les points d'orientations de ses études. Mills, 2003.
[249] Sociologie interprétative.
[250] Réalité sociale et ordre interactionnelle : un approche à la théorie d'Erving Goffman.

énorme), détenir de l'expérience en matière d'enseignement et parler français. Ce dernier me posait des problèmes car mon français avait encore du mal à rentrer dans mon esprit et il fallait « parler ». Le côté rassurant fut le « un peu » (si je me rappelle bien) du dossier de candidature. Après le dit entretien, dont une de mes motivations était d'aller à Bordeaux (deuxième choix) pour rencontrer le centre de sociologie de la ville pendant mon travail d'assistant (et parce que Durkheim arriva en 1887 avec le cours de pédagogie et de science sociale) et à Versailles (cette ville fut mon première choix car une de mes professeures m'avait conseillée que Paris serait trop compliqué à cause de la demande. Logique). Je suis rentré chez moi et continué avec mon mémoire, mes amis, et la vie allait ainsi. Quelque temps après la notification arrive me faisant voir que j'avais été sélectionné mais à titre de « remplaçant ». Notification pas trop rassurante. Cependant du temps après encore, j'ai reçu l'appel comme quoi ma candidature fut retenue pour le poste d'assistant des langues au lycée Descartes et au lycée Emilie du Breteuil à Saint-Quentin-en-Yvelines, Ile de France. *Alea jacta est.*, voilà que tout « recommence ».

III. Choc culturel et objectivation de la démarche : l'approfondissement sur les contrastes subjectifs du chercheur

C'était le mois de septembre 2006. Je continuais mon mémoire sous la direction de Fernando Castañeda qui n'a aboutit qu'un an après. Lui avait encouragé mon choix de partir en France tout comme le professeur d'histoire Jorge Rodríguez (décédé un peu après), qui me poussa dans mes doutes quelque temps avant le départ. Dans mes recherches sur Goffman j'étais tombé sur les notions à propos de la *croyance* d'Alexander Bain qui a beaucoup frappé mon univers. Aussi j'étais sur le point de décortiquer à George Hebert Mead et ses notions sur la psychologie sociale. Quelque temps après et suite à un long parcours de procédures administratives, me voilà à l'aéroport avec mes livres, mon vieux *laptop*, mes cahiers et mes vêtements avec un billet dans la main « sous-disponibilité d'espace » que mon oncle m'avait offert et mille euros dans la poche (censées de durer un peu plus de deux mois jusqu'à la paie du lycée) et environ trois cent francs, que j'étais censé de changer, à la banque nationale à Paris. Après trois jours d'attente à l'aéroport où je passais mes nuits et mes parents qui se tournaient pour m'accompagner, finalement j'ai eu le passe d'embarquement. Vous pouvez imaginer ma joie. Une fois dit au revoir à ma sœur, frère et parents me voilà dans l'avion cette fois-ci classe touriste à dormir, rien de plus. Arrivant à Paris je rappelle ce *non-lieu* avec moins d'euphorie. J'étais censé d'arriver à Saint-Quentin-en-Yvelines. Les indications pour arriver m'ont été données par la professeure qui serait ma titulaire au lycée. Je me rappelle n'avoir rien compris sur comment on écrivait le nom de la ville, malgré son espagnol parfait. Je voulais pas faire preuve de « manque de français » lors de nos conversations, raison pour laquelle je n'avais pas osé lui demander épeler la dite ville. Parmi ses indications elle avait prononcé, Gare de Montparnasse et après un train, cela me suffisait. Prenant mes affaires, que par ignorance étaient lourdes et en quantité, je m'apprêtais finalement à une nouvelle expérience, à la rencontre d'une nouvelle société et à l'observation de ce monde. Arrivant à la Gare, je me rappelle avoir acheté trois billets à cause de mes confusions sur la destination jusqu'à que quelqu'un réussit à me comprendre et me donna le billet avec celle-ci écrite. Voilà que je faisais la différence entre tous ces informations sur les documents que j'avais : Montigny-le-Bretonneux, Saint-Quentin-en-Yvelines, Ile-de-France (dont le mot « France » était le seul qui donnait une image précise à mon esprit). Finalement je cernais le nom de ma nouvelle expérience, au moins de la station de train que j'allais baptiser comme « le point du départ ».

C'était loin de Paris ? Près ? Aucune idée. Mes intrigues sont augmentées lorsque j'avais prit un vieux train pour m'emmener. Par son décor, j'avais l'impression que j'étais dans les *Quatre Cents Coups* de Truffaut, mais ne connaissant pas l'expression, je pensais aux coups. De toute évidence, toutes mes curiosités sur la culture je les avais mis au service des mes instincts de survie. Cette fois-ci, le décalage horaire était à l'ordre du jour. Arrivant à destination, j'ai hésité à baptiser la gare comme je voulais, car en effet, elle ne correspondait pas à l'idée que j'imaginais, elle avait l'air *froide*. Je n'ai pas osé. J'ai décidé de continuer mon chemin me disant que quand même j'allais la garder au *chaud* dans la tête. La ville était « moderne » ce qui m'a surpris et fasciné. Avec une carte téléphonique que j'avais achetée à l'aéroport j'appelle cette professeure qui était censé de venir me récupérer. Dans un bistro près de la Gare, j'ai bu trois expressos, le premier en toute rapidité, les autres pour garder l'éveil. Les minutes passent sans arriver à des heures et cette dame habillée d'un style que j'ai trouvé intéressant arrive, paie à ma place, s'excuse disant qu'elle avait laissé son cours, que je pouvais rester chez elle, qu'elle devait partir, me déposa chez elle, me laissa une serviette blanche, un savon, m'indique la chambre de son fils que je pouvais occuper pendant une semaine, me signale qu'on irait visiter les jours à venir les lycées, m'indique le toilette et la salle de bain -en effet séparées- et part ! Avec la même rapidité avec les choses se sont déroulées, ma curiosité envers cette culture arriva à la vitesse d'un foudre dans ma tête, m'enlevant le sommeil pendant un moment. Voilà que je vivais pour la première fois ma première « vraie » interaction avec une française.

Dans cette appartement qui avait l'air d'une maison par ces deux étages j'ai constaté les descriptions initiales : classe moyenne-haute, style moderne, le lit de ma chambre assez collée par terre, une grande fenêtre donnant dans un parc, sol en bois, de l'art sur les murs ; dispositions, je me suis dit, « normal » sauf l'évidente salle de bain. Dans les spécificités « déviantes de la culture mexicaine » j'ai vu des plaques pour cuisiner électriques (que je voulais constater sa régularité par la suite), un rideau sur la porte principale, des chaussures par terre à l'entrée qui m'indiquait le fait de se déchausser, et pas de rideau dans la baignoire, ce qui frappa à nouveau mes intrigues me demandant à quoi sert d'avoir un rideau sur la porte mais pas sur la baignoire dont j'allais prendre ma douche ? Et que pour des questions pratiques et personnelles n'avait pas une douche à l'italienne mais en pomme. Mes instincts de survie rappellent l'*ordre* sachant que j'allais asperger de l'eau par tout, ce qui arriva effectivement. Ma foi ! J'ai tout séché, je me suis habillé et je regardais mes affaires, faisais des notes. Quelque temps après, ma deuxième interaction se présenta. Cette fois-ci, un gamin d'environ 12-13 ans. Le fils de la dame, bien habillé, avec une bonne tête et qui avait

l'habitude apparente de côtoyer des étrangers car me parla sans aucun souci. Moment de mettre en pratique mon français sans trop des risques me suis-je dit, il a gagné et il se tourna avec un bonbon mexicain pimenté que je lui avais offert, pourtant particulier, cela lui plait. D'un air détendu, il repart continuer ses jeux me laissant tranquillement dans la chambre que j'occupais. Ma première journée s'avérait fascinante, je me suis endormie, me réveillant lorsque mes oreilles entendent la porte de la maison.

Le lendemain après avoir mieux connu mes hôtes, laissant la situation ancrée sur mes notes comme des « actes normaux de présentation » afin d'établir un point de contrôle, on s'apprêtait à la découverte des lycées. Ayant dans la bouche les concepts de Mead : *moi, je* et *autre généralisé* dans le but de mettre à l'épreuve ce processus de socialisation qui proposait cette théorie, la première chose qui m'intrigue furent les lycéens. Dans leurs habilles existait une influence américaine, celle qui était né pendant le mouvement des banlieues de New York avec le mouvement du Rap. Je remarquais aussi des autres styles de mode plus liés au cliché du « parisien », vêtements bien taillés qui mettaient en valeur l'emblème « bourgeois ». La prédominance d'une sobriété des couleurs attira mon attention et sa régularité. Le lycée Descartes fut le premier établissement scolaire que je rencontrais en France. D'un air intéressante une statue, dont les formes on aurait du mal à la situer dans un style artistique particulier, donne la bienvenue aux lycéens. A l'entrée, le hall et plus on marche, la distribution de l'espace m'indique la première représentation d'un établissement scolaire que la France m'accordait, ou au moins, la région. Les premières présentations rentrent en scène. Le Proviseur (*Director/*mx), un homme sympathique de taille haute, se présenta avec des manières cordiales et attentives, ce que, au niveau rhétorique, m'indique la disposition que je devais porter envers les élèves. Je me suis dit que j'allais agir ainsi, « cordiale », sans pour autant nier les aspects interactifs que je voulais mettre en place lors des mes cours. Avec la Proviseure adjointe (*Subdirector*/mx), fut une présentation plus courte mais directe. J'ai rencontré aussi les surveillants, tout comme le personnelle de la cantine. Au niveau des surveillants il n'y avait pas une grande différence, la seule chose que je me suis dit c'est que cela expliquait, comme ailleurs, de mécanismes de contrôle et surveillance mises en place comme dans n'importe que structure institutionnelle d'Etat, Foucault l'avait laissé bien clair. Par contre la cantine m'a paru extraordinaire. Certes, au Mexique il est rare une telle organisation, la disposition des services de nutrition est différente dans le sens que les formes sont plus « chaotiques ». Avec le temps, réfléchissant à cet endroit, j'ai émit mes premières deux hypothèses : la nécessité d'un service de nutrition dans les centres éducatifs pensé et organisé par l'Etat, serait-il la preuve du principe de solidarité à travers le mécanisme de

« ferveur » afin de renforcer les sentiments nationaux, vu qu'il ne s'adresse pas simplement à l'esprit, mais au noyau du corps aussi ? Ou bien, serait-il le résultat des changements économiques dont l'emploie, évoluant la structure traditionnelle familiale, empêche aux parents de s'occuper de cette tache ? La pratique « cantine » est devenue plus intéressante quand pour la première fois on faisait usage de ce service. Professeurs et élèves font la même ligne, les professeurs ayant la priorité, je me suis dit qu'était probablement dû au principe de « sagesse » ou bien de « gérontocratie » ou de « statut ». Je me suis dit faisant cette ligne qu'il serait intéressant de voir ce qui parlent les élèves et comment se comportent pendant que l'on mange ensemble. Mes curiosités se sont vues freinées lorsque, en effet, les professeurs avaient une salle à eux pour manger. J'étais frustré, pourtant, par rapport à mon expérience particulière, j'avais trouvé un autre contraste envers la culture mexicaine sur la fonction des rôles et des pratiques (à cet effet à l'époque j'avais marqué « gestes »). J'avais remarqué une autre organisation : les repas, même à la cantine, avec ce vieux *plateau* que tout le monde utilise, me donnait "mon" *autre généralisé* (Mead) car de toute évidence fait penser à n'importe quelle institution. Même le cinéma montre cela lorsqu'il présente les prisons. Le contenu de ces plateaux était disposé de la même manière : entrée (petit plat), plat (plus nourrissant), dessert et toujours de l'eau. Cela alluma mon humour car j'avais pensé à ma première expérience dans l'avion venant à Paris. En effet, je me suis dit qu'une pratique « régulière et banale » de la société française avait été adoptée comme un geste de « glamour » dans la Première Classe des vols mexicains. En effet, ma curiosité était en bonne route en me demandant pourquoi ? J'ai signé le Procès Verbale et j'ai fait les démarches administratives correspondantes, j'ai fait connaissance de l'équipe d'espagnol, de certains de mes futurs élèves, et tout continua ainsi.

Le deuxième lycée m'a donné aussi des informations extraordinaires tant de la France comme, par contraste, du Mexique. Une fois présenté à l'équipe d'espagnol par ma première interaction française, ma professeure titulaire avec qui j'ai demeurais depuis peu de jours et que j'avais su de son expérience au Mexique, je retourne au Lycée Emilie-du-Breteuil portant mon signe d'identification personnelle. Cette fois-ci, j'avais pris la décision de changer le bandana pour ne pas faire trop de preuve d'exotisme (que j'avais compris par le rappel des "codes" de mon expérience de l'avion). C'était une casquette qui me faisait penser aux films français et à Montmartre. Elle était de couleur noire qu'une amie m'avait prêté avant de débarquer pour la deuxième fois en France. L'expérience fut très intéressante. En arrivant au lycée sans avoir fait encore connaissance du Proviseur, je suis rentré disposé m'attaquer à ma tâche. Une dame, la Proviseure, me confondant avec un lycéen, s'approcha soudain avec un air très sévère me faisant comprendre que ma casquette était interdite. Ma foi ! Pourtant

l'objet qui situé mes cheveux faisait penser à la France. Je l'enlève et je continue ma marche. Suite à cela mes questions se penchent aux professeurs d'espagnol afin de comprendre. La réponse fut que cette interdiction était due aux principes de laïcité. Je ne voyais aucun rapport. En plus, je pouvais agir laïque à l'intérieur du lycée. Jamais au Mexique je m'étais mis à prier durant les cours, et même si je n'étais pas forcement quelqu'un de fervent, les plus fervents que j'avais connu ne faisaient jamais cela et pourtant l'école intègre tout le monde indépendamment des croyances. En écoutant à la professeure elle m'explique que c'était par rapport au « voile » étant donné que, aux principes de la République et des droits des femmes, on ne pouvait pas laisser dans les établissements publics porter des signes religieux qui symbolisent des pratiques contre les valeurs français. Je me croyais écouter la première réponse entendue par rapport à Montesquieu de ma professeure durant mes premières années de Faculté. Quelque temps après, je me suis posé une autre hypothèse. De toute évidence ces valeurs desquels elle parlait nous les avions lu, entendu et travaillé. Pourtant je les croyais naïvement au même statut car il fallait créer les conditions pour que cela soit ainsi. Ces valeurs étaient inscrits en horizontale dans toutes les Mairies à Paris (liberté, égalité, fraternité) ce que je trouvais beau. Nonobstant, étant donné que les valeurs de la France annulent dans les pratiques individuelles les actes de foi où les institutions d'Etat surveillent les interactions, je me suis dit que le concept de liberté individuelle était au service d'un autre concept. Il me fallait comprendre les images à l'intérieur de ce concept. De même, j'ai pensé à l'existence d'une contradiction entre le contrôle du dogmatisme religieux par le biais de la négation de la foi individuel dont, là oui, on situé *dogmatisme* et *foi* au même statut. J'ai trouvé cela trop mécanique et je suis retourné aux livres, cette fois poussé par un acte de révolte car l' « acte » du enlèvement de mon signe d'identification personnel n'était pas inscrit dans des « codes » mais dans des « normes » que je trouvais paradoxales. Et parce que je l'aimais bien. Les hypothèses ne me satisfaisant pas comme dans mon expérience de la *fête* j'ai retourné aux mots qui frappent. Je me rappelais d'avoir étudié les notions d'Isaiah Berlin sur la liberté dans son livre *Four essaies on liberty* (1969). Berlin m'aida à comprendre des choses. La première fut que les sentiments de liberté sont soumis à un *horizon* dont la ligne qui lui donne naissance est marquée par le concept d'égalité, j'avais probablement trouvé le concept. Mais je n'avais aucune expérience en France pour le certifier. Trouvant cela trop mécanique encore, mon esprit exclama. Bref ! Retour aux sources. Chez Montesquieu j'ai lu (à l'époque en espagnol) :

> « Il est vrai que, dans les démocraties, le peuple paraît faire ce qu'il veut : mais la liberté politique ne consiste point à faire ce que l'on veut. Dans un Etat, c'est-à-dire dans une société où il y a des lois, la liberté ne peut consister qu'à pouvoir faire ce que l'on doit vouloir, et à n'être point contraint de faire que l'on ne doit pas vouloir. Il faut se mettre dans l'esprit de ce que c'est l'indépendance et ce que c'est la liberté. La liberté est le droit

> de faire ce que les lois permettent : et, si un citoyen pouvait faire ce qu'elles défendent, il n'aurait plus de liberté, parce que les autres auraient tout de même ce pouvoir » (Montesquieu, 1979 : 292).

Cette fois-ci Montesquieu ne m'a pas beaucoup convaincu. Certes, pour certaines lois, et il avait écrit « liberté politique » au début de son argumentation et pas liberté tout court. Sachant qu'existe une différence entre les droits politiques, les droits sociaux et les droits culturels[251], on devrait faire la mise à part des choses étant donné les conséquences multiples des différenciations des sociétés modernes qu'a facilité l'évolution des moyens de communication. J'accordais le principe de liberté de Montesquieu pour le premier registre des droits, mais pas pour les deuxièmes ou troisièmes dus aux *contingences modernes*. Porter ou pas porter une casquette au lycée, par le simple fait d'être là physiquement, si j'avais été un lycéen, j'acceptais « *de facto* » les principes démocratiques que Montesquieu défendait sur la liberté politique indépendamment du reste… Je me suis arrêté n'ayant pas mes amis pour en parler et le simple souvenir me ramena au Mexique avec la même discussion. Dans les tribulations de ma tête, j'avais l'impression qu'une autre chose se trouvait aussi. Dans cette expérience en particulier, je me suis pourtant rendu compte que Mead ne pouvait pas trop m'aider. La semaine des présentations s'est écoulée, j'avais signé le Procès Verbal et j'étais déjà invité pour un dîner chez une des professeures du lycée.

Les cours sont démarrés et je décide d'appliquer ma « liberté de cathèdre » jadis apprise à l'UNAM. Ne connaissant pas par ailleurs les « codes » pédagogiques que les professeurs français emploient pour la transmission de connaissances[252], il me suffisait de faire confiance à ceux qui ont plu à mon expérience. Les activités à réaliser étaient basées dans le simple fait de « parler » pour motiver les capacités oratoires et de conversation des lycéens. Donc, facile, je pouvais me servir des matériaux que je voulais. Parler de la culture mexicaine et de faire voir des aspects concrets de cette société : traditions, rituels, fêtes culturels, styles de vie, etc. Les étudiants ayant travaillé précédemment des histoires courtes dans leurs textes, images, chansons et films, je pouvais m'en servir afin de créer des débats. Pourtant ma croyance que cela maximiserait leurs intérêts linguistiques, mes impressions furent autres. J'explique. Classe complète, j'ai introduisais mon prénom à nouveau mais changeant les codes remarqués des professeurs pendant le tour des présentations. M'asseyant sur le bureau, comme certains professeurs le font à l'UNAM, j'ai décidé commencer un débat. Parler de moi, du Mexique, d'eux, de voyages, de la situation sociale, politique, etc. Rapidement je me suis aperçu qu'ils

---

[251] Voir (entre autres) les réflexions de Schnapper sur les trois dimensions de la citoyenneté de Marshall. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000 : 190-200.
[252] Je parle de la pédagogie traditionnelle.

comprenaient de manière générale le sens de ma parole mais n'osaient pas à parler ou poser des questions. Ayant l'intention de m'intéresser par leurs goûts de toute sorte, de les motiver par la voie des intérêts, vite j'ai aperçu que le travail serait beaucoup plus compliqué remarquant la multiplicité des cas. Pourtant, ils pouvaient trouver en moi quelqu'un « d'ailleurs » afin d'inciter dans leurs esprits l'idée de la découverte. Sauf certains dont je participais avec le professeur pendant le cours, j'ai réalisé que la plupart qu'on m'avait accordés étaient ceux issus des clases en « difficulté ». Logique, cela facilitait le travail à certains professeurs, mais vu que j'assistais aux langues, je pouvais changer les codes afin de créer un intérêt différent. Disant que je n'étais pas « monsieur », que l'on pouvait m'appeler par mon prénom et en spécifiant que je ne notais pas, hélas, vite les cours ont commencé à se vider (il y a eu toujours de curieux qui venaient). Très intéressant et un vrai dommage. Il y avait des autres groupes dont les élèves étaient à l'heure, rentraient dans ma salle, s'asseyaient en toute discipline, mais de la clase ils n'avaient aucun intérêt et ils procédaient de manière, pour ainsi dire, bureaucratique. Pourtant avec une tâche à accomplir, j'agissais voulant les faire rentrer au monde de l'« espagnol ». Côté descriptif, mes élèves étaient de tous les « couleurs », chaque visage démarquait par procuration de tout un processus sociale et historique, des histoires de vie, de cultures rencontrées, de générations passées. Cela rappelait ces voyages au Mexique où j'avais rencontré des gens qui possédaient une idée sur leurs générations passés, issues de la rencontre de plusieurs cultures venues d'ailleurs, dont le résultat était une "nouvelle" conformation humaine. Le deuxième côté descriptif fut qu'en cours tous se parlaient, tous rigolaient ensemble. *Une* de caractéristiques du principe d'égalité avait un rôle dans ces interactions. Je complexais le sujet par rapport à la casquette. Reconnaissant les divers « classes sociales » dans chaque cours, je voyais que le *capital économique* ne jouait pas un rôle fondamental lors de ma présence étant donné que par le simple fait d'être ce « monsieur » qui avait autorisé l'Etat d'être là, je représentais la culture mexicaine mais l'envergure institutionnelle française. Alors j'ai pensé qu'il fallait observer les mêmes interactions, dépourvu du rôle de « professeur ». Les élèves travaillaient et écoutaient attentifs si j'osais jouer ce rôle mais c'était aussi un rôle qu'ils jouaient. Le contraire si je voulais jouer la liberté de cathèdre, pourtant, vérifier le progrès s'avérait compliqué. Ne disposant pas de la littérature nécessaire au-delà de mes expériences ou de ce que j'avais lu, il a fallu agir pour dynamiser ma tâche. Des ces actions prises il y en a eu deux, les premières consacrés pour mon poste, dont je n'ai pas tiré des informations à considérer ici. Les deuxièmes, par un coup de grâce, si.

Quelques mois s'écoulent et lors d'un dîner avec ma première interaction française, ma professeure titulaire d'espagnol, on discutait sur les cours, les problèmes de classe, les problèmes des élèves et la difficulté qu'elle trouvait pour les intéresser à nouveau à l'espagnol. Entre 'la poire et le fromage' une idée soudaine tomba sous nos yeux. Elle me fait découvrir qu'en Europe existait un projet que l'on appel *é-twinning* consistant à rencontrer par la voie d'« internet » les élèves afin qu'ils puissent rentrer en communication avec les citoyens des autres pays. J'ai proposé de le faire avec l'UNAM. D'un enthousiasme singulier, tous les deux on a décidé d'en créer un pour le lycée Descartes. Ce soir-là, retournant dans ma chambre de bonne qui se trouvait désormais à Paris, je prenais toutes les connaissances que j'avais acquises dans mon cours *Desarrollo de Proyectos Sociales*. Le Power Point était mis en route. Les cours se déroulaient normalement, et je ne faisais depuis un moment que sortir sur Paris les week-ends avec les autres assistants d'espagnol, la plupart d'entre eux mexicains, car je m'étais aperçu que mes recherches, sans parler bien français, s'avéraient difficiles et je me suis consacré à observer les mexicains avec les peu d'interactions que l'on avait avec les français et les interactions entre nous avec les notions en constante évolution sur la ville. J'en ai tiré beaucoup d'information et petit à petit une idée prenait forme. Le reste des soirs je me dédiais à me balader seul, observer les ruelles et mener des émotions que je connaissais pour la première fois aussi. En disant à ma première interaction française que j'étais sur le point de finir la présentation du projet et que j'avais établit les contacts nécessaires pour mettre en place le projet avec l'UNAM, elle a vite mobilisé les choses au lycée. Pourtant, on se rendu compte que cette université, malgré l'intérêt que l'on avait eu au début avec les étudiants, n'allait pas soutenir une idée si saugrenu. En plus, les étudiants mexicains ont perdu leur enthousiasme dû à la charge de travail, le décalage d'âges et ses activités personnelles, c'est pourquoi on n'a pas présenté le projet aux autorités compétentes. Pourtant tout était prêt et étant donné que l'on avait besoin d'encadrer cela de manière institutionnelle afin d'être en diapason avec les activités, le deuxième coup de chance tombe. Ma collègue au Mexique m'indiqua qu'un des ses amis était professeur dans un lycée et qui serait intéressé. Ce lycée, le Bilbao, m'a beaucoup attiré, il était privé et il appartient à un des plus favorisés au niveau de classe sociale de la ville de Mexico. De même, les élèves du lycée participaient dans une association civile ADECO chargée de l'alphabétisation des adultes dans des communautés rurales au Mexique. Le type de pédagogie qui mène est celui des « écoles actives ». Par la suite j'ai voulu comprendre de quoi il s'agissait concrètement. Le projet des « écoles actives » avait été mis en place au pays peu après la création de la SEP suite à la Révolution et a été fondé par Moisés Sáenz lors des ses études de doctorat aux Etats-Unis sous la tutelle du philosophe John Dewey. A travers mes études sur Goffman j'avais apprit les notions de cette

philosophie, plutôt une méthode, étant donné qu'elle m'était nécessaire afin d'assurer le dit hommage. Grâce à cette découverte, mon premier intérêt personnel, au-delà certes qu'il s'intégrait parfaitement dans le cadre de ma tâche en tant qu'assistant des langues, a été celui d'observer deux institutions scolaires avec deux principes pédagogiques différents par le biais de l'interaction des lycéens. Donc observer par les effets d*'ordre interactionnel* la ré-constitutionnalisation de l'espace afin de comprendre les mécanismes de construction des *frames* sous cette dichotomie pédagogique. Une fois finit le projet je l'envoie. En effet, le professeur mexicain s'intéressait et il a fallu présenter le Projet au Proviseur et la Proviseur adjointe du lycée Descartes qui trouvaient l'idée intéressante depuis un moment. Bref ! Après avoir entendu tous les clichés sur le Mexique, que moi-même j'en avais eu sur la France avant de débarquer la première fois, l'idée fascinait mes curiosités. Observer l'impact des interactions entre citoyens de deux pays que ne s'ayant jamais vu, allaient parler d'eux, de leurs pays, de leurs intérêts, etc. Les thématiques qui proposa ma première interaction française furent : la frontière, les fêtes traditionnelles, la cuisine. En plus, on accorda un voyage de rencontre à la fin du projet. Parfait me suis-je dit.

Voici un aperçu du Projet :

La Proviseure du Lycée Bilbao (*Colegio Bilbao*), tout comme le Proviseur du Lycée Descartes allaient se mettre en contact. Immédiatement j'étais convoqué afin d'être présent en cas des questions de la part d'un de deux. Inquiet, je réalise que je me retrouvais près à écouter ma première interaction téléphonique entre deux proviseurs, entre deux figures dont leur rôle était celui d'autorité central de chaque institution scolaire. La dite conversation allait se produire en anglais. Moi j'étais sur les combles gardant sang froid par la suite. Celle-ci se déroulant moyennement bien dû aux problèmes des langues, je remarquais à nouveau qu'un des principes de la sociologie reprit de la philosophie de Gadamer se dévoilait à mes yeux lorsque les deux proviseurs ont dit oui ! au projet : le principe de l'*autorité légitime*. Gadamer dans son livre *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, critiquait le fait que la modernité avait rendu ambigüe le concept *autorité* car en effet pouvait être source de préjugés, comme des erreurs de jugement qui va à l'encontre de la raison. Quelque chose que l'on ne devait pas prendre en compte vu que la connaissance doit se produire par la raison et qu'elle ne doit pas être influencée par une idée extérieure. N'utiliser que la raison dans la recherche de la connaissance. Pourtant le philosophe signalait :

> « Or, l'autorité en son essence n'implique rien de tel. Certes, c'est d'abord à des personnes que revient l'autorité. Seulement l'autorité des personnes n'a pas son fondement ultime dans un acte de soumission et d'abdication de la raison, mais dans un acte de reconnaissance et de connaissance : connaissance que l'autre est supérieur en jugement et en perspicacité, qu'ainsi son jugement l'emporte, qu'il a prééminence sur le nôtre. Ce qui est lié au fait qu'en vérité l'autorité ne se reçoit pas, mais s'acquiert et doit nécessairement être acquise par quiconque y prétend. Elle repose sur la reconnaissance, par conséquent sur un acte de la raison même qui, consciente de ses limites, accorde à d'autres une plus grande perspicacité. Ainsi comprise dans son vrai sens, l'autorité n'a rien à voir avec l'obéissance aveugle à un ordre donné. Non, l'autorité n'a aucune relation directe avec l'obéissance : elle est directement liée à la connaissance. Sans doute appartient-il à l'autorité de pouvoir donner des ordres et se faire obéir. Mais ce n'est que la conséquence de l'autorité que l'on a » (1996 : 29).

Fier, j'avais l'impression que je trouvais ma première triangulation des faits. Car en effet, ils s'accordaient au principe exposé par Gadamer, mais en plus, face à un projet entièrement nouveau, d'un assistant des langues et une professeure d'espagnol dont leurs rôles étaient largement au-dessous de leurs fonctions en qui n'avaient aucune expérience dans le domaine et qu'en plus on comptait sans aucun soutien financière. Bref ! Les deux autorités centrales se sont inclinés à une autorité légitime de première ordre qui rappelait leur institutionnalisation centrale, celle qui les avait mené jusqu'à leurs postes et qui avait produit en eux un *habitus* : la connaissance, ou mieux dit, le principe de la connaissance. Ils avaient agit, tous les deux indépendamment des tous les risques, en fonction des principes normatifs de l'institution scolaire. En sociologie Weber en ajoutait l'adjectif *traditionnelle* dans son livre *Le savant et*

le politique « l'autorité de l'éternel hier, c'est-à-dire celle des coutumes sanctifiées par leur validité immémoriale et par l'habitude enracinée en l'homme de les respecter » (2002 : 126).

Sans trop me plonger dans chaque aspect, dans la triangulation que je trouvais, je me rendais compte qu'indépendamment de si était une autorité légitime ou traditionnelle toute pratique rappelle une idée, un concept. Dans ce cas, celui de connaissance. Le *frame* de Goffman s'imposa dans leur interaction *face-à-face* et j'observais qu'aucun de proviseurs a voulu manquer à ce principe. Principe qui avait été donné par des rapports historiques ? On réinvente l'avenir en fonction des vertus du passé ? Deux pédagogies, deux histoires, deux cultures, plusieurs clichés, une grande distance et pourtant ? Je suis parti content et le projet prit petit-à-petit forme sous le nom de *Namiqui* que ma première interaction française avait donné, qu'en nahuatl veut dire : *rencontre*.

Données personnelles. Le temps de ce séjour s'écoula vite. Des vraies interactions avec des français je n'avais pas eu tant comme j'aurais aimé. Pourtant, j'ai réussi à tirer d'informations intéressantes lors de mon activité en tant qu'assistant des langues. J'ai pu remarquer certains changements des élèves face à mon rôle et l'interaction que je menais. Pourtant « naturel » et avec la décision de ne pas adopter le rôle tel quel je l'apercevais avec les professeurs des lycées, j'avais réussit à mieux interagir avec mes élèves et réussit à être pris comme l'un d'eux. Notamment avec les plus jeunes de ma classe de seconde du lycée Emilie du Breteuil qui continuaient à m'appeler monsieur mais avec un air « malin », ou bien une espèce de connivence. Ce groupe en particulier était difficile à gérer. Toutefois, remarquant que leurs gouts étaient assez similaires, j'ai tourné mon cours autours de la musique, notamment le rap. A travers le rap j'avais réussit à trouver une généralité entre eux malgré les différences de classe sociale dont j'avais tiré des conclusions par leurs gestes, bijoux, manières de s'habiller, téléphones, etc. Cela m'a fait penser au *capital social* de Bourdieu car il existait une espèce de complicité entre eux envers un symbole de « contestation » dont l'institutionnalisation de l'école était probablement responsable. Cette classe littéraire portait en elle une régularité envers un goût contestataire et une indiscipline régulière. Le jour que je me décide à les faire écouter du rap mexicain et à parler des raisons de celui-là, ils optent pour écouter. Cependant je n'ai pas réussit à cerner plus les interactions, juste j'avais constaté cette espèce de *solidarité de groupe*, cette espèce de « héroïsme », lorsque les murs de la classe figuraient autours d'eux-mêmes, là ils étaient et agissaient « ensemble », car en les repérant à la sortie de la classe il était rare de les voir tous ensemble et de fois je pouvais remarquer des petits disputes pas très graves.

Par ailleurs et hors des lycéens. J'ai pu constater que les repas en effet se font toujours de la même manière lorsque ceux-ci sont présentés sous le titre des « dîners ». J'avais compris que comme partout, les « codes » pouvaient changer au niveau de l'importance du repas et de ses raisons, pourtant la généralité restait systématiquement la même. Avec le temps j'ai appris que cette dynamique « gastronomie à la française » fut inscrite en 2010 au Patrimoine Mondial Immatériel de l'UNESCO. J'avais intégré ces codes, car en effet, j'ai connu l'expérience de la remise à l'*ordre*, lorsque voulant couper le fromage « rond » sans pourtant réaliser le triangle, on m'a toute suite fait voir ma « bêtise ». C'est donc que j'ai compris le statut du rituel. Ainsi j'observais et tirais de données les comparant notamment avec le livre de Norbert Elias *La civilisation des mœurs*. J'avais essayé de voir comment le processus de *sociogenèse* et de *psychogenèse* s'étaient mis en place afin de comparer les informations du livre avec celles que j'avais prises. Cette remise à l'*ordre* est pourtant connue aussi au Mexique lorsque les gens demandent des couverts au moment de manger des *tacos*. La « norme » c'est avec les doigts, en France le fromage avec du pain. Au-delà de détailler le rituels gastronomiques que je trouvais fort intéressants il m'attirait véhément la question suivante : indépendamment de chaque société et des *a prioris* généraux sur chacune de la part de l'autre, soit développée ou pas développée, latino-américaine ou européenne, plus ensoleillée ou moins ensoleillée[253], etc. dans toutes les formes que ces « titres/catégories » installent, je trouvais une régularité : N'importe quelle des deux sociétés aura un *attachement traditionnel* envers la pratique de manger dont la main se pose sur l'aliment, et cet aliment ce n'est pas n'importe quel.

Vers la fin de mon expérience je partais fatigué et avec un cumulus des émotions que je n'avais pas connu auparavant. L'hiver et tout son univers social fut entièrement nouveau à mon expérience. Repartant au Mexique, j'avais des informations intéressantes sur certains aspects de la vie française, mais aussi sur les interactions de la culture mexicaine dans la société française. J'avais dans la poche des récits que les élèves de deux lycées s'étaient écrit par la voie du mail portant des références sur les thématiques que l'on avait proposé au lycée. Lisant certains informations surs lesquelles on avait accès, car étaient encadrés sous la forme scolaire, on pouvait simplement lire ce qui nous était autorisé par les élèves et on a pu constater la facilité des mexicains de s'exprimer sur le sujet *la frontera*, donc de la migration. Ce qui m'a fait penser que vu qu'ils se sentaient pas directement concernés dû à leur haute

[253] Les deux -en générale- critiquent le *froid*.

classe sociale et qui avaient connu des récits sur le sujet lors de ses pratiques d'alphabétisation dans les communautés rurales ils pouvaient l'objectiver. Cependant l'échantillon n'était pas solide et cela fut juste une impression à prendre en compte. C'est ainsi que les liens furent crées et eux commençaient à interagir et apparemment tout se déroulait bien. Arrivant au Mexique il m'a fallu assister au Lycée Bilbao et présenter à nouveau le projet. Suite à cette rencontre, je me suis rendu compte que l'enthousiasme était impressionnant. Les lycéens français aussi. Sans aucun moyen extérieur, le voyage, la rencontre physique entre les élèves des deux institutions, allait se produire sous financement des parents des élèves. Cela m'a paru entièrement extraordinaire et la triangulation que j'avais aperçue pour la première fois de ma vocation était encore solide. Ce qui m'a fait constater la force de l'institutionnalisation. D'un autre côté à mon retour, j'ai pu constater que les choses avaient changé au Mexique, j'observais désormais des autres aspects dont mes recherches en France avaient stimulé mes doutes.

Au Mexique avec la reprise des rutines de la vie quotidienne, je m'apprêtais à finir la rédaction de mon hommage consacré à Goffman dont je pensais raconter des aspects de sa théorie, les influences philosophiques, l'importance des son étude. J'émettais une critique vers la fin et je m'accordais partiellement d'une autre que Gouldner dans son livre *The coming crisis of western sociology* avait émis à propos de la particularité *non historique* de la théorie goffmannienne, la situant dans l'univers d*'interactionnisme symbolique* et l'avait traité de *naturaliste* dont l'erreur était évident. Goffman dans un interview avec Yves Winkin répondait à Gouldner de la manière suivante : « *El interaccionismo simbólico no tiene realidad: es sólo una etiqueta (label) que ha conseguido imponerse. La gente como usted se inventa un movimiento donde no hay más que individuos. Es lo que pasa con Gouldner y su* Coming Crisis*. Estaba a mil leguas de la verdad: mientras usted no viva la historia desde dentro, no hará más que equivocarse* »[254] (Winkin, 1996 : 211). Par rapport à cette réponse j'accordais les premières notions, pourtant l'esquisse « vivre l'histoire *desde adentro* » me laissait insatisfait, voir m'intriguais. L'unique information que j'avais mit sur la France fut la régularité avec laquelle l'hiver introduit des codes vestimentaires à Paris. D'un autre côté, dans ma vie quotidienne je me suis permis de jouer cette fois-ci avec les *codes* français que j'avais appris durant mon séjour. Au Mexique je me suis aperçu de la facilité avec laquelle en contrastant des aspects de la France avec ceux du Mexique existait quelque chose de

[254] L'interactionnisme symbolique n'a de véritable raison d'être : c'est juste une étiquette (label) qu'a réussi à s'imposer. Les personnes comme vous inventent un mouvement dont il n'y a que des individus. C'est ce qui arrive avec Gouldner et son *Coming Crisis*. Il était à mille lieues de la vérité: tant que vous ne vivez pas l'histoire dès l'intérieur, vous ne ferez que finir à vous tromper.

particulier. Les individus parlent de leur univers culturel, du pays, émettent facilement des critiques, se défendent, admirent des autres aspects des ces cultures, la plupart du temps liées au *progrès*, etc. En m'apercevant de la facilité avec laquelle les individus parlent des ses perceptions sur le pays, je me suis dit que le jour de mon mémoire de *Maestría* je ferai une comparaison sur le processus d'intégration scolaire entre la France et le Mexique.

Le deuxième coup de chance pour mes projets arriva quelque mois après mon retour. Soudain j'ai reçu l'appel de la part de ma première interaction française me disant que l'Académie de Versailles m'engageait à nouveau en tant qu'assistant des langues afin de continuer avec le projet *Namiqui*. Cette fois à titre d'étudiant et pas à titre d'employé ce qui me forçait à m'inscrire immédiatement dans une université française afin de pouvoir travailler au lycée Descartes. Une semaine après je me voyais déjà à l'aéroport avec toutes mes affaires car l'histoire de toute évidence ne faisait que continuer son commencement. Prenant à nouveau mes cahiers j'arrive en France avec plus des certitudes sur mon arrivage à Saint-Quentin-en-Yvelines. Etant donné que j'avais laissé quelques affaires sur place car mes espoirs tiraient vers le retour, je me suis retrouvé quelques mois demeurant à nouveau chez ma première interaction française le temps de concevoir un projet de recherche et m'inscrire en deuxième année de Master Recherche grâce aux équivalences avec mes études déjà réalisés. Sans avoir encore obtenu le diplôme à l'UNAM j'optais à nouveau pour les *prácticas glosa* de Garfinkel. Il m'a prit une nuit pour concevoir le projet que j'ai fait par la suite corriger son français par une amie et le dit projet fut lancé à toutes les universités que je trouvais intéressantes dont l'EHESS. La réponse fut plus que plaisante lorsque je reçois la réponse de François Dubet qui devient mon directeur de mémoire dans cette dernière. Ce projet traitait sur précisément une comparaison entre le processus d'intégration scolaire entre la France et le Mexique. Une fois inscrit, j'ai pu commencer mon travail au lycée Descartes ce que m'a permit de continuer mes recherches sur les interactions entre mon rôle entant que représentant de la culture mexicaine et le statut qui me conférait l'institution française avec les élèves. De même je pouvais continuer à observer les interactions entre les élèves des lycées Descartes et Bilbao. Cette période s'avère être très enrichissante pour ma formation. D'un côté je pouvais suivre mes observations, les comportements des élèves, le rôle de l'institution, leurs codes tant dans la plan « camaraderie/collègues » comme dans le plan « scolaire ». En même temps on organisait, principalement ma première interaction française et le professeur mexicain du lycée, le premier voyage qui serait réalisé d'abord par les élèves mexicains. Leurs activités, leurs logements, etc. Les informations constatées durant ce période montraient deux choses principalement : a) mon rôle avait acquit de la reconnaissance parmi les professeurs du lycée

avec qui j'avais appris à gérer les manières de ce rôle en particulier, en même temps, cette fois-ci j'utilisais les gestes et les codes que j'avais réussit à observer des autres professeurs ce qui me permettais d'aller plus vite dans les tâches à accomplir, pourtant je ne voyais pas forcement un intérêt qui grandissait par rapport à la langue, mais pour la note. Je tiens à signaler ici que les avancements furent de mon point de vue, moindres au contraire lorsque je pouvais éveiller un intérêt subjectif. b) Les élèves de seconde qui ont participé dans le premier voyage de la rencontre avec les lycéens mexicains se montraient plus "enthousiastes" sachant qui allaient accueillir des élèves d'un autre continent avec qu'ils avaient pu partager un peu de leur univers. Pourtant cet enthousiasme était difficile à prouver à cause des deux raisons. Ils étaient encadrés dans un projet que l'on menait depuis un temps dont les activités étaient, à cause de manque d'expérience ou bien à cause qu'on se trouvait dans le commencement, organisés mais pas vérifiés. Aussi, on pouvait écouter et lire ce que les élèves désiraient nous montrer, ce qu'empêchait un suivi rigoureux. Il fallait observer leurs comportements au moment de la visite des élèves du lycée Bilbao. Donc, il a fallu attendre.

IV. Double herméneutique et observation de deuxième ordre : la prise de conscience de l'objet à étudier

Les mois continuaient et je me retrouvais à réaliser mon Master Recherche à l'EHESS et je prenais de cours qui pouvaient me faire comprendre le système d'éducation français. Je me confrontais avec des acronymes et des mots complètement étrangers à mon expérience. Au début de l'année 2008, dans le cours de Jean-Richard Cytermann, Adjoint au Directeur du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, je me rendais compte de la complexité de mon mémoire. Etant donné que le français je ne l'avais pas encore maitrisé, que j'étais très occupé avec mes responsabilités au lycée tout comme mes observations dans cette établissement, et que je devais encore finir la rédaction de mon hommage a Goffman, j'ai opté pour changer mon sujet de mémoire pour quelque chose de plus concret. Plus familiarisé avec le thème du handicap mental, je savais que je pouvais récupérer de l'information au Mexique. Donc j'ai décidé de travailler sur le processus d'intégration des handicapés mentaux, notamment la Trisomie 21, entre la France et le Mexique. Ce sujet me tenait en particulier à cœur et je me suis dit que je pouvais continuer à apporter quelque chose à ma conscience reprenant les observations que j'avais fait dans le CAM 64[255] au Mexique sachant ma localisation en France. Mon directeur de mémoire fut surprit par cette décision pourtant il a accepté presque à la moitié du Master.

Je me rendais compte d'une position clef que je prenais face à la connaissance et les objets d'étude. J'avais compris par la lecture de Merleau Ponty dans la *Phénoménologie de la Perception* la condition que le chercheur a face à l'objet de la connaissance afin que celui-là devienne un objet de science, car tout d'abord l'objet de connaissance est issu de notre position face au monde dans lequel on se situe en tant qu'êtres subjectifs. L'objet de science, est donc la déconstruction de ces aspects psychologiques que les émotions subjectives ont accordé à notre observation afin de visualiser les limites des premières notions *à priori* pour rentrer dans les « mécanismes » qui donnent sens au dit objet, prendre conscience de son structure afin de le rendre scientifique. Pascal Dupont est plus clair dans ce sens en particulier lorsque dans son essaie sur Ponty ecrit :

[255] Centre d'Attention Multiple (*Centro de Atención Múltiple*). Les CAM au Mexique sont les centres scolaires qui s'occupent de la scolarisation des enfants en situation du handicap mentale.

> « *La structure du comportement* est une première étape de la neutralisation de l'objet : elle retrouve la forme sous l'objet de science, elle retrouve l'objet perçu sous l'objet conçu. Mais l'objet perçu est encore un objet ; il est encore en position d'ob-stance, même si cette ob-stance se brouille en perdant la clarté qu'elle présentait dans l'idéalisme critique. Il va donc s'agir d'aller d'un pas plus loin dans la neutralisation de l'objet, et cette nouvelle étape va exiger 1/ que l'on s'éloigne des objets de science, que l'on s'enfonce dans l'archéologie de la connaissance, que l'on étudie des figures de la conscience sensible qui passent pour des curiosités psychologiques ; 2/ que le regard phénoménologique se retourne plus décidément vers le sujet percevant en étudiant les opérations impliquées dans l'ouverture du monde en deçà de la construction des objets de science. Revenir à l'apparition de l'être à la conscience, c'est creuser sous l'objet et sous le sujet, sous l'objet retrouver le monde, sous le sujet retrouver le corps phénoménal » (Dupont, 2007 : 15).

Je prenais conscience dans mon master des avantages de la distance « physique » tout comme l'importance de la « comparaison » que j'avais face à l'objet d'étude sur le handicap mentale. Mes impressions théoriques influencées aussi par la notion sur la *distanciation* que Norbert Elias avait clairement souligné dans son texte *Engagement et distanciation* se mariaient avec les récits de la philosophie, de la théorie sociologique et de mes expériences sur le sol français. Tout allait dans ce sens en particulier. Comme l'avait prouvé ma première expérience suite à mon retour au Mexique, j'éprouvais la « distance » que je prenais face à certains mécanismes de « vie » qui avaient rentré dans ma conscience par la voie évidente de ma première socialisation. Je me suis dit qu'il serait éventuellement envisageable de creuser plus dans les sens de mes comportements afin de comprendre comment est-ce que des actes vécus par mon organisme, par la subjectivité de mes expériences, s'étaient transformés en *stock of knoledwge*, concept largement travaillé par Husserl, Schutz, Berger et Luckmann, et qui anticipe *grosso modo* les connaissances que l'on met rarement en question car issus de nos expériences, nous ont appris, pour ainsi dire, à « vivre » en société. Mes expériences de comparaison entre les codes de la France et le Mexique par rapport à certains aspects de la vie quotidienne, permettaient de mieux comprendre certains aspects du *processus de socialisation* au sens large du terme. Ainsi de retour à mon mémoire je voulais trouver dans les expériences des familles dont un de ses membres est trisomique les informations nécessaires pour comprendre cette socialisation sachant que l'expérience du « handicap » ne se situe pas dans la moyenne des « expériences de vie » des sociétés. C'est donc que je me suis mis à étudier le sujet en question. Reprenant mon hommage à Goffman par rapport à la socialisation je me suis mis à « jouer » avec les notions de Durkheim sur la *solidarité organique* et la *solidarité mécanique* car en effet la première explique le rapport de solidarité des sociétés modernes et la deuxième est plutôt celle qui prend place chez les sociétés traditionnels, pourtant cette dernière pouvait expliquer, si l'on l'actualisait comme un « hybride » à l'intérieur des sociétés modernes, les liens qui se créent entre les rapports de solidarité que j'observais chez les associations de familles des trisomiques. De cette manière une espèce de *socialisation de*

deuxième ordre se mettait en place afin de procéder à l'intégration de la personne portant un tel handicap. Petit à petit j'observais grâce aux entretiens et à la littérature que j'avais réalisé sur le sujet qu'en effet, la socialisation, c'est quelque chose d'objectif qui s'imprègne chez l'individu d'une manière forte, mais qu'aussi existaient des événements qui pouvaient la remettre en question lorsque la situation sociale dans laquelle l'on se retrouve finit par exiger une réinterprétation de la vie sociale. Chez Jaspers en philosophie cela s'expliquait avec sa notion de *situation limite* (1998) tout comme chez Simmel en sociologie lorsqu'il fait remarquer l'importance de l'expérience : *I experience therefore I am* (1997). Ainsi je me retrouvais avec des aspects différents sur la perception de l'intelligence qui, conditionné par le QI, produisait une stigmatisation chez l'individu trisomique qui le reléguait à des aspects spécifiques de la vie sociale. Il fallait aussi observer la capacité des certains concepts, issues des autres disciplines scientifiques comme la médecine dans les cas des trisomiques, pour répercuter dans la première socialisation. Par exemple dans la plupart des récits de médecine sur la condition de l'handicap mentale, afin de comprendre comment était née la représentation, je remarquais la force de la tradition et la capacité de la science de créer des « univers de vie » lorsque je comparais cela avec les entretiens. Les médecins traitaient la condition génétique qui donne lieu à la trisomie avec de concepts comme : « erreur », « maladie », « défaut », etc. Par la suite remémorant les travaux sur l'histoire de la science dans *La structure des révolutions scientifiques* de Thomas Kuhn, je pensais à *l'incommensurabilité* de certains concepts de science d'être transposés à une autre discipline. Je déclarais dans les premiers pages de ce mémoire que la vision médicale de l'individu objectivé pouvait expliquer la condition physiologique de la personne mais en aucun sens pouvait expliquer sa dimension sociale. Du fait, j'observais la particularité d'une *discrimination nominative* portée par les connaissances médicales, dont leur pouvoir est immense et ses conséquences dans les autres dimensions de la vie sociale. A partir de là je repensais à ce que s'était produit le jour de la première triangulation que j'avais observé aux lycées et qui m'a fait penser à Gadamer et à Weber. Je voyais comment les structures sociales en effet sont particulièrement imposées par le langage mais légitimées par la culture qui partagent les individus, cette culture accorde des degrés d'importance aux notions « fortes », c'est-à-dire, aux notions issues d'une autorité légitime, liée à la connaissance et supportait par les institutions publiques, ce qui avait un rapport très important dans le processus de socialisation. Dans les traces de ces cultures, je veux dire, ce qui existe de culturel dans les institutions publiques, ces réalités tendent à êtres imposées par des rapports de Pouvoir. Mais le concept est réellement très vaste. Pourtant je voyais que les notions de « vérité » de la science médicale pouvaient rentrer dans des *espaces* de la société dont son rôle était

particulièrement imbriqué. Historiquement parlant, j'ai pu observer sommairement que dans le processus de construction de ces notions entre la France et le Mexique, existaient des bases cognitives que l'on pouvait objectiver. Partant des notions scientifiques qui partageaient les deux sociétés au fil de leur histoire, la science de la médecine était l'une des plus répandues. Pas étonnant, l'objet de science de la médecine c'est le corps humain. A nouveau, cette autorité légitime de la connaissance pouvant accorder des « formes » au développement de la vie en société des individus m'a paru fort intéressante, « formes » que l'on pourrait considérer comme « de l'information sociale de la vie en société ». En effet, tout ce qui nous entoure dans les sociétés modernes est basé par les réussites de la pensée en termes de la méthode, dans « la parfaite » matérialisation des idées, pour la rationnelle solution des problèmes. Rationnellement, tout ce qui a prit forme au fur et a mesure du processus de civilisation, socialise.

J'ai décidé de poser des questions dans mes entretiens qui pouvaient m'indiquer cette socialisation, je voulais observer comment les familles avec un enfant trisomique, réussissaient à dépasser les « notions discriminatoires » que les vérités scientifiques de la médecine ont transposées à la vie sociale. En effet, la plupart du temps la trisomie était vue comme un « choque » pour le parents, car ne disposant pas des éléments de l'expérience, ceux qui se confrontaient à cette réalité produisait chez eux un bouleversement psychologique assez fort. J'observais cette régularité chez les parents de deux pays qui n'avaient jamais vu ou connu véritablement des personnes handicapés. Par la suite, j'ai pu observer que ces parents se confrontant à une toute nouvelle réalité sociale, ils devaient passer par un processus de rééducation d'eux-mêmes. Ils devaient comprendre cet univers et se socialiser à nouveau à cette réalité. La plupart d'entre eux, même si au moment de la naissance de leurs enfants trisomiques se sont posés la question sur une espèce de fatalité « divine » ou bien du « destin », se montraient largement adaptés à cette nouvelle réalité pourtant avec une *nouvelle* prise de conscience par rapport à la vie sociale mais aussi à la réalité du handicap mentale. Malgré les changements produits par eux-mêmes, existait une approche plus ancré envers la notion première du handicap mentale. Eux-mêmes socialisés par des écoles et inscrits à une logique de mérite qui partagent les deux sociétés acceptaient le fait « intellectuellement arriéré » de leurs enfants. Pourtant les mots « d'intelligence », de « savoir-faire », de « prouesse » étaient souvent exposés dans leurs récits lorsque je demandais sur les questions pratiques de la vie quotidienne. Les frontières cognitives de la mémoire collective sont là où l'on impose une limite aux capacités de notre existence. De toute évidence, un des problèmes de « ce » problème d'intégration était dû aux conditions socio-historiques qui avaient

reproduit, dans les deux cultures, un rapport des idées sur la représentation du handicap mentale avec une condition d'inadapté. Pourtant, les faits montraient que la mesure de l'intelligence limitée aux tests de QI empêchait la création de politiques publiques adaptés afin de mettre en valeur des autres aspects de l'intelligence, ce qui pourrait permettre la structuration des mécanismes équitables de régulation pour ce type d'inégalités. En effet les travaux de William James sur les *réalités multiples* dans la vie sociale s'avéraient pertinents pour mes analyses. Ce concept fut retravaillé par Schutz et qui rejoins de même la notion sur l'*intersubjectivité*. Ainsi, ces deux notions pouvaient placer la problématique des réalités multiples recrées par les personnes trisomiques et leurs familles grâce à l'intersubjectivité qui subsistait entre eux, la réalité d'un autre aspect de la vie sociale sortait précisément des cas isolés et regroupait des autres représentations sur ce qui est « juste » et « injuste » en fonction de cette autre nouvelle solidarité créée par la situation de handicap, ou bien comme Schutz tendait à le rappeler, je pouvais observer les frontières de *sens* ancrées dans la conscience. A partir de là je me rendais compte d'un élément indispensable. Si les connaissances ancrées dans les autorités légitimes des sociétés, connaissances légitimées par la tradition qui portent les cultures, cette tradition idéologique, fondée sur des validations empiriques, accordaient la capacité de générer des réalités. A partir de là, ces réalités pouvaient se trouver dans une « généralité » établie par la socialisation qui fondent les institutions publiques et que persistent dans le(s) Temps. Pourtant cette généralité se retrouve en constante émergence dû aux contingences des réalités multiples (*Cf.* Schutz, 2003). Ce qui me permettait d'établir la notion du « temps sociaux » en fonction des rapports de solidarité qui donnent les réalités multiples. Ces temps sociaux sont le résultat d'une des complexités de la société moderne. En effet, dans les sociétés modernes, je veux dire ces sociétés qui définissent la représentation des Etats de manière rationnelle, frontières, cultures, identités nationales, industriels, etc. développent en soi une complexité sur la notion du social. Certes on pourrait penser que chaque pays avec sa propre culture est, pour ainsi dire, une famille. A l'intérieur de cette famille même si l'on porte le nom/nationalité de celle-ci, il y aura une grande différence dans les goûts, dans les intérêts, dans les besoins et nécessités (compris les basiques) de chacun de ses membres indépendamment des dispositifs distributives de chacune (Rawls, 1997). La re-dimensionalisation de l'espace des réalités multiples de William James va dans ce sens là. Même si l'on peut avoir une conception rationnelle de la vie en société, en effet, l'espace d'interprétation sur lequel on se situe, c'est-à-dire les contextes sociétales et l'étape dans le processus de socialisation, établit précisément un parangon sur les différentes perceptions du monde qui contribue à l'intersubjectivité de la communauté des citoyens. Etant donné que pour la sociologie les analyses des faits traduisent ce qui se trouve à l'intérieur de cette

intersubjectivité, il m'a été indispensable de repenser précisément les codes qui peuvent regrouper les notions du social dans la rencontre des personnes issues de deux cultures. A partir des observations réalisées au sein des interviews la régularité fut évidente. L'école devenait la responsable de développer une idée générale du sociale. Dans les deux cultures, indépendamment du même problème, dans ce cas la trisomie, existait une représentation qui désignait l'école comme l'institution publique qui intégrait et excluait leurs enfants. En effet, la réalité de l'école, pour ainsi dire, n'est pas multiple, pourtant regroupe des notions de réalités multiples dû au fait que ceux qui y participent sont issus de catégories différentes. En ce sens, en France comme au Mexique, ils sont dans la recherche du même but : le diplôme. La recherche vers le diplôme, c'est la recherche vers la réussite et l'intégration. Pourtant, rien de nouveau, la concurrence qu'installe le mérite est inégale, indépendamment que cela se fasse entre des individus égaux, c'est-à-dire des élèves[256] dans une structure d'égalité de chances. Ce qui est intéressant était de voir que parmi ces élèves, que l'on peut considérer souvent comme des êtres individualisés et isolés chacun dans la concurrence, ils sont regroupés sous des catégories sociales : soit par la classe sociale, le degré de scolarité ou bien, dans le cas de mon master, par des personnes issues d'un quotient intellectuel inférieur à la norme/moyenne. En réfléchissant au statut de normes, ou bien, de la normativité que toutes les écoles adoptent, je me rendais compte que dans chaque norme existait un sens historique fondé sur une autorité légitime issue d'une connaissance que les générations passés avaient réussit à établir institutionnellement. *Ces connaissances pourtant sont des idées qui furent pensées par des hommes qui ont imaginé une idée sur le social et notamment d'ordre social.* Cette perspective d'analyse me renvoyait à réfléchir sur la pédagogie que l'on met place dans un système scolaire car c'est dans le style éducatif qu'elle porte que les normes des connaissances, tout comme du comportement, sont établies. La Pédagogie en soi possède des basses scientifiques ce que permet la légitimité de son usage et l'usage des disciplines que l'on apprend à l'école, « la vérité » choisie par la Nation en vertu de la cohésion/coopération. Mais avant d'approfondir sur ce sujet en particulier qui sera mieux traité dans le corpus de la Thèse, ce que je trouvais intéressant a été de relever l'opposition entre les idées transmises par la réalité scolaire et les réalités multiples retrouvées à l'intérieur des écoles. Cette question est pertinente pour le cas de sociétés dont leurs membres sont issues de cultures autres que celle qui préconise l'Etat-nation, mais aussi pour les individus qui ont du participer à un autre « état-de-choses », comme les personnes en situation du handicap, dont la socialisation

[256] Cette thèse a été largement approfondie par les travaux de François Dubet. Voir : Injustices, l'expérience des inégalités au travail, Seuil, 2006 ; Les inégalités multipliées, éditions de l'Aube, 2004 ; L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?, Seuil, 2004 ; À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.

devient multiple. Il faut dire qu'aucune vérité sociale n'est une vérité en soi. Voilà que je me retrouvais face à une idée qui pouvait m'indiquer la position que le chercheur en sciences sociales peut adopter. En effet, le processus de socialisation pour lequel n'importe quel individu passe indépendamment de la société à laquelle il appartient, est adopté de telle sorte que s'avère indispensable pour la vie en société. Cependant, le processus de socialisation sachant qu'il est en constante évolution, il fige aussi les basses cognitives sur lesquelles on antépose un rapport psychologique qui donne sens sociale aux sentiments des individus. Afin de ne pas confondre ces sentiments avec les objets de science, c'est-à-dire, remplacer les objets de connaissance, il ne suffit pas de passer par la vérification des données empiriques suit à une méthode d'analyse et un cadre théorique, mais aussi par la remise en question de la propre socialisation pour laquelle le chercheur a du passer afin de décentraliser de l'objet les notions qui portent nos expériences subjectives, voir les relativiser. Cela rappel le principe largement critiqué de *neutralité axiologique* que Weber avait mit en place dans *Le savant et le politique,* qui signale que le travail du chercheur doit être libéré de préjugés et de sens de valeur. Pourtant Weber ne pointe pas le doigt sur la question de la socialisation en particulier car en effet à l'époque les recherches sur la socialisation n'étaient pas encore si développées comme c'est le cas aujourd'hui. En effet les analyses sur la socialisation étaient déjà élaborées par les recherches de Durkheim ou bien par Jean Piaget. Pendant des années des chercheurs et psychologues ont réussit à développer plus des résultats sur le sujet comme le cas de Mead ou bien Bourdieu. Dans le cas du premier on peut constater le rôle qui porte le *self* qui *grosso modo* est la capacité de l'individu de prendre conscience de soi-même, de s'objectiver soi-même grâce aux étapes sociales d'adaptation pour lesquels il passe afin de devenir une « personne ». D'un autre côté, on a la notion d'*habitus* qui considère l'inculcation des structures objectives de la société qui parviennent à créer des dispositions durables chez les individus. Dans les deux cas, l'Histoire ou bien l'interprétation de celle-ci contribue à fortifier une image, ou bien l'image de l'identification sociale de l'individu. Ces réflexions m'ont mené à imaginer une méthode d'analyse avant l'analyse même des recherches scientifiques que l'on produit en tant que sociologues. La prise de conscience de « soi-même » sur les particularités objectives du sens historique à travers une observation auto-ethnographique. Prendre conscience de l'information sociale que l'on intériorise. Ce constructivisme « objectif » qui contribue à affirmer en soi *subjectivement* une identité. Reprendre une approche objective de la manière comme on réussit à être socialisés.

Raymond Aron avait imaginé une communauté de savants dans le Préface qu'il a écrit dans le texte de Weber (*op. cit.* 2002). Cette communauté de savants doit apprendre à démystifier le

monde, processus qu'implique une détermination des faits. Dans ce sens, l'individu avant même d'être un chercheur en sciences sociales est lui même un « fait » des autres mécanismes de la société qui n'échappe pas à l'exercice du Pouvoir des structures qui le déterminent. Ces structures fondent un état de conscience du social qui doit être analysée par le biais de l'expérimentation. En sciences sociales les individus sont chercheurs et citoyens ainsi que des individus participant à la vie commune et aux sentiments des personnes qui lui sont chers. Il est donc difficile de parvenir à une objectivation de soi-même par la voie scientifique car cela implique une nouvelle prise de conscience dont le risque peut le décentraliser lui-même des actions sociales. Cela est peut-être important pour le désenchantement du monde mais au péril de tout un désenchantement interactif (voir la notion de *situation limite* de Jaspers, les travaux de Foucault sur la folie, de Goffman sur les internats…). Le paradoxe est évident car, cela-dit, le chercheur n'est pas à la hauteur d'un control sur les mécanismes du « social » grâce à la prise de conscience de son fonctionnement mais en dépit de ses émotions il en résulte attaché à « ce » qui lui rend son existence scientifique, c'est-à-dire au choix de son objet d'étude. Tout acte de libération implique une espèce de limitation, guidée par la nécessité de comprendre les nouveaux mystères qui résultent de s'en libérer des anciens. La distanciation est le résultat de la démythification.

C'est ainsi que j'en profitais de la remise en question constante que j'avais en France afin de comprendre le processus de socialisation que la société mexicaine avait produit dans ma *personne*[257]. Ceci dans le but de remettre en question les notions *a priori* que l'institutionnalisation du « social » de la société mexicaine avait produit dans mon état de conscience. Pourtant faible comme modèle, cela me permettait de interagir, par la *voix des autres*, le *self* de mon identité sociale. L'information qui s'avérait pertinente de cette activité quotidienne fut celle qui a été acquise par la constante remise en question, dans des thermes de Husserl, *d'epoje,* de l'information sociale de deux cultures par les situations que je vivais par les représentations. Je me suis rendu compte que si ma personne avait la capacité de se définir comme mexicaine était dû au fait que tout un cumulus d'idées sur ce qui implique une nationalité a été socialisé dans mon *moi* par l'*autre généralisé*. Indépendamment que ce *moi* en psychologie, notamment celle de Mead, est la partie « originale » de l'individu, les images qui revendiquent ce *moi* sont celles issues des expériences sociales établies par un long processus de communication et d'affirmation de cette information du social. Cette information sociale n'est autre que l'idéologie qui parvienne à établir, en thermes de

[257] Le terme *personne* est utilisé dans le sens théorique de Mead.

Schnapper, une idée qui se révèle à l'intérieur de cette sorte de communauté des citoyens. Les hypothèses surgissaient de mon esprit dans le but de vouloir comprendre comment est-il possible qu'en tant qu'individus « citoyenisés » on croyait ce que l'on croit.

En France j'ai reconnu ce principe du « monisme historique » qui fait allusion à la thèse de Paz dans *Le labyrinthe de la solitude*. Je m'explique, par exemple en me voyant loin de la terre qui ma vu naitre, Lila Downs devenait le point de repère d'une nostalgie. La chanson *corazoncito tirano*, par exemple, était une chanson qui diffusait l'espace. Dans le but d'approfondir mes recherches je me suis rencontré avec la chanteuse en France car son expérience aidait à mes recherches. Elle pouvait avec son expérience de double nationalité (Etats-Unis/Mexique), m'aider à comprendre la bi-culturalité chez une personne. Avec des mexicains en France je me rendais compte de la force de la tradition lorsque un fort romanticisme culturel sortait des expatriés. De mon côté afin de constituer dans les souvenirs une crédibilité forte, je n'assumais pas les grands problèmes de la société mexicaine avec objectivité. Je devenais romantique et en conséquence « extrême » d'idées donnant force à ce qui comptait pour moi, c'est-à-dire : les points de repère sur le Mexique face aux situations de désencrage vécues en France. J'ai pu comprendre une des phases du « choc culturel » et il a fallu m'en sortir.

Le fait de se retrouver loin dans la culture française qui prenait énormément du temps à ma raison, étant donné que j'étais la plupart de temps dans une analyse anthropologique et ethnographique, surévaluait en conséquence les sentiments que j'avais pour le Mexique. C'est-à-dire j'avais crée une forme *uniforme* sur la représentation du passé et il fallait désenchanter cette notion du « réel ». Avec le temps la critique est parvenue lorsque j'ai reconnu cette notion de « trauma de la naissance » d'Otto Rank ou bien le principe d'« être jeté » de Heidegger. Une fois que j'ai prit conscience de ce mécanisme produit par mes instants sociales « d'intégration » et « rejet », « d'acculturation » et « désencrage », de *choc*, je me suis mit à observer les faits de la France tout comme ceux du Mexique avec une distance alterne. Certitude dont le paradoxe m'indiquait qu'en effet, je n'étais pas là-bas, j'n'étais pas ici, je commençais la phase d'observation distanciée. Alors je me suis lancé à la rencontre de toute sorte des situations. J'avais appris à relativiser mes prénotions sur la classe, la race, la morale, la nationalité, etc., il s'était produit un « désenchantement émotionnel » (Elias, 1983 : 105-107). A titre d'exemple, je pouvais à travers l'apprentissage des codes de conduite, m'approcher à ces gens que parfois les principes moraux de notre existence sociale et politique nous empêchent la rencontre, c'est-à-dire les croyances de notre « sociale

antérieur ». En adoptant un comportement et en jouant un rôle, je me suis nourrit de tout sorte d'expériences, j'ai rencontré des personnes positionnés dans la plus grande échelle de la bourgeoisie parisienne et dans la plus basse de la marginalité sociale et j'écoutais leurs expériences ainsi que des aventures. J'étais dans la gauche tout comme dans la droite. J'ai même profité de l'occasion de me faire voler comme une chance, et je me suis retrouvé à parler avec cette personne. Dans mes recherches et sans sentir nul jugement sur la vie des autres, j'observais la capacité des idéologies de diviser les notions du monde. J'étais à l'écoute et je me rendais compte de la force des idées et la capacité qu'elles possèdent pour consolider des groupes, alimenter des notions, structurer des discours, matérialiser des actes, devenir des croyances, institutionnaliser les individus.

Ce travail d'introspection et de déconstruction m'ont permis prendre conscience des idées qui créent un *soi*. Dans la plupart de mes rencontres, je réduisais constamment mon identité sociale. Les individus des deux cultures (mexicaine et française) dévoilaient leurs impressions sur la culture assez vite lorsque la confrontation était mise à l'épreuve et je faisais cela avec ceux que je rencontrais des deux pays afin de percevoir les traces des récits culturelles que « l'expérience collective » (Micoud, dans Fritsch, *et. al.*, 1983 : 148) avait introduit. Au Mexique, la notion de culture est largement perçue comme bigarré et dans le discours politique la culture nationale est traitée de « riche et prolifique ». Les nations possèdent cette capacité de se positionner à travers la construction des croyances « sur elles-mêmes » de la part des leurs citoyens afin d'affirmer une cohésion sociale. Le prétexte du sujet de départ fut d'abord un caprice intellectuel mais aussi du fait de deux souvenirs : Au Mexique, lorsque je me retrouvais au parking pour aller faire les courses, un paysan mexicain s'est approché à moi m'appelant « chef ». Il voulait laver ma voiture et, après avoir dit non, je suis resté concentré sur l'appellative qu'il avait utilisé pour se diriger à moi, cela m'a fait repenser à ce *syntagme figé* dans les temps « *todo por no estudiar* ». A Paris, l'on utilise la même expression, souvent dans le bistros pour s'adresser en « parisien » la plupart du temps aux serveurs et parmi ce qui se désignent à travers la camaraderie, pourtant la représentation sur l'égalité de cette interaction ne pas équitable dans le cas mexicain. Deuxième souvenir, les récits des amis sociologues qui participaient dans des programmes d'alphabétisation dans des communautés rurales. Ces amis utilisaient encore le modèle de Dewey des « écoles actives ». C'est pourquoi ma thèse se centre sur les acteurs de l'école rurale au Mexique entre 1921-1940.

De même, je voulais intégrer la notion de l'histoire dans les pratiques sociales qui se créent par l'interaction des individus. On interagit jamais sans dévoiler en soi les particularités de la

mémoire collective me disais-je (*Cf.* Halbwachs, 1997 : 71-92). On pouvait donc en effet, intégrer les analyses *micro* dans le sens de l'histoire car même si les interactions se passent dans/à-travers le Présent, les expériences tout comme les tendances qui fournissent ses expériences, se dévoilent constamment. Certes, comme il a été signalé par André Micoud, on ne vit, en tant qu'individus, deux fois la même expérience car cela impliquerait oublier qu'il n'y a pas de l'accumulation de connaissances, raison pour laquelle, l'histoire ne joue pas un rôle fondamentale car celle-ci tend à être renouvelée (*op. cit.*, 1983 : 147-148). Alors, afin de rendre objectif mes études sur les particularités des idéologies dans les expériences collectives, j'ai compris que les expériences individuelles, si bien celles-ci sont accumulatives, les expériences collectives (l'expérience sociale) elles, par contre, sont « répétitives » car cherchent une confirmation cognitive. Afin de confirmer le social de chaque individu on a besoin d'expérimenter. Dubet, par l'influence de Simmel, situe explicitement cette notion :

> « L'expérience sociale n'est ni une éponge, ni un flux des sentiments et d'émotions, elle n'est pas l'expression d'un être ou d'un pur sujet, car elle est socialement construite (…) Autrement dit, la conception du monde sociale comme étant unique et cohérent résulte du travail de l'individu qui organise le travail de son expérience à partir de formes définies. L'expérience sociale appelle un code cognitif désignant les choses et les sentiments, identifiant des objets en puissance dans le stock culturel disponible. Même si l'expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n'empêche qu'elle n'existe vraiment aux yeux de l'individu, que dans la mesure où elle est reconnue par des autres, éventuellement partagée et confirmée par d'autres. De ce point de vue, l'expérience individuelle pure est une aporie » (Dubet, 1994 : 101).

A l'époque j'avais finit mon mémoire sur *La dimension sociale du handicap* et j'avais présenté à l'UNAM mon micro hommage à Goffman et je me voyais déjà dans les premières années de thèse essayant d'intégrer mes notions sociologiques. Pourtant, cette fois-ci je voulais comprendre comment les idées d'une nation fournissaient une culture et dans quel sens cette culture soutenait le *status quo* d'une réalité sociale. En effet, je m'intéressais aux problèmes de l'intégration sociale par le biais de l'intégration scolaire et les mécanismes de reproduction de celle-ci. La logique du mérite était la source et les notions de liberté et d'égalité, c'est-à-dire de justice sociale, sont apparus par la suite. Malgré le soutien de François Dubet une fois finit ce mémoire, mon travail manquait d'une structure sur la présentation des idées. A l'époque en effet, l'organisation de ma pensée était encore en face de maturation. M'inscrivant à Paris III pour apprendre à organiser le plan d'une thèse avec la méthode de l'écriture scientifique française, je me suis retrouvé avec l'historien Jean Pierre Bastian à travailler mes premières années de thèse. Cette collaboration a malheureusement du se briser par des raisons de cohérence entre les deux disciplines (histoire et sociologie) et par, certainement, mes problèmes pour écrire en « français ». Je me rendais compte de la

complexité d'unifier les expériences académiques avec une maitrise de la langue encore faible. Apprendre à penser comme l'autre sans pour autant nier la pensée de *mon* autre s'avérait une tâche complexe. Le processus de désencrage intellectuel était encore en face d'évolution et la prise de conscience sur le sujet portait encore le brouillard des émotions. La dialectique en effet, n'était que dans un processus de commencement.

Le temps passe et je me voyais dans la recherche d'un nouveau directeur de thèse afin de continuer avec mes recherches et pouvoir présenter mes idées tant de méthode comme de théorie sur un sujet largement travaillé. Décidé de continuer avec ma méthode, ma recherche d'un autre directeur de thèse se voulut « authentique ». Présentant les écrits que j'avais produits dans toute sa confusion, la recherche a pris une année. Je me disais qu'afin de contribuer à la science je devais me retrouver à travailler avec quelqu'un qui croyait dans la rigueur de la forme scientifique mais ouvert à l'innovation de cette même forme. Les lois scientifiques sont là pour être suivis mais aussi pour les défier. Le cas contraire ne ferait que tourner les concepts dans le tourbillon d'une pensée qui, logique, est le résultat d'une autre logique et les paradigmes sont là pour rentrer en débat. J'avais en tête les trois libertés en sciences sociales que Raymond Aron avait émit dans le Préface de *Le savant et le politique* Weber :

1.- L'absence de restriction dans la recherche et l'établissement des fait aux mêmes.
2.- L'absence de restriction au droit de discussion et de critique, appliquées non pas seulement aux résultats partiels, mais aux fondements et aux méthodes.
3.- L'absence de restriction au droit de désenchanter le réel.

Une année c'était écoulée et grâce au militantisme de Laurence Fontaine de l'ENS, le sociologue Etienne Gérard du CEPED, Paris V, m'invite à travailler avec lui. J'étais dans la troisième année de thèse et j'avais accumulé une lecture élargie sur l'histoire de l'éducation au Mexique après la Révolution tentant de comprendre comment l'Etat avait constitué une idéologie nationale. Avec cette nouvelle collaboration, ma thèse a reprit toute une nouvelle organisation. A cette époque je finissais de traverser une distanciation forte qui avait produit en moi tant mes expérimentations de désencrage, cette remise en question sur ma socialisation m'a permis de lire un peu plus objectivement les textes sur lesquelles je travaillais concernant la culture mexicaine. Je comprenais pourquoi on dit que la sociologie est un sport de combat. Prendre conscience du monde qui nous entoure est semblable à demander un poisson de

comprendre la surface de l'eau dans laquelle il habite. En effet, l'essayer, produit de l'asphyxie.

Les années se sont passées et je présentais consciemment (avec une maitrise du français académique qui n'est pas encore parfaite) mes avancées « mal » réalisés, de fois « bien » réalisées, dans le but de trouver dans les critiques de mon directeur de thèse les points qui convergeaient avec la structure sociologique en France. Dans l'effort d'annihiler les présentations de ma personne au niveau nationale, académique et personnel avec mon directeur de thèse. Pourtant Etienne Gérard, se concentrait sur l'organisation de mon travail et sur la stricte formalisation des idées laissant champ libre à la construction de ma pensée, ce qui m'a permis finalement de mieux apprendre à écrire. Afin d'améliorer ce travail de recherche je me suis vu obligé de réaliser un deuxième travail de terrain qui pouvait me permettre de me plonger dans les récits empiriques de première main : des archives historiques sur le processus de construction de l'éducation nationale au Mexique après la Révolution de 1921-1940. Ces archives enrichissent ce travail d'une manière considérable et c'est avec eux que j'ai pu finalement construire un dialogue avec le passé. Finalement, cette dernière démarche suit l'idée de Roger Chartier : « écouter avec les yeux les morts ». Interagir avec eux, repenser le présent en fonction de l'histoire et observer les acteurs à travers les conséquences sociales. Ce qui rappelle à Mannheim lorsqu'il souligne l'importance des tendances.

Bibliographie

- Arendt H., *La Condición Humana*, Paidos, 1993.
- Augé, M., *Les non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 19922.
- Buton F., et Mariot N., *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, PUF, 2009.
- Carr E. H., *¿Qué es la Historia?* Barcelone, Seix Barral, 1982
- Dubet, F., *sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994
- Elias, N., *Engagement et distantiation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayad, 1993.

- Gadamer, H. G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Édition intégrale revue et complétée par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio, Paris, Seuil, 1996.
- Goffman, E., (anthologie recuiellie par Winkin Yves), *Los momentos y sus hombres*, Barcelone, Buenos Aires, Mexico, Paidos, 1991.
- Guerra R., *Significación actual de la fenomenología*, en Zirión Antonio (Compilador) México, Alianza editorial, 1989. p. 49n. Husserl E. *El fenomenólogo y la historia de la filosofía*, *ibídem* p.18
- Ingeborg N., "Arendt, H., Las vías hacía la acción y el pensamiento políticos" *Paris,* Debats. 1991.
- James W., El Pragmatismo, Paidos Ibérica 1949.
- Kavakova G., *L'hospitalité, le repas et le mangeur dans la civilisation russe*, Harmatan, 2002
- Mead G. H., *espiritu, Persona y Sociedad, Desde le punto de vista del conductismo social*, Mexico, Paidos, [1934] 1982.
- Micoud, A., *L'expérience et son récit*, dans **Le sens de l'ordinaire**, dir. Philippe Fritsch, Lyon, CNRS, 1983.
- Montesquieu, *De l'esprit des* lois, T. I., Flammation, 1979
- Pascal Dupond - Philopsis 2007, http://www.philopsis.fr/IMG/pdf_perception_merleau-ponty_dupond.pdf
- Pereyra, C., *Historia, ¿para qué? en Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI editores, 1989. p. 28.
- Weber, F., *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF, 2009
- Weber, M., *Le savant et le politique*, Paris, Flammarion, 2002
- Wright Mills, C.,, *La imaginación sociológica*, México, FCE, 2003. p. 158

***Protocole de terrain*[258]**

Protocolo del Trabajo de Terreno de Archivo Histórico

Análisis lexicográfico de archivo

Problemática de terreno de la tesis: *La representación de las lógicas de justicia en las prácticas pedagógicas posrevolucionarias en México: 1921-1940.*

Presentación:

Realizar un trabajo de archivo resulta necesario para la argumentación científica de esta investigación. Es a través un análisis sobre la evolución del pensamiento sobre la representación de justicia en México que se insertará esta actividad. En efecto, con el fin de corroborar o refutar las hipótesis, a través del método inductivo se llevará a cabo una recopilación de los discursos de los protagonistas en el área pedagógica así como los reportes de los maestros (principalmente los rurales) que participaron en la tarea educativa.

Documentos:

1. Discursos de los principales protagonistas en la construcción de los modelos pedagógicos: Vasconcelos, Sáenz, Bassols.
2. Correspondencia y reportes de los maestros rurales.

Periodo de análisis: 1921-1940

Ciblage:

Diario Oficial de la Federación

- Marzo 1920 – Discurso del Presidente de la Huerta sobre la creación de una Secretaría de Educación Pública
- Junio 1920 – Discurso de Vasconcelos al tomar posesión como rector de la Universidad
- Junio 1920 – Discurso de Moisés Sáenz a la toma de secretario de educación del Distrito Federal
- Mayo-Junio 1921:
- - Discurso del presidente Álvaro Obregón sobre la SEP
- 12 de Octubre 1921 - Discurso de José Vasconcelos como secretario de la SEP
- - Discursos de Vasconcelos sobre las Misiones Culturales

[258] A savoir. Exposée ici nous exposons la base de l'analyse discursive et les élements des énoncés qui ont permis la construction de l'argumentation de la thèse. Les liens entre les énoncés et les reflexions sur les aspects discursifs se trouvent dans le fond de le thès et ils ont été réalisés dans le journal de terrain.

- Diciembre 1924 - Discurso de Moisés Sáenz en la toma de posesión como subsecretario de la SEP
- 1925 - Reportes y discursos de los maestros y de Moisés Sáenz con relación a la creación de las escuelas secundarias.
    - Análisis de la Opinión Pública de ese año en particular.
- 1926 - Visión de los pedagogos sobre la visita de John Dewey a México.
- 23 de agosto de 1928 al 30 de noviembre de 1928 - Discursos y acciones de Moisés Sáenz como secretario de la SEP
- **Discursos de los políticos a la toma de posesión de la SEP en el Gobierno de Emili Portes Gil**
- - Diciembre - Marzo
    - (1928 - 1929): Ezequiel Padilla
    - (1929): Plutarco Elías Calles
    - (1929 - 1930): Joaquín Amaro

    - Reportes de los maestros
    - Entrevistas hechas a los ciudadanos de la época desde la opinión pública

- **Discursos dentro del Gabinete de Pascual Ortiz Rubio (1930 - 1932)**
- **-** Diciembre - Marzo
    - (1930): Aarón Sáenz
    - (1930): Carlos Trejo Lerdo de Tejada
    - (1930 - 1931): José Manuel Puig Casauranc
    - (1931 - 1934): Narciso Bassols

    - Reportes de los maestros
    - Entrevistas hechas a los ciudadanos de la época desde la opinión pública
    - Opinión Pública y socialismo

- **Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934 - 1940)**
    - (1934 - 1935): Ignacio García Téllez
    - (1935 - 1939): Gonzalo Vázquez Vela
    - (1939 - 1940): Ignacio M. Beteta

    - Discursos de Lázaro Cárdenas sobre educación y socialismo
    - Discursos sobre justicia en tiempos bélicos
    - Discurso inaugural sobre el Primer Congreso Indigenista Interamericano

    - Opinión Pública
    - Discurso ante la creación del INI
- *Reportes de la SEP*
- *Reportes de los profesores de la época.*

Metodología: A través de un análisis lexicográfico medir las frecuencias de los conceptos relacionados con la justicia con el fin de establecer relaciones discursivas y compararlas. Su fin es de interpretar y medir la evolución en el pensamiento pedagógico sobre la justicia social así como comprender los mecanismos sobre la instauración de las lógicas de justicia en materia educativa.

Representaciones por buscar:

1. Dimensión del discurso político
2. Dimensión del discurso de los actores: maestros

Conceptos clave:

3. Conceptos > Justicia = libertad, igualdad.
4. Sintagmas > Frases compuestas que aludan a la justicia. Ej. "la escuela es el medio para socializar al amor a la patria y sacar al pueblo de su ignorancia".

Objetivos:

- Frecuencias conceptuales
- Correspondencias de sentido entre ambas dimensiones discursivas
- Observar la evolución del pensamiento sobre la justicia

"Balisage de corpus":

- Representaciones sobre la escuela o del sistema escolar
- Representaciones sobre la socialización escolar
- Representaciones sobre la escuela y su impacto social

Software

- Programa TXM: ENS Lyon.

Bibliografía

- Lemercier Claire et Zalc Claire, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La découverte, 2008, 120p.
- Prost Antoine, Vocabulaire de la proclamation électorale de 1881, 1885 et 1889, Paris, PUF, 1973, 192p.
- Guerreau Alain, *Statistiques pour historiens, cour pour l'école de Chartres :* http://elec.enc.sorbonne.fr/statistiques/stat2004.pdf.
- Lemdorfer Françoise et Salem André, *Usage de la lexicométrie en analyse de discours,* Cah, Sci, Hum, 31 (1) 1995 : 131-143 (horizon documentation.ird.fr/ext-doc/pleinstextes/pleintextes4/sci_hum/41740.pdf.
- Cinquin Sophie, *Utiliser la lexicométrie en histoire,* Les aspects concepts, le 16 mars 2012. http:devhist.hypotheses.org/1068.
- Domut, Morgan et Pordeus, Ribeiro, *Discours Politiques en Amérique Latine, Perspectives et imaginaires,* Paris, Harmatan, 2012.

Nomenclature de contrôle : analyse lexicographique et discursive des archives[259]

Les archives ont été classés et répertoriés dans la Grille de Contrôle afin de dégager les énoncés susceptibles de porter l'institutionnalisation d'un discours hégémonique.

Lettres en bleu : Correspond au Département Educatif ;

Lettres en couleur turquoise : Correspond à l'instrument de la SEP utilisé à travers un des Départements éducatifs ;

Lettres en rose : Correspond aux écoles rurales (*Casas del Pueblo*) ;

Lettres en violet : Correspond aux concepts clefs, c'est-à-dire tous les énoncés permettant la compréhension du projet de civilisation « moderne » ;

Marquages en violet : correspond aux catégories clef, c'est-à-dire la recomposition sémantique sur laquelle s'articulent les concepts sur la démocratie ;

Marquage en rouge : Statistiques réalisées par les inspecteurs sur la condition scolaire des élèves ;

Marquage en vert : Dates des documents :

Marquage en jaune : Territorialisation ;

Marquage en bordeaux : Statistiques scolaires *in situ*.

Afin de répertorier les énoncés permettant de comprendre la structuration d'un discours, il a été établit cette première lecture dont la classification nous a permis de situer les aspects discursifs susceptibles d'appartenir aux conditions langagières d'un *savoir idéologique/rationnel*.

[259] Premières demarches. L'ensemble de résultats de l'analyse se trouve sur le journal de notes et exposé dans le fond de la thèse.

Foto: 5/1291 "BIBLIOTECAS"

Informe anual de la biblioteca Pública José Enrique Rodó Estadística que manifiesta el movimiento de lectores y obras prestadas.

……..

Foto: 6,7/1291

México DF

Dep de Bibliotecas Secc. Biblio. Num: 294

Informe semanal 5 de abril 1930

Bibliotecas: "Lincoln", "Sor Juana", "M. Gutiérrez Nájera", "María Enriqueta", "G. Mistral", "V. Riva Palacio", "F. B. de las Casas", "M; Lerdo de Tejada".

El reporte lo firma J. Manrique de Lara.

……

Foto: 12/1291 "BIBLIOTECAS"

México DF

Informe de Juan E. Noguez sobre la biblioteca Netzahualcoyotl dirigida a José Ramírez Cabañas, jefe del departamento de Bibliotecas en 1930.

El bibliotecario informa de las actividades que se tenían al interior de la biblioteca así como de un periódico mural en donde se exponían las campañas.

……..

Foto: 15/1291 "BIBLIOTECAS"

9, Abril 1924

Se informa que la Casa del Pueblo de Cacahoatan se ha transladado a la aldea fronteriza llamada Suchiate, Chiapas.

El informe está dirigido al

Director de Educación y cultura Indígena.

Ministerio de Educación

Visión Positiva de la Casa del Pueblo.

La firma un Profesor Misionero.

Nombre Ernesto Parres.

Foto:: Foto: 17/1291, respuesta de la SEP al comunicado.

Foto:: 18,19,20,21/1291. Estadística de la Casa del Pueblo de Suchiate. Mayo 1924. Imp.

……

Foto: 16/1291

Departamento de Cultura Indígena

Noticia estadística mensual de la Casa del Pueblo

Población mariscal municipio de la frontera Díaz.

Distrito del Soconusco, Edo de Chiapas.

Abril de 1924.

Razas indígenas. Principalmente lacandones.

Firma El agente municipal: Carlos García

……

Foto 22/1291

Asunto: se anuncia la clausura de la C. del P. de Chiapilla, abriéndose la del Punte Dorado.

Carta dirigida a Ignacio Ramírez

Jefe del Depart. De Escuelas Rurales.

Motozintla Chiapas 28 de febrero 1925.

……

Foto 24 / 1291

Asunto: Se remite el acta de instalación de la Casa del Pueblo de Omoa, Mpo. De Tuxtla Chico. Dto. Mariscal Chiapas.

Dirigida al director de Educación y Cultura Indígena

Ministerio de Educación.

Instalación de la Casa del pueblo

Maestro rural: José Trejo

OMOA según el inspector PARRES, "está en todas sus partes de acuerdo con las Bases respectivas. Es centro indígena con un porcentaje de un 96% de analfabetas; jamás ha existido en este lugar ningún centro educativo y cuenta la actual Casa del Pueblo con una asistencia media de 38 alumnos (...) los vecinos desde luego han proporcionado el edificio escolar, los útiles necesarios, como son mesas y han obsequiado varias gallinas para organizar los anexos. Como la ranchería que lleva el nombre de OMOA, es sumamente grande, vienen alumnos de más de dos kilómetros de distancia, a recibir las clases lo mismo que de otro punto llamado "San Roque".

Documento firmado el día: 17 junio 1924

Foto 25, se correlaciona la información.

"...presentando a la vez al profesor rural designado para el caso C. José Trejo, quien manifestó a los presentes los propósitos que abriga a fin de llevar a la institución nasiente (sic) por una senda de prosperidad buscando siempre el beneficio de los alumnos de la Casa del Pueblo que se le confía. Para terminar el acto se organizó una sencilla fiesta en el mismo local bajo los hospicios de la Agencia Municipal, suplicando los concurrentes de ella que se haga constar como se hace a la presente acta la profunda gratitud de los vecinos al C. Jefe del departamento de Cultura Indígena, y al C. Secretario del Ramo, levantándose la presente por triplicado que se firma para constancia y entregando dos tantos al profesor misionero ju... que se archiva" junio 9 de 1924

Foto 26 /1291 ESTADISTICA noticia estadística mensual de la Casa del Pueblo

Foto 27/ 1291

Escrito a mano sobre la conformación de la mesa de la "FLOR REGIONAL" que ordena la Secretaría de Instrucción Pública. Al mismo tiempo se puede observar que para tal 'efecto se llevaron a cabo votaciones democráticas con relación a la flor regional.

Se presentan votos y firmas escritas.

Foto 28/1291 (se relaciona OMOA) Programa de la Velada Lírico Literaria.

Foto 30/1291 (OMOA) Programa cambiado debido a exámenes. año1924

Foto 33…. Programa calificador. En este documento se aprecia la selección de dos integrantes de un jurado en donde por orden del Programa de la Secretaría para las Casas del Pueblo; se manifiestan las bases para organizar y DAR reconocimientos. Conforme al aprendizaje de ciertas materias. El voto de calidad lo tenía el profesor rural José Trejo.

Foto 33, 34/1291

ESTADISTICA con nombres de los alumnos y se presentan los resultados reprobado/aprobado de los alumnos

Foto 35

Carta sobre el informe de aceptación de las fiestas de fin de año.

……

Foto 36,37/1291

"Casa del Pueblo" Escuela rural de Educación y Cultura Indígena

Ranchería Palo Blanco del Municipio de Tonalá, Chiapas

15 de Agosto 1924

Documento trata sobre la elección de la Flor Regional

MUY IMP

Se llevaban a cabo votaciones de tipo democrático para civilizar.

Se ve el tipo de votos emitidos y las palabras "agente municipal" y "ciudadanos" en el texto. Misioneros

Foto 38: lista de los alumnos que participaron en la votación de la flor regional de la ranchería Palo Blanco

Foto 39/1291

Programa de las festividades verificadas con motivo de las Fiestas Patrias, en Palo Blanco, Chiapas

Poesía, honores a la bandera, discursos oficiales.

Fiestas Patrias.

Foto 40

Recepción de la SEP del Programa de Fiestas.

……

Foto 41/1291 Notificación No. 7638/73.

Asunto: Remitiendo la noticia estadística correspondiente al mes de enero próximo pasado y pidiendo nuevo nombramiento o nueva protesta del presente año.

Documento dirigido al Secretario de Instrucción Pública del Departamento de Cultura Indígena.

De Parte de la:

Escuela Rural "Casa del Pueblo" del Ejido federal Distrito de las Casas Chiapas. Número 6.

Febrero 3 de 1925

Escrito de parte del maestro rural : Moisés Cancino.

……

Foto: 42 inconsecuente

……

Foto: 43 Noticia Estadística Mensual de la Casa del Pueblo.

Población "hada San Antonio"

Municipio de Cintalapa

Distrito Tuxtla, Edo Chiapas.

Mayo de 1924.

Maestro Rural: Salvador Esponda.

Foto 44/1291

Noticia Estadística Mensual de la Casa del Pueblo: Hacienda San Antonio

Distrito de Tuxtla, Municipio de Cintalayapa, Chiapas.

Junio de 1924.

……

Foto 45/1291

Departamento de Cultura Indígena

Noticia estadística Mensual de la Misión

De la Población de San Felipe Escalope

Municipio de San Cristobal

Chiapas

Septiembre de 1924

Se manifiestan en las estadísticas de la noticia : el pueblo indígena

Se presentan los dos profesores y el presidente municipal.

……

Foto 47/1291

Lista de los gastos que se necesitan para acabar de construir la Casa-Escuela de San Felipe Ecatepec.

11 de julio de 1925.

Foto 48/1291 (misma localidad)

Asunto: comunica solicitud de los vecinos de San Felipe Ecatepec, Distrito de las Casas.

Documento dirigido al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales

SEP

México DF.

Relación al documento pasado para terminar la construcción de la Escuela Rural

Carta Firmada por Lisandro Calderón.

16 de julio de 1925

……..

Foto 49/1291

Escuela Rural número 126 San Cayetano, Chiapas.

Datos estadísticos mes de julio de 1924

Firma "Maestro Rural"

Enrique Entrilla

Foto 50/1291

Escuela 126

Carta que informa sobre los datos estadísticos.

Foto 52/1291

Lista de alumnos con datos sobre notas escolares y sobre las edades de los alumnos

San Cayetano Chiapas.

Noviembre de 1924

……..

(SIGUIENTES FOTOS DE ERNESTO PARRES –MISIONERO- DIFERENTES PUEBLOS)

Foto 53/1291

Se propone la Creación de la Casa del Pueblo en San Isidro Siltepec.

11 de diciembre de 1923.

Cito

"San Isidro Siltepec es un Municipio sin vida propia, pobre hasta el grado máximo, carece de elementos de vida y es Centro Indígena en cuyo lugar hay aproximadamente 96%de analfabetos, que solo se dan a entender con sus dialectos indígenas mezcla de maya-quiché con mam y chachiquel. Existe en la población un contingente de 90 personas menores de catorce años; la distancia a que se encuentra la escuela más cercana que es la "Casa del Pueblo" de Las Ventanas, es de poco más de quince kilómetros de camino sumamente accidentado. La última escuela que existió hace cuatro años era sostenida con anormalidades desastrosas por el Ayuntamiento de mismo lugar. De las aldeas "Vega del Rosario", "Vega de San Lucas" y "La Vega" que se encuentran cercanas, pueden concurrir no menos de treinta alumnos, todos en edad escolar. La ayuda que los vecinos proporcionarán al instalarse la "Casa del Pueblo" es edificio, herramientas, tierras, y ayuda personal".

Motozintla

Firma Ernesto Parres

Misionero de Cultura Indígena y Educación Pública

……..

Foto 54/1291

Asunto: Se comunica que en breves días se hará el cambio de la Casa del Pueblo de Acapetagua para un punto donde cuente con garantías y protección de los vecinos y autoridades.

También se hará el cambio de profesor.

Junio 7 de 1924

Profesor Misionero Ernesto Parres.

……

Foto 55/1292 – SE RELACIONA CON FOTO 53 –

Tapachula, Chiapas,

Asunto: se comunica el cambio de la Casa del Pueblo de Acapetagua a San Isidro Siltepec, Chiapas.

Cito:

"El lugar favorecido con la Casa del Pueblo si bien es cierto que como Acapetagua es cabecera de Municipio, no por estos tiene recursos para el sostenimiento de ningún centro educativo, pues sus habitantes son en su totalidad indígenas que no apartan ningún medio de vida comercial a la región. La vida de los indígenas de San Isidro es sumamente dolorosa, pues los hacendados no solo del Soconunusco sino también de otros puntos los mandan traer con enganchadores a manera de negreros y los explotan todo lo que quieren. Esta situación es originada por el analfabetismo que los envuelve que poco a poco se irá combatiendo con el establecimiento de la Casa del Pueblo."

18 de julio de 1924

el profesor Misionero Ernesto Parres.

……

Foto 56/1291

Carta establecida por parte del presidente municipal de San Isidro Siltepec; Chiapas.

13 de septiembre 1924

Escuela Casa del Pueblo

Programa para las Fiestas

……

Foto 59/1292

Departamento de Cultura Indígena

Noticia estadística mensual de la Casa del Pueblo

Población de San Pedro Remate

Distrito Mariscal Edo. Chiapas

Febrero de 1924

Se nota la organización de los alumnos en la escuela, desde el primer grado hasta el segundo grado. Se detonan las razas indígenas de manera estadística:

Maya-quiche; rama de las mams

Mestizos.

Según la estadística hay menos mestizos.

……..

Foto 60,61 /1292

Cuestionario oficial de la SEP hacia los maestros para cerciorarse de las actividades del año.

Se pregunta sobre cantidad y tipo de trabajo

Salario de los maestros y fechas de pago

Sobre las festividades locales

Sobre la participación de los municipios

Sobre las enfermedades

Y

Sobre el Material Escolar

……..

Foto 62/1292

Acuse de recepción sobre material escolar

12 ejemplares de la Historia Patria

16 sobre el libro nacional de lectura y escritura

Datado: 12 de abril de 1924

……..

Foto 64/1292

16 de mayo de 1924 San Pedro Remate

Programa con que la Casa del Pueblo de San Pedro Remate conmemoró los días 5 y 10 del mes de mayo en curso.

Fiestas del 5 de mayo de la Batalla de Puebla

Festival del día de la madre. (Programa)

……..

Foto 66/1292

Casas del Pueblo de San Pedro Remate

Acta levantada con relación a la elección de la flor regional

15 de Agosto de 1924

……

Foto 64/1292

Cambio de Maestro rural en la zona de Chiapas 23 de junio de 1925

……

Foto 68/1292

Informe de la Casa del Pueblo de Benito Juárez que rinde el maestro rural

Mayo y junio de 1924

EL informe se divide en varias descripciones:

1) Alumnos

2) Terreno

3) Gallinero

4) Palomar

5) Conejera

6) Festividades

7) Comidas

Informe firmado por el maestro rural Robles el 30 de junio de 1924

……

Foto 69/1292

Memo

Minuta que pide se abra de nuevo la Escuela Rural de la Ranchería de Jalixhao, Municipio de Zapaluta.

……

Foto 70, 71 /1292

Informe General de los Trabajos realizados durante los últimos 6 meses de 1924 de la Casa del Pueblo de Tuzantan, Sonocusco Chiapas.

46 indígenas

2 de raza China varones

Y 6 mujeres de 6 a 14 año

Se presenta la asistencia media

De los alumnos no todos sabían hablar el castellano

Se destaca el hecho que tienen amplios conocimientos en agricultura

Noviembre 28 de 1924.

Se destaca al mismo tiempo la poca participación de los vecinos del lugar.

El maestro rural propone una serie de asambleas para tratar los problemas de la escuela. Firma Mario García

……..

Foto 72,73/1292

Tuzantan, Soconusco, Chiapas

12/11/1924

Casa del Pueblo

Reporte de la Casa del Pueblo y noticias de los 42 alumnos inscritos

Se hacen ver los avances de los alumnos

Maestro rural Mario García

……

Foto 74/1292

Asunto se solicita apertura de Escuela Rural en la Hacienda la QUEMADA

Firma el Comisario de Policia

Se muestra preocupado y responsabiliza a las autoridades

……

Foto 75/1292

Asunto: vecinos de los ranchos los Tahonas, Ultimo Esfuerzo y Noriega con más de 150 niños con edad escolar solicitan apertura de escuela Rural.

Chihuahua, 12 de febrero, 1925.

Firma el director de educación Federal del Edo.

……..

Foto 76, 77, 78, 79, 80, 81/1292

Asunto: carta dirigida al presidente de la República.

Diciembre 3, 1925

Firman vecinos de la municipalidad Villa López, Distrito de Jiménez, Edo. Chihuahua.

Es una denuncia o más cercano a un reproche al gobierno. Los vecinos aseguran que nunca se han preocupado por ellos en lo que a Instrucción se refiere.

Se pide al mismo tiempo que se envíe a un maestro o a un director.

Según los vecinos la motivación por que lleve a cabo una escuela es muy importante, incluso ellos pusieron una cantidad de dinero para que se lleve a cabo.

« c. Presendente de la Républica.
Presente o donde se encuentre. Los que suscrivimos (sic), mayores de edad vecinos de la Municipalidad de Villa López, Distrito Jiménez, Estado de Chihuahua, y en pleno derecho como ciudadanos, ante Ud, con el debido respeto comparecemos manifestando, que altamente lamentamos, que en este Pueblo, nunca ha habido un Gobierno que se preocupe por él en cuestión de instrucción, pues ni siquiera tiene por su cuenta un jacal ya no diremos un edificio; como creemos es su obligación como lo ha hecho en otras Municipalidades; aquí en este Pueblo está la escuela en unos cuartos de la casa Municipal, que le municipio aun careciendo de esos pequemos recursos para el sostén de él, ha facilitado para ver si por medio de eso nos hacen el favor (sic) de mandarnos un Director o maestro que siquiera se preocupe por la niñez, no ha matar el día como desgraciadamente a (sic) sucedido con nosotros que par ano quedar mal en lo que escrivimos (sic) donde no hay h ponemos, de otrografí a un signo no conocemos: en fin ya Ud. conprenderá (sic) nuestro pasado; preocupándonos por que nuestros hijos no sigan la misma suerte.
Hace unos cuatro años mas (sic) o menos que con el esferzo (sic) de todos los vecinos, de "ste tantas veces repetido P Pueblo, adquirimos un maestro que s epreocupo un poco por enseñar a nuestros hijos, pero pronto entró la envidia y el Ynspector (sic) de esta zona Seños Sumano, le dio orden se fuera a recibirse de la Escuela de la Cruz Camargo, donde se encuentra el mejor profesorado y todas la smejrs comodidades en materia de Ynstrucción, y de donde resultan los Ynspectores, pero gracias al Señor Don Abel S. Rodríguez, que Dios guarde muchos años , a ese manifestamos nuestra necesidad que nos quarían quitar nuestro maestro y el nos ayudó con cincuenta pesos para mejora de dicha Escuela y gestionó el que no nos quitasen pues a nuestro Maestro que fue el Señor Tito Terrazas.
Ahora últimamente formamos una mesa directiva con el propósito de gestionar ante el Supremo Gobier no del Estado el que se comprase una casa adecuada, para la formación de una Escuela de niñas motivo por el cual se dividieran los niños de las niñas por ser esta Escuela Mixta; ofreciendo al Pueblo a pesar de estar tan atrasado para la formación de ella la suma de $500.00 y que el gobierno pusiera lo demás.
Ahora bien en lugar de obtener el beneficio deseado recibimos la desepcion (sic) de que nos quitaran a nuestro Maestro por ordenes (sic) Superiores se cambiava (sic) a San Lorenzo Distrito Morelos, e inmediatamente pusimos un telegrama a la Dirección diciendo el porque se nos despojaba de nuestro Maestro, a lo que la

Dirección nos contestó, aue por reclamación servicios Tito Terrazas, ofreciendo mejorar nuestra Escuela la cual esta en pésimas (sic) condiciones.
Por lo que a UD. C. Presidente, suplicamos muy atentamente se sirva interponer su valiosa influencia ante estte (sic) Gobierno para que si es de Justicia, que el Gobierno tenga su establecimiento escolar por su cuenta y que no devuelva nuestro maestro en virtud de que cuando se fué (sic) nos ofreció que si conseguíamos con el Gobierno el cambio a esta (sic) el (sin) con mucho gusto vendría, por ser la persona con toda bolutad (sic) compartía la Enseñanza a nuestros hijos.
Danso a Ud. un cordial saludo por la honra que recibimos todos los Chihuahuenses con la visita que tan bondadosamente nos ha hecho, y al mismo tiempo le antisipamos (sic) las gracias por el favor (sic) que en el rpesente caso nos haga.
Protestádole a Ud. Nuestra alta consideración y respeto.
Sufragio Efectivo; No Reelección.
Villa López, Novienbre de 1925».

……

Foto 82/1292 (se relaciona con la anterior)

Carta por parte de las autoridades que niegan el establecimiento de una escuela rural en la zona demandada en los documentos anteriores.

La minuta fue emitida por el jefe de departamento de educación.

s/f

……

Foto 83/1292

Zona escolar de Cusihuiriachic, Chihuahua

N. 6

Asunto informe sobre la visita practicada en la Casa del Pueblo establecida en Teguirichic. Chihuahua

Reporte de Inspector.

Marzo 9 de 1925.

Cito

"…A las 10 horas del día 8 tuve oportunidad de conferenciar con los tarahumaras que se reunieron a practicar sus actos religiosos, exponiendo tres gobernadores tarahumaras, delante de sus gobernados, que el C. Andrés Madrid, Comisario de Policía, del lugar les ha prohibido terminantemente manden sus hijos a las aulas federales, alegándoles que el sacerdote católico no está conforme con el movimiento educador de indios y los atemoriza con mandarlos al infierno si aprenden a leer y a escribir. Manifesté a los gobernadores que el Gobierno está dispuesto a difundir la cultura entre todas las razas del país y castigará inexorablemente a quienes estorben en el desarrollo de sus ideales, ya sean sacerdotes, autoridades y vecinos, considerándolos como enemigos del progreso y del gobierno."

……

Foto 84 /1292

Asunto: Informe sobre la visita practicada a la Casa del Pueblo en Bacabureachic

Zona escolar de Cusuhuiriachic, Chihuahua.

Marzo 7, 1925

Reporte de Inspector Instructor

Cito

"Tengo el honor de informar a ud. que a las 20 horas del día 5 de los corrientes arribé a este lugar procedente de Carichic. A las 9 horas del día 6, acompañado del C. Comisario de Policía Suplente del Lugar, del C. Presidente Municipal de Carichic, del C. Presidente Municipal Suplente de Carichic , del Gobernador Tarahumara y de varios vecinos, me presenté en la casa del Pueblo a cargo del Maestro Rural, C. Refugio Aranda, encontrando una matrícula de 47 alumnos de ambos sexos y razas, siendo tarahumaras la gran mayoría, y una asistencia de 35 divididos en I° y 2° grados. No asiste mayor cantidad de alumnos porque el maestro rural ha tenido que mandarlos a sus casas sumamente enfermos de sarampión, epidemia que reina actualmente la región".

Se prepara siempre una parte para la enseñanza agrícola.

En este lugar los vecinos cedieron un terreno de 3600 m2

Los indígenas fueron quienes construyeron las escuelas.

……

Foto 85/1292

Asunto: Informe sobre la visita practicada a la Casa del Pueblo establecida en Humariza. Misma zona escolar que foto 84

Chihuahua

Reporte de Inspector Instructor

"... encontrando una matrícula de 113 alumnos de ambos sexos y razas, siendo mestizos en su mayoría, y una asistencia de 66, repartidos en primero y segundo grados. Hice trabajar al maestro con el fin de observar sus procedimientos y tuve la pena de encontrarlos sumamente deficientes a pesar de la buena voluntad que tiene el Maestro para laborar a conciencia, debido a que usa procedimientos anticuados haciendo resolver problemas mecánicamente, sin raciocinios, etc. y dando resúmenes sobre temas de Gramática, con aplicación de muchas reglas que hace aprender de memoria. En vista de estas dificultades le di dos clases prácticas sobre Lengua Nacional y Aritmética, eliminando muchas reglas oficiosas".

……..

Foto 86/1292

Asunto: Informe sobre la visita practicada a la Casa del Pueblo establecida en Río grande

Las condiciones de esta casa del Pueblo parecen bastante favorables para la comunidad y para los objetivos de la SEP.

Chihuahua,

Marzo 12 de 1925

Reporte de Inspector Instructor

Una casa del pueblo que funciona bien, se puede apreciar como la SEP tenía al mismo tiempo del rol de monitor con relación a las enfermedades de los niños en la mayoría de los pueblos

……

Foto 87/1292

Reporte de Inspector Instructor

Asunto: Informe sobre la visita practicada a la Casa del Pueblo establecida en San José Baquiachic.

La asistencia escolar es baja debido a la gran epidemia de sarampión que azota en la zona. No obstante el pueblo se muestra cooperativo pues ha brindado terrenos para las actividades agrícolas.

"El Inspector celebró una conferencia con 2 gobernadores indígenas y varios tarahumaras, padres de familia, sobre los grandes beneficios que el gobierno federal les imparte mediante la educación de sus hijos y la obligación precisa que tienen de hacerlos acudir a las escuelas para que aprovechen la oportunidad que se les ha brindado para emanciparse de la terrible plaga de la ignorancia con el fin de que tengan el mismo valor e importancia de los blancos ante las leyes que rigen al país, gozando de los mismos derechos y prerrogativas…"

……

Foto 88/1292

Misma zona escolar que la precedente, otro pueblo en Chihuahua.

Las clases se suspenden debido a una enfermedad de gripe durante 8 días.

……

Foto: 89, 90/1292

Asunto: Informe sobre la visita realizada a la Casa del Pueblo en Pasigochic.

Zona escolar de Cusihuiriachic, Chihuahua.

Mayo, 27, 1925

Cito

"Tengo el honor de informar a usted que a las 8h del día 26 de los corrientes arribé… encontrando una matrícula de 47 alumnos de ambos sexos y en edad escolar, puros tarahumaras y una asistencia media de 38. Existen dos grados: I° y II° (…) observando algunas deficiencias en el curso de las clases aludidas, me vi en el caso preciso de dar clases prácticas sobre las mismas materias, con el fin de inclinar al Maestro sobre la práctica de los mejores procedimientos de enseñanza.

En el pueblo se muestra una actividad competente entre el medio agrícola y la enseñanza, de la misma manera se siente que el pueblo participa con gran entusiasmo a pesar de los problemas de salud de la entidad.

……

Foto 91, 92/1292

Asunto: Informe sobre la visita practicada a la Casa del Pueblo establecida en Bacaburéachic.

Chihuahua.

Mayo 29, 1925

51 alumnos, 7/8 tarahumaras

10 adultos.

Asistencia diaria de 45 entre todos.

Siempre que se veía una deficiencia en la enseñanza, el inspector habla de dar el ejemplo a través de clases prácticas.

……

Foto 93/1292

Se solicitan copias de los informes.

Escuelas rurales incorporadas a la cultura indígena

Documento dirigido al Sr. Martínez Jiménez

Director de Educación Federal

Chihuahua, Chih.

……..

Foto 94, 95/1292

Carta del maestro rural G. Palma, dirigida al C. Vicente Gómez, Inspector Instructor en la zona de Chihuahua Chih.

Octubre 1er de 1925

El maestro rural habla de las condiciones agrícolas por parte de la Escuela en la que él trabaja.

……..

Foto 95, 96/1292

Programa de examen para los maestros rurales federales de la zona de Batopials y Guadalupe y Calvo.

Las materias se dividen en las siguientes:

Lengua nacional

Aritmética

Geometría

Ciencias Físicas y naturales, Botánica

Zoología

Física

Fisiología e Higiene

Geografía

Historia de México

Cultura Cívica

DOCUMENTO IMORTANTE. En él se estructura el curriculum de los maestros

……..

Foto 97/1292

Asunto: Año escolar, esta Entidad dividió 2 periodos activos: del 1er de enero al 15 de junio y del 16 de julio al 30 de noviembre.

12 de junio de 1923

Chihuahua

El cambio de las fechas se realiza con motivo de los cambios climáticos. Se resalta el hecho de que en estos la mayoría de la gente es pobre.

…….

Foto 98/1292

Un afiche sobre los festejos de la Independencia.

……..

Foto 99/1292

Asunto: el maestro misionero radicado en Batopilas, Chih, rinde un informe mensual de su labor desarrollada en la zona a su cargo, durante el mes de febrero.

Carta dirigida al D. del Departamento de la Cultura Indígena.

24 de febrero de 1924

En la zona de Batopilas se instalaron 15 Casas del Pueblo.

Batopilas está integrada por los Distritos de Andrés del Río y por Mina, Chihuahua, dependientes del Departamento de Cultura Indígena.

Destaca la participación de la ciudadanía en los esfuerzos de la SEP para llevar la educación. Comenta que los alumnos muestran un gran adelanto en las materias de Aritmética y de Lengua Nacional.

En aquella época el inspector destaca que muchos de los indios tenían miedo de enviar a sus hijos a la escuela debido a que pensaban que serían integrados al ejército. (… dice : y pude borrarles su execrable suposición infundada) .

Este inspector aplicaba un método de enseñanza únicamente intuitivo.

La insubordinación de los alumnos llegaba al punto de desear apedrear a la maestra si esta los castigaba.

……..

Foto 100/1292

Asunto se remiten 3 postales que muestran grupos de alumnos de varias Casas del Pueblo establecidas en la zona de Batopilas, Chih.

……..

Foto 101-118/1292

Ley de Educación Pública del Estado

Chihuahua

17/07/1923

Expedida por la XXX Legislatura

……

Foto 119/1292

Asunto: Manifiesta que en vista de existir solamente un Inspector no es posible dividir en zonas escolares a este Estado.

Carta dirigida al Jefe de Departamento de Escuelas Rurales

Carta escrita en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

10 febrero 1925

Se habla del proyecto de dividir al Edo en cabeceras municipales para poder controlar mejor la organización del Proyecto Educativo.

No se sabe dónde está el Inspector.

*Cito: "como los maestros de las escuelas rurales tienen en lo general muy escasa competencia, es necesario, si no se quiere fracasar, que los Inspectores Instructores estén en frecuente contacto con ellos. Además, por la ignorancia de los indios y por los resultados desastrosos que en épocas anteriores daban las escuelas entre ellos, prefieren pagar a los maestros con tal de que permitan que no asistan los niños a la escuela (esto lo supe perfectamente hace unos quince años, época en que desempeñaba la Dirección de Educación Primaria del Estado). Las circunstancias especiales de este Estado, poblado por razas indígenas que están en completa ignorancia hacen más y más necesario que los Maestros Instructores tengan bajo su inmediata dependencia hasta un máximo de 15 escuelas y como por una lista que acabo de obtener, aparece que ellas son en número de 83, el de Inspectores instructores debe de ser de 6. He querido comunicar a Ud. estos hechos porque creo que la educación de los desheredados (de los indios y los niños del campo) debe atenderse de manera preferente, ya que los de las ciudades cuentan con otros elementos para su educación. Cualquier sacrificio que la Nación se imponga para establecer escuelas eficientes entre los niños de las clases de referencia será recompensado con creces al obtenerse la redención de los que por siglos han carecido del pan de la inteligencia. Por mi parte, me considero feliz si puedo con mi esfuerzo y buena voluntad colaborar con Ud. de modo efectivo en esta magna obra nacional" (IMP) **

El texto lo firma LISANDRO CALDERON, director de Educación Federal.

……

Foto 122/1292

Asunto: pide remita el presupuesto de las escuelas de su dependencia y una lista del personal y en funciones.

La carta está dirigida al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales

SEP

Firma

Lisandro Calderón

T. Gutiérrez, Ch.

10/2/1925

Pide que se envíe el Presupuesto de Egresos de las escuelas dependientes de ese departamento (escuelas rurales) así como una lista del personal que ya está en funciones.

……

Foto 124-135/1292

Informe que presenta a la SEP el Director de Escuelas Federales en Chiapas acerca del Estado en que se encuentra la enseñanza en dicha entidad federativa.

Firma Lisandro Calderon

Tuxtla Gutiérrez

24 de febrero de 1925

Generalidades acerca del Estado de Chiapas.

INFORMACION MUY IMPORTANTE SOBRE LA SITUACION EN LA EPOCA DEL ESTADO EN TERMINOS DEMOGRAFICOS Y CUALITATIVOS. *

Se concentra en el hecho que los indígenas no toman participación en el Gobierno y que se limitan a vivir alejados de los otros grupos.

Estos son:

Indígenas: 258,000

Mestizos: 160,000

Extranjeros: 20,000

Advierte que la ignorancia es uno de los factores principales de la corrupción.

Primera Página: factores socio-demográficos

Cito: Se advierte no obstante una división entre los indígenas: un grupo de ellos evoluciona aunque lentamente y es el que vive en la costa y en la cuenca del Grijalva. Aunque conservando en gran parte sus antiguas costumbres, su lenguaje y su manera peculiar de vivir, han entrado en relación con los demás elementos étnicos y van tomando aunque muy lentamente lo bueno y lo malo de ellos, desgraciadamente más lo malo. El grupo indígena que vive en la sierra, está en periodo de evolución regresiva. Los mestizos tienen el gobierno del Estado en las manos y son los que promueven su progreso. La gente más ilustrada de Chiapas, los ingenieros, abogados, médicos, agricultores y comerciantes, pertenecen a este grupo. Los extranjeros son poco numerosos y aunque por su adelanto constituyen un factor importante en el Estado, la gran diferencia entre ellos y los indígenas dificulta la compenetración de estos elementos sociales.

Fin de Primera Página se presentan datos económicos:

Cito:

Agricultura:

"La riqueza principal de este Estado consistía hasta hace algún tiempo en la agricultura. El valor de las fincas rústicas se calculaba en cuarenta millones de pesos, pero el sistema de trabajo era el de la Servidumbre que ya fue abolida por la Revolución, atravesando el Estado actualmente por un periodo de crisis, mientras se verifica el reajuste de la organización social que vino a favorecer a los trabajadores del campo"

Ganadería:

"La industria ganadera tuvo también alguna importancia en el Estado, pues alcanzó un valor de 10.000.000 de pesos, siendo los departamentos donde hay más abundancia de ellos los de Soconusco y Palenque, en tanto que en los de Libertad y Las Casas a penas si han penetrado"

Se maneja la información del número de fincas 10.604
Las fincas de Soconusco y el Palenque pertenecen a propiedades extranjeras.

Vías de Comunicación:

Las vías de comunicación en el Estado son muy deficientes. En el centro, en Casio toda la región del Huitepec y sus ramales hacía el norte y el noroeste sólo hay caminos de herradura y veredas por las que son transportados los productos de esas regiones ya sea por medio de bestias de carga o bien con ***bestias humanas (chamulas)****.*
**

Ríos Usumacinta y Grijalva…

Existía un ferrocarril Pan-Americano.

Instrucción Pública:

"Los cálculos que se han hecho, pues jamás ha podido obtenerse un censo correcto dan, por lo que toca a la Instrucción Pública el siguiente desconsolador resultado:
Saben leer y escribir en Chiapas: 40,137 personas no saben leer ni escribir mayores de 12 años: 103.577"

"La Secretaría de Educación concedió al Estado de Chiapas para el año en curso solamente 11 escuelas urbanas, aunque posteriormente autorizó una más en Chiapa de Corso con dos profesoras. El número total de profesores de que se puede disponer para estas escuelas es de 45, los que están distribuidos de la siguiente manera:..." (Ver documento, p.2 -125-)

"Salvada esta dificultad (contratación del cuerpo docente) se procedió a estudiar las necesidades escolares de las diferentes poblaciones del Estado, encontrándose en general que todas con excepción de las ciudades de

Tuxtla y Tapachula, carecen de las escuelas necesarias. Hay ciudades de importancia, como es la de Comitán con 15.000 habitantes, que no cuenta sino con una escuela primaria federal, cuando en 1912 tuvo siete sostenidas por el Gobierno del Estado. Conforme a la Constitución Política de este Estado, corresponde a los ayuntamientos establecer y sostener las escuelas primarias en sus correspondientes jurisdicciones. Este concepto que muchos juzgan funesto para la educación, lo es efectivamente en este momento de crisis y de reajuste de los Ayuntamientos, pero en teoría no lo es, porque el ayuntamiento de un lugar cuando ha sido libremente escogido por los habitantes, es el más capacitado para conocer las necesidades de la comuna y para buscar los medios para satisfacerla sin lesionar intereses y sin que exista el régimen de pueblos privilegiados (p. 5 -128-)"

IDEALES

"... (p.5 -128-) Cuando el periodo de crisis acabe en el Estado, cuando los campesinos puedan ya hacer producir sus tierras y los campos vuelvan a poblarse, ahora sí, de gente libre que trabaja con gusto, creo que la acción municipal en las escuelas será fecunda. Yo tengo fe en el Municipio Libre a pesar de todos los errores en que, por circunstancias de momento ha caído."

ESCUELAS URBANAS Y ESCUELAS RURALES

(citación marcada por el lector de la época)

"Con el poco número de escuelas primarias urbanas de que puede disponer esta Dirección no es posible naturalmente dar ayuda a todos los pueblos que lo necesitan. Lo que está procurando hacer es que estas escuelas estén en los lugares en que son más necesarias y en que las autoridades municipales las estiman más (...)

El personal docente en Escuelas Primarias

Cito :
"Casi todo el personal docente de esta escuelas está formado por maestros formados en la Escuela Normal del Estado. En general son activos y aman la escuela, pero como este Estado está muy alejado del Centro y sus vías de comunicación son pésimas por el momento, no han podido los maestros, evolucionar en el mismo sentido que lo está haciendo la región norte del país. Todavía para ello, la escuela tradicional, la normalista tiene gran predominio porque ignoran las nuevas orientaciones en materia de educación. A aquellos con quienes no he estado en contacto, les he hecho ya las sugestiones tendientes a que se pongan a estudiar los nuevos procedimientos, viendo con gusto que así lo desean; pero para lograr algo más positivo; juzgué que sería de incalculable provecho la venida, cuanto antes, de una Misión Cultural que enseñara a los maestros las pequeñas industrias que no conocen y que están deseosos de practicar, así como las ideas fundamentales de la escuela por la acción. Creo que en ningún otro Estado de la República sería de resultados tan benéficos para la acción de una Misión Cultural, porque aquí la Industria es casi desconocida, si no es en forma rudimentaria, mientras que en otros Estados como Puebla, Veracruz, San Luis Potosí, etc., cuentan con ellas y los maestros pueden fácilmente aprenderlas. Considere que la Acción de la Misión Cultural en Chiapas es indispensable

para que las escuelas tanto federales como municipales rindan óptimos frutos. Cumplo con mi deber de hacerlo del conocimiento de mis superiores.

Por el mismo motivo solicité del Departamento de Enseñanza Técnica algunos profesores de pequeñas industrias, cuya labor sería de gran provecho en este Estado que tiene tantas materias primas que no se aprovechan y tanta gente que está ansiosa de aprender, pues he notado en este particular una reacción muy favorable en la tendencia de la gente del Estado, maestros y particulares, de buscar el aprendizaje de industrias. Todas las personas con quienes he hablado de esto me han dicho que la salvación de Chiapas, de la crisis que atraviesa, está en la pequeña industria. Por desgracia el Departamento me contestó que no es posible hacer nada por ahora.

p.7 -129-

……

Foto 137-138/1292

Dirección de Educación Federal en Chiapas, Reporte, N° 545/19606/41

Reporte de Inspector (Director de Escuela Federal), 17 marzo 1925.

Documento dirigido al Jefe del departamento de escuelas rurales

SEP

Firma Lisandro Calderón

Población rural de Chiapas.

Escuelas rurales campesinos. "Los humildes campesinos que merced a la obra revolucionaria han conquistado su libertad, necesitan no solamente que su escuela acostumbre a los niños al trabajo a la vez que los instruya, sino también mejorar los métodos de cultivo y cría de animales".

Cito Injusticia

(antes de la Revolución)

"En Chiapas, como en todo el resto del país, la gente de campo, que constituye aquí la inmensa mayoría, estuvo en la categoría de humilde siervo. En las haciendas trabajaba el mozo adeudado con un jornal tan insignificante, que apenas si le permitía comer lo indispensable para no morir de inanición; su deuda aumentaba prodigiosamente, no porque recibiera gran cosa del AMO, sino porque éste le cargaba tres o cuatro veces lo que le daba; esta deuda pasaba sobre sus hijos y esposa a su muerte, no siendo posible que ninguno de ellos se retirara de la finca sino cuando otro AMO satisfacía la deuda y se llevaba a los siervos, que debían trabajar hasta la fatiga, ser respetuosos con los amos, y en caso de faltas, sufrir los azotes y el encierro correspondiente." P.1. (Reporte, N° 545/19606/41)

"Como la Escuela Rural pretende educar al niño por medio de la actividad (PRAGMATISMO), es necesario que los métodos de trabajo que imponga sean superiores a los que se emplean en la aldea, para que signifique un progreso, puesto que si se conservan los mismos tradicionales procedimientos, no sé hará sentir el adelanto. En la granja de la escuela se han de criar animales de raza mejor que los de la aldea y en su huerto y campo de cultivo se emplearan métodos de explotación igualmente más avanzados. Y cuando el alumno ya instruido, lleve

a su casa mejores ejemplares de animales y vegetales y enseñé a su padre cómo se trabaja con mejor fruto, la escuela rural habrá sido una bendición para todos". Reporte de Inspector (Director de Escuela Federal), 17 marzo 1925.

Documento dirigido al Jefe del departamento de escuelas rurales

SEP

Firma Lisandro Calderón

……

Foto 140-142/1292

CIRCULAR: 9 - Dirección, de Educación Federal en Chiapas Reporte, N° 545/19606/53.

Carta dirigida a los inspectores instructores regionales de parte del Director Lisandro Calderon.

19/marzo/1925

"Se ha recomendado que cada una de las escuelas rurales tengan un campo de cultivo y su granja correspondiente para que mediante los ejercicios que en uno y otro hagan los niños dirigidos por sus maestros, vayan adquiriendo nociones científicas de aplicación inmediata y o solamente teórica. Es indudable que, mediante los trabajos de la escuela podrán adquirirse los más variados conocimientos, los que obtendrán resolviendo los alumnos situaciones concretas que son las que tendrán que enfrentarse en la vida. Así si suponemos que el maestro resuelve que se construya un baño para los escolares, surgirán una serie de casos concretos y problemas que ellos deberán resolver con ayuda de aquel cuando sea necesaria. Desde luego surgirá el problema: ¿Cuál es el lugar más adecuado en la escuela para el baño? Resuelto esto viene el siguiente : ¿de qué dimensiones debe ser? Otro ¿de qué materiales deberá fabricarse? Dónde conseguir esos materiales? Si no lo hay en la localidad ¿de dónde podrán hacerse venir? , etc. etc., Para resolver cada uno de estos puntos, los alumnos pondrán en actividad, su memoria, su imaginación, su razonamiento y aprovecharán también las experiencias del maestro y su saber. Ya en el terreno de la práctica harán el plano del baño, determinarán si debe tener cimientos, construirán las paredes aplicando los más variados conocimientos de física, geometría, química, aritmética, etc. Cuando el baño haya quedado terminado, la inteligencia y la voluntad de los niños se habrá ejercitado grande y provechosamente y se encontrarán con un tesoro de conocimientos que les servirá de mucho en la vida".

"Se ha llevado el Ejido a los que no tenían ni un palmo de tierra en que reposar, se ha combatido al latifundista porque acaparando la tierra, tenía al campesino en la miseria, pagándole un jornal más bajo que el que gana un animal de carga. Pues bien, ahora comienza ya el pobre a tener tierra y con la tierra libertad. Enseñémosle a hacerla fecunda, a ser cariñosa con él, a que le rinda sus óptimos frutos y entonces y sólo entonces habremos contribuido lealmente, humanitariamente a contemplar la enorme obra reformista de la gloriosa Revolución Mexicana. Al maestro rural le está encomendado principalmente este papel de redención de los eternos parias. Que cumpla con amor su cometido, que se identifique con sus hermanos en dolor y que paso a paso mejore sus métodos de trabajo para que el humilde hogar del hombre que labra la tierra haya el pan necesario, el contento y la salud del alma".

……

Foto 144-145/1292.
Reporte: Dirección, de Educación Federal en Chiapas. N° 574/19606/56.
RESPUESTA A CIRCULAR 9 del 19/marzo/1925.
La respuesta es de parte de una Inspector Instructor.
FIRMA ILISIBLE.

VISION CONCRETA DE LA REALIDAD VISTA DESDE LA POBLACION

"Tengo el honor de informar a usted de los puntos tratados a continuación, de acuerdo con sus deseos: El número de Escuelas Rurales que funcionan ascienden a 79. Por renuncias insubstanciales se han cerrado 7 escuelas que se volverán a abrir tan luego sean aceptados los sustitutos. El número de escuelas autorizadas por el Departamento de Escuelas Rurales y de Incorporación Cultural Indígena fue de 85. El número de maestros rurales propuestos por mi y aceptados por el Departamento fue de 104. A cuatro maestros por tener que desempeñar funciones de inspectores se les pidió dos nombramientos de maestros rurales, resultando entonces 100 maestros"
"En algunos lugares, desde el año pasado, se viene trabajando por que los pueblos construyan locales para las Casas del Pueblo, en algunas partes se ha conseguido, pero puede decirse, que son pocos, en general las escuelas no cuentan con local propio sino facilitados por autoridades o vecinos de los pueblos. Los locales no llenan las condiciones establecidas pues son casas particulares o jacales que dejan mucho que desear. Pocas serán las Casas del Pueblo que no cuenten con campo de cultivo, pues esto se viene exijiendo (sic) desde hace algún tiempo, en la actualidad no están cultivados por ser la temporada de secas, aunque algunas donde se cuenta con agua tienen cultivos" p.1 §4

"En muchas escuelas se ha empezado a formar la granja escolar, teniendo en ellas : gallinas, palomos, conejos, borregos, etc. pero se necesitan elementos para mejorar las especies, ya que los animales son los mismos que se crían en el lugar" p.1 § 6

IMP "Cumpliendo con las disposiciones del Departamento se ha procurado que en todas las escuelas rurales se enseñé una industria, se sigue esta labor, hasta donde lo permiten los conocimientos de los maestros así como de los elementos de los que pueden disponer. Puede decirse que los maestros nombrados no tienen la competencia necesaria para realizar los deseos de la Secretaría, ya que en su inmensa mayoría carecen de títulos y de preparación necesaria, algunos tienen estudios más o menos altos, otros tan sólo cursaron la primaria, pero hay también la circunstancia de que con los sueldos asignados, es imposible conseguir en el Estado mejores elementos de los que están trabajando. Creo que es indispensable concederles un aumento para que pueda mejorarse el personal, pues algunos se han retirado por lo raquítico del sueldo" p.1 §8,9

"Aunque en varias ocasiones se ha repartido material escolar, éste nunca ha bastado a la necesidades, algunas escuelas nunca recibieron material, el uso ha destruido gran parte del que se repartió en años pasados; es pues urgente una dotación completa, tanto más si se considera que en los pueblos es difícil conseguir libros" p.2 § 1

"Las Escuelas Rurales cuentan con el material agrícola que los padres y autoridades de los pueblos en donde hay escuela han facilitado; en esta capital existe algo de material agrícola que no ha podido repartirse, primero porque llegaron al terminar el año escolar y en este año porque no se cuenta con recursos para su remisión, sin embargo ya se principia su repartición a medida que se encuentra facilidad. Creo que este material no puede cubrir las necesidades de las escuelas." P. 2 § 2.

"Las escuelas rurales del Estado tienen numerosas necesidades que llenar, tales como las siguientes : buenos locales que sirvan de modelos para que modifiquen los pueblos sus construcciones; muebles que casi en lo absoluto se carece, estos se pueden construir en la región a precios módicos; suficiente material escolar, ya que los pueblos son pobres y los padres en muchas ocasiones no pueden comprarlo por caros; dinero para la compra de semillas, animales, material para industrias, etc." p. 2 § 3

"Creo que es del todo punto indispensable fundar algunas escuelas más en la región habitada por los indígenas llamados chamulas. En la región del Distrito de Mariscal se necesita intensificar la educación pero con elementos nuevos, que estén retribuidos largamente, pues los que actualmente prestan sus servicios son elementos que de alguna manera provienen de Guatemala y estos no pueden hacer labor patriótica, no pueden formar sentimiento nacional a las nuevas generaciones." P. 2. § 5.

……

Foto 150-161/1292
SEP 104/105-115/116.
Folder N° 574/19606/.
Junio 1926.

INFORME QUE RINDE EL C. DIRECTOR DE EDUCACION FEDERAL EN CHIAPAS, ACERCA DE LA VISITA DE INSPECCION QUE VERIFICO EN LOS DIAS EMPRENDIDOS ENTRE EL 2 Y EL 24 DE ESTE MES.

"El día 4 de junio visité la escuela rural de Espinal, la que encontré en malas condiciones: la asistencia ese día era solamente de 5 niños y 6 niñas, debiendo ser 45, según las noticias estadísticas mensuales" p. 1 § 1.

"El local que ocupa esta escuela es del Ayuntamiento, compuesto de una pieza que tiene 6 metros de largo y 4 de ancho, un corredor y un patio de regular extensión". P. 1 § 2.

"En cuanto a muebles, los tienen escasísimos: 3 bancas, una mesita, una silla y un pizarroncito, todo en mal estado". P. 1 § 3.

"La maestra es muy joven, tiene unos 16 años de edad y me informó que sólo estudió en la escuela hasta el cuarto año elemental. La enseñanza que imparte es muy deficiente" p. 1 § 4.

ESCUELA RURAL DE LA PUNTA. p. 2 §

"A mí regreso de la junta celebrada en esa capital en los primeros días de abril, visité esta escuela, encontrándola en buenas condiciones. Es su director el Sr. Jaime Domingués, como de 28 años de edad, empeñoso y cumplido. Ahora encontré la escuela en iguales condiciones.

Su huerto tiene siembra de maíz, frijol y plantas florales; se estaba trabajando en el acabado de un gallinero. Los alumnos hacen esfuerzos por conocer otras regiones del país y por ponerse en relación con las autoridades. Como informaron que se había dirigido a la Secretaría de Educación pidiendo una cabra semental les aconsejé que hagan su petición a la de Agricultura"… Toda la página buenos resultados en esa escuela.

ESCUELA RURAL DE ACAPETAGUA. p. 6

"Acapetagua es una población con 400 habitantes, los que se dedican a la agricultura. Sus recursos naturales son maderas finas que abundan en las próximas.

Edificio. La escuela federal de esta población está instalada en un edificio construido para ella por la colonia japonesa. Tiene escasos muebles, todos de mala calidad.

Su personal docente se compone de una maestra, Sra. Paula N. Viuda de Martínez, quien informa que ejerce el magisterio desde el año de 1910. El número de alumnos presentes el día de la visita fue de 31 niños y 25 niñas. Después del reconocimiento que hice a los alumnos y que dio aceptable resultado, conferencié con la maestra a efecto de explicarle la forma más adecuada de aprovechar los trabajos en el huerto y la cría de animales, para la educación que imparte. La maestra es una señora de que ejerce su misión con cariño y serenidad; le faltan indudablemente muchos conocimientos, pero procura suplir estas deficiencias con su buena voluntad."

HUIXTLA

"El medio social del lugar es adverso a una buena educación, pues predomina la intriga, de la que son con frecuencia víctimas los maestros. Para evitarla en lo posible aconsejé a los profesores que procuren manejarse con la mayor cordura. Conferencié también con el C. Presidente Municipal para hacerle entender la ventaja de que la escuela viva una vida tranquila y pura exenta de preocupaciones, recomendándole que como primera autoridad local, protegiera a la escuela que es un centro de cultura muy importante para la población" foto 157

ESCUELA PRIMARIA DE ESCUINTLA

"El patio de la escuela, que es bastante amplio, tiene varias clases de siembras. Se llevan a cabo también algunas labores manuales. El director Rubén Rincón y la ayudante Isabel Castillejos, son bastante empeñosos, no así la otra ayudante, señorita Renalda Granados Corzo que tiene un carácter impropio para el magisterio. Como esta escuela la encontré en general en buenas condiciones procuré, al conferenciar con el director y profesores, darles una idea clara de los postulados de la Escuela de la Acción: aprender haciendo y la escuela como sociedad, a fin de que paso a paso vayan dando a la enseñanza la orientación moderna. Creo que pronto se hará algo en este sentido, sintiendo únicamente que la premura del tiempo no me hubiera permitido estar siquiera unos ocho días en este establecimiento para trabajar más tiempo con sus maestros" foto 159

……

Foto 183/1292. Exp. 316/No.174D:7167.
Tapachula, HIDALGO 8 de Abril 1924.
Firma Ernesto Parres (profesor misionero)

"Asunto: Se informa de la marcha de las Casas del Pueblo
C. Director de Educación y Cultura Indígena
Reporte dirigido al Directo de Educación y Cultura Indígena
Ministerio de Educación
Cito
"En los general, las deficiencias que se encuentra en ellas se deben a las circunstancias anormales porque hemos pasado; al medio en que se agitan; a la apatía de los habitantes del lugar, al odio ancestral que tiene los indios a la escuela, y también los no indios, y que hacen de estos, unos esclavos; y también se debe, al odio que el siempre manifiesta a las clases civilizadas. Por último –da vergüenza decirlo- a la ninguna ayuda que restan las autoridades locales. He luchado y aún estoy en la palestra, y tengo fé que en breve tiempo se conseguirá todo lo que hasta hoy no ha sido posible hacer." p. 1 §1

"El indio de estos lugares por naturaleza es desconfiado, fanático por sus ideas y ciego para todo lo que no está al alcance de su inteligencia. Si las Casas del Pueblo no tienen todo el progreso que yo anhelo, se debe a las razones que vengo señalando, a las que hay que sumar, la oposición desplegada por los vecinos que tampoco ayudan con raras salvedades. Las autoridades no solo no ayudan sino que obstruccionan las labores: Ejemplo: Hace meses los celadores que hacen la vigilancia fiscal llegaron a Mazapa, como no encontraron pastura para los caballos, metieron estos a que se alimentaran a la huerta de la Casa del Pueblo; destruyeron la hortaliza e hicieron mil destrozos de ella. Me quejé al Administrador de la Aduana de esta ciudad, al Agente Municipal de Mazapa y no he conseguido hasta hoy que me paguen un solo centavo de las pérdidas que ocasionaron y ni siquiera se les castigó! Y esot es lo que hacen las clases civilizadas!... ¿Qué podrá esperarse de los que están en las esferas más bajas?... Las autoridades locales – es decir, de las aldeas con por lo general formadas por indígenas caciques, que por un lado manejan a las mazas a su antojo y por otro, los "ladinos" que viven allí mismo, explotan a las mismas autoridades, no las respetan y las tienen subyugadas a sus propias conveniencias. Los negreros enganchadores que se hacen llamar pomposamente "habilitadores" sugieren a los indios, que tienen mando de autoridad, no exijan a los padres de familia, la obligación que tienen de enviar a sus hijos a la escuela, ofreciendo hasta sumas mensuales para que se les libre del "castigo" de ir a la escuela.

……

Foto 187 Folder 754.11 SEP Depto de Escuelas Rurales e Incorporación a la cultura indígena. DURANGO 1925

Maestro Misionero
Numero 149
Negrete 119 Durango.
Firma: Everardo Gamiz.

27 diciembre 1923

"Me es honroso proponer a ese departamento el establecimiento de una Casa del Pueblo para niños en la Congregación de Paso Nacional (antes el Conejo), Municipio de Nazas, ex-Distrito del mismo nombre. En este lugar hay aproximadamente un 60% de indígenas aunque su estado no es el que guardan los de otras regiones del Estado que conservan su idioma y costumbres primitivas. Existe un 70% de analfabetos y el idioma usado en las conversaciones familiares es el castellano, siendo por tanto el 100% de la población que habla dicho idioma"

"Hace como un año que no hay escuela de niños en esta Congregación y la que existió últimamente estaba sostenida por el Estado, cuyo Gobierno daba un subsidio de $100.00 mensuales. No hay lugares suficientemente inmediatos de donde pudieran concurrir más alumnos. Los vecinos pueden ayudar con el local, terreno, herramienta y alguna ayuda personal; habiendo demostrado positivo interés por el establecimiento de esta escuela" p. 1 § 2,3,4

……

Foto 192/1292

Folder 754.11 SEP Depto de Escuelas Rurales e Incorporación a la cultura indígena. DURANGO

UTILES Y LIBROS que se necesitan para la Casa del Pueblo que se abrirá en la Congregación de Paso Nacional, Municipio de Nazas, Dgo.

Firma EVERARDO GAMIZ, maestro misionero.

UTILES

4mts de tela para pizarrón

5 cajas gises blancos

100Pizarras

4 Paquetes pizarrines

300 cuadernos escritura primer año

200 lápices

100 Portaplumas

3 Cajas Plumas acero

4 Paquetes tinta en Polvo

400 hojas papel para dibujo

1 Abaco

LIBROS DE LECTURA

50 Libros de lectura PRIMER GRADO

25 Libros de lectura SEGUNDO GRADO

LIBROS DE CONSULTA PARA EL PROFESOR

1 Colección de Recitaciones

1 Aritmética .- Primer Grado

1 Aritmética .- Segundo Grado

1 Metodología de la Lectura

1 Metodología de la Aritmética

1 Geometría

1 Historia Patria

1 Tratado de Moral

1 Nociones prácticas de Agricultura

1 Enciclopedia que sirva de guía para el desarrollo del Inciso 2 de la Fracción V de las bases.

1 Manual que sirva de guía para el desarrollo del inciso 3 de la misma fracción V

1 Instrucciones para la enseñanza del dibujo

1 Tratado de Higiene

1 Economía Doméstica

1 Metodología de la Geografía

1 Tratado de Nociones de Ciencias

……..

Foto 217/1292

Carta dirigida al Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena

Ministerio de Educación Pública

Hada Chiapas, a 21 de julio de 1924.

Firma C. Esquincaz.

"En uno de los últimos números de "Excélsior" he leído entusiasmado, aunque con el profundo desconsuelo que proporcionan tales noticias, que ese Departamento ha puesto por fin "el dedo en la llaga" tocando el verdadero resorte para resolver nuestro problema analfabeto-indígena, proyectando una lucha intensa con aquel medio. En el mismo referido artículo de ese periódico que obedece a un reportaje al encargado de ese Departamento, se hace mención de la labor del gobierno de 1919 en el Estado de Chiapas, estableciendo en San Cristóbal de las Casas una Escuela de Regeneración Indígena, que por une verdadera fatalidad funcionó sólo un año. Pues bien señor, cábeme la satisfacción de haber sido yo el encargado de llevar a la práctica tan loable obra regeneradora, abriendo como Maestro aquel internado y más tarde atendiéndola como Director y Maestro a la vez. Y ya ve usted señor, primero el salvajismo de un partido y más tarde la ineptitud de nuestro actual Gobierno, dieron por tierra con aquel esfuerzo que secundado, quien sabe cuánto escoyo habría desalojado del escabroso camino de nuestra desanalfabetización."

……..

Foto 219-222/1292

AGN, DCI, Dc118, D96286, B3F2.02.3[260]

Documento dirigido al Secretario de Educación Pública de México

"En el pueblo solo viven las autoridades indígenas y el secretario único ladino que puede vivir y cuando hay escuela el maestro cualquier otra persona que quiera radicarse la matan. Pocos pueblos cuentan con algunos ladinos para eso siempre tienen amenazada la existencia por eso la labor de los misioneros que vinieron hace dos años fue inútil y muy costosa para el Gobierno, porque para llegar a ... estos indios se necesita conocer el idioma y sus costumbres" p. 1 §4

"El misionero Don Pino Trujillo penetró al pueblo de San Pablo con fuerza armada levantó la escuela en una montada los indios quemaron el edificio y pretendieron matarlo" p. 1 §6

"Hay casi en todos los pueblos un grupo de PRINCIPALES que tienen en las manos el destino de más de quince mil almas. Cuando quieren que muera alguno sólo lo señalan" "Estos indios han pasado como el soldado todos los grados : fueron alguaciles, escribanos, capitanes, alfares y Presidentes Municipales. Al entregar la presidencia pasan a formar dicho grado"
p. 2 §1,2

"Cuando el gobierno ha dispuesto establecer una escuela se dirige a este grupo y una vez que aceptan queda garantizada la vida del maestro. Los maestros no se han dedicado a la enseñanza ; han hecho del niño un mozo que corta la leña, zacate y cuida caballos. Para hacer que el indio ame la escuela el maestro debe saber el idioma para que al verse rodeado de un grupo de niños que salen de sus montañas, tímidos, espantados sin conocer una sola palabra de castellano pueda entablar conversaciones con ellos darles a conocer los útiles, disciplinarlos poco a poco enseñarles algunos juegos para despertarles la confianza al que otros no han podido. Atraerlos con pelotas, canicas, trompos: enseñarles los nombres, que los lleven a sus casas, que los enseñen a los hermanitos. Cuando los padres de familia lleguen a la escuela tratarlos con consideraciones obsequiarlos con alguna cosa; el indio gusta mucho que le obsequien"

Carta un poco ditirámbica (mio) ¡

……
Foto 228/1292.
SEP
DIRECCION DE MISIONES CULTURALES
AñO 1932

Foto 203/1292
Ejemplo de carta de contratación de los maestros rurales.

[260] L'utilisation de la couleur « vert » est de mon initiative, c'est pour préciser la référence : Dc = document, D = dossier, B = Boîte ou Section.

México DF a 6 de febrero de 1933
No. 10445, EXP: x/131

"Este Departamento espera que a la presente fecha ya tenga usted un conocimiento exacto de las orientaciones que la Secretaria trata de imprimir a la enseñanza rural, entre las cuales ocupa la de dar lugar preferente la de dar al maestro rural la mayor capacidad posible para que extienda entre los campesinos la enseñanza elemental agrícola como condición previa indispensable al aumento de la producción y al alza de nivel de vida de las comunidades" §1

……..

388/1292
Firma Moisés Sáenz
12 de febrero de 1928
Memo del presidente
Selección de maestro.

…….

428/1292

Informe sobre educación socialista y el trabajo de los maestros para erradicar el fanatismo
Los curas traidores de la patria

Ciudad OMOA, documento que certifica la Fiesta "La Flor Regional". Agosto de 1924

Foto: 97/1292 "CULTURA" DCI

Ciudad OMOA, Programa sobre la velada Lírico Literaria del 16 de septiembre. Firmada por el Profesor Rural José Trejo el día 10 de septiembre de 1924.

Foto: 98/1292 "CURRICULUM y EVALUACION" DCI

Documento firmado por los inspectores de OMOA con relación al avance académico de las materias "lengua nacional", "aritmética". Con relación a las bases en el proyecto LAS CASAS DEL PUEBLO, que presidía el PROFESOR RURAL José Trejo, en el año de 1924.

Foto: 99/1292 DCI

Asunto:
-El maestro misionero radicado en Batopilas Chiapas, rinde un informe mensual de su labor desarrollada en la zona a su cargo, durante el mes de febrero 29 de 1924. En él remarca la creación de 15 CASAS DEL PUEBLO.
-Situación sobre "lengua nacional" "aritmética"
-Testimonio sobre el miedo de los indígenas de ser educados para luego incorporarlos al ejército.
-Apreciación de la maestra rural en la zona.
-Testimonio sobre una mala apreciación de la maestra rural. Se ilustra que la maestra es amenazada de ser apedreada por los alumnos. El inspector tuvo que intervenir con los vecinos del pueblo.
-Se hace énfasis en la creación de gallineros.

Foto: 101-118/1292 "LEY DE EDUCACION CHIHUAHUA"

Ley de Educación Pública del Estado de Chihuahua. Expedida por la XXX Legislatura el día 17 de julio de 1923.

-Nota: artículo 6° se habla de raza y hay una división para su enseñanza:
cito
"Art. 6º. Para la raza indígena se establecerán centros de cultura y de acercamiento a la civilización, y serán dominantemente redentores por el trabajo manual, industrial y agrícola"

"Art. 12. La educación primaria tendrá por objeto la preparación de la niñez para el máximo de eficacia personal y social en beneficio individual y colectivo, y será netamente nacionalista".

El artículo 15° determina el arresto q los padres que no lleven a sus hijos a la escuela.

Tomar en consideración el capítulo IV se sitúan a los indígenas con la gente discapacitada.

Artículos 26, 27, 28, 29, 30. Situación de los indígenas.

Artículos 90-100. Situación de los maestros.

Foto: 119/1292 "CASA DEL PUEBLO"

Informe en Suchiate Chiapas sobre la casa del pueblo y su funcionamiento de parte de Ernesto Parres Profesor Misionero.

Foto: 39/1236 ESTADISTICA SOCONUSCO DCI

Estadística de una escuela en 1924.

Foto 122, 123/1292 DCI

Noticia estadística mensual de la "Casa del Pueblo" de Suchiate Mariscal
Mayo 1924.
Encuesta realizada a los maestros rurales y misioneros.

Foto: 43, 44/1236 DCI
Noticia estadística mensual de la "Casa del Pueblo" de Suchiate Mariscal
Junio 1924.
Encuesta realizada a los maestros rurales y misioneros.

Se logra notar una pérdida de 6 niños indígenas en las instalaciones escolares.

Foto: 126/1292 CDI

Informe que da fe del cierre de una Casa del Pueblo debido a una epidemia de Viruela.

Foto: 128/1292

Se remite acta de instalación de la Casa del Pueblo de Omoa, municipio de Tuxtla Chico Dpto. de Mariscal.

Foto: 48/1236 Documento creación de la Casa del Pueblo en OMOA

Foto 49-52/1236

Estadísticas de OMOA

Foto: 54-55/1236

Fiesta "Flor Regional" en el municipio de Tonala en Chiapas.

Foto: 57/1236

Programa de las festividades con motivo de las fiestas patrias en la Casa del Pueblo; Chiapas, 1924

Foto: 59-63/1236

Carta de Moisés Cancino –maestro rural- de las Casas Chiapas quien solicita de nuevo nombramiento y da información estadística.

Foto: 66/1236

Solicitud de los vecinos de Ecatepec, distrito de las Casas en donde se pide ayuda para construir una escuela en Chiapas.

Foto: 70/1236

Boleta representativa de los alumnos en las escuelas en 1924. Catalogados por: edad, lengua nacional, aritmética, conocimientos de la naturaleza y nociones de higiene, juego y deportes, trabajos manuales -pequeñas industrias-, canto, labores femeniles, observaciones.

Foto: 71/1236

Se propone la creación de la CASA DEL PUEBLO en San Isidro Siltepec.

Foto: 72, 73, 74/1236

Se comunica que en breves días se hará el cambio de la Casa del Pueblo de Acapetagua para un punto donde cuente con garantías y protección de los vecinos y autoridades.

Foto 77/1236

Noticia estadística mensual de la casa del pueblo en San Pedro Remate, Chiapas. Enero de 1924.

Foto 78, 79/1236

Cuestionario a Maestro Rural en donde se nota en la última pregunta que siguen los enfrentamientos en las zonas en donde ya se daba educación por parte de los "rebeldes" (sic).

Foto: 81/1236

Documento que muestra el material pedagógico:

1. *Historia Patria de Justo Sierra*
2. *Libro nacional de lectura y escritura.*

Abril de 1924.

Foto: 82, 83/1236

Documento que muestra el programa de festividades del 5 de mayo y del 10 de mayo de 1924

Foto: 84/1236

Acta levantada por la elección de la Flor Regional donde gana el maíz.

Foto: 86/1236

CASA DEL PUEBLO Beniro Juarez Informe

Información sobre los adultos quienes no desean ser educados

Foto 88, 89/1236

Informe de la CASA DEL PUEBLO de Soconusco, Chiapas de seis meses de parte del maestro rural en el año de 1924.

Resalta:
46 indígenas
2 de raza China varones y 6 mujeres

Foto: 90, 91/1236

Informe de Soconusco de 1924 que declara la aprobación de 42 alumnos.

Foto: 92/1236

Petición de una Escuela Rural en la zona de la Quemada, distrito de Benito Juárez, Chihuhua.

Foto: 93/1236 (Foto 100, respuesta negativa a la apertura de dichos ranchos)

Petición de una Escuela Rural en los ranchos los "Tajones", "El último Esfuerzo" y Noriega para 150 niños.

Foto: 94-99/1236

Carta al presidente de la república donde se exige por parte del municipio de Villa Jiménez, Chihuahua, sea devuelto al profesor rural que se había quitado por problemas de índole político. Al mismo tiempo se pide sea terminada una escuela.

Foto: 101-105, 107-110/1236

Los reportes son de la zona de Cusihuiriéchic, Chihuahua.
Todos son del mismo inspector del cual se desconoce el nombre.

La mayoría de los indígenas presentados aquí son Tarahumaras

En todos los documentos se habla de GOBERNANTES indígenas. Algo que aparentemente no se hacía en la época.

Marzo de 1925.

Se nota una clara participación por parte de los tarahumaras para la tarea educativa.

Se nota al mismo tiempo que la pedagogía se centra en la educación agrícola, enseñanza del español y de aritmética.

Conocimiento de la naturaleza

Moral

En estos documentos se habla abiertamente de los blancos.

Se dice que la enseñanza les hará ser respetados como los blancos y al mismo tiempo que podrás defenderse de los blancos malhechores.

El mejor caso es el de Bacaburéachic, en la Foto 109.

Foto: 106/1236

Profe enfermo. Epidemia gripa.

Foto: 111/1236

Se pide a los inspectores den sus informes. Seguimiento Educativo. Se le denominaba "delicadísima tarea".

Foto: 112/1236

Se muestra cómo se da la contabilidad de las gallinas y de sus productos según lo producido por la granja de la escuela.

Foto: 113, 114/1236

Programa de conocimientos para los exámenes aplicados a los maestros rurales.

Materias: Lengua Nacional, Aritmética, Geometría, Ciencias Físicas y Naturales – botánica-, Zoología, Física, Fisiología e Higiene, Geografía, Historia de México, Cultura Cívica.

Foto: 117, 1236

*Inspector y director d escuela LISANDRO CALDERON, quien solicita un mayor número de inspectores. Al mismo tiempo afirma que hay indígenas que pagan a los maestros rurales para que sus hijos no vayan a la escuela. (IMP)***

Fotos: 118-125/1236

Las fotos de este apartado forman parte de la mitad de un informe expedido por el Sr. Inspector, Director de Escuela en Chiapas, Lisandro CALDERON. Tomar en cuenta sus observaciones.

En ellos podemos ver:

1. *Foto 118, una comparación crítica entre el antiguo régimen y el nuevo. La situación de negociaciones políticas con los ayuntamientos. Se habla abiertamente de justicia*
2. *Foto 119, Se cita al personal docente de las ESCUELAS URBANAS. Se señala que la región norte está más evolucionada en materia de educación. Para ello se exige la venida de una MISION CULTURAL para aprender las pequeñas industrias y se solicita aprender las ideas fundamentales de la escuela de la Acción.*
3. *Foto 120, "las masas del campo acabado de redimir". Se habla de dar justicia a todos.*
4. *Foto 121, se mencionan las Escuelas Rurales. En este mismo reporte se empieza a hablar de la educación socialista. De la misma manera se critica a la educación urbana pues se le catalogaba de influenciada por el capitalismo.*
5. *Foto 122, se mencionaba a los Inspectores Instructores. Al mismo tiempo una serie de libros que eran destinados a las escuelas rurales, a saber :*
    a. *"El Maestro Infantil"*
    b. *"Esperanza"*
    c. *"Poco a poco"*
    d. *"Historia" por Justo Sierra*
1. *Foto 123, Necesidades Urgentes de la situación educativa en el Estado de Chiapas.*
2. *Foto 124-125, El trabajo social en la escuela.*

Foto 127/1236 "DESCRIPCION"

Se puede observar una descripción clara de la situación del campo en México antes de 1914 y antes la Revolución. Se habla de servidumbre cuando en realidad era una esclavitud. Se habla de AMOS.

Foto 130-132/1236
Circular al Inspector Instructor. Nociones científicas de aplicación inmediata no sólo teórica. Párrafo que habla abiertamente de la relación pedagógica y de manera de enseñanza para la vida diaria que se debían de tener en las escuelas. Ejemplo del BAÑO. Pedagogía abiertamente pragmática.
Chiapas, representación clara de la situación del campo en la época.

Firma LEANDRO CALDERON DIRECTOR DE EDUCACION FEDERAL Chiapas

Foto: 133, 134/1236

Informe de Escuela Rural en el Espinal Estado de Chiapas, se denota la situación deplorable de las condiciones educativas. Maestra de 16 años.

Bailes populares, fiesta de la madre, 5 de mayo, etc.

Foto: 135/1236

Comunicado donde se piden viáticos y se habla de la Biblioteca Ambulante de los maestros misioneros y de las CASAS DEL PUEBLO.

Foto: 136/137

Documentos de las condiciones laborales de los maestros.

Foto: 139-140/1236

Profesor Misionero
Cito
"El indio de estos lugares por naturaleza es desconfiado, fanático por sus ideas y ciego para todo lo que no está al alcance de su inteligencia".
Se haba de los problemas que tienen las casas del pueblo.
Se habla al mismo tiempo de los indígenas caciques.
"Los negreros enganchadores que se hacen llamar pomposamente "habilitadores" sugieren a los indios, que tienen mando de autoridad, no exijan a los padres de familia, la obligación que tienen de enviar a sus hijos a la escuela, ofreciendo hasta sumas mensuales para que se les libre del "castigo" de ir a la escuela."
Se habla de civilización.

DURANGO

Foto: 147/1236

Se pide la creación de una escuela para la región de Paso Nacional en el distrito de Nazas.

Foto: 148, anexo de la anterior
Utiles Escolares y Libros de Lectura.

Foto 151

corresponde a la solicitud anterior dando respuesta afirmativa.

Foto 153

Carta destinada al secretario de educación pública fechada en febrero de 1925. Se detallan una serie de problemas seculares entre los indígenas y los ladinos. De la misma manera se interpreta que la labor en el estado de Chiapas no fue de los más satisfactoria y se habla de amenazas entre los dos grupos de personas.

Foto 154

Continuación de la 153. Se hace énfasis en el rol de las autoridades indígenas. Estos se hacían llamar LOS PRINCIPALES. Se habla de la necesidad que se tiene para establecer las negociaciones con el fin de garantizar "la vida" del maestro. Se sugiere de la misma manera que los maestros hablen la lengua de los indígenas.

Foto 155
Continuación de la foto anterior 154-153.

En esta parte del documento se puede apreciar la relación militar que se tenía en la época con la escuela. Al mismo tiempo el relator informa de una escuela en una prisión. Se anuncia como bilingüe de tzotzil. Y se integra al llamado de los "hombres de buena voluntad" para la patria.
El nombre de quien suscribe es Neftali Ancino.

CARTA MUY IMPORTANTE.

Foto 159

Se presenta el triángulo LANCAINO

Fotos 162-165

Informe que presenta la entidad federativa del estado de Chiapas a las secretaria de educación pública.
Foto 162
Se presenta un panorama tanto económico como social del estado. Muestra como en su mayoría la población del estado es indígena. Al mismo tiempo señala los engaños de muchos mestizos a la población indígena.

Foto 164

Maneja un reporte sobre las fincas

A los Chamulas se les trata de "bestias humanas" que utilizaban para labrar la tierra.

Para aquella fecha se hace el censo y Chiapas tiene una población de alrededor 45,000 habitantes de los cuales sólo saben leer: 40,137 personas.

Foto 164,165

En efecto, se detallan las escuelas urbanas y las escuelas rurales.

Foto 167, 168

Documento que denuncia la situación de las casas del pueblo así como la situación de la granjas en donde se da la clase de cultura agrícola. Por otro lado se muestra la situación salarial de los maestros como deplorable.

No obstante se aclara la participación de los padres de familia.

Se pide que la región de Chamula tenga una atención particular.

Foto 169

Mapa de la época de Chiapas.

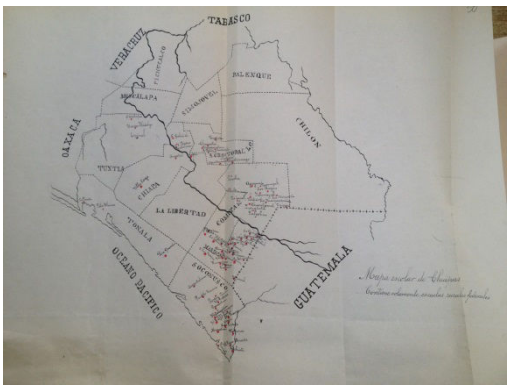


Foto 171, 172

El documento presenta una versión positiva de las escuelas rurales de la región de Chiapas. El Inspector comenta que las situación escolar presenta grandes mayorías.

Foto 183 BIBLIOTECAS

EL documento, originario de Chiapas, presenta la necesidad de abrir biblioteca y de tener a profesores que puedan orientar e informar sobre el uso que se le den a los libros.

Foto 184 CROQUIS Foto 185 REPORTE DE CROQUIS SITUACION ESCUELAS RURALES

En las fotos se puede apreciar un reporte sobre las escuelas rurales.
Se cita
"Precisamente en los mencionados departamentos y en el de las Casas que cuentan con seis escuelas rurales, es en donde la mayor cantidad de indios sustraídos de la civilización. En el resto del Estado los hay también, pero los de la Costa y en general los de la llamada tierra caliente, hablan ya el castellano y tienen costumbres un tanto análogas a las de los mestizos"

Se pide se provean a los departamento que no tienen escuelas rurales.

Foto 186 PROBLEMAS EDUCACION

Letra manuscrita sobre la situación de un pueblo y se denota que el director de la escuela tiene problemas para organizar la educación debido a los problemas aún existentes por la Revolución.

Foto 187, 188 CREACION ESCUELA RURAL

Letra manuscrita que solicita la creación de una Escuela Rural en la región de Chiapas.

Foto 193

Comunicado de la región de Chiapas del municipio de Cintalapa donde se anuncia el resultado del ganador de la flor regional.

Foto 194, 195

Acuerdo donde se manifiesta la elección de la Flor Indígena Regional que serviría de símbolo para el escudo de la región. La elección de la Flor Regional era de manera democrática. Se emitían votos para la elección de esta. Se pueden observar las firmas de los indígenas.

Foto 196

Documento FLOR REGIONAL gana el maíz.

Foto 197, 198

Informa de la marcha de las Casas del Pueblo y de las visitas practicadas a las mismas durante el mes de septiembre. 1924. El reporte es en general expuesto de manera elogiosa conforme a las actividades educativas que se realizan en la zona.

Foto 199 ESTADISTICA

Estadística de Chiapas sobre los resultadote las Escuelas Rurales.

Foto 200

Orden de entrega de material escolar en Durango.

Foto 201, 202, 203

Son un documento que pide se construya una escuela rural por parte de la mayoría de los jefes del pueblo indígena.
Las firmas son evidentes y el pedido se hace de manera democrática. Se nota el proceso de organización rural y la importancia que tenis la educación para la zona.

Foto 206

El documento solicita un aparato radió receptor. Se denota al mismo tiempo la impotencia de las comunicaciones. La carta está dirigida al jefe del departamento de cultura indígena.

Foto 208-212

La mayoría de los documentos solicitan material pedagógico y didáctico para la escuela Paso Nacional en Durango de parte del maestro rural.
Los documentos no tienen mucha importancia científica.

Foto 212

Noticia estadística mensual de los alumnos de la casa del pueblo en Durango.

Foto 214-220

Noticias estadísticas de las asistencias en la Casas del Pueblo del municipio de
Durango.
Foto 221

Documento que IMP que manifiesta uno de los problemas más grandes del analfabetismo indígena. Hace referencia a un artículo del periódico excélsior. El documento denuncia el que se haya cerrado una escuela en San Cristóbal de las Casas, por parte del gobierno. Este manifiesta un descontento muy grande pues aparentemente la escuela de esta región para el año de 1924 funcionaba de maneara correcta para la desanalfabetización indígena.

Foto 226

Carta que manifiesta la situación de CARAPAN. Principalmente en 1933 la carta denuncia una deuda del Sr. Humberto Herrera, así como al Sr. Ramón Camarena.

Foto 227, 228

Ambas corresponden a la deuda precedente y el jefe del departamento solicita que para no perder el prestigio de los misioneros, el jefe exige el pago y de o hacerlo solicita el descuento desde el salario del responsable.

Foto 231

Documento que informa sobre los preparativos de los bailes regionales como manera de instrucción cultural. En ellos está l llamado "los inéditos de chalma" y "los viejitos" en la ciudad de Toluca. Organizado por el maestro de educación física.

Foto 233

Artículo de periódico sobre "El valor científico de la sociología"

Foto 245

Carta elogiosa al señor Humberto Herrera sobre su participación en el estival de maestros rurales llevado a cabo en Teotihuacan.

Foto 246

Misma razones que la precedente. Carta muy elogiosa al señor Humberto Herrera.

Foto 255

Carta firmada por MOISÉS SÁENZ al Sr. Humberto Herrera. En este documento se le pide al Sr. Herrera cese su participación en el proyecto de CARAPAN.

Foto 254

Se muestra la manera en la que felicitaban o reconocían a los trabajadores de la educación.
Cito
"Para completar el presente informe, muy satisfactorio es para el H. Ayuntamiento a mi cargo manifestar a usted que, entre los profesores que desempeñaron ampliamente sus actividades en el ramo educativo que cada uno traía asignado, se destacan en primer término las figuras de la Trabajadora Social, señorita María Gutiérrez, la de C. Profesor de Música y digno luchador don Daniel L. Cruz, la del de Pequeñas Industrias don Samuel Pérez y la de Cultura Física don HUMBERTO HERRERA, quienes, de una manera franca, espontánea, práctica y positiva, han demostrado que su carrera de apóstoles del Magisterio que se echaron a cuestas como

MISIONEROS, la llevarán si les es posible a la meta de sus aspiraciones sin dar lugar a censuras, por cuya razón son dignos de todo elogio".
CARTA FIRMADA POR : EL JEFE DE LAS MISIONES CULTURALES: J. Guadalupe NAJERA.

Foto 259

Documento sobre un adeudo en CARAPAN del 18 marzo 1933

Foto 273 (((270/1292)))

PROGRAMA ESTUDIO DE LA VIDA RURAL, febrero de 1928.

La vida de las comunidades rurales de Puebla, en lo que respecta a alimentación, vestido y habitación.

- *Sus costumbres: bailes, ceremonias, el matrimonio, etc.*
- *- Creencias, Leyendas y Supersticiones. Culto a los Muertos.*
- *- Relaciones Familiares: entre esposo y esposa, entre padres e hijos, etc.*
- *- Medios de vida, distribución de su jornal, falta de hábito de ahorro, embriaguez.*

- Industrias y cultivos regionales.
- Sus artes: la canción, la música, su poesía, sus pinturas.
- Sus autoridades; influencia del cura, influencia de los líderes agraristas.

- Principales virtudes y vicios de nuestros campesinos
- Principales necesidades de orden material y espiritual que se hacen sentir en nuestros pueblos.

*Foto 274 IMP ** Matamoros, PUEBLA, 1928.*

PROGRAMA de Técnica de Organización Social para el Mejoramiento de nuestras comunidades rurales.

CITO

"En esta clase se discutirán todas aquellas medidas tendentes a mejorar aquellas necesidades de las comunidades rurales, que vayan presentándose en la clase de Estudio de la Vida Rural. Entre otras cuestiones deben estudiarse las siguientes:

1. *Cooperativas*
2. *Bancos refaccionarios*
3. *Otras sociedades de crédito*
4. *Cajas de ahorro*
5. *Seguros de vida*
6. *Mejoramiento o implantación de comunicaciones: agencias de correos, caminos, teléfono, etc.*
7. *Organización de Servicios Públicos: biblioteca, club recreativo, típica, ligas deportivas, etc.*

8. *Mejoras a la población: el jardín, el kiosco, nomenclatura de las calles, reloj público, banquetas, etc.*

9. *Mejoras al hogar: arreglo de la casa, anexos para animales, construcción de muebles rústicos, pequeño huerto o jardín, etc.*

10. *Mejoras que pueden conseguirse en el vestido: uso del pantalón y zapatos, etc.*

11. *Mejoras que pueden conseguirse en la alimentación.*

12. *Implantación de pequeñas industrias rurales; mejores métodos agrícolas.*

13. *Mejoras de carácter higiénico*

14. *Asuntos sobre los que deben versar las pláticas y conferencias del maestro: cuidado de los niños, métodos agrícolas, higiene, etc.*

Foto 275 REGLAMENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS

Cito y copio a la integral:

Foto 276-280 RAFAEL RAMIREZ, Jalpan 22 de noviembre de 1926

El documento es dirigido al pedagogo Rafael Ramírez, se le informa sobre los asuntos desarrollados en el Segundo Instituto de Maestros Federales del Estado de Querétaro, verificado en Cadereyta de Montes.

En el documento se puede apreciar la manera en la que se instalan los trabajos educativos en las escuelas y la importancia que dan a ciertas actividades.

Cito página -3-

"En los maestros procuré imbuir la idea de que el problema de la educación rural se resuelve en gran parte luchando por mejorar las condiciones económicas y culturales de las comunidades hasta obtener para ellas un bienestar estable. Igualmente procuré convencerlos de que la escuela debe ser el centro social de la localidad, el lugar de reunión donde deben resolverse los problemas de interés general e hice esfuerzos para que los maestros se posesionaran de su papel fuera de la escuela, en el seno de la comunidad"

Cito -3-

"Cumpliendo con la orden verbal de esa Superioridad, invité a los maestros que asistieron como alumnos del Instituto a un concurso que tuvo por objeto premiar con una pequeña Biblioteca al que mejor maqueta presentara de una escuela rural"

Cito -4-

"Al organizar la Biblioteca Circulante, procuré convertir a los maestros en verdaderos del libro. Ellos formularon, discutieron, y aprobaron las bases que normaran el funcionamiento de un Club de Estudio al que pertenecen todos los profesores que asistieron a los cursos. Di a conocer las bases para el concurso de Lectura Obligatoria, giradas por el Departamento de Bibliotecas de esa Secretaría e inicié a los maestros a la lectura cuidadosa del libro: "DE ESCLAVO A CATEDRÁTICO"

PROPERTY OF THE
CITY OF NEW YORK
a-150379

SOBRE LA PRESENTE AUTOBIOGRAFÍA

Salido de la esclavitud, Booker T. Wáshington fué una de tantas víctimas del estado social de su época. Sin recursos de ninguna especie, con una energía y una constancia rayanas en el heroísmo, impulsado por un solo acicate, movido por una sola ambición, el ansia de aprender, su actividad no reconoce obstáculos y cuando tras de grandes sinsabores se encuentra ya en camino de *llegar á ser algo*, que parece ser la frase mágica que lo estimula y alienta sin cesar, aun en los momentos en que el porvenir se le presenta sin horizontes, al verse elevado por sus méritos sobre el nivel de los suyos, va elaborándose en su mente con más consistencia cada vez, la idea que constituye por decirlo así el *alma mater* de este libro por lo repetida: que "sólo debe atenderse al mérito real del individuo, sin tener en cuenta para nada el color de la piel ni la raza á que pertenece."

Pero bien claro lo dice el autor al tratar del individuo, no se refiere á sí propio, ni habla tam-

poco de los de su raza y no obstante es de admirar su filantropía, pues á su raza dedica su actividad, su inteligencia, su corazón y su vida entera y por su raza vive con tan buena suerte, que su esfuerzo repercute en todas las clases sociales y mientras los negros pobres acuden al Instituto de Tuskegee á propagar su obra valiéndose de los únicos elementos con que cuentan, la honradez y el trabajo, multitud de ricos blancos y de color contribuyen á extenderla mediante la caridad de buena ley, que es aquella que no admite ostentación.

Puede decirse sin ambajes que el nombre de Booker T. Wáshington constituye hoy día un problema sociológico, sin que sea necesario explicar el por qué, pues harto lo sabrán quienes, por vivir en América y particularmente en los Estados Unidos, no desconocen que la cuestión de la diferencia de razas continúa latente, si bien con menos encono desde algunos años á esta parte y que Booker T. Wáshington, teniendo en cuenta la obra que inició y está llevando á cabo en favor de los suyos, es de los pocos á quienes les es dado atribuirse una representación de la colectividad á que pertenecen, con tal número de prerrogativas, como si constituyeran por sí solos una verdadera entidad.

En el prefacio de la edición inglesa el autor explica que forman su autobiografía una serie de artículos publicados por él en una revista y que á medida que iban apareciendo no cesó de recibir de

De esclavo á catedrático

by Booker T. Washington , Alfredo Elías y Pujol

Published 1902

SHOW MORE

Book digitized by Google from the library of the New York Public Library and uploaded to the Internet Archive by user tpb.

Publisher D. Appleton y compañía
Year 1902
Pages 348
Possible copyright status NOT_IN_COPYRIGHT
Language Spanish
Digitizing sponsor Google
Book from the collections of New York Public Library
Collection americana
Notes A translation of the author's Up from slavery; an autobiography. New York, 1901.

LIBRO Foto 287-290/300 "Discurso expositivo y razonado pidiendo la admisión del Maestro Misionero a las Cámaras, con voz informativa cuando se trate del problema educativo de la República.
Profesora LUZ VELA
Miembro del Consejo Feminista Mexicano

LIBRO Foto 301-306
La civilización de Bronce
Aut. Prof. Antonio Vela

Este libro crítica fuertemente la manera en la que se lleva el indigenismo mexicano y al mismo tiempo es el documento que sienta las bases de las "granjas" en México.
El libro tiene un toque fascista y nacionalista.

Foto 317-326 PEDAGOGIA Y TRABAJO

Manual pedagógico dado en las escuelas donde se muestra una clara propuesta disciplinaria para la actitud del obrero frente al trabajo.

Foto 328-329

Fórmula secreta de JUAN RULFO

Foto 347-374

ESCUELA PRIMARIA RURAL COMPLETA. 1979

-Material de Trabajo-

En el contenido se puede apreciar

1. *Primaria Rural Completa*
2. *Taller pedagógico de Actualización*
3. *Taller pedagógico de Producción*
4. *Banco de guiones. Ejemplos.*
5. *Anexos Escolares*
6. *Asociaciones Escolares*
7. *Interacción Escuela-Comunidad*
8. *Reglamento diagramado de la asociación de padres de familia.*

Foto 380

Toma de protesta para ser Maestro.

Foto 381

Carta firmada por Sáenz. Aceptando misión de directora de escuela.

Foto 382-386

Manual pedagógico para la educación de los obreros. EL manual lleva dibujos y cómics explicativos.

Tanto en la vida rural
Como en la industria

Foto 392

Toma de PROTESTA para formar parte de las escuelas. Quien toma puesto como Mecanógrafa es una tal Enriqueta Alarcón.

*Foto 393 *** Documento*
Cuestionario que se les hacía a quienes querían formar parte de los maestros de la SEP

En él se señala claramente las intenciones nacionalistas desde le punto de vista del gobierno postrevolucionario y la necesidad de querer reconstruir una ideología.

Las preguntas son de póstuma importancia para abrir un escenario de la política en México post-revolución.

***
Foto 396

Documento firmado por Moisés Sáenz

Que designa un empleo.

Foto 409, 410

Documento que designa la creación de una comisión educativa en donde se expone abiertamente el desarrollo patriótico de México.

Foto 411

Documento de 1935 que expone abiertamente el énfasis de la educación socialista ante la creación de comisiones para la transmisión de la cultura y anti reaccionaria.

Foto 421-430 (((462-471/1292)

Reporte de RAFAEL RAMÍREZ del 23 enero 1934
Se dan instrucciones acerca de las escuelas artículo 123 cuyo control completo es el de SEP
Carta dirigida a los inspectores

Foto 432-436
(((
Reporte incompleto

A partir de la página 7 se muestra el Plan de Actividades al que esta sujeto el Centro Pedagógico.

Se muestran las asignaturas del profesor.

a) Principios de educación
b) Psicología educativa
c) Técnicas de la enseñanza
d) Principios y técnicas del socialismo
e) Organización escolar.

Como se observa en el documento, se aprecia las materias que tenía asignadas el inspector(s).

Al mismo tiempo se entiendo la estructura de los rangos pues se presentan las materias que tenían que impartir los profesores:

a) Aritmética y geometría
b) Lengua Nacional
c) Geografía del Estado
d) Geografía económica y social de la república
e) Problemas sociales
f) Cultura física
g) Pequeñas industrias

Se dice abiertamente que se tiene que formar conciencia de clase en los obreros:

cito

"Pero mientras la SEP resuelve lo relativo a la Biblioteca Ambulante, siendo el momento actual la necesidad más urgente la de formar conciencia de clase en los maestros; procuraré que los maestros seleccionando sus bibliotecas literarias netamente revolucionarias incluyan dentro de ellas:

a) La historia del movimiento obrero
b) El derecho revolucionario mexicano
c) La historia de las religiones
d) La economía social
e) La geografía económica del país
f) El arte y la literatura proletarias
g) La higiene de la adolescencia
h) La higiene social
i) Todas aquellas obras de mercado sello de publicidad revolucionaria

MEDIOS APROPIADOS PARA CONSEGUIR MAYPORES RENDIMIENTOS EN L ENSEÑANZA SOCIALISTA.

12 puntos que se recomiendan para llegar a esto.

Nos llama la atención el punto 12

cito

"Como la nueva educación aspira a la formación de hombres capacitados intelectualmente, así como también desde el punto de vista de su desarrollo biológico, para formar generaciones fuertes y dotadas de un carácter resuelto y de una voluntad firme, prestaremos una cuidadosa atención a la educación física, y en tal virtud, hemos organizado nuestro calendario deportivo que se llevará a efecto en el transcurso del año lectivo dividiendo la zona en sectores de la manera siguiente" p.10 del reporte.

Foto 437-438

En donde se presenta el seguimiento de las labores patrióticas en las escuelas después del discurso del Gral. Cárdenas. Firmada por Guillermo Hernández.

Foto 439-443

Instrucciones sobre las actividades de los miembros de las escuelas.

En el primer documento tenemos presentadas las obligaciones del maestro de agricultura.

En el capítulo V se presentan las obligaciones de la ecónoma y de la trabajadora social. En este capítulo se manifiesta la relación con el centro de educación indígena.

Se da atención a los hogares campesinos.
Se da énfasis a los Servicios Públicos.

Capitulo VI
del director de la anexa y de la maestra de materias generales.
Se dice

a) Atender a todos los aspectos de la vida escolar a los alumnos indígenas y mestizos que asistan al plantel a su cargo.

Etc…

Capítulo VIII
Del maestro de música, deportes y Enfermería.

….

Foto 444-451

Importante INFORME que reporta el centro de educación indígena de Rincón CHAMULA

Se habla de la Casa del Estudiante Indígena.

De los alumnos en su mayoría Tzotziles.

PERSONAL

a) *director*
b) *una trabajadora social*
c) *maestro de cultura general*
d) *maestro carpintero*
e) *maestro herrero*
f) *maestro sastre*
g) *maestro músico*
h) *maestro agricultor*

Por cada párrafo se detiene el inspector para explicar los detalles de cada una de las funciones de los elementos del personal.

Foto 453-457

El reporte de dichos documentos relata una tragedia ocurrida en Tecpan. Los hecho de la historia son los de una serie de asesinatos. El caso llego a ser de conocimiento del presidente de la República. Tal reporte muestra claramente la violencia aún existente en muchos poblados en donde la educación estaba a penas iniciando.

Foto 458-460
"Rinde el informe general de los trabajadores de los maestros de la zona efectuadas durante el periodo escolar del primero de agosto de 1934 al 31 de mayo de 1935"
Canelas DGO.

Foto 461

Nota periodística

BRECHA

Con el titular "el presidente de la república no apoya el movimiento de los maestros"

Fotos 466-480

PLAN GENERAL DE TRABAJOS PARA LAS ESCUELAS FEDERALES DE LA PRIMERA ZONA DEL ESTADO DE GUANAJUATO

1935

Verificar fotos. Información pedagógica importante.

Índice:

I. Marcha general de la enseñanza
II. Mejoramiento material de la escuela
III. Instalación de anexos
IV. Campañas (donde existe la rubrica: "liberación social de la mujer')
V. Mejoramiento de los hogares
VI. Mejoramiento del medio
VII. Recreaciones

... etc. A tomar en cuenta

Foto 483-488

Manual educativo para los maestros. Definiciones prácticas para llevar a cabo la labor educativa.

Foto 489

Labor que deben desarrollar los inspectores generales de educación pública y a la cual sujetaran sus informes sintéticos mensuales.

Para los años 30's los centros de educación indígenas estaban destinados a ser convertidos en "comunidades escolares de trabajo, socialmente útil, y en torno del cual (del trabajo mismo) giren todas las actividades de aprendizaje y enseñanza de la institución"

DOC IMP...

Foto 492-494

Reporte de Evangelina Rodríguez Carbajal

- *Se critica severamente el fanatismo del poblado.*

Comisión de Higiene y Salubridad
Comisión de organización obrera y campesina
Comisión de intensificación deportiva

Foto 496-499

"Rindiendo informe de labores por el bimestre de mayo a junio del presente año la Srita. Insp de la zona"

Muestra los avances y evoluciones de la instalación de las escuelas y del recibimiento de estas en las poblaciones concernientes.

Foto 500-502

Circular relativa al reorganización de las Escuelas art. 123.

Toluca Mex, 1935

Se pide una sistematización total de la manera en la que están organizadas las escuelas. De la misma manera, se solicita se brinde información concerniente a los maestros.

Foto 504-508

Informe bimestral correspondiente a los meses enero y febrero de 1935. Jilotepec, MEX.

Se ve claramente el valor económico que adquiere la escuela para las poblaciones. Las escuelas rurales estaban destinadas al mismo tiempo que instruir a la gente analfabeta a formar parte de una actividad económica fuerte, como uno de los ejes centrales del desarrollo de las poblaciones.

De la misma manera hay un caso que sobresale por su anomia:

cito:
"El caso que más sobresale es el de Canalejas y el Rincón, este último es cuartel general de Canalejas, pues en estos lugares no asiste ya ni un solo niño; nos hemos valido de todos los medios al alcance y nada se ha logrado, los vecinos se muestran altaneros y provocativos resueltos a no obedecer la ley educativa a costa de sus propias vidas si fuere necesario, exponiendo que sus hijos serán enviados a las escuelas 'hasta que el Gobierno quite el artículo 3° de la Constitución y ponga otro que lo reciban ellos'; en el Rincón varias veces se han citado los vecinos a junta y nadie se ha presentado, se citó al Comisario para que se presentará a esta oficina y no asistió, la Presidencia Municipal hizo lo mismo y tampoco se consiguió que viniera. Se comprende y así es, que la población de Canalejas es la que influye directamente en el Rincón y en las demás poblaciones; pero más a aquel por pertenecer a la misma ranchería. Son estos dos lugares únicos en donde totalmente no hay asistencia habiéndose agotado todos los recursos para convencer por el momento a esta gente"

"Por lo que respecta a las demás escuelas, usted personalmente se dio cuenta durante su jira (sic), que la mayor parte de ellas sostienen regular asistencia, y que los vecinos a pesar de la humilde condición en que se hallan aman a su escuela y la procuran, es decir que la escuela ha logrado penetrar con su influencia bienhechora en el corazón del campesino que ha hecho que la reconozcan como casa de todos"

De la misma manera se hace evidente la crítica de la mayoría de los inspectores al fanatismo religioso. Continuamente lo llaman únicamente "fanatismo" y de ahí por lo general en el discurso surgen varias críticas subsecuentes.

Se menciona "la plaga de frailes clandestinos"

Cito "Pero no se debe olvidar por un momento de que en todos estos pueblos hay fanatismo más o menos agudo, y que la plaga de frailes clandestinos no pierde ocasión para lograr sus fines y que no obstante la resolución y entusiasmo del personal de esta zona de sostener y secundar la redentora obra iniciada por nuestro Gobierno revolucionario, hasta el último momento, se estrellaría por la sencilla razón de que la propaganda clerical para los fanáticos es un mandato que de antemano fundan con falsedad, hipocresía y perversamente; y la obra del maestro es de convencimiento; la primera es rápida y la segunda es de reflexión para nuestros pueblos y por lo mismo tardía. Cabe por lo mismo que el Gobierno de la República, adopte medidas enérgicas y decisivas para los elementos que difunden propaganda fanática, no quiero decir con esto que se persigan a curas registrados y legalmente reconocidos para ejercer, ni quemar santos, ni derribar iglesias, de esto se encargará el mismo pueblo ya haya recibido la influencia de la misma escuela socialista e iluminado su entendimiento con los conocimientos científicos de los fenómenos y de los hechos que de ella reciba; lo que se necesita por el momento es contrarrestar la propaganda sediciosa y fatal; pero esto último no se logrará, mientras no tome cartas en el asunto la guarnición militar, haciendo que los destacamentos recorran los pueblos y rancherías exigiendo el cumplimiento de la ley y consignando a los infractores de la misma"

Se presentan al mismo tiempo las actividades oficiales:

1. *Pieza de música con piano*
2. *Declamación de poesía MANELICH*
3. *Las Rancheras, bailable por un grupo de maestras*
4. *Declamación del poema "mis montañas"*
5. *Pieza de piano*
6. *La escuela socialista y sus finalidades*
7. *Himno agrarista por todos los concurrentes*

Se distribuía entre los maestros la Revista EL MAESTRO RURAL

Se presentaban continuamente conferencias

1. *Acción socialista, táctica para llevarla a cabo*

2. *Funcionamiento de las Cooperativas de consumo*

3. *Aprovechamiento de la riqueza natural del medio*

Todas estas conferencias se dieron por parte del Prof. Roberto L Razo.

Por otro lado

1. *Distribución del periódico el maestro rural*

2. *Como llevar a cabo la campaña pro-árboles en la primera quincena de marzo*

Por la tarde

1. *Distribución del material escolar para todas las escuelas de la zona*

2. *Pago de sueldos*

Foto 509-514

Informe bimestral correspondiente a los meses MAYO y JUNIO de 1935.

Foto 597-598

Nota imp. Para la época de 1935 Ignacio García Tellez era el Secretario de Educación Pública.

Se gira una minuta donde se pide se lleven a cabo acciones para proliferar la educación socialista, tomando en cuenta que el clero estaba aventajando y reduciendo las labores del Edo:
Se citan varios puntos.

1. *doctrina socialistas que informan el Art. 3° Constitucional*
2. *Explicación de las declaraciones del Lic. Ignacio García Téllez, secretario de la SEP; sobre la educación socialista.*
3. *Economía rural de acuerdo con el Art. 27 constitucional.*
4. *Organización de cooperativas rurales*
5. *Organización de comités que auxilien la educación campesina.*
6. *Higiene y salubridad de las comunidades.*

7. Tópicos que responden a los intereses económicos de las comunidades.

Serie de conferencias.

FOTO 599-657

Un libro que presenta los trabajos manuales en la escuela. El autor de este libro es Samuel Pérez dedicado al maestro Luis Villarreal. Febrero de 1933.

La construcción de juguetes.

Este es uno de los libros más importantes que tenemos pues está destinado a tener un impacto en la vida artística pero sobre todo económica en las poblaciones.
Evidentemente se apega al tipo de escuelas planteadas bajo el modelo pragmatista.
Hacer evidente este tipo de trabajos escolares, permite al mismo tiempo hacer un sesgo entre la técnica y la instrucción de conocimientos.

Ejemplificar a los largo de la tesis la viabilidad del hecho.

1. Materiales de construcción
2. Tipos de juguetes
3. Los tipos que deben preferirse
4. Como motivar su construcción
5. La hora de las construcciones
6. Sus relaciones con las demás materias
7. Los valiosos elementos de la construcción

FOTO 659-661

Informe Departamento de Enseñanza rural
SEP
Sabinas Hidalgo
1935
Disposiciones pedagógicas
Enseñanza de lectura
Se señala que no se da importancia a la enseñanza rural de la geografía e historia nacional
Se toman en cuenta los valores de la República
Alumnos forman parte de Rancho Mata
Existía un departamento de psico-pedagogía.

Se construyen campos deportivos.

La localidad se llama Rancho Nuevo.

Profesor Erasmo Reyes

……..

FOTO 662-664

Hermosillo Sonora

INFORME ….

Los informes, como yo los llamo, "report" Reporte dividido (siempre) en

ASPECTO ADMINISTRATIVO

SUPERVISION DE ESCUELA

LABOR SOCIAL

MEJORAMIENTO DE MAESTROS

ORGANIZACIÓN DE SECTORES

ASPECTO MATERIAL

FOTO 665-666

Las disposiciones que se dictaron :

Cito:

"Que las clases deben de empezar a las 9 horas de la mañana; que la maestra debe de terminar la casa del maestro y vivir en ella para que atienda la escuela y los alumnos; que se blanquié la escuela por dentro y por fuera, se le ponga su nombre; se terminen los anexos y se cargue el patio de la entrada; que de acuerdo con las autoridades y vecinos resuelvan desde luego la transformación de la escuela"

Firma DANIEL DOMINGUEZ DUARTE.

667-

Clases nocturnas y terminar construcción de la escuela

Foto 674

México DF 9 de febrero de 1935

Memorandum que pide la creación de un grupo cultural para la orientación socialista. Con varios temas

1. *doctrinas socialistas del artículo 3 constitucional*
2. *Explicaciones de las declaraciones del C. Lic. Ignacio García Tellez sobre la educación socialista*
3. *Economía rural de acuerdo con el artículo 27 constitucional*
4. *Organización de cooperativas rurales*
5. *Organización de comités que auxilien la educación campesina*
6. *Higiene y salubridad de las comunidades*
7. *Tópicos que respondan a los interés económicos de las comunidades*

Estas conferencias estarán a cargo de los profesores rurales Salvador de la Serna, Fernando Castellanos y José Suárez Ch. y de los elementos de buena voluntad bien preparados que designe la secretaría bajo la dirección de los suscritos.

Pedimos, por lo tanto, dicte sus respetables órdenes a fin de que se proporcionen los elementos necesarios para el mejor éxito de esta brigada cultural en la inteligencia de que en un mismo día se podrá estar en dos o tres pueblos.

Hemos de agradecer se sirva poner a la disposición de los suscritos para los día indicados:

Un automóvil de la Secretaría de Educación
Un fotógrafo, con su dotación de material respectiva
Un grupo de cancioneros del Departamento de Bellas Artes y
50.00 Cincuenta pesos semanales para diversos gastos

Firman
Inspector de la segunda zona
Jefe de la sección técnica de cooperación.

FOTO 676-734

LOS TRABAJO MANUEALES EN LA ESCUELA
Es un libro que habla sobre la construcción de juguetes en las escuelas.
Muy interesante! (A ver si se trata en la tesis)

Foto 738-746

Equipo para escuelas rurales con una etiqueta de BERLIN "deutsch-Ibero-Amerikanische Handelsgesellschaft.

1935

Material para la enseñanza de la anatomía humana
Material para la enseñanza de la anatomía
Material para la enseñanza de la botánica
Material para la enseñanza de lecciones intuitivas
(cuadros rurales, plantas)
Material para la enseñanza tecnológica
Material para la enseñanza de la geografía

Foto 751-755 Carta de Arcadio Zentella, exponiendo las deficiencias de la educación en medio rural. Por eso propone la utilización la reproducción de discos, critica al mismo tiempo, el uso de las conferencias en el medio rural.

Foto 746
Departamento de escuelas rurales y primaria foránea
México D.F. A 7 de junio de 1935
El C. Arcadio Zentella envío al secretario el escrito en donde pide se unifique la educación pública en los Estados por un procedimiento consistente en grabar discos que reproduzcan las obras pedagógicas…

Firma
Celso Flores Zamora.

(Respuesta a foto 746)
OJO firma Rafael Ramírez

cito
…. Aunque el autor de la iniciativa expresa claramente en su nota, que con este servicio no se pretende sustituir al ya establecido por medio de las escuelas y que debe considerarse más bien como una actividad cooperadora, sin embargo, por las consideraciones que hace para fundar su iniciativa llega uno a entender que la idea fundamental del señor Zentella considera el actual servicio de educación rural sumamente costoso, en primer lugar por la elevada inversión que necesariamente ha de hacerse para la preparación adecuada de los maestros rurales; en segundo lugar por la suma onerosa que se invierte en salarios, que aunque pequeño de cada maestro, el de todos resulta de gran cuantía; en tercer lugar por el valor del equipo escolar, que él calcula más costoso que el sistema actual que por el que el propone, en cuarto lugar por los numerosos poblados que aún

existen sin servicio de enseñanza de ninguna especie y que de llevarse a ellos el sistema actual escolar, se elevaría la suma invertida en forma considerable.

De paso el señor Zentella indica en su nota que el servicio de enseñanza por radio establecido por la Secretaría de Educación resultaría ineficaz en atención a que no todos los poblados cuentan con instalación eléctrica para aprovecharse sus beneficios. Su sistema, el que propone el señor Secretario estima que es más eficaz y más económico ; más eficaz porque el aparato y el equipo pueden llegar a todos los lugares aún cuando su aislamiento geográfico sea extenso, más económico porque el servicio que proyecta reduce la inversión en un 25%.

La idea del señor Zentella no es nueva ; en plena Guerra Mundial, Walls, el gran escritor inglés la expuso y propagó por el mundo en su obra "El salvamiento de la civilización" ; el señor Zentella no hace otra cosa sino resucitarla. Si la idea entonces no pudo abrirse paso, no fue seguramente por falta de propaganda ni de razonamientos en su apoyo. No se abrió paso quizá porque los directores de la cosa pública han entendido muy bien que en educación, pero en educación rural sobre todo, se trata menos de hacer llegar ideas a la cabeza a través de los oídos, y más de transportar la vida económica y social de la gente de planos inferiores a planos cada vez más elevados, lo cual hasta ahora parece imposible conseguirlo con los discos fonográficos.

Antes de que Walls lanzara al mundo si idea, ya algunas instituciones venía aprovechando los discos fonográficos para la enseñanza de los idiomas vivos. Por lo novedoso, el sistema alcanzó cierta difusión pero bien pronto la experiencia demostró su ineficacia, de modo que en la actualidad aún para ese sector reducido de la enseñanza, está desacreditado.

Recientemente la Secretaría de Educación Pública aprovechó el sistema de discos para la enseñanza de las canciones populares, dotando a las Misiones Culturales de una victrola y de una buena colección de discos. La experiencia indicó que era preferible incorporar a la Misión Cultural un maestro en la materia, y eso que el aparato reproductor usado por las Misiones era superior al primitivo aparato cuyas emisiones de tonalidades gangosas dificultan la correcta enseñanza.

Además, desde el punto de vista económico, el sistema no aparece, como a primera vista pudiera creerse, barato; suponiendo que cada aparato reproductor costará 10.00 pesos como el señor Zentella supone, y cada disco sacará un valor de 2.00 pesos, el equipo de discos de cada una de las asignaturas de la escuela primaria, y el de todas ellas seria enorme, y onerosa por lo tanto. Esta última consideración la hacemos aceptando solo por un momento que el sistema fuera pedagógicamente si no bueno, por lo menos aceptable.

Por todo lo expuesto, el Cuerpo Técnico de Educación Rural concluye que no es de aceptarse la iniciativa del señor Zentella, consistente en organizar un servicio de enseñanza rural por medio del fonógrafo.

Atentamente el Consejero

RAFAEL RAMIREZ...

Foto 849-855
"LA ESCUELA RURAL EN MEXICO"
CONFERENCIA SUSTENTADA POR EL DR. GERARDO FALAONI R EN LA RADIODIFUSION ORGANIZADA POR EL SR. MINISTRO DE MEXICO, ING RAYMUNDO E. ENRIQUEZ CON OCASIÓN DEL ANIVERSARIO DE LA INDEPENDENCIA, EL DIA 14 DE SEPTIEMBRE AÑO 1935
En Quito Perú.

Foto 859
Proyecto de horario de las Escuelas Rurales
Plasme con ellos las nuevas modalidades de la civilización
Campesino debe de tener las "ideas redentoras emanadas de la Revolución"
Cito

"Para estudiar concienzudamente, necesita cierta tranquilidad espiritual y tiempo suficiente; dos factores son estos de los que carece el maestro, porque reconocido su mérito de elemento trabajador, se ha puesto sobre sus hombros una carga que por la enormidad de su peso lo hace caminar lentamente y llega tarde cuando podía haber estado a hora temprana en el punto al cual se propone elevar el nivel social de la comunidad"

párrafo 6 cito :
"Haciendo el horario continuo de 8 a 13 del día, la tarde quedaría libre para los maestros, tiempo que aprovecharían para estudiar, cuando menos dos horas diarias, y dedicar una para visitar los hogares, donde el

maestro necesita conquistar un lugar preferente. No hay que esperar que los adultos vayan a la Escuela a presentarnos sus problemas; necesitamos ir nosotros a inquirirlos en el hogar misma, donde podemos hablar con más familiaridad y romper las barreras de la desconfianza donde a menudo se escuda el corazón de los padres de familia"

Tacuba 1935
Firma Profa, Concepción M. Montalvo
DF.

……..

Foto 861-872 Muy importante.

Cuerpo Técnico de Educación Rural.
México DF Septiembre 1935

Jefe del departamento de escuela rural y primaria foránea.

En la foto 868 del mismo archivo:

Razones de orden pedagógico

*FOTO 888- 891 (**muy importante**)*

Escrita a mano de parte de un integrante de una comunidad rural

"Rogando a su amable persona se cirva ud perdonar las sencillas umildes palabras con que me expreso pero si acaso lo e echo es porque vivamente concuerdo con las sublimes y grandes ideas de mi gobierno actual Sr. Lazaro Cardenas. Las cuales yo con gusto y animo las propagaré aquí con mis conciudadanos porque todavía ay muchos ignorantes iguales a mí que no pueden comprender los sublimes ideales de nuestro gobierno actual. Con desir a ud que muchos desean el gobierno injusto de Don Porfirio Díaz. Pero es a conciencia a la misma ignorancia que adoptamos del mismo.. Todo el pueblo mexicano sabemos esta que don Porfirio días la única que nos enseño a los pobres, fue hir a misa a tardes y mañanas y travajarle al maldito español 14 y 15 horas diarias.
Y todavía muchos ingratos son contrarios a las sublimes y grandes idea de nuestro gobierno actual. La ignorancia la causa.
Solicito de mi gobierno dos libros, la historia de nuestro país y uno de los libros modernos que actualmente están estudiando el niño mexicano.
Ago saber a mi gobierno que si acaso me dirijo a el personalmente es por motivo a que nuestro representante consular de esta jurisdicción pone poco interés en los favores que un obrero mexicano solicita de el. Cuando se ha a solicitar algún favor de el. La primera que pregunta es que si lleba unos dineros sabiendo que el dicho cónsul que la mayor parte de mexicanos que residimos en estados unidos dependemos de la carida nacional que el gobierno está dando atodo el desocupado.
Simplemente si la firma de el, se solicita como recomendación, el con toda la boca pide 5.00 pesos por su firma, no es una injusticia?
Y por lo regular no le au que tan simple sea el favor que se solicite del dicho cónsul si ay dinero se da atención sin dinero nada.
Solicitando de mi gobierno se me considere como el ultimo de sus servidores confiando que se me perdonara los simples términos en que me expreso motiva la ignorancia la misma confio en bien de mi gobierno en el futuro quedando a sus órdenes
S.S.S. JUAN MANUEL
#818 N. Santa Fé, Chanute Kansas.

……..
*Foto 989-990 (**Muy importante)***

Al Jefe de Departamento de Escuelas Rurales
México DF.
Muy Respetable señor.

Nos dirigimos a Ud suplicando nos dispense nuestro atrevimiento, pero queremos que nos mande material para trabajar manuales como yunte, estambre, gomas, papel, cartones, cartoncillos, etc. Vivimos en una ranchería que carecemos de todo esto nuestras riquezas son naturales vivimos a diez kilómetros del mar: tenemos una numerosa colección de conchitas, caracoles, ramitas acuáticas, también tenemos damiana, orégano, jojoba, mermeladas de pistallas que aquí no tienen precio y aunque nosotros tratemos de vender estos productos no los compran y los útiles escolares son muy caros y carecemos totalmente de todos para hacer trabajar de repente hondadosamente las profesoras nos dan algo para nuestras labores pero como el año pasado no llovió, los ganados se acabaron, escasearon las aguas y fuentes se dieron pocas así como los demás casales que se cosecha en pequeña escala. Trabajos hay tan pocos para nuestros papás, que carecemos en ocasiones de vestidos y en algunos hogares hasta de alimentar. Si usted gusta podemos enseñarle nuestra colección en cambio de material.
Damos las gracias por su atención los alumnos de mi escuela Isabel Ceseña.

……..

Foto 1026

Carta desde la republica de Ecuador en donde se agradece y se enaltecen las obras que se construyen para el triunfo del progreso humano en las escuela rural….. ***(Muy importante) Para contrastar.***

……..

***Foto** 1027*
CARTA EMITIDA POR LA UNAM
MEMORANDUM DIRIGIDO AL C. PROF. CELSO FLORES ZAMORA
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA INDIGENA DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA SOBRE LA AUTORIZACION DE UN SOBRETIRO DE 3000 (TRES MIL EJEMPLARES) DE LA PROXIMA EDICICIÓN DE LOS "CUADERNOS LINGÜISTICOS" QUE EL INSTITUTO PREPARA

1.La falta de materiales apropiados para la enseñanza de lectura y escritura en las Escuelas Rurales de población que no habla español hace que los maestros de estas escuelas se vean en grandes dificultades para cumplir su misión y que los resultados obtenidos sean muy deficientes.

2.Convencido de estas circunstancias, el Instituto, hace tiempo, viene estudiando la organización de pequeñas cuartillas de lingüística con materiales exclusivamente indígenas y propios para el objeto indicado.

3. El señor don Guillermo Townsend, educador y filólogo norteamericano, Miembro de este Instituto, que actualmente trabaja en investigaciones sobre el mexicano en el pueblo de Tetelcingo, en el Estado de Morelos, ha formulado una primera cuartilla para la enseñanza dela lectura y de la escritura en pueblos de habla mexicana, fundada en la psicología de los alumnos como método que él ha experimentado largamente.

4.El Instituto ha decidido editar esta cuartilla compuesta de 32 páginas, en los número 5 y 6 de sus CUADERNOS LINGÜISTICOS que se publicarán en el mes de diciembre próximo como apéndice a la Revista de esa fecha.

5.Se sugiere atentamente a la Secretaría de Educación por conducto del Departamento de Cultura Indígena la conveniencia de autorizar un sobretiro de tres mil ejemplares de dichos Cuadernos, con destino a las Escuelas Rurales establecidas en zonas donde se hable el mexicano, en la inteligencia de que el mismo Instituto se encargará de su distribución, de acuerdo con el Departamento, y conforme a los datos que posee de la geografía lingüística del país.

Atentamente
México 11 de noviembre de 1935
Dr. Mariano Silva y Aceves

……..

Foto 1056-1057
La esposa de Gregrorio Torres Quintero señala la necesidad de que sea recomendado el método sintétitco de lecto-escritura "onomatopeico".
Foto 1058-1068
EL método Onomatopéyico Reducido para enseñar a leer por el profesor Gregorio Torres Quintero

…….

Foto 1070-1083
Documento del Cuerpo Técnico de Educación Rural

Se hace el dictamen sobre el libro "El niño proletario" del profesor Aureliano Esquivel
Se explica el contenido de cada lección
……..
Foto 1084-1085

Carta del Director del "Mexico Child Welfare Bureau
Lincoln Wirt
Sobre restablecer comunicaciones con el ahora suplemente de Rafael Ramìrez en la SEP.
Se envían gabinetes pedagógicos, más de 400.

……..
Foto 1087-1093.

Programas en Ciencias Sociales
Propositos:

1.Lograr que los maestros adquieran los conocimientos necesarios sobre civismo, geografía e historia, para desarrollar debidamente los programas correspondientes a la escuela rural

2. Orientar al maestro por medio del programa para prepararse debidamente

3.Conseguir que el maestro sea un buen ciudadano entendiéndose por esto, una persona que habitualmente se conduce propiamente con relación al bien estar de la comunidad en que vive y que coopera activa e inteligentemente con sus compañeros para lograr tal fin

4.Adquirir los conocimientos necesarios que capaciten al maestro rural para entender las relaciones mutuas entre le medio físico y el hombre y conocer las posibilidades que se tengan para el mejor aprovechamiento de dicho medio.

5.Capacitar al maestro rural para formar la conciencia de clase en el proletariado mexicano especialmente en el campesino.

6. Sugerir ideales a la misma clase proletaria a fin de lograr una organización social más equitativa y justa

7.Capacitar al maestro rural para creer en la clase proletaria formas actuales de conducta socialmente satisfactorias.

CONTENIDO

PRIMER GRADO
(Civismo y Geografía de la Región)

1. *La sociedad mexicana: conocimiento de las diferentes clases sociales, dando conciencia de clase proletaria de sus intereses, obligaciones y aspiraciones*
2. *Conocimiento de la legislación que garantice y beneficie los intereses de la clase proletaria*
3. *Conocimiento de las instituciones comunales, ejidales, municipales, estatales, nacionales y otro género de organización para fines políticos, administrativos y económicos.*
4. *Formas de cooperación vecinal en obras materiales que beneficien a la clase proletaria y a la comunidad en que vive.*
5. *Conocimiento de la región natural en que resida habitualmente el maestro rural, entendiéndose por región natural una zona geográfica que tenga características homogéneas en cuanto al relieve del suelo, clima, y producciones naturales, haciéndose estudios de los aspectos siguientes*
   - a. *Orografía de la región natural*
   - b. *Hidrografía*
   - c. *Climatología*
   - d. *Comunicaciones y Transportes*
   - e. *Vida Humana*
     - i. *Vida doméstica (la familia, la habitación, el vestido la alimentación*
     - ii. *Vida social (razas, idiomas, religión, educación, redreación)*
     - iii. *Vida económica (ocupación de los habitantes, productos más importantes: ya sean vegetales, animales, minerales o productos manufacturados. Comunicación y Transportes).*

SEGUNDO GRADO
Geografía Local, Patria y Universal

1. *Extensión de límites del Estado en que resida habitualmente el maestro rural*

2. *Orografía, hidrografía y climatología del Estado, localización de las diversas regiones naturales que componen el estado y el estudio de cada una de ellas por lo que toca.*

a. *Vida doméstica*

b. *Vida social*

c. *Vida económica*

3. *División política de la entidad federativa de que se trate.*

4. *Extensión y límites del territorio mexicano*

5. *Estudio de las regiones naturales y comarcas que se mencionan a continuación :*

REGIONES	*COMARCAS*
a. Llanuras boreales	
b. Mesa de Anahuac	
c. Cuenca de Balsas	
d. Cuenca de Papalopapam	
e. Declive del Golfo	
f. Declive del pacífico	
g. El Itsmo	
h. Península de Yucatán	
i. Península de la Baja California	
j. Meseta de Chiapas	

El estudio de las regiones naturales señaladas se atenderá a la :

I. *Vida Doméstica*

II. *Vida Social*

III. *Vida Económica*

6. *Orografía, Hidrografía y climatología del país.*

7. *Conocimiento de la división política del país.*

8. *Nociones de geografía general dando preferencia al conocimiento de los países con las cuales México tenga relaciones estrechas y sean comerciales o culturales.*

9. *Nociones elementales acerca del universo.*

TERCER GRADO

Historia Patria

1. *La cultura prehispánica de la región. Sucesivas transformaciones sufridas hasta la época actual*

2. *Generalidades sobre las primeras civilizaciones precortesianas : Otomí, Tarasca, Maya-Quitché, y Mixteco Zapoteca.*

3. *La cultura mexicana o azteca*

a. *La familia nahualtecas. Su peregrinación hasta llegar al centro del país. Fundación de Tenochtitlán.*

b. *La expansión territorial*

c. *Cuadro de la cultura mexicana a la llegada de los españoles en los aspectos siguientes:*

i. *Panorama Geográfico*

ii. *Sistemas de propiedad territorial*

iii. *Castas sociales: Sacerdotes, nobles, guerreros, comerciantes y proletarios. El sacerdocio, la nobleza y le ejército, factores predominantes de explotación.*

d. *El expansionismo mexicano determinante de la ayuda que los pueblos indios de Anáhuac prestaron a los conquistadores.*

e. *Netzahualcoyotl como representativo de la cultura indígena de la época.*

4. *Descubrimiento de América y Conquista de México.*

a. *Los inventos (la pólvora, las armas de fuego, la brújula) La teoría heliocéntrica de Copérnico. Las ideas geográficas de la época, el comercio de las especies y otros géneros de Oriente, los grandes viajes y el descubrimiento de América.*

b. *Las primeras expediciones del territorio mexicano*

c. *La Conquista de México*

d. *Cuauhtémoc como exponente de la resistencia del invasor*

e. *Fin del Imperio Mexicano*

f. *La milicia al servicio de la codicia de los capitanes y de la Corona Española.*

g. *La religión cómplice de los conquistadores y aliada poderosa de la dominación*

5. *Época colonial. Advenimiento de una nueva cultura. Colapso de la cultura azteca*

a. *Nuevas modalidades en el sistema de propiedad rural. La encomienda y el reparto de indios. El ejido. El despojo y la usurpación origen de los latifundios. El absentismo. Los mayorazgos. El clero propietario y dueño de la mitad de la propiedad privada y de los capitales. Bienes de manos muertas.*

b. *Organización del trabajo: Los indios de partimiento y el trabajo sin emolumentos. Los llamados trabajadores libres con salarios de hambre. El trabajo en las minas. Los gremios.*

c. *Introducción de nuevas plantas y animales y nuevos instrumentos de trabajo: consecuentemente la innovación de los grandes métodos de trabajo (cultivos, industria, minería, comercio y medios de comunicación y transporte).*

d. *Exploración y conquista de nuevos territorios. Fundación de ciudades, misiones y presidios para fines de control o de ofensiva contra aborígenes.*

e. *La población colonial y sus clases desde el punto de vista económico. El peninsular con predominio sumo, el criollo eficaz colaborador de aquel para detentar la riqueza colectiva, el indio esclavo de hecho, el negro esclavo de derecho y el mestizo durante estorbado en su asenso social. Las disposiciones de indias que beneficiaban a los aborígenes, jamás fueron cumplidas y éstos siguieron siendo víctimas y nunca beneficiados. La situación inferior de la mujer.*

f. *Organización política de la colonia. Forma absolutista de gobierno. Pugna entre el poder civil y eclesiástico por el predominio económico y político.*

g. *La educación restringida a las clases privilegiadas. El veto a las ideas innovadoras procedentes de Europa. La cultura indígena reacia al colapso definitivo influyendo en el arte colonial y en las manifestaciones folklóricas.*

h. *La pseudo-conversión de los indios a la fe católica y el desconcierto espiritual de los mismos. La inquisición.*

i. *La labor apostólica de los primeros misioneros desvirtuada por los sucesores y por los propios conquistadores.*

j. *La prohibición para el establecimiento de industrias cuyos productos eran vendidos por España. La prohibición para el libre comercio.*

k. *Situación de las masas a inicios del siglo XIX.*

l. *Panorama geográfico de la dominación española.*

m. *La situación de España en esa época y su repercusión con la Colonia.*

n. *El movimiento de Independencia, sus causas y sus resultados.*

o. *Hidalgo y la abolición de la esclavitud. Morelos revolucionario en el orden social*

p. *Iturbide instrumento ambicioso de los peninsulares, de los criollos y del clero para perduración de sus privilegios.*

6. *México independiente hasta la Reforma.*

a. *La situación de las masas campesinas, indios inclusive, persiste sin mejoría, especialmente para la subsistencia del régimen de la propiedad rural. El clero como acaparador de la riqueza.*

b. *Diferenciación franca entre liberales y conservadores.*

c. *El ideario liberal iniciado con vigor. Gomez Farias, la reforma educativa y los prolegómenos de la reforma político-social.*

d. *El centralismo, el abandono de nuestro territorio Allende el Bravo y los sucesos de Texas.*

e. *La intervención Americana, sus causas y sus resultados.*

f. *Panorama geográfico de nuestro país después de los tratados de Guadalupe Hidalgo.*

7. *Periodo independiente de la Reforma hasta 1910.*

a. *Movimiento de Reforma. Sus grandes aspectos: económico, político, religioso y cultural.*

b. *El individualismo presidiendo la doctrina económica de la época. La ley de desamortización del 25 de julio de 1850, la desaparición de los ejidos, la ley de nacionalización de os bienes del clero, y la Constitución de 1857 no surtieron los efectos económicos que se esperaban para la mejor distribución de la tierra. El latifundismo cambió de manos.*

c. *La intervención francesa. La suspensión del pago de la deuda pública como causa aparente, en el fondo la pugna entre el imperialismo francés y el norteamericano. Juéarez representativo de los intereses nacionales.*

8. *Antecedentes inmediatos de la Revolución Mexicana.*

a. *La riqueza detentada por unos cuantos y subsistencia de la injusticia – repartición de la tierra-. El deslindo y fraccionamiento de terrenos baldíos y sus resultados contraproducentes. Despojo de los pequeños propietarios, la creación de nuevos latifundios y dominio por 50 individuos de la quinta parte*

de la propiedad territorial mexicana. El latifundio en su apogeo. Nuestra agricultura una de las más atrasadas del mundo. (Se explotaba el hombre por el hombre).

b. La situación de las masas explotadas: el peonaje, el tormento, la deportación, la leva, la prisión por deudas, los intentos de organización proletaria rudamente castigadas (las huelgas de Cananea y Río Blanco).

c. La agricultura, la minería, la industria petrolera y el comercio controlados con capital extranjero.

d. La educación popular y especialmente la de las masas rurales descuidada en grano sumo.

e. Le reelección indefinida del general Porfirio Díaz. El régimen político en alianza con el clero al servicio del capitalismo.

9. La Revolución Mexicana. Política solo en apariencia, en realidad originada por profundas causas de orden económico y social. El Plan de Ayala. La ley de 6 de enero de 1915. La participación del obrero en el movimiento armado. La Constitución de 1917: sus tendencias socialistas, (los artículos 3° reformado, 27, 123, y 130). Las prescripciones que limitan la capacidad para adquirir el dominio de las tierras de la nación, solo a mexicanos por nacimiento o naturalización a sociedades mexicanas y a las extranjeras que se constituyan como mexicanos y que no invoquen la protección de los gobiernos, considerados como disposiciones concretas de defensa contra el imperialismo.

10. La obra de la Revolución:

a. El reparto de tierras en vías de completa solución. Las instituciones de crédito. Las de enseñanza agrícola, las obras de irrigación y las de comunicación como factores en la solución del problema de la producción de la tierra.

b. Las conquistas obreras. La organización sindical y la influencia del trabajador en el régimen gubernamental.

c. La obra educativa, particularmente encausada en beneficio de las masas trabajadoras del país sin olvidar las de los centros urbanos.

CUARTO GRADO….
Nociones de historia americana….
NOCIONES DE HISTORIA GENERAL

……..
(muy imp)
Foto 1100.
Victoria Lean Vda de Galindo, india de raza pura….
Pide que se inscriban a sus dos hijos en dos de los internados indígenas.
Ya sea Hacienda de Caro, Edo. Mex.
O en el Zongozotla Edo de Puebla. 1935

……

Foto 1106
Carta de parte de la SEP pidiendo al director de una escuela interne loablemente a dos niños en situaciones difíciles.
1935
……

Foto 1109-1116 (carta del inspector en 1117-1118)

México DF 27 de diciembre de 1935.

Dicatamen del Cuerpo Técnico de Educación Rural explicando las condiciones escolares y las causas del analfabetismo luego de la petición del Inspector Adolfo Gómez Inspector Escolar del Depto de Enseñanza Agrícola y de Normal Rural.

En vez de decir tierra y libertad bajo los auspicios que deja los valores revolucionarios, el Cómité se expresa, desde el punto de vista de la escuela, en que la educación rural brinda "tierra y escuela". Es decir tierra para el pan y escuela para la libertad. En efecto la propuesta del inspector era de sancionar a todo aquel que no acuda a la escuela.

Se dice que la SEP incita a los maestros rurales en la repartición de tierras, del mejor salario, de la organización sindical, de la protección y reforestación de los bosques, etc.

Cito: p.4

"Parece conveniente llamar la atención acerca del hecho indiscutible de que la actitud de muchos campesinos hacía la escuela no es de indiferencia, sino mas bien de decepción. Al iniciarse los cursos van a la escuela y se inscriben con la esperanza de ver satisfechos los anhelos que los preocupan, pero al encontrarla vacía de todo sentido práctico y útil, la abandonan llenos de decepción. Una actitud tal es más perniciosa todavía que la de simple indiferencia, porque es más difícil transformar aquella que ésta en actitud de simpatía y para lograrlo preciso es desarrollar una campaña muy laboriosa."

"Es indudable que la concurrencia de los adultos a los cursos que las escuelas rurales organizan para ellos está condicionada por la calidad de los maestros. Los capaces y bien preparados, los que tienen despierto el sentido de la realidad social, los que se dan cuenta de lo que los adultos van a buscar a la escuela y son capaces de proporcionárselo, esos maestros no verán desiertas sus aulas; en cambio, los maestros impreparados o los que siendo capaces no tienen interés en atender a las necesidades y anhelos de los adultos como debieran, esos no podrán nunca ver concurridos sus establecimientos."

p. 5

"Contribuye a la formación de una actitud mental favorable a la escuela la propaganda eficaz, vigorosa y permanente en favor de la escuela. Cada maestro en su poblado y cada Inspector en su zona, debieran planearla, señalándole objetivos precisos, y aprovechando todos los recursos de penetración social más favorable, con el objetivo de formar una actitud mental colectiva tan robusta y fuerte a favor de la escuela que arrastre consigo las resistencias aisladas que puedan presentarse"

p.5
Luego de que se explican los términos de los maestros en la educación rural se da por entendido lo siguiente.

"SANCIONES

El señor inspector Gómez propone fundamentalmente dos tipos de sanciones para los adultos analfabetos; la restricción de sus derechos políticos y la restricción de determinados derechos civiles, a fin de considerárseles como menores de edad, pero entiéndase bien que el señor Inspector propone esto como sanciones, es decir, como penas.

Algunos jusrisconultos de nota como el señor Licenciado Mendieta y Nuñez partiendo del principio de que los grupos sociales "culturalmente designados no pueden ser iguales ante la ley" inician un movimiento de opinión a favor de una revisión de los sistemas jurídicos vigentes; este movimiento sin embargo, no persigue la finalidad de penar a los grupos culturalmente atrasados, sino la de protegerlos, disminuyendo hasta donde sea posible su desvalimiento; pugna, pues, ese movimiento, por una legislación protectora y no por una legislación punitiva. Pero si aún cuando este carácter fuera la legislación que propusiera el señor Gómez, podría estar el Cuerpo Técnico de acuerdo con ella; la experiencia del país es dolorosa y amarga al respecto, pues a leyes de esta naturaleza expedidas en tiempo de la Colonia se debe sin duda en gran parte a nuestro complejo problema cultural cual es la de tener los destinos de la Nación en manos de una minoría, que persiste de hecho a pesar sobre nuestras leyes.
Además el solo analfabetismo ya coloca a las gentes en un plano indiscutible de inferioridad y si a eso agregamos la restricción de sus derechos civiles, aumentaremos su desvalimiento. Por estas breves consideraciones, El Cuerpo Técnico de Educación Rural no puede menos de pronunciarse en contra de la opinión del Señor Inspector en lo que respecta a las sanciones que propone para los analfabetos.

EL PROBLEMA DE LA ASISTENCIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS

Sobre el particular, el señor Inspector Gómez dice lo siguiente : "El problema para conseguir que se inscriba el más alto porcentaje de alumnos en edad escolar y para asegurar la mayor asistencia posible a nuestras escuelas rurales, es algo que año tras año presenta aspectos desconsoladores por la falta de interés en los padres de familia, especialmente en los elementos campesinos. Con cualquier pretexto, (en este año la enseñanza socialista), dejan de enviar sus hijos a la escuela, sin que sientan la responsabilidad de educarlos". Nuestros Constituyentes fijaron desde hace mucho tiempo ya en la carta fundamental del país la obligación que tienen los padres de familia de proveer a la educación de sus hijos, y a fin de hacer posible el cumplimiento de ese deber señalaron también al Gobierno la obligación de crear un sistema de escuelas primarias completamente gratuito.

Es más: el Gobierno mismo ha pensado que para lograr una mayor concurrencia sería preciso proporcionar vestidos y algún refrigerio a los niños sumamente necesitados, aparte naturalmente de proporcionarles gratuitamente los libros y útiles indispensables. Aún así, la escuela primaria estaría fuera de las posibilidades de una inmensa mayoría de familias proletarias. Pero como el Gobierno no proporciona vestidos ni refrigerios y ni aun puede a veces abastecer a la escuela siquiera de los libros y útiles indispensables, como es su

obligación… ¿Cómo es posible, pues, considerar equitativo y justo que se apliquen sanciones a persona cuya responsabilidad, en caso de tenerla, es mínima?

Este hecho, evidente de por sí, se percibe de modo más tangible y concreto cuando recorriendo las áreas rurales oye uno de los campesinos expresiones rudas y gráficas como éstas; "Por qué mandar a la escuela a mis hijos, se me hacen más falta a mí que a la escuela"; "Por qué he de enviarlos a la escuela, pues qué acaso ella los alimenta y los viste?" "Para qué he de mandarlos a la escuela sí allí no aprenden nada de provecho y sólo van a perder el tiempo"; "La escuela no enseña a vivir si no a leer y a escribir, pero eso no da de comer; dejando los con nosotros, aprenden a trabajar y eso sí da para vivir". Si el señor Inspector Gómez cuando anda recorriendo su zona para visitar las escuelas escuchara con atención estas respuestas y reflexionara sobre ellas, descubriría en el fondo de las mismas una sana filosofía, pues llegaría a comprender que la indiferencia de los padres por la educación de los hijos es una consecuencia y no una causa. Las causas han sido averiguadas desde hace ya mucho tiempo, y se catalogan como principales las siguientes:

a) Las difíciles condiciones económicas de la mayoría de las familias que a causa de esa circunstancia se ven obligados a dejar de enviar a sus hijos a la escuela para aprovecharlos en algunos trabajos de rendimiento económico.
b) La inadaptación de las sesiones escolares a las condiciones y necesidades de los poblados, colocadas dichas sesiones precisamente en los momentos en que los niños están siendo ocupados por las familias.
c) El inadecuado contenido de la escuela que a menudo echa en olvido aspectos económicamente vitales.
d) La mala organización de la escuela que no permite a los niños que de año a año progresen.
e) La incapacidad de los maestros considerada en su doble aspecto, cultural y profesional.
f) La falta de contenidos agradables que hagan atractiva la escuela.
g) La falta de libros, material escolar y equipo de muebles y útiles para la eficaz enseñanza.

A las causas anteriores que, como se ha dicho, sólo son las más importantes, y no a otras, debe atribuirse aquella actitud mental de indiferencia o de desinterés por la educación de los hijos que el seños Inspector Gómez ha observado en los campesinos con quienes ha tratado. Claro está que también aquí influye en la formación de esa actitud la ausencia de toda propaganda a favor de la escuela. Esta actitud no podrá modificarse en sentido favorable si se combate con sanciones como las que el señor Inspector Gómez propone o con sanciones de otra especie; la actitud mental se transformará y aun llegará a convertirse en valiosa costumbre si específicamente se atacan las diversas causas que la producen, trabajos que en su mayor parte están dentro de la función de los Inspectores.

Por las ideas expuestas anteriormente, este Cuerpo Técnico sugiere al Departamento de Educación Rural que no acepte la iniciativa del señor Inspector Adolfo Gómez, y recomienda respetuosamente que si se juzga conveniente, se le trascriba en contestación al presente dictamen.

Firma
La secretaria
Elena Torres.

……
Fotos sobre conferencia de nueva educación USA.

(1119-1120)

PROGRESSI EDUCATION ASSOCIATION
United States Section of The New Education Fellowship.
Washinton D.C.

Carta dirigida al Secretario de la SEP para tratar temas concernientes a la "educación rural" y sobre todo para intercambiar una serie de experiencias sobre lo que significa la nueva educación. Se cita en ella a John Dewey… Carta del 9 de abril de 1935.

(1121-1123)

Tríptico del Programa de la Conferencia enviado en inglés.

(1124)

Carta enviada a Celos Zamora para que atienda la conferencia pidiéndosele que haga lo necesario para que ésta se desarrollé con éxito.
……..

CONFERENCIA DE LA UNION DE DIRECTORES E INSPECTORES DE LA EDUCACIÓN FEDERAL

Sábado 21 de Septiembre, 1935
Se abre la sesión à la 10h
Se pasa lista de presentes.

Presidencia: Compañero Ximello, haga el favor de presentar el trabajo relativo a bases para la unificación.

Ximello: No formo parte de la comisión, yo no tengo ese trabajo.
Presidencia; El compañero Castellanos indicó que se lo había entregado a usted. Los compañeros que tomaron parte para las bases para la unificación del magisterio no está ninguno.

(Se da lectura a los documentos en cartera)

Secretaria:- Por acuerdo de la Presidencia de Debates y en vista de que nos se presenta el compañero Erasto Valle, se procede a dar lectura al tema #12 que dice así: es el tema que se refiere a la organización anual de cursos de mejoramiento de Inspectores y Directores de Educación Federal de la República. Se pone a discusión el tema anterior.

XIMELLO: No es propiamente para refutar el trabajo que hizo el compañero Vasallo. En primer lugar quiero decir al compañero Vasallo que fue mucha la literatura para decir que nosotros necesitamos unos cursos especiales, creo que debió haber sido más conciso, más preciso y poner exactamente lo que debe constituir el curso de mejoramiento de Inspectores. Sabemos perfectamente bien que nosotros al iniciarnos como Inspectores no sólo lo somos sino perfectamente empíricos. El cargo de supervisor, las funciones, son una rama perfectamente definida, son estudios perfectamente bien definidos que debe hacer cada individuo para desempeñar el cargo de supervisor. No basta que haya sido titulado en una escuela honradamente; tenemos muchos que son Inspectores sin ser titulados. También puedo hacer una aclaración, que aún cuando Inspectores que no son titulados, hace mucho tiempo que están trabajando inteligentemente en las inspecciones y naturalmente han podido formar personalidad en estas funciones. De todas maneras nosotros debemos exigir o dar oportunidad a los compañeros para que se regularicen; por otra parte, no basta salir de la Escuela Normal para tener la capacidad bastante para ser Inspector. Ni basta tampoco haber trabajado mucho tiempo en el banquillo y haber sido maestro más o menos distinguido para pasar a ser Inspector. Naturalmente que se tiene que ir verificando, porque cuando un maestro de banquillo se distingue, cuando un maestro llega a ser uno de los elementos más destacados, es necesario que se le dé un estímulo, y es necesario que se le dé la recompensa que ha menester por su esfuerzo y dedicación, pero nosotros debemos buscar que al secretaría de Educación haga un curso especial con las asignaturas, con las materias que la carrera de supervisión exige. En Estados Unidos hay unos cursos especiales para poder ser supervisor, necesitamos nosotros no precisamente copiar ese programa pero sí formar un programa de acuerdo con nuestras necesidades y de acuerdo con las exigencias de nuestras escuelas y de nuestro medio social.
Pido pues que la comisión formule ese dictamen haciendo consideraciones técnicas sobre el asunto y que nos presente un programa o proyecto de programa que nosotros llevaremos a la Secretaría de Educación Pública.

VASALLO: Reconozco que es bastante largo mi trabajo, pero creí oportuno hacerlo así. La Comisión integrada por tres profesores a la cual iba a agregarse un compañero, no pudo reunirse porque mis compañeros no vinieron a la hora citada ayer y yo sólo me tomé el trabajo de hacerlo. El compañero Ximello no ha dicho nada en contra del trabajo y quiero presentarle mi disculpa a él y decirle que necesitamos una separación especial, porque el señor Ximello ha hecho sus estudios en México o Estados Unidos y él queda exceptuado. El señor Ximello no ha desechado el trabajo presentado porque se ajusta al problema señalado, pero dicho compañero quiere un programa especial y en este caso debe designarse una comisión para que haga este programa.

CELERINO CANO: Quiero hacer una aclaración al compañero Vasallo a fin de abreviar trabajo a la Asamblea. El trabajo del compañero Vasallo me parece importante y las sugestiones que tiene me parece muy dignas de tomarse en cuenta. La réplica del compañero Ximello gira fundamentalmente en torno a la falta de elaboración del programa previo y mi aclaración es que yo deseo hacer saber a los compañeros, que en primer lugar ha desaparecido la función de extensión universitaria que había antes a favor de los maestros. Se hace en el trabajo del compañero Vasallo una alusión a este particular y yo creo necesario hacer esta aclaración: desde 1934, lo que se llamo Facultad de Extensión pasó a la Facultad Nacional de Maestros y en 1935, la Escuela Normal ha elaborado ya un plan de mejoramiento provisional que abarca a todos los maestros ya graduados, lo mismo a los Inspectores Directores Federales de Educación. Tiene este plan sugestiones de índole presupuesta de índole de programa de índole administrativa. De modo es que la Asamblea no tendría que perder mucho tiempo en torno a esto, puesto que hay una elaboración en donde se hace oír la voz de inquietud de los Maestros

Federales. Permanece este punto resuelto ya por el C. Secretario anterior, pendiente hasta la fecha por el cambio ministerial que hubo a partir del mes de junio, pero en realidad ya no será una sugestión nueva para la Secretaría, que nosotros nos viéramos en el caso de perder el tiempo que podría aprovecharse en el estudio de los dictámenes. En consecuencia, lleno esta sugestión cariñosa a la Asamblea: que desprendamos del trabajo del compañero Vasallo las sugestiones que tiendan a llevar una garantía más a los Inspectores y Directores y que sobre ellas verse la discusión de para que sean los puntos concretos que se lleven a la Secretaría de Educación Pública. El compañero Vasallo pide que no se tomen para los curso de mejoramiento profesional, los meses de vacaciones, sino que se tomen tres meses dentro del periodo efectivo. Esta es la novedad con respecto al Plan de la Escuela Nacional de Maestros, porque el acuerdo de la Secretaría de Educación sobre este particular es que se tomen las vacaciones y se dé a los maestros, además de la licencia y los pases, los viáticos necesarios para su permanencia en la Ciudad de México. Yo pediría que además de los puntos concretos del compañero Vasallo, se hiciera hincapié en que se paguen los viáticos a los maestros que vienen a recibir sus cursos de mejoramiento.

PRESIDENCIA: Se dará la palabra al compañero Celerino Cano para que diga la redundancias que hay en el trabajo del camarada del compañero Vasallo.

……..