PIÉGÉS DANS LA « RACE INDIENNE » : MAÎTRES D'ÉCOLE, INSPECTEURS ET COMMUNAUTÉS RURALES DANS LE MEXIQUE POST-RÉVOLUTIONNAIRE¹

LAURA GIRAUDO

« Ya no queremos ser ignorantes, analfabetos
y los siempre explotados de la clase parasitaria. »

*Juan F. González, élève de la Casa del Estudiante Indígena,
à propos de ses compatriotes et frères, 1926.*

« Estaban pediculosos [piojosos], sucios del pelo y sin peinarse
[...] Son indígenas todos y visten a la usanza de su raza. »

*L'inspecteur Marcelino Vargas à propos des habitants
de Santa Cecilia Clavijero, San Juan Ixcaquixtla, Puebla, 1926.*

« [Ha demostrado] no tener sangre de una misma raza ni ser Mexicano. »

*Les habitants de Acuaco, Zaragoza, Sierra Norte de Puebla,
à propos de l'inspecteur scolaire, 1933.*

Nous proposons ici une analyse de la manière dont les appartenances et les identités liées à l'« indianité » assignées par les programmes éducatifs suscitèrent, selon les cas, appropriation, résistance, négociation ou redéfinition de la part des différents acteurs. On le verra dans leurs discours et pratiques ainsi que dans la vie quotidienne des communautés rurales. Les conceptions de « ce qui est indien » et « des Indiens » n'étaient pas simplement imposées ni rejetées mais faisaient l'objet de stratégies sélectives et de comportement de la part des acteurs impliqués dans le champ éducatif, par le biais

1. Cet article s'inscrit dans le cadre des projets de recherche I-LINK0738 « *El campo indigenista en América Latina : configuración histórica y desafíos contemporáneos* » (CSIC, 2014-2015) et RE-INTERINDI « *Los rever-
sos del indigenismo : socio-historia de las categorías étnico-raciales y sus usos en las sociedades latinoamericanas* » (ministère de l'Économie et de la Compétitivité [Espagne], HAR2013-41596-P, 2015-2017). Je tiens à remercier Berta Ares et Juan Martín-Sánchez pour leurs commentaires et leurs suggestions durant l'écriture de ce texte, ainsi que pour leur contribution essentielle à la définition de nouvelles lignes de recherche. Traduction de l'espagnol : Martin Siloret.

de dynamiques relationnelles de négociation et de conflit qui construisaient et transformaient cette configuration d'appartenances. Il ne s'agit donc pas simplement d'une division entre le « nous » national et l'« autre » indien : comme l'indiquent les citations mises en exergue d'un maître d'école, d'un inspecteur et d'habitants, le contenu et le sens du « nous » et de l'« autre » pouvaient renvoyer à différents modes d'appartenance (nationale, « raciale », locale ou de classe) qui n'était pas nécessairement attribuée suivant un schéma préétabli.

L'espace historique de cette analyse est structuré par trois éléments fondamentaux : un processus d'homogénéisation nationale défini par l'État, la diffusion de l'indigénisme et la création du ministère de l'Éducation publique (*Secretaría de Educación Pública*, SEP) comme institution principale de construction nationale/étatique, avec au départ une orientation indigéniste².

Confronté au problème universel de l'intégration au sein d'une même population nationale de groupes considérés comme hétérogènes et du rapprochement entre une population « civilisée » et une autre « arriérée », le Mexique répondit en établissant une relation spécifique et inédite entre nation et indianité. La découverte et la promotion de l'indianité lui conférèrent une place centrale dans la construction de la mexicanité, tandis que les gouvernements s'engageaient dans une transformation radicale de la population rurale et indienne. Citoyenneté et nation se redéfinissaient à travers une relation ambivalente avec l'indianité : d'une part, la recherche de racines autochtones participait de l'élaboration d'une nouvelle culture nationale et d'une nation « élargie », d'autre part les Indiens et une partie des métis (la population rurale en général) étaient considérés comme non civilisés et relevant d'une phase primitive de l'évolution.

Cette formulation de la question indienne et de sa relation avec la question nationale est habituellement appelée « indigénisme », phénomène non seulement mexicain mais latino-américain, constitué d'une gamme complexe d'approches et d'acteurs. Nous pouvons en identifier comme noyau une tension profonde entre deux pôles : la promotion de ce qui est « proprement indien », la défense voire la revitalisation d'éléments

2. La bibliographie à ce sujet étant très riche, je ne signale ici que les contributions qui me semblent les plus significatives pour la compréhension de la première période post-révolutionnaire (1920-1940 environ) : JOSEPH G. et NUGENT D. (ed.), *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994 ; LOYO E., *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, Mexico, El Colegio de México, 1999 ; VAUGHAN M. K., « Cultural Approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution », *Hispanic American Historical Review*, vol. 79, n° 1, 1999, p. 269-305 ; VAUGHAN M. K., *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Mexico, SEP, FCE, 2000 ; DAWSON A., *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press, 2004 ; LEWIS S., *The Ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2005 ; VAUGHAN M. K. et LEWIS S. (ed.), *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham, NC, Duke University Press, 2006 ; ROCKWELL E., *Hacer escuela, hacer estado. Las reformas posrevolucionarias vistas desde Tlaxcala*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007 ; ACEVEDO A. et LÓPEZ P., *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, Mexico, El Colegio de México, Cinvestav, 2012 ; CALDERÓN M. et BUENABAD E. M. (éd.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México : siglo XX*, Mexico, El Colegio de Michoacán/BUAP, 2012 ; ROCKWELL E. et ROLDÁN E., « State governance and civil society in education: Revisiting the relationship », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, n° 1, 2013, p. 1-16.

considérés comme caractéristiques des Indiens (le pôle « indianisation ») et la promotion d'une transformation radicale de leur vie quotidienne en vue de leur « incorporation » ou « intégration » (le pôle amélioration sociale, modernisation ou métissage).

Conformément à une conception largement répandue selon laquelle l'éducation serait l'instrument civilisateur le plus efficace, la SEP, fondée en 1921, joua un rôle fondamental dans ces redéfinitions de la nation et du citoyen. Elle devint en outre une institution clé du nouvel État post-révolutionnaire et de l'expansion et de la consolidation du pouvoir fédéral sur le territoire.

La SEP promut des projets éducatifs d'orientation clairement indigéniste, comme la *Casa del Estudiante Indígena* (Maison de l'étudiant indien, CEI) mais son programme général tendait davantage vers la modernisation et la promotion du métissage. Les cas que nous allons analyser ici montrent de fait le contraste entre d'un côté la promotion, au sein de la CEI, des langues indiennes et d'une certaine solidarité « raciale » entre Indiens et, de l'autre, le programme d'hispanisation linguistique directe et d'assimilation culturelle. Cette contradiction entre un projet spécifique et la politique générale de la SEP est, comme nous allons le voir, particulièrement prégnante du fait du rôle de la langue dans l'assignation de l'indianité et de ses implications pour les parcours des maîtres d'école ruraux formés à la CEI et pour la vie quotidienne des communautés rurales. La situation spécifique de ces maîtres nous permet de proposer une analyse appuyée sur les points de vue des différents acteurs, sujets et objets de projets, de représentations et de pratiques, qui à partir de leurs positions et de leur relation avec les Indiens, qualifient ces derniers. Éclairer ainsi la position sociale et en même temps les idées et attitudes des locuteurs (autrement dit qui parle, quand, où, comment et au nom de qui) permet de mieux comprendre la construction et la diffusion de l'idée de ce qui est indien et des Indiens. Parmi tous ces acteurs, les principaux sont les élèves et futurs maîtres de la CEI, les inspecteurs scolaires et les habitants des communautés rurales.

Franchir les frontières entre les « gens de raison » (*gente de razón*) et la « race indienne » ? La *Casa del Estudiante Indígena* et ses « maîtres indiens »

La CEI, internat pour jeunes hommes de 27 « races indiennes » provenant de 21 États de la République, fondée à Mexico en 1926 et fermée en 1932, constitua malgré sa brève existence une expérience cruciale dans l'histoire de la politique éducative et de l'indigénisme mexicain, marquant profondément le débat et les politiques ultérieures³.

Symbole de l'engagement de l'État post-révolutionnaire auprès des masses indiennes, la CEI avait deux objectifs fondamentaux et explicites. Elle entendait d'une part mesurer

3. Il s'agit en effet d'une référence incontournable dans les études portant sur la politique éducative et indigéniste post-révolutionnaire, qui la considèrent souvent emblématique de ses ambivalences. Voir entre autres : AGUIRRE BELTRÁN G., *Teoría y práctica de la educación indígena*, Mexico, SEP, 1973, p. 126-134; LOYO E., « La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena », *Historia Mexicana*, vol. 46, n° 1, Mexico, 1996, p. 99-131; LOYO E., *Gobiernos revolucionarios...*, op. cit., p. 292-301; DAWSON A., op. cit.; GIRAUDO L., « De la ciudad mestiza al campo indígena : internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia », *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 67, n° 2, 2010, p. 519-547.

les capacités intellectuelles des élèves en les soumettant à des examens physiques et mentaux afin de démonstr(er) que les Indiens, autant que les métis, étaient capables d'assimiler la culture et la civilisation dominantes et de devenir des citoyens modernes, voire « modèles⁴ ». Selon son directeur, Enrique Corona, quelques années avaient suffi pour combler « la distance évolutive qui séparait ses Indiens élèves de l'époque actuelle, en transformant leur mentalité, leur tendance et leurs coutumes, en les incorporant pleinement à la communauté sociale mexicaine et leur faisant rejoindre la vie moderne⁵ ». D'autre part, ces jeunes, considérés comme représentant les diverses « races indiennes » du pays, allaient être éduqués pour retourner dans leur communauté d'origine à l'issue de leurs études afin d'« intégrer [celle-ci] à la culture nationale ». Selon les termes de Rafael Ramírez, directeur du Département des écoles rurales (DER) de la SEP, l'inauguration en 1928 de l'école normale « rurale » de la CEI (à Mexico, capitale et plus grande ville du pays) garantirait « l'objectif primordial qu'ils ne s'enracinent pas dans les grandes villes, mais qu'ils partent répandre leurs lumières dans les communautés indiennes où ils feront sûrement un travail profitable, puisqu'ils connaissent les dialectes régionaux et cette qualité, avec celle du sang, leur donne sans restriction la confiance des tribus indiennes⁶ ».

Les deux objectifs de la CEI prévoyaient ainsi une double assimilation, en deux temps successifs, non sans contradictions : d'une part l'assimilation individuelle, immédiate et rapide des élèves, c'est-à-dire leur transformation en citoyens modernes et, d'autre part, l'assimilation collective des communautés indiennes, mission confiée à ces élèves eux-mêmes, qui devait être effective dans un avenir indéterminé.

La formation de ces jeunes hommes lors de leur passage à l'école se fondait sur des valeurs typiquement modernes comme la conscience de sa propre individualité, la responsabilité individuelle et collective ou encore la capacité à se transformer soi-même

4. DAWSON A., « From Model for the Nation to Model Citizen: Indigenismo and the Reivindicación of Mexican Indian, 1920-1940 », *Journal of Latin American Studies*, vol. 30, n° 2, 1998, p. 279-308; DAWSON A., « Wild Indian, Mexican Gentlemen and the Lesson Learned in the Casa del Estudiante Indígena, 1926-1932 », *The Americas*, vol. 57, n° 3, 2001, p. 329-361; GIRAUDO L., *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, p. 104-125; ROLDÁN E., « Modern Indians: the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary México », in V. HOUBEN et M. SCHREMPF (ed.), *Figurations of Modernity. Global and Local Representations in Comparative Perspectives*, Francfort/New York, 2008, p. 67-83.

5. « Informe que el director de la Casa del Estudiante Indígena rinde al Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, acerca de las labores desarrolladas en el propio plantel durante el año de 1930 », décembre 1930, Archives historiques du ministère de l'Éducation publique du Mexique (AHSEP), Département des écoles rurales (DER), État de Mexico, 1327, 1400/10, folio 10. Dans le cadre des examens psychologiques, l'évaluation de la « mentalité » s'effectuait par le biais de mesures du crâne, du front, de la bouche, de la mâchoire et d'une estimation du volume du cerveau.

6. « Informe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena », in Secretaría de Educación Pública (SEP), *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, p. 16. Leur mission selon le texte officiel était la suivante : « Ils devront être, dans le futur, ou bien maîtres ruraux, ou bien dirigeants, dans le sens le plus noble du mot, pour réveiller et mener des activités sociales dans leurs villages d'origine. » SEP, *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con Indios, febrero de 1926-junio de 1927*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 48.

et à transformer son environnement. La SEP illustrait ce parcours de modernisation – présenté comme rapidement effectif – en prenant des photographies des élèves à leur arrivée (sales, décoiffés, en habits « typiques » et identifiés par leur « race ») et après quelques mois (propres, nets, en chemise voire cravate, identifiés par leurs noms et prénoms). Par ailleurs, si les étudiants exprimaient leurs aspirations, demandes et plaintes dans le cadre du discours de modernité au fondement de l'institution, leur auto-représentation et l'interprétation de ce projet suivaient des stratégies d'appropriation sélective, de résistance et d'autonomisation, ce qui est flagrant dans leurs écrits et leurs actions à différentes occasions, surtout lors de conflits qui faisaient intervenir leur appartenance « raciale⁷ ».

Le type de formation reçue et la pratique de l'école – qui mettaient davantage l'accent sur leur rôle d'agents civilisateurs potentiels que sur celui de représentants de leurs communautés, malgré le discours valorisant la solidarité raciale et leur futur rôle dirigeant – pouvaient entraver la réalisation du second objectif (l'incorporation collective des communautés) puisque justement les habitudes modernes acquises pendant leur séjour à la CEI pouvaient éloigner inexorablement ces jeunes maîtres d'école de leurs communautés d'origine. L'équilibre était fragile entre volonté de modernisation et nécessité que les Indiens et paysans conservent leur identité. En ce sens, la fonction de maître rural et sa représentation, que la SEP était alors en train d'élaborer, acquéraient une importance toute particulière dans le cas des futurs maîtres indiens.

Il incombait aux maîtres de mener à bien une transformation profonde de la vie quotidienne de la population rurale, indispensable au projet de construction nationale post-révolutionnaire. L'orientation de la SEP tendait à mettre sur un pied d'égalité Indiens et métis qui se trouvaient « au même niveau de civilisation », en en faisant les destinataires de sa politique d'éducation rurale et d'incorporation culturelle. Il n'y avait pas, de fait, d'écoles « pour Indiens », toutes étaient des écoles « rurales ».

Les caractéristiques considérées comme typiques des paysans et des Indiens dessinaient par contraste la figure du maître : l'agent civilisateur était défini par opposition à la population à civiliser. On se représentait le paysan (et l'Indien) comme un individu arriéré, avec des caractéristiques culturelles et des pratiques productives qui maintenaient, reproduisaient et expliquaient son arriération. L'isolement, la superstition, le fanatisme, les vices et l'irrationalité complétaient le tableau⁸. Confronté à cette situation, le maître, agent culturel et social plutôt qu'éducatif, avait la responsabilité de diffuser les nouvelles normes et mœurs, de former une culture nationale, d'introduire

7. SEP, *La Casa del Estudiante Indígena...* op. cit. Aspects signalés initialement dans DAWSON A., « Wild Indians... », op. cit. et repris dans ROLDÁN E., « Modern Indians... », op. cit., ainsi que dans ACEVEDO A., « Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marca de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, Mexico, ca. 1921-1943 », in A. ACEVEDO et P. LÓPEZ CABALLERO (coord.), *Ciudadanos inesperados...*, op. cit., p. 131-166.

8. URUCHURTU A. E., secrétaire général de la SEP, « Hacia la incorporación del Indio » et BONILLA J. M. (vice-directeur du DER), « Concepto de la escuela rural », in *El sistema de Escuelas Rurales en México*, Mexico, SEP, 1927, p. 53 et 80. Le directeur du DER mentionnait les « paysans » ou les « groupes raciaux arriérés » de manière interchangeable : Rapport de Ramírez R., SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, tome I, p. 10-11.

des progrès sociaux et matériels. L'objectif était de faire naître un « nouveau paysan », fruit de la révolution, de l'éducation et de la distribution des terres : une force productive efficace et moderne dont l'« esprit rural » et le « caractère paysan » ne seraient pas altérés pour autant. Les maîtres étaient en outre en grande partie tenus responsables non seulement du succès ou de l'échec d'une école rurale et de son action sociale, mais de la construction d'une relation de confiance et de collaboration entre le gouvernement fédéral et la communauté. D'ailleurs le rapport entre paysan et maître d'école ne s'exprimait pas forcément en termes d'opposition : le maître était un agent gouvernemental mais en même temps il exerçait la fonction d'interprète pour le paysan, fonction qui pouvait conduire à une identification entre les maîtres et les destinataires de leur action. Il est significatif que le maître d'école rural ait été également appelé « maître paysan » (« *maestro campesino*⁹ »). Ainsi s'exprimait une relation à la fois de distance (d'agent civilisateur à sujet à civiliser) et de proximité (de représentant à représenté) entre le maître rural et le paysan/Indien.

Dans le cas des maîtres indiens issus de la CEI, leur relation avec la population rurale (qu'elle soit considérée comme métisse ou indienne) et leur rôle de médiation entre la SEP et les communautés devenaient d'autant plus importants et complexes du fait de leur propre appartenance à la population indienne, appartenance que d'ailleurs cette école spéciale avait pris soin de valoriser en promouvant la solidarité « raciale » et le recours aux langues indiennes. Bien qu'en général ces maîtres d'école pussent se prévaloir de leur récent statut de « civilisé » qui marquait une distance certaine avec les groupes indiens, ils faisaient parfois l'objet des jugements péjoratifs d'habitude réservés aux Indiens « non civilisés ». Ils se retrouvaient, d'une certaine façon, piégés par le sens que la SEP donnait aux relations entre l'État et les communautés rurales et par l'image construite de la population rurale et indienne.

L'enquête conduite en 1932 par l'inspecteur spécial Mesa Andraca auprès des 44 élèves alors inscrits à l'école normale révèle les conséquences des nombreuses ambivalences de la double assimilation promue par le projet¹⁰. L'éducation reçue par ces jeunes hommes contribuait à leur transmettre l'idée que la transformation des coutumes quotidiennes de la population indienne, à laquelle ils appartenaient, était indispensable à leur transformation en citoyens civilisés et modernes. À une question portant sur les mœurs acquises pendant leur formation, la majorité des élèves répondait : l'hygiène personnelle, de meilleurs vêtements et les bonnes manières à table, la ponctualité et le respect envers les autres, la pratique du sport et, seulement en dernier lieu, les études et le travail. Les informations obtenues lors de l'inspection suggéraient par ailleurs que l'hygiène à l'école était déplorable, que les élèves étaient mal habillés, qu'ils allaient souvent pieds nus et n'utilisaient qu'occasionnellement le savon, que la salle à manger

9. PALACIOS G., *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del « problema campesino » en México, 1932-1934*, Mexico, El Colegio de México, 1999, p. 38-51 ; CIVERA A., *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacantepec-Mexico, El Colegio Mexiquense, 2008.

10. « Informe del Visitador Especial sobre la Casa del Estudiante Indígena », in SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, p. 25-80. L'enquête se trouve en pages 53-62.

manquait de chaises et qu'on n'y utilisait pas de couverts. Certains étudiants répondaient cependant, au sujet de l'alimentation, qu'ils avaient appris à manger avec des couverts et d'autres qu'ils connaissaient déjà tous les aliments qu'on leur avait servi. L'inspecteur considérait que ces derniers étaient probablement métis, indiquant par là comment ses propres préjugés quant aux différences entre métis et Indiens influençaient son interprétation des résultats de l'enquête.

De manière cohérente avec la formation qu'ils recevaient, un grand nombre d'élèves indiquait comme principaux enseignements à prodiguer à la population rurale l'hygiène personnelle, une alimentation correcte et de meilleurs vêtements. Seule une minorité signalait la nécessité d'enseigner la lecture et l'écriture. Les élèves considéraient donc qu'ils devaient aider les communautés rurales et indiennes à suivre l'exemple de leur propre parcours, lequel était clairement assimilé dans certaines réponses à l'acquisition progressive du statut de « gens de raison », conformément à leur formation modernisatrice. Cependant, les résultats de l'enquête montraient une certaine divergence parmi les élèves sur la question des vêtements les plus adaptés aux paysans : une courte majorité (17) considérait qu'il était plus propre et plus utile de porter des habits de travail et parmi eux certains ajoutaient que « le mieux [c'était] la salopette [*el overol*] parce qu'elle donne l'aspect de gens décents ou de raison à ceux qui la portent ». Mais un bon nombre (13) était d'un avis contraire. La question portant sur le chapeau de palme et les sandales donnait lieu à des divergences similaires, 18 élèves considérant que les paysans devaient continuer à les porter tandis que 15 jugeaient préférable de les abandonner. L'association explicite entre la salopette et l'« aspect » de gens décents révélait, selon l'inspecteur, une « erreur très sérieuse dans l'éducation des Indiens », puisque seule une minorité des élèves associait les vêtements aux conditions économiques¹¹. En d'autres termes, les élèves semblaient donner plus d'importance aux apparences de modernité (hygiène, habits, alimentation) qu'à la transformation des conditions économiques et sociales des paysans – qui se traduirait ensuite par un changement des coutumes et des pratiques.

L'inspecteur signalait en outre de graves carences dans la préparation des élèves, qui ne parvenaient pas à comprendre de nombreux termes utilisés dans le questionnaire : il soulignait ainsi qu'un des élèves n'avait pas su expliquer ce que l'on entendait par civilisation et qu'un autre ne savait pas faire la différence entre enfants et adultes, prenant là des exemples nullement fortuits.

Il est clair que le style du rapport et la formulation des questions étaient profondément influencés par les idées préconçues de Mesa Andraca, d'autant plus que cette inspection exceptionnelle visait à mettre en évidence l'échec de l'expérience afin de conduire à la fermeture de l'école, d'où des interprétations tout sauf innocentes. Il en était ainsi des aspirations des élèves : selon l'enquête seulement deux d'entre eux voulaient devenir maîtres ruraux, les autres préférant travailler en ateliers ou dans la petite industrie, comme ingénieurs ou professeurs normaliens voire comme paysans. Mesa Andraca jugeait que cela apportait la preuve de l'échec de l'expérience (qui avait pour objectif le retour dans la communauté d'origine) et en même temps montrait le succès de l'incorporation (car les élèves choisissaient des professions prestigieuses),

11. *Ibid.*, p. 59.

appuyant l'argument clé de la fermeture de l'école : ces Indiens ne devaient pas être formés dans un environnement urbain, mais dans leur milieu naturel, la campagne¹². Devant la volonté largement majoritaire des élèves (32) de travailler dans leur village d'origine dans l'hypothèse où ils deviendraient maîtres d'école, constat qui contrariait sa thèse, Mesa Andraca estimait qu'on le leur avait inculqué. Il concluait que les élèves manquaient d'« idées claires pour comprendre l'Indien mexicain [...] bien qu'ils aient une vraie aspiration à devenir des dirigeants de leur communauté, ils n'y arriveront jamais, car il leur manque précisément ce dont a besoin le dirigeant pour réussir : culture, efficience personnelle, vision précise des problèmes à résoudre¹³ ».

L'enquête fut décisive dans l'affirmation de l'échec de l'école et la justification de sa fermeture en décembre 1932, qui résolurent d'un coup la contradiction initiale avec la politique générale de la SEP ainsi que les divergences croissantes entre son directeur, Corona, et le chef de la DER, Ramírez¹⁴.

Parmi les arguments en faveur de la CEI, Corona pointait le nombre d'anciens élèves travaillant comme maîtres dans plusieurs États et les évaluations qu'ils avaient reçues de la part des directeurs d'éducation en 1931 et 1932, en majorité positives¹⁵. Plusieurs de ces évaluations se contentaient d'indiquer si le travail de ces maîtres était « satisfaisant » ou « déficient » mais quelques-unes permettent d'en identifier les critères. Réussir à moderniser les communautés, à diffuser l'espagnol et à assumer le rôle de dirigeant était jugé positivement : « Acharné, il constitue un modèle pour les Indiens car il a abandonné ses anciennes coutumes » (Julio Cundapi, Chiapas). « Il a réussi à transformer les coutumes et habitudes de villages qui vivaient plongés dans la misère et l'abandon. En quelques mois, il a réussi à ce que les Indiens parlent espagnol » (Rosendo Altamirano, Guerrero). « Intelligent, maître supérieur aux métis » (Salvador Quirino, Chihuahua). « Il a travaillé corps et âme et aujourd'hui c'est un dirigeant de la haute montagne Tarahumara. Compétent en tant que Maître. Charitable¹⁶ » (Ignacio León, Chihuahua). Au contraire, le manque de leadership et la faible connaissance de l'espagnol étaient jugés négativement : « Il laisse à désirer dans

12. La perception de la ville (moderne et civilisée) comme opposée à la campagne (primitive et arriérée) ainsi que la notion de campagne comme « milieu naturel » des Indiens, sont un aspect fondamental du débat de cette époque sur l'« éducation indienne » au sens d'éducation « spéciale », que l'on retrouve dans d'autres pays. GIRAUDO L., « De la ciudad mestiza al campo indígena... », *op. cit.*

13. « Informe del Visitador Especial... », *op. cit.*, p. 62.

14. En 1930, Ramírez avait déjà exprimé ses doutes sur la CEI, proposant de la remplacer par des internats dans les régions indiennes, ce qui fut mis en œuvre avec l'ouverture des Centres d'éducation indienne : « R. Ramírez au sous-secrétaire à l'Éducation », 27 octobre 1930, AHSEP, DER, 6214, 36, folios 1-2. En outre, Ramírez, partisan de l'hispanisation directe et de l'interdiction de l'usage des langues indiennes dans l'enseignement, n'appréciait pas le type d'éducation prodiguée : en y recourant, le maître courait le risque d'acquiescer les coutumes et les « formes inférieures de vie » des Indiens, devenant lui aussi « un Indien » c'est-à-dire en un individu à incorporer. RAMÍREZ R., « La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano », *El Maestro Rural*, 15 juin 1933, p. 5-8 et « Cómo dar a todo México un idioma », *Obras completas*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968 (1928).

15. Il s'agissait de 79 maîtres d'école en 1930, 66 en 1931 et 88 en 1932. « Relación de ex-alumnos que laboran en las comunidades rurales. Anexo n. III », signé par E. Corona, décembre 1930, AHSEP, DER, boîte 6214, dossier 34, folios 68-70 et « Informes sobre los ex-alumnos... Años 1931-1932 », in SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, *op. cit.*, tome I, p. 82-101.

16. « Informes sobre los ex-alumnos... años 1931-1932 », *op. cit.*

son travail... Et il ne contrôle pas la communauté » (Epifanio Estrada, Puebla). « Faible volonté et maladresse dans la résolution des problèmes du Maître » (Quirino Salvador, Chihuahua). « Il a rencontré de grandes difficultés du fait de son manque de maîtrise de la langue castillane¹⁷ » (Nazaro García, Oaxaca).

En 1931 et 1932, les États de Puebla et de Veracruz figuraient parmi ceux qui comptaient le plus grand nombre de maîtres diplômés de la CEI (respectivement 11 et 10). À la date de sa fermeture, ses élèves provenaient majoritairement de ces deux mêmes États. Nombre d'entre eux retournèrent effectivement dans leur communauté ou du moins dans leur région d'origine et furent considérés comme de bons maîtres par les directions fédérales de l'éducation. L'expérience de ces anciens élèves de la CEI intégrés après 1930 au système des maîtres ruraux fédéraux et à l'appareil périphérique de la SEP permet d'adopter une autre perspective sur le soi-disant échec de la CEI, privilégiant les dynamiques locales et soulignant les positions et perceptions des différents acteurs impliqués : les inspecteurs fédéraux, les communautés et les maîtres indiens. En suivant les traces de ces derniers, nous nous rapprocherons des communautés rurales où ils exerçaient, qu'ils aient fondé la première école rurale de la zone ou au contraire trouvé sur place des expériences éducatives déjà implantées.

Nous étudierons tout d'abord l'image des communautés rurales et des maîtres transmise par les inspecteurs fédéraux dans leurs rapports sur les écoles aux États de Puebla et de Veracruz¹⁸. Quelle représentation de l'indianité révèlent les descriptions des communautés que les inspecteurs remettaient à la SEP ? Comment le caractère « spécifique » de ces maîtres influença ou fut considéré comme important dans la médiation que la SEP exigeait d'eux et que leur appartenance devait justement faciliter ? Y avait-il une « attitude spéciale » de la SEP, en l'espèce de ses inspecteurs envers ses maîtres ?

« Décirer » les communautés, juger les maîtres d'école : la vision des inspecteurs

Le développement du système éducatif fédéral dans le Mexique post-révolutionnaire devint possible avec la constitution, à partir de 1925, d'une infrastructure territoriale chargée d'établir des écoles fédérales dans tous les États de la République. La SEP privilégiait généralement les localités petites et isolées, en évitant de fonder des écoles dans les chefs-lieux municipaux, notamment pour éviter les conflits avec les autorités

17. *Ibid.*

18. Puebla et Veracruz présentaient dans la première moitié du xx^e siècle un niveau d'analphabétisme et une proportion de population rurale, indienne et monolingue supérieurs à la moyenne nationale, sans pour autant être considérés comme des États indiens emblématiques (contrairement au Chiapas). Ils sont en cela particulièrement intéressants pour évaluer les perceptions de « ce qui est indien ». Je reprends ici certains des cas analysés dans GIRAUDO L., *Anular las distancias...* (*op. cit.*) et que je considère comme les plus significatifs. Dans l'étude en question, les maîtres de la CEI et leurs lieux de travail m'ont permis de porter un nouveau regard sur les projets et l'action de la SEP et sur l'État post-révolutionnaire lui-même, à travers l'analyse des pratiques au niveau local. Dans le cas présent, j'analyserai l'emploi des catégories identitaires et des appartenances par les différents acteurs.

locales (municipales ou privées) ou des États mais aussi afin de couvrir les zones qui n'étaient pas censées disposer d'école et que l'on considérait comme plus rurales et dans une large mesure, plus indiennes¹⁹.

Les figures clés des directions de l'Éducation, siégeant dans chaque capitale d'État, étaient le directeur, chargé de la coordination, et les inspecteurs scolaires, responsables des activités éducatives dans les zones scolaires, subdivisions du territoire de l'État²⁰.

Les inspecteurs rassemblaient des données concernant les activités scolaires mais également la localité et ses habitants. Outre les informations relatives au bâtiment de l'école, ses annexes, les inscriptions et l'assiduité scolaire, les questionnaires d'inspection comprenaient des questions sur la présence d'une bibliothèque, d'un service postal, d'une ligne téléphonique, d'une radio, d'un drapeau national, de coopératives, ainsi que d'associations de parents et d'élèves. D'autres aspects servaient d'indicateurs des relations entre l'école et la communauté ainsi que de l'action sociale du maître : fêtes civiques, réunions, concours agricoles et autres activités sociales. Au sujet de la population, l'inspecteur devait spécifier « quelle race prédomine », « comment les habitants subviennent à leurs besoins », « quelle est la profession habituelle des habitants ». Au sujet des élèves, outre les questions proprement scolaires – « combien d'élèves parlent espagnol », « combien savent lire et écrire », « combien savent résoudre des problèmes arithmétiques » – on s'intéressait également à l'action formatrice de l'école dans la vie quotidienne, surtout en ce qui concerne les progrès de l'hygiène, dont l'absence était considérée comme typique de l'environnement rural/indien, raison pour laquelle il fallait indiquer « combien d'élèves ont pris l'habitude de la toilette²¹ ». Plus qu'un instrument pour connaître et décrire les communautés rurales, les questions et réponses de ces questionnaires constituaient un outil de construction de l'image de la population rurale, métisse ou indienne, à laquelle la SEP était en train de donner forme²².

19. Rappelons qu'en partie du fait de la nature fédérale de la République mexicaine, lors de la création de la SEP, il y avait déjà plusieurs systèmes éducatifs en fonctionnement : au niveau de chaque État de la République, au niveau municipal et enfin les écoles privées. Il faut donc parler d'écoles fédérales, d'écoles des États, municipales et privées. Face à cette pluralité, la conquête du territoire par la SEP fut couronnée de succès : les écoles fédérales dépassaient en 1922 (un an après leur création) les trois cents et en 1940 les douze milles. SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tome 1, n° 3, 1922; Secretaría de la Economía Nacional, *Anuarios Estadísticos*, Mexico, 1942.

20. Au-delà de certaines caractéristiques personnelles considérées comme nécessaires pour exercer la charge d'inspecteur ou de directeur d'éducation au sein de l'État (expérience dans le secteur éducatif, antécédents de moralité et de bonne conduite, qualités physiques) officiellement il n'existait pas de critères spécifiques pour leur sélection. Dans de nombreux cas, la fonction d'inspecteur était occupée par les « maîtres missionnaires » qui, depuis la fin 1921, établissaient les premières écoles et sélectionnaient les maîtres. Ils étaient envoyés par la SEP depuis la capitale fédérale, ce qui n'empêche pas qu'ils aient pu s'appuyer sur des relations locales antérieures ni qu'ils aient acquis ensuite une influence politique et sociale dans leur zone.

21. « Instrucciones a los inspectores sobre visitas a las escuelas », in J. M. PUIG CASAURANC, *El esfuerzo educativo en México*, Mexico, SEP, 1928, tome I, p. 71-73.

22. Avec les perceptions partagées parmi les éducateurs sur ce qui caractérisait les Indiens et les métis, le type d'informations que la SEP demandait aux inspecteurs serait un facteur explicatif supplémentaire de la similitude des points de vue des inspecteurs malgré des contextes différents. Voir par exemple ESCALANTE C., « Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el Estado de México de las décadas de 1920 y 1930 », *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, n° 14, 2010, p. 21-33.

Se rapprocher des lieux de travail des maîtres de la CEI permet de mettre à jour l'opinion sur les communautés et leurs maîtres exprimée dans les rapports des inspecteurs ainsi que les définitions « raciales » qu'ils en induisaient et leur assignaient. Nous le ferons à travers un petit échantillon, représentatif selon nous de différents types de communautés (hameaux, chefs-lieux) de diverses situations éducatives et de maîtres évalués de manière contrastée. Il convient de ne pas oublier que si les maîtres s'étaient vus attribuer une « race indienne » par la CEI, en revanche nous ne disposons pas d'informations comparables concernant les inspecteurs, même si les relations avec les autres acteurs contribuaient à définir leur appartenance, comme nous allons le voir²³.

Le premier cas concerne une petite localité appelée Santa Cecilia Clavijero, située dans la municipalité de San Juan Ixcaquixtla, dans la partie centre-sud de l'État de Puebla, qui s'était constituée à la fin du XIX^e siècle au sein d'une hacienda. Au cours de la période 1920-1950, sa population oscilla entre 127 et 201 habitants et le nombre d'enfants scolarisés (garçons et filles confondus) atteignit 67 en 1932.

L'inspecteur Vargas visita ce lieu en 1926, au lendemain de la fondation de l'école, et décrivit ainsi les élèves et les habitants qu'il avait identifiés comme des « popolocas » :

« Tous les enfants, hommes et femmes, étaient pédiculeux [pouilleux], avaient le cheveu sale et mal peigné [...] Ce sont tous des Indiens et ils s'habillent à la mode de leur race. Avant que ne commence le travail j'ai fait en sorte qu'ils se lavent et qu'ils reviennent sous un meilleur aspect [...] j'ai pu recueillir un bon nombre de mots mal prononcés que, ne sachant pas écrire, ils durent simplement répéter²⁴. »

Les éléments habituellement associés à l'absence de civilisation et de modernisation sont bien présents : manque d'hygiène, habillement « typique » et mauvaise connaissance du castillan.

L'année suivante, les habitants étaient toujours qualifiés de « popolocas » mais l'école semblait avoir introduit la diffusion de l'espagnol et la pratique de la toilette²⁵. Après quelques années, la lecture et l'écriture s'étaient développées, tous coopéraient aux objectifs de l'école, des fêtes et des réunions sociales étaient organisées, la seule difficulté concernait l'assiduité des filles²⁶. Les progrès dans la formation des élèves et les bonnes relations entre la communauté et l'école semblent être des facteurs décisifs de l'introduction de la catégorie « métis » dans la définition de cette population par l'inspecteur García en 1933²⁷.

23. Grâce à cette catégorisation donnée à leur entrée à la CEI, nous disposons d'une attribution raciale officielle pour ces maîtres qui n'existe pas dans d'autres cas, puisque dans les fiches biographiques des maîtres (et des inspecteurs) de la SEP on ne trouve aucune référence à la « race », bien que soient enregistrées des caractéristiques comme la couleur de la peau, des cheveux et des yeux, la largeur du front, la forme du nez et la taille de la bouche, que l'on pourrait facilement associer à des descriptions de « types raciaux ».

24. M. Vargas au Departamento de Cultura Indígena, 22 février 1926, AHSEP, Dirección General de Educación Primaria (DGEP), Escuelas Rurales Federales (ERF), Puebla, boîte 1, dossier 7, folio 1.

25. « Informe de A. M. Corzo », 30 juin 1927, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 127, dossier 33, folio 6.

26. « Informe de F. Molina Betancourt », 18 juillet 1930, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 1, dossier 7, folio 4-5.

27. « Informe de L. E. García », 4/10/1933, *ibid.*, folios 21-22. Dans ses rapports précédents il la définit comme popoloca : 11 mars 1931 et 9/6/1931, *ibid.*, folios 8-9 et 12-13.

Les efforts du maître d'école Ignacio Maravilla Vázquez, ancien élève de la CEI, semblaient avoir été décisifs dans cette transformation. Originaire de Tlaxcala (Nopalucan, Lardizabal), parlant le nahuatl, il reçut une évaluation positive de la direction de l'Éducation : « Meticuleux et exigeant dans son travail, il a maîtrisé la situation scolaire²⁸. » Ni dans ses écrits, ni dans la correspondance des inspecteurs il n'est mentionné que la langue maternelle du maître était distincte de celle de la communauté, ce qui confirme l'usage prédominant de l'espagnol et que l'image initiale transmise par l'inspecteur Vargas selon laquelle les habitants étaient « indiens » et « popolocas » s'appuyait sur ses perceptions de l'hygiène et des vêtements. Dans ses lettres, Maravilla parlait de ses efforts et de la collaboration des « natifs » et définissait Santa Cecilia Clavijero comme « un village qui vraiment est en formation, car il a été détruit par les riches²⁹ ». Pour leur part, les habitants portaient sur le maître un jugement très positif :

« [Il a] observé une conduite morale irréprochable et [a] été un modèle de labeur et de ponctualité [...] les jeunes à sa charge ont connu une progression intellectuelle marquée et [...] à la faveur de son esprit de progrès irréprochable, l'École compte déjà des annexes qu'elle n'avait pas auparavant, et par ses nombreuses fêtes théâtrales [...] il a suscité le respect et l'amour de la patrie³⁰. »

Cette situation changea brutalement en 1935 quand une partie des habitants manifesta son opposition à la nouvelle orientation du projet de la SEP, ladite « éducation socialiste », le maître Maravilla demanda alors sa mutation³¹. Il allait continuer à travailler dans d'autres localités de la même municipalité dans les années suivantes, alors même qu'il ne s'agissait pas de sa région d'origine, permanence dans la même zone qui faisait de lui un cas à part³². De fait, les mutations de maîtres, qu'ils soient ou non issus de la CEI, étaient fréquentes et ce phénomène était corrélé à la courte durée de fonctionnement des écoles, sujettes à fermetures et réouvertures successives, symptôme de conflits et de négociations constants.

Le village de San Jerónimo Xayacatlán (Acatlán, région mixtèque de l'État de Puebla) présente un autre cas, en apparence inverse. Chef-lieu municipal, sa population était d'environ 1 500 habitants et 186 enfants scolarisés en 1930. L'admiration avec laquelle les inspecteurs décrivent le lieu trahit le fait que ce qu'ils voyaient ne correspondait pas à l'image conventionnelle, en l'absence de l'arriération culturelle et matérielle considérée comme propre aux Indiens : « La Société des Parents et des Maîtres s'est constituée dans l'enthousiasme le plus grand, puis il y eut des discours en mixtèque qui rendirent la réunion intéressante³³. »

28. « Informes sobre los ex-alumnos... Años 1931-1932 », *op. cit.*

29. « I. Maravilla al Departamento de Cultura Indígena », 22 mai 1931 et 19 avril 1934, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 1, dossier 7, folios 10 et 23.

30. F. Mendoza et L. Martínez le 13 février 1932, AHSEP, Dirección General de Administración (DGA), Réf. D/131/28759, folio 14.

31. I. Maravilla au directeur fédéral de l'éducation, 4 février 1935, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 1, dossier 7, folio 25.

32. Il reçut plusieurs récompenses pour son travail jusqu'à sa retraite en 1966. AHSEP, DGA, Réf. D/131/28759.

33. « Informe de A. Ortega », 3-4 mars 1927, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 45, dossier 3, folio 4.

« Sur la toilette nous n'avons pas grand-chose à recommander aux enfants, puisque tant l'autorité que le village en général font bien attention à aider les maîtres dans cette pratique hygiénique [...] Ce village est très progressiste. Il a une installation d'eau potable, de beaux bâtiments, les rues sont bien nettoyées et bien alignées [...] pendant la nuit tout est en ordre [...] Il s'agit, pour finir, d'un village très attaché au progrès de tous³⁴... »

De nouveau, hygiène et nettoyage apparaissent comme des éléments fondamentaux, mais ici dans une vision méliorative. Même la langue indienne est objet d'intérêt (et non symptôme d'arriération). L'inspecteur suivant exprima une opinion similaire et définit la population comme « enthousiaste et attachée au progrès³⁵ », cela bien que l'inspecteur Molina Betancourt qualifiât plus tard (en 1930) les habitants comme appartenant à la « race mixtèque ». Contrairement au cas de Santa Cecilia Clavijero, ici la race est donc associée à la langue et non à des critères de modernité.

Deux élèves de la CEI provenaient de ce village : Román Vázquez Olivares et Francisco Sánchez García. Tous deux furent évalués positivement par la direction fédérale de l'éducation en 1931 et 1932. Entre 1929 et 1931, le maître Vázquez fut chargé de l'école, avant qu'elle ne ferme en 1933, officiellement en raison de conflits entre habitants et d'un manque de collaboration, bien que l'implantation d'écoles privées et d'écoles d'État témoigne que nul désintérêt pour l'éducation n'était en cause³⁶. Être considéré comme un bon maître d'école ne garantissait donc pas le succès de la mission éducative. L'autre maître originaire du village, Sánchez García, fut envoyé dans la région sud-ouest, avec pour mission de rouvrir l'école de San Lucas Tulcingo, un village jugé hostile du fait de son opposition à la scolarisation des filles et de la présence d'« éléments fanatiques³⁷ ». Les maîtres issus de la CEI, comme d'autres, se retrouvaient en effet souvent dans des situations complexes sans pouvoir compter ni sur des moyens ou ni sur des soutiens suffisants. Les inspecteurs, qui pouvaient dans un premier temps mentionner l'« enthousiasme » des habitants envers l'école et quelques années plus tard le « fanatisme » et le manque de collaboration, « résolvaient » souvent les conflits en mutant les maîtres ou en fermant les écoles. Dans le cas de San Lucas Tulcingo, l'inspecteur soutenait que le manque de coopération des habitants était dû surtout au maître qui « ne parle pas bien le castillan [alors que] ce village est hispanisé³⁸ ». La maîtrise du mixtèque par le maître d'école, avantage potentiel au départ, devenait un obstacle, objet d'un jugement négatif à son égard.

Un autre ancien élève de la CEI connut un destin similaire. Valeriano Medina, originaire de Tantoyuca, dans l'État de Veracruz, avait été catégorisé comme de « race huastèque » et bilingue. Malgré les bonnes évaluations obtenues lors de sa formation, l'évaluation de la direction fédérale de l'éducation en 1931 et 1932 fut négative. L'explication réside dans l'expérience concrète du maître durant ses premières années

34. « Informe de A. Ortega », 24 juin 1927, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 45, dossier 3, folios 6-7.

35. L'inspecteur C. E. San Salvador au directeur fédéral de l'éducation le 20/4/1929, *ibid.*, folio 8.

36. « Informe de L. E. García », 19-20 mai 1932, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 45, dossier 3, folios 21-22.

37. Il s'agissait en réalité d'un conflit social plus large dû à la réforme agraire : dans la zone sévissaient des groupes armés qui menaçaient la vie des maîtres ruraux et des paysans.

38. Rapport de M. Velasco, 3-5 mai 1932, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 7, dossier 6, folios 22-23.

de travail et dans l'opinion de l'inspecteur à ce sujet. Medina fut nommé maître rural en 1930, en charge de la communauté de San Diego, dans sa municipalité d'origine, Tantoyuca³⁹. Cette région montagneuse huastèque de l'État de Veracruz avait auparavant suscité des opinions divergentes. En 1927 on avait loué l'« enthousiasme des indigènes » envers l'école (qui se manifestait par la contribution financière des habitants) mais, dans les années suivantes, deux inspecteurs, M. Isunza et A. Arguello, tout en jugeant toujours positivement la situation générale de l'enseignement dans la zone, signalaient successivement le développement de l'alcoolisme et la mauvaise influence du fanatisme et du caciquisme local⁴⁰.

Le jugement porté par Isunza sur les habitants était loin d'être positif et s'appliquait également au maître Medina. Leur moyen de subsistance était l'agriculture mais, selon l'inspecteur, leur « profession habituelle » était « le repos ». À la différence de ses prédécesseurs, Isunza ne justifiait pas l'échec de l'école par l'attitude hostile ou la faible collaboration des habitants, mais l'attribuait à un manque de travail social et scolaire de la part du maître, qui aurait dû étudier la grammaire et améliorer sa diction : « À cette date il n'a présenté aucune amélioration et il ne peut pas apprendre à parler à ses élèves. » Deux mois plus tard, son jugement sur les élèves et les habitants s'était amélioré mais son opinion sur le maître était toujours négative : « Il n'a pas progressé dans sa manière d'écrire et de parler, raison pour laquelle il ne pourra pas enseigner même moyennement le castillan à ses disciples⁴¹. » Finalement, le maître fut muté, sans que cela n'entraîne la moindre amélioration de la situation scolaire de San Diego, l'école fédérale étant en effet bientôt fermée et remplacée par une école du système éducatif de l'État de Veracruz.

Malgré des contextes différents, dans les deux cas les maîtres Sánchez et Medina furent jugés pour leur maîtrise trop faible de la langue nationale. Dans le cadre d'une politique éducative orientée vers l'hispanisation directe – qui considérait la langue indienne comme l'expression d'une « forme inférieure de vie » – ce savoir linguistique contribuait à lier les maîtres à la « race indienne ». Au lieu de valoriser leurs connaissances linguistiques, que la CEI avait contribué à renforcer, les inspecteurs les dépréciaient, étendant à ces Indiens « civilisés » le jugement péjoratif généralement émis envers les « non civilisés ».

Par ailleurs, le passage d'une image positive à une image négative des communautés et des maîtres allait se vérifier peu après. Les inspecteurs allaient jusqu'à modifier fréquemment la définition « raciale » des communautés, appliquant l'étiquette de population métisse ou indienne sur la base d'éléments jugés propres à l'une ou l'autre catégorie. Ceux-ci incluaient l'hygiène, les vêtements, l'usage d'une langue indienne et même

39. « Relación de ex-alumnos que laboran en las comunidades rurales », *op. cit.*, folio 69.

40. « Informe sintético de los trabajos de la misión cultural en el estado de Veracruz », Javier Uranga, 1927, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, boîte 21, dossier 25, folios 1-5 ; « Informe de las labores desarrolladas durante el mes de febrero de 1933 », Mariano Isunza, 28 février 1933 et « Informe general de las labores desarrolladas durante el año de 1933 », AHSEP, DER, Veracruz, boîte 975/1600, dossier 8 ; « Informe de labores de fin de curso », Alberto J. Arguello, 20 novembre 1935, AHSEP, DER, Veracruz, boîte 1348/209, dossier 6, dossier 1, folios 22-27.

41. « Informe de M. Isunza », 25 juillet 1932 et 25 septembre 1932, AHSEP, DGEPET, ERF, Veracruz, boîte 8847, dossier 5, folios 12-13 et 14-15.

l'attitude envers l'école fédérale. La variabilité du recours aux catégories d'Indien et de métis, dans une large mesure conditionnée par la compréhension de la relation entre la communauté et l'école, est particulièrement significative dans le cas du hameau de Acuaco, Zaragoza, dans la Sierra Norte de Puebla, peuplé d'un peu plus de 300 habitants.

La Sierra Norte était une de ces zones difficiles d'accès, isolées et à la population « à prédominance indienne » auxquelles s'adressait le projet de la SEP. Mais il s'agissait également d'une région faiblement soumise au contrôle politique fédéral ou de l'État, où les communautés avaient réussi à défendre leurs intérêts, leur territoire et leur autonomie. Objet d'une attention particulière de la part des éducateurs, elle surprenait par le développement considérable de la scolarisation et le financement des écoles par les habitants. Selon les termes de Moisés Sáenz, alors sous-secrétaire à l'Éducation, on avait suscité « parmi les Indiens de ces terres une espèce de fanatisme scolaire qui subsiste toujours ». Cependant, la scolarisation n'impliquait pas nécessairement l'alphabétisation en espagnol. Conscient du fait que l'espagnol était souvent perçu comme une langue étrangère, Sáenz affirmait : « Le spectacle de la salle de classe est triste avec cette maladresse constante des élèves et des maîtres, ceux-là voulant parler castillan et ceux-ci essayant de parler mexicain⁴² [nahuatl]. » Par ailleurs, au lieu d'établir de nouvelles écoles, l'activité des maîtres et inspecteurs dans cette région consista plutôt en la « réouverture » d'écoles, défiant le traditionnel contrôle municipal sur l'éducation et favorisant l'autonomie des communautés face aux chefs-lieux municipaux.

C'était précisément le cas de Acuaco, dont l'école, confiée en 1931 au maître Juan E. Xalteno Lavín, ancien élève de la CEI, avait été fondée peu de temps auparavant dans le cadre d'un conflit avec le chef-lieu (Zaragoza) qui avait dégénéré du fait des activités politiques du maître⁴³. L'inspecteur de la zone, Fausto Molina Betancourt, jouait un rôle important dans l'affirmation du pouvoir fédéral sur cette région et dans la politique éducative de l'État de Puebla⁴⁴. À cette même époque, les rapports

42. SÁENZ M., *Escuelas federales en la Sierra de Puebla*, Mexico, SEP, 1927, p. 84 et p. 93. La région a fait l'objet de nombreuses études, entre autres : MALLÓN F. E., *Peasant and Nation. The making of postcolonial México and Peru*, University of California Press, 1995 ; THOMSON G. P. C. et LAFRANCE D., *Patriotism, Politics, and Popular Liberalism in Nineteenth-Century Mexico. Juan Francisco Lucas and the Puebla Sierra*, Wilmington, SR Books, 1999 ; BREWSTER K., *Militarism, Ethnicity and Politics in the Sierra Norte de Puebla, 1917-1930*, Tucson, University of Arizona Press, 2003. À propos de la scolarisation et des effets de l'enseignement en espagnol, voir ACEVEDO A., *Paying for Progress. Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930*, thèse de doctorat, université de Warwick, 2004 et ACEVEDO A., « Ritual literacy: the simulation of reading in rural Indian Mexico, 1870-1930 », *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 1-2, 2008, p. 49-65.

43. À l'arrière-plan figurait la politique menée par le gouverneur de Puebla qui avait engagé les maîtres fédéraux dans l'édification d'une base populaire grâce à l'appui fourni à des organisations agraires. Le maître Cecilio Muñoz, qui avait été le directeur du circuit rural de la zone, fut emprisonné et menacé. Rapport du directeur fédéral de l'éducation, L. Tijerina Almaguer, octobre 1930, AHSEP, DER, Puebla, boîte 121, dossier 14, folios 111-126. Au sujet de l'école, voir également : AHSEP, DER, Puebla, boîte 121, dossier 26. Enfin au sujet du maître : AHSEP, DER, Sous-série personnelle, boîte 19, dossier 43.

44. F. Molina Betancourt appartenait à une famille importante de Zacapoaxtla et allait être nommé peu de temps après, en 1935, directeur fédéral de l'éducation dans l'État de Puebla, fonction qu'il occupa jusqu'en 1940. Avec son frère Rafael, l'un des premiers maîtres missionnaires, il facilita le contrôle du territoire par le gouvernement fédéral en organisant les maîtres fédéraux pour faire front face au pouvoir de l'élite

d'inspection montrent une divergence croissante avec les habitants de Acuaco et, en parallèle, une définition variable de la race de la population. Lors de sa première visite, l'inspecteur la définissait comme « métisse », soulignait la collaboration de la population avec l'école, le fait que tous les élèves parlaient espagnol, étaient propres, connaissaient les « grands Mexicains » et l'organisation de l'État. Moins d'un an plus tard, Molina Betancourt indiquait que les habitants étaient de « race aztèque ». La seule différence avec la visite antérieure était le manque de collaboration avec l'école. En avril 1933, les relations entre la communauté et l'école étaient positives et la population « retrouva » son caractère métis. Enfin, deux mois plus tard, la communauté fut à nouveau qualifiée d'« aztèque » et l'école fut fermée pour cause de manque de collaboration de la part des habitants⁴⁵. L'unique élément qui distinguait les Indiens (aztèques) des métis était donc leur relation avec l'école, les catégories étant associées respectivement à l'opposition et à l'acceptation de l'école. Sa fermeture obéissait cependant à la stratégie de contrôle de la zone montagneuse de l'inspecteur en question et il semble que la formation et l'activité du maître n'aient joué aucun rôle, l'inspecteur en faisant d'ailleurs une évaluation positive. Xalteno Lavín était l'unique élève de la CEI à être entré à l'École nationale des maîtres de la capitale, après une année passée à l'École normale de Puebla. Il était né à Xochiapulco, village symbolique de l'autonomie de la Sierra Norte, dont la singularité s'appuyait sur une histoire de résistance qui, depuis le XIX^e siècle, avait lié la culture nahua au libéralisme et au développement d'une tradition pédagogique radicale⁴⁶. Il s'agissait donc d'un lieu fondamental dans le projet fédéral de la SEP, on y transféra d'ailleurs en 1935 l'école normale qui se trouvait jusqu'alors à Tlatlauqui.

Durant son bref séjour à Acuaco (1931-1933), le maître Xalteno Lavín avait organisé cérémonies civiques et réunions, obtenant selon l'inspecteur une « discipline spontanée », bien qu'il eût besoin d'instructions « car il est nouveau, de l'Internat de l'Indien⁴⁷ ». Après la fermeture de l'école, il déménagea avec les meubles et le matériel scolaire vers la communauté de Manzanilla, dans la municipalité de Xochiapulco, pour y fonder une nouvelle école. Il continua à exercer son métier dans d'autres localités de la région, recevant plusieurs récompenses et devenant une figure à part parmi les maîtres nahuas originaires de Xochiapulco, au même titre que Juan Francisco Lucas et Juan Crisóstomo Bonilla⁴⁸.

Le cas du maître Juan F. González permet sans doute de mieux apprécier encore le contraste entre le projet de la CEI et la politique générale de la SEP, comme les effets du « regard » des inspecteurs. Originaire de Sayula, village popoluca du sud de l'État

traditionnelle et en promouvant la réforme agraire, mais dans le même temps les frères Betancourt mettaient en place un nouveau pouvoir local. L'inspecteur soutint notamment le contrôle par les agrariens de la municipalité de Zaragoza entre 1932 et 1935. Voir sa fiche personnelle dans les AHSEP, Direction générale de l'administration, Réf. D/131, dossier 18423. VAUGHAN M. K., *La política cultural en la revolución*, op. cit., p. 97, 119, 129-130, 208-213 et 222.

45. Dossiers de F. Molina Betancourt, 7 octobre 1931, 15 juillet 1932, 3 novembre 1932, 22 avril 1933, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 17, dossier 17, folios 29-36.

46. RIVERA D. (éd.), *Xochiapulco. Una gloria olvidada*, Puebla, Gobierno del Estado de Puebla, 1991.

47. « Informe de F. Molina », 7 octobre 1931, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 17, dossier 17, folio 30.

48. RIVERA D. (éd.), op. cit., p. 293.

de Veracruz, il avait été identifié à la CEI comme de « race popoloca⁴⁹ ». Premier maître rural fédéral issu de la CEI, à partir de 1927, González avait déjà connu une expérience de maître d'État dans son village natal avant son arrivée à la CEI. Sa trajectoire acquit alors une forte valeur symbolique pour l'ensemble de l'expérience⁵⁰. Entre 1927 et 1930, il travailla dans plusieurs écoles de la partie méridionale de l'État : Cuilonia (Sierra de Sotapan), Minatitlán, Las Lomas (Jaltipán) et Caravaca (San Andrés Tuxtla).

L'inspecteur Leopoldo Rodríguez Calderón décrivait en 1930 le maître González comme suit : « Ce maître est extrêmement indolent, je crois [qu']il est neurasthénique, parce que quand il était à Las Lomas, de la municipalité de Jaltipán, il a demandé sa mutation vers une région plus froide, et maintenant il continue en demandant de quitter cette région chaude⁵¹. » Le Département des écoles rurales lui adressait au contraire ses félicitations pour son action éducative et sociale⁵². Par ailleurs, sa demande de mutation était justifiée par la volonté d'exercer dans un lieu où sa langue était parlée et par le rapprochement avec son village natal. En 1927, quelques mois après son arrivée dans la Sierra de Sotapan pour prendre en charge l'école de Cuilonia, le maître écrivait au directeur de la CEI que « la langue qu'ils parlent [...] est le popoloca mais il est un peu différent de celui de mon village de Sayula ». Il demandait donc à être muté vers la localité de El Ocotal, proche de Sayula, « là où peu de maîtres ruraux de la zone envisagent d'aller travailler, car il s'agit du lieu le plus retiré et distant de Acayucan ». Outre El Ocotal, González mentionnait comme destinations possibles son village natal (Sayula), Texistepec et Oluta, endroits où l'on parlait le mixe-popoloca. Malgré l'avis favorable du directeur de l'Éducation, transmis à l'inspecteur de la zone, sa demande de mutation ne fut pas acceptée⁵³.

Pendant toutes ces années, le maître d'école entretenait une correspondance régulière avec le directeur de la CEI : Corona appréciait son ancien élève et faisait office d'intermédiaire avec la SEP, soulignant l'importance symbolique de son succès pour les élèves de l'école, qui étaient attentifs à ses réussites et désillusions⁵⁴. Dans une de ses lettres, González les informait de l'organisation de la fête nationale de l'indépendance (le 16 septembre) au programme de laquelle il avait inclus un discours prononcé en

49. Les deux termes popoloca et popoluca, d'origine nahuatl, étaient alors utilisés de façon interchangeable.

50. GIRAUDO L., « Un maestro popoluca en el Sur de Veracruz : Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931) », *Ulúa. Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, n° 10, Xalapa, 2007, p. 99-138 ; GIRAUDO L., *Anular las distancias, op. cit.*, p. 240-251.

51. L. Rodríguez Calderón au directeur fédéral de l'éducation de Xalapa, 2 août 1930, AHSEP, DGEP, ERF, Veracruz, boîte 8846, dossier 10. Sa mutation de Las Lomas à Caravaca en juin 1930 intervint après qu'il a contracté la malaria, bien que ce fait ne soit pas mentionné par Rodríguez Calderón.

52. R. Ramírez à J. F. González, 23 septembre 1930, AHSEP, DER, série personnelle, boîte 19, dossier 111, folio 60. En plus de faire croître en quelques mois le nombre d'inscriptions et l'assiduité des élèves de son école, chose que l'inspecteur lui-même dut reconnaître, il constitua une bibliothèque de 80 volumes et cela dans une petite localité de 250 habitants. Rapport de L. Rodríguez Calderón, 20 novembre 1930 ; J. F. González à E. Corona, 30 août 1930 ; le Departamento de Bibliotecas à J. F. González, 22 octobre 1930, AHSEP, DGEP, ERF, Veracruz, boîte 8846, dossier 10.

53. E. Corona au DER, 7 avril 1927 ; le directeur fédéral de l'éducation de Veracruz à J. M. López, inspecteur de Acayucan, 27 avril 1927 ; AHSEP, DER, Série personnelle, boîte 19, dossier 111, folios 6 et 9.

54. E. Corona au DER, 4 juillet 1927 et 8 septembre 1927, AHSEP, DER, série personnelle, boîte 19, dossier 111, folio 14 et 19.

popoluca par un élève. La fierté d'organiser pour la première fois une fête patriotique dans cette zone de la Sierra de Sotapan et l'espoir que les maîtres ruraux s'unissent ce jour-là à leurs « frères indiens » ne l'empêchaient pas de dénoncer les maîtres qui « étaient répugnés par tout lien de sociabilité avec les Indiens qu'ils calomniaient et vilipendaient ». Demandant qu'une enquête soit diligentée sur ces faits, Corona soulignait la gravité de cette attitude de la part des maîtres ruraux, « obligés, tout particulièrement par leur contact nécessaire avec l'Indien, à comprendre son passé douloureux, origine de la situation actuelle⁵⁵ ».

Le maître González continua à défendre sa propre interprétation du projet éducatif fédéral et de la mission que lui avait confiée la CEI : c'est pour cela qu'il demandait sa mutation vers des régions où l'on parlait sa langue ou bien où l'on avait le plus besoin de maîtres, et qu'il sollicita à maintes reprises son retour dans sa communauté d'origine, éléments fondamentaux du projet de la CEI et de la mission que la SEP était censée avoir confiée à ces maîtres. Malgré cela, il n'échappa pas à plusieurs occasions au jugement négatif des inspecteurs et ne réussit jamais à retourner à Sayula en tant que maître fédéral. Le retour dans sa région d'origine et l'usage de la langue indienne étaient une demande peut-être légitime dans le cadre du projet de la CEI, mais pas dans celui plus général du projet éducatif et de contrôle territorial de la SEP.

Communautés et maîtres d'école : se définir soi-même et définir les autres

L'appartenance « indienne » était également défendue, rejetée ou redéfinie par les communautés elles-mêmes et par les maîtres de la CEI. Bien que les documents officiels laissent entrevoir la condition sociale et l'action de ces acteurs, nous ne disposons de sources suffisantes pour analyser leurs interprétations que dans quelques cas. Parmi les communautés et les maîtres que nous avons mentionnés, certains sont particulièrement significatifs de par leurs nombreuses (re)formulations des définitions de l'indianité et d'autres identités. J'estime que ces cas, exceptionnels d'une certaine manière, sont pourtant représentatifs d'une conception précise de « ce qui est indien » et « des Indiens » qui comporte des éléments communs à tous les acteurs, bien que les termes et leur sens ne coïncident que partiellement.

Les habitants du petit village de Acuaco, dans la Sierra Norte de Puebla, dont la définition « raciale » par l'inspecteur oscillait entre « aztèque » et « métis », apportèrent leur soutien financier à l'école (avant et après qu'elle devienne fédérale) et lui accordèrent un rôle symbolique important. La construction du bâtiment s'accompagna de cérémonies solennelles qui exprimaient l'appartenance à l'ensemble mexicain par l'usage du drapeau et de l'hymne nationaux⁵⁶.

Dans une requête visant à obtenir l'aide financière de la SEP, le président du comité d'Éducation et des Travaux du village s'adressait au ministre de l'Éducation en lui

55. E. Corona au DER, 14 septembre 1927 et J. F. González au DER, 25 octobre 1927, *ibid.*, folios 20-24.

56. Procès-verbal des cérémonies du 17 février 1929 et du 22 avril 1929, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 17, dossier 17, folios 1-4.

rappelant sa promesse d'aider les communautés rurales et l'acceptation par les habitants de la nécessité de l'éducation. Ceux-ci se déclaraient disposés à soutenir l'aspiration du gouvernement « pour l'amélioration sociale de la Patrie et éradiquer [ainsi] l'obscurantisme et les vices, dont souffre l'immense majorité d'entre nous qui habitons cette terre et qui, à cause de ces défauts pathologiques, si l'on peut l'exprimer ainsi, s'abandonnent à leurs passions qui conduisent au crime⁵⁷ ». Il promettait d'envoyer des photographies des élèves et de l'école en construction comme preuves d'engagement envers la SEP.

Ces propos semblent relever d'une rhétorique de la plainte qui apparaît également en d'autres occasions. Face aux déclarations de la SEP concernant les « besoins des pauvres Indiens » ou des « pauvres paysans » d'être débarrassés de leurs « défauts », partie intégrante du discours modernisateur, les habitants pouvaient se présenter eux-mêmes comme « nécessiteux », et avaient ainsi recours à un argument légitime et aisé à défendre dans le cadre de ce même discours.

Cependant, pour marquer la revendication de l'histoire autonomiste de la Sierra Norte, l'école du village avait été dédiée par les habitants au Général Juan Francisco Lucas, maître nahua qui avait combattu dans le camp libéral pendant les guerres civiles de 1857-1859, tout en défendant l'autonomie des communautés indiennes de la région. En outre, le maître en charge de l'école en 1929, Diego M. González, écrivait que « dans les observations quotidiennes, on assiste à des événements *sui generis*, parmi les habitants, ils discutent et s'apprennent à lire les uns les autres⁵⁸ », pratique qui ne correspondait en rien à l'image conventionnelle et qui, en outre, contrastait franchement avec la description que les habitants donnaient alors d'eux-mêmes.

Par ailleurs, le recours à la rhétorique de la plainte n'empêchait pas en d'autres occasions l'usage du vocabulaire de la révolution et des droits civiques. Ainsi les habitants s'opposèrent-ils à la fermeture de l'école par l'inspecteur Molina Betancourt en 1933. À cette occasion ils s'adressèrent directement au président de la République, et ce, dans un langage bien différent de celui qu'ils avaient utilisé quelques années auparavant. Ils rappelaient leur participation à la révolution et donc leur droit à une récompense pour leur contribution. L'inspecteur lui-même avait affirmé que l'école fédérale était la seule institution révolutionnaire qui rendait visible la transformation radicale de la société mexicaine et que la population avait le droit de « prendre directement part au destin de sa propre vie⁵⁹ ».

Au lieu d'en appeler à l'identité indienne – que l'inspecteur leur attribuait alors – la population de Acuaco revendiquait le droit à l'éducation en tant que membre des masses paysannes et du peuple mexicain : « En tant que fils de notre Mexique bien-aimé nous jouissons tous des mêmes garanties. » Si la révolution avait permis l'établissement d'écoles rurales qui constituaient l'unique arme des paysans, demandaient à titre rhétorique les habitants, « pourquoi aujourd'hui nous les enlève-t-on ? ». Ils accusaient en même temps l'inspecteur d'être mû par des motivations politiques et personnelles,

57. F. Lorenzo R. le 16 août 1929, *ibid.*, folios 5-6, f. 5.

58. Le maître D. M. González au ministre de l'Éducation, 21 août 1929, AHSEP, DGEPEP, ERF, Puebla, boîte 17, dossier 17, folio 7.

59. « Informe de fin de año que rinde el Prof. Inspector Fausto Molina B. correspondiente a 1932 », AHSEP, DER, Puebla, boîte 127, dossier 19, folios 36-37.

profitant d'une épidémie de variole qui avait empêché les élèves d'assister aux cours. En décidant de fermer l'école, Molina Betancourt démontrait « ne pas avoir le sang d'une seule race ni être Mexicain ». Ainsi les habitants de Acuaco renversaient le discours officiel selon lequel la communauté était une entité à intégrer au pays : ils revendiquaient leur propre « mexicanité » et mettaient en doute celle de l'inspecteur⁶⁰.

À l'opposé, les habitants de San Miguel Cozahuatl (Huatlatlauca, Puebla) – où avait brièvement travaillé Epifanio Estrada Cruz, considéré comme le pire des maîtres issus de la CEI – rappelèrent à la SEP sa consigne d'« incorporer l'Indien à la civilisation » lorsqu'ils demandèrent l'ouverture de l'école fédérale en 1930 et continuèrent à revendiquer à chaque occasion leur identité « indienne » après sa fermeture en 1936. Plusieurs années plus tard ils n'avaient toujours pas obtenu gain de cause :

« Cela fait plus de neuf ans que cette Communauté indienne n'a plus de maître et il en résulte que nos enfants et nous tous sommes lésés car au lieu de prospérer nous sommes chaque jour plus ignorants, chaque jour augmente l'analphabétisme dans ce village, car tandis que l'on parle beaucoup de désanalphabétiser [sic] nous sommes nous ici abandonnés à notre sort⁶¹. »

Les habitants de San Jerónimo Xayacatlán, ce village qui avait tant surpris les inspecteurs par son apparence de progrès, revendiquaient leur identité mixtèque lorsqu'ils demandèrent le rétablissement d'une école fédérale au milieu des années quarante, mais en recourant au langage des droits. Dans sa lettre au ministre de l'Éducation, le maire rappelait que la localité constituait le plus important foyer de mixtèques dans l'État de Puebla. Le droit à une école fédérale découlait de leur appartenance ethnique et de l'intérêt pour la culture dont avait fait preuve le village : « Il a contribué à la noble mission du magistère avec ses fils [qui] actuellement servent dans d'autres endroits du pays⁶². » Parmi ces « fils » qui étaient devenus maîtres d'école figuraient deux anciens élèves de la CEI, Román Vásquez Olivares et Francisco Sánchez García.

Quant aux villages de San Juan Tejupa et San Juan Amecac, Aztitzihuacán (Atlixco, Puebla) d'où provenaient les anciens élèves et maîtres Gregorio del Rosario Rodríguez, Adrián Marín Moreno et Francisco A. Martínez, ils défendaient leur identité de paysans. Dans le cas de San Juan Amecac en particulier, qui n'avait pas bénéficié de la réforme agraire, l'identité paysanne et la volonté d'appartenir à la communauté nationale étaient valorisées et le lien étroit entre l'école et le droit à la citoyenneté était souligné⁶³.

60. Courrier des habitants de Acuaco à Abelardo Rodríguez, 13 juillet 1933, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 17, dossier 17, folios 40-41.

61. Courrier des habitants de Cozahuatl à la SEP, 5 février 1930 ; courrier du procureur des communautés indiennes de Tepexi au directeur fédéral de l'éducation, 18 décembre 1937 ; courrier du président du comité d'éducation Tomás Vital et du maire Prisciliano Méndez au président de la République Ávila Camacho, 5 février 1946. AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 6, dossier 26, folios 1, 17, 26.

62. Courrier du maire Cándido Martínez au ministre de l'Éducation, 5 septembre 1945, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 45, dossier 3, folio 36.

63. Lettre d'invitation et programme de la cérémonie d'inauguration du bâtiment scolaire de San Juan Tejupa, juin 1935, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 8, dossier 15. Lettre de quelques jeunes paysans de San Juan Amecac au président Cárdenas, 25 novembre 1937, AHSEP, DGEP, ERF, Puebla, boîte 34, dossier 22,

Passons à ce que les maîtres disaient de leur propre identité. Juan F. González, dont la portée symbolique du parcours a été mentionnée plus haut, s'était distingué à la CEI par son travail acharné et son application. Dans une composition consacrée à ce qu'il allait faire une fois ses études terminées⁶⁴, il avait estimé que les connaissances qu'il était en train d'acquérir, en particulier les activités manuelles, lui seraient très utiles, autant que les « forces morales, physiques et intellectuelles » afin de surmonter les obstacles de sa vie future. Il considérait qu'ils (les élèves) étaient « obligés comme bons semblables à offrir le plus possible à nos compatriotes et frères qui *ne connaissent rien* de ce que *nous* avons appris en *leur* nom⁶⁵ ». González revendiquait donc une fonction de représentation, mais en même temps reconnaissait son identification avec la population qui était le plus dans le besoin : « *Nous* ne voulons plus être les ignorants, les analphabètes et les exploités permanents de la classe parasitaire⁶⁶. »

Il y a dans son texte une fierté d'appartenir à la classe paysanne et opprimée, cohérente avec le discours révolutionnaire selon lequel la terre appartient à celui qui la travaille : « S'ils [les propriétaires terriens] nous répondent qu'ils ont droit à ces terres, nous devons leur dire que nous y avons davantage droit car nous savons la travailler⁶⁷. » Mais, en même temps, il revendiquait son appartenance à l'ensemble indien et le devoir de « lutter pour le désanalphabétisme [*sic*] de nos frères et pour la rédemption et le progrès de notre race qui depuis plus de trois siècles est plongée dans l'ignorance la plus complète⁶⁸ ». Quand il incitait ses compagnons à « ne pas déshonorer le drapeau de nos aborigènes passés, au contraire, à l'exalter davantage⁶⁹ », González faisait référence à la proclamation d'indépendance de Miguel Hidalgo comme exemple patriotique à suivre. C'est-à-dire qu'ici les « aborigènes » ne sont pas les Indiens du passé mais les héros de l'indépendance mexicaine : c'est une histoire nationale dont les Indiens sont partie intégrante qui est défendue et exaltée. L'idée d'une interruption du développement de la « race indienne » – qui évoque l'accusation bien connue de despotisme à l'encontre de la domination espagnole, formulée dans les années de transition vers l'indépendance – sert ici à exalter la mission rédemptrice confiée aux élèves de la CEI.

L'interprétation très particulière que González donnait à sa mission se traduit dans son travail dans les écoles. Dans la sierra de Sotepan, lors de la célébration de l'indépendance, il associa de nouveau « l'Indien » (ici la langue popoluca) au patriotisme mexicain. Face aux difficultés quotidiennes auxquelles il était confronté, il affirmait catégoriquement :

« Je ne cesserai pas de lutter à tout prix contre les contretemps qui se présentent sur mon passage. Bien qu'éloigné, mais en contact avec mes collègues de celle-ci [la CEI], je serai fidèle au slogan ESPÉRER, LUTTER et RÉUSSIR, je ne peux pas encore adopter le

folios 6-7. Dans les deux cas étaient jointes des photographies du bâtiment scolaire et des activités des habitants : construction d'un puits et d'un théâtre à l'air libre, manifestations contre l'alcoolisme.

64. « Trabajo del alumno Juan F. González. Raza popoloca. Originario de Sayula, Municipio del mismo nombre, Estado de Veracruz », SEP, *La Casa del Estudiante Indígena...*, op. cit., p. 134-136. Nous soulignons.

65. *Ibid.*

66. *Ibid.*

67. *Ibid.*

68. *Ibid.*

69. *Ibid.*

même mavaa, repá, curruuí, car je ne suis pas encore au sommet et je n'ai fait qu'un pas, mais je lutterai pour gravir la pente. Mon idéal est d'étendre en cet endroit le rayon d'action de l'Indien⁷⁰. »

Dans ses demandes répétées de revenir à Sayula, son village natal, il défendait l'éducation rurale fédérale comme le seul programme possible à l'attention d'une population indienne, du fait de sa capacité à transformer des hommes esclaves, égoïstes et paresseux en êtres libres, travailleurs et attachés au progrès. Il expliquait la défiance envers l'éducation par l'ignorance mais aussi par le manque de justice et l'absence de réponses aux plaintes formulées : « De nombreuses fois *ils* l'ont fait [se plaindre] et on ne *les* a pas écoutés et les rares fois où l'on *nous* écoute, on ne *nous* rend pas justice⁷¹. » Tout en se considérant d'une certaine façon distinct des habitants de Sayula grâce à l'éducation dont il avait bénéficié, le maître s'identifiait à eux à travers l'exigence de justice. Ici la rhétorique de la plainte lui permettait de revendiquer, comme il l'avait fait à la CEI, le statut de représentant de la population indienne et paysanne, s'identifiant en même temps aux deux. Il confirmait son engagement à mettre en pratique l'enseignement reçu et sa défense de la « cause du sentiment de la classe opprimée, "Les paysans" qui luttent pour leur émancipation », en s'intégrant « au Rang des Défenseurs de la cause révolutionnaire⁷² ».

En oscillant entre le « eux » et le « nous », en affirmant son appartenance à la fois au collectif paysan, au collectif indien, aux *popolucas* et à une communauté nationale révolutionnaire, le maître González tentait de combler les nombreuses failles du projet national post-révolutionnaire, en les réinterprétant selon la conception particulière qu'il avait de sa mission.

Le piège racial : réflexions finales et nouvelles pistes d'investigation

Le discours et le projet général de la SEP s'adressaient à leurs débuts à une population paysanne considérée comme arriérée et ayant besoin de modernisation, mêlant Indiens et métis seulement parfois distingués en termes raciaux. Il n'y avait pas d'écoles rurales « pour Indiens » ni une claire distinction entre le rural et l'Indien. La notion de rural, dans l'action de la SEP, était si large qu'elle englobait la nation presque tout entière, avec la mise en place d'un système fédéral d'éducation dans les États basé sur l'établissement d'écoles rurales. Ce ne fut que plus tard, à partir de la fin des années 1930, qu'un changement définitif d'orientation intervint, abandonnant le problème paysan défini par les « pédagogues » de la SEP (qui incluait également l'aspect indien) pour la nouvelle question indienne des « *académicos* » qui allait faire une distinction claire entre les problématiques « paysanne » et « indienne⁷³ ».

70. Lettre de J. González envoyée par E. Corona au DER, 8 septembre 1927, AHSEP, DER, série personnelle, boîte 19, dossier 111, folio 19.

71. J. González à E. Corona, 15/12/1927, *ibid.*, folios 25-27.

72. *Ibid.*

73. PALACIOS G., « Intelectuales, poder revolucionario y ciencias sociales en México (1920-1940) », in C. ALTAMIRANO (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz Editores, 2010, vol. II, *Los avatares de la « ciudad letrada » en el siglo XX*, p. 583-605 ; GIRAUDO L. et MARTÍN SÁNCHEZ J.,

Cependant, la SEP demandait à ses inspecteurs d'indiquer la « race » des communautés rurales qu'ils visitaient et, en imposant l'hispanisation directe, associait l'usage des langues indiennes à l'arriération. Par ailleurs, les projets comme celui de la CEI, malgré leurs ambivalences, cherchaient non seulement à établir quels éléments distinguaient les Indiens du reste de la population mais également à défendre la nécessité d'une éducation spécifique pour les « races » indiennes – en soulignant cette identité et non en la niant – comme moyen essentiel pour atteindre le double objectif de modernisation individuelle (de ses élèves) et d'incorporation collective (des communautés d'origine). En cela la CEI est un exemple évident de « politique spécifique » et donc, par essence, « indigéniste ». Malgré ses pratiques de définition raciale, l'expérience de la CEI contribua à diminuer l'importance de la race, dont les frontières et les éléments de définition étaient variables, tout comme l'assignation à l'une ou l'autre de ces races.

Les appartenances et les identités participaient des négociations et des conflits auxquels prenaient part les différents acteurs du champ éducatif. Parmi les critères employés par les inspecteurs, les langues indiennes n'apparaissent presque pas en tant qu'élément de distinction entre Indiens et métis dans la description des communautés rurales. La langue apparaît plutôt comme une donnée de départ (pour évaluer le degré d'hispanisation) ou comme facteur de différenciation interne entre Indiens. Des éléments comme l'hygiène, l'habillement ou les rapports entre la communauté et l'école fédérale sont considérés comme davantage significatifs. En acquérant certaines pratiques et en collaborant avec l'institution scolaire les habitants perdaient leur condition d'Indiens et se « métissaient », statut jamais définitivement acquis et qui pouvait se perdre si ces éléments venaient à changer. En revanche, la langue indienne (ou plutôt l'absence ou la mauvaise maîtrise de l'espagnol) était un critère fondamental du jugement de ces inspecteurs à l'égard des maîtres de la CEI. Elle redevenait ici un symptôme d'arriération et de persistance d'une indianité indésirable, en ce qu'elle mettait en cause un des objectifs principaux du projet général de la SEP.

Le contraste entre ce projet général et le projet de la CEI marqua profondément l'expérience de ces maîtres : y compris quand ils retournaient dans leur région d'origine ou lorsqu'ils remportaient des succès dans leur travail, c'était aux dépens de la hiérarchie de la SEP. En outre, leur rôle maintenait l'ambivalence du double objectif de la CEI : à la fois représentants de leurs communautés ou groupes d'appartenance et agents de modernisation. Certains des anciens élèves de la CEI puis d'autres écoles spéciales gravirent l'échelle des hiérarchies sociales et politiques locales, ce qui indique un certain succès de la promotion de leaderships basés sur la valorisation de l'appartenance (au lieu de sa négation), succès quelque part inespéré puisque ces « Indiens qualifiés » outrepassaient dans certains cas ce que prévoyait l'État fédéral et donnaient naissance à de nouvelles formes de caciquisme⁷⁴. Certains d'entre eux, comme Juan F. González, interprétaient leur noble mission en tentant de résoudre ces incohérences.

La ambivalente historia del indigenismo : campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

74. DAWSON A., *Indian and Nation...*, op. cit., p. 152-164; PINEDA L. O., *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los altos de Chiapas*, Puebla, Altres Costa-Amic, 1993. Cependant, des recherches

Par ailleurs, les habitants des communautés n'étaient pas tant les destinataires passifs d'un projet d'intégration nationale que des acteurs qui participaient à des processus de négociation par lesquels ils pouvaient influencer la reformulation des projets originels. Il n'acceptaient pas non plus passivement les appartenances qui leur étaient assignées, au contraire : il pouvaient en faire un usage stratégique, par exemple en se saisissant de l'« arriération » que les inspecteurs leur attribuaient pour revendiquer le respect de leurs droits ou encore, à l'inverse, en défendant leurs droits de citoyens et à un traitement égal, y compris en exigeant de l'inspecteur que celui-ci (et non eux) fasse la preuve de son appartenance à la « race mexicaine ».

Ce parcours à travers les définitions d'appartenance et les assignations identitaires liées à l'« indianité » dans le champ éducatif du Mexique post-révolutionnaire nous conduit à deux préoccupations principales.

La première est liée, comme nous l'avons déjà signalé, au passage d'une question rurale incluant la question indienne à la séparation définitive de cette dernière, avec pour conséquence la spécialisation des acteurs et des institutions mexicaines, vers la fin de la période étudiée ici. À l'échelle continentale, cela signifia l'éloignement d'un certain indigénisme militant et social en faveur d'un indigénisme « scientifique » qui allait devenir un champ presque professionnel. Cette transition coïncida chronologiquement, au Mexique comme au niveau international, avec l'effacement du concept de « race » comme facteur explicatif de l'arriération et plus généralement des différences entre groupes humains et avec le recours plus fréquent aux concepts de « culture » et d'« ethnicité ». Bien qu'aucun consensus scientifique général ne fût jamais trouvé sur cette question ni sur l'abandon définitif du concept de « race », la contribution indigéniste fut fondamentale dans ce débat, favorisant une définition des Indiens à partir d'éléments ou de caractéristiques culturelles, relevant en particulier de la culture matérielle. Le projet de la SEP et de l'État post-révolutionnaire de transformation de la population rurale et indienne n'était réalisable que si l'on considérait que l'arriération des conditions matérielles de vie avait des causes environnementales ou sociales, non « innées », et donc réversibles. À la même époque, l'inclusion de l'Indien dans une nouvelle culture nationale ne pouvait intervenir qu'en défendant que ce qui était considéré comme propre aux Indiens constituait des expressions culturelles positives et non des symptômes d'infériorité. Ainsi, bien que les langues indiennes demeurèrent des facteurs d'identification (surtout comme différenciation interne au sein du collectif indien) en absence de critère racial explicite ce furent avant tout les « marques visibles d'indianité », comme celles que nous trouvons dans l'enquête réalisée par Mesa Andraca auprès des élèves de la CEI ou dans les rapports des inspecteurs, qui devinrent des caractéristiques culturelles « spéciales » définissant les Indiens par rapport à d'autres groupes : pratiques d'hygiène, vêtements, chaussures, alimentation, etc. La catégorie d'Indien se construisit progressivement et indirectement par le biais d'éléments socio-économiques (ces « caractéristiques culturelles » ou marques visibles d'indianité) non sans d'importantes conséquences. L'insistance sur ces éléments n'empêcha pas la permanence ou la revitalisation d'anciens lieux communs sur les Indiens mais, inversement, l'attribution à un sujet

complémentaires seraient nécessaires pour arriver à une compréhension générale des effets de longue durée de ce type de formation.

(et de là à un groupe) de certaines caractéristiques concernant une position sociale ou des conditions matérielles considérées comme inhérentes, distinctes et spécifiques, contribua à une conception essentialiste et racialisée des « cultures indiennes »⁷⁵.

La seconde préoccupation est liée au fait que ces caractéristiques – qui finirent par être utilisées comme attributs négatifs de l'Indien – ne sont pas, dans une large mesure, « nationales », bien que leur signification dépende du contexte. D'un côté, les acteurs apparus au fil de ces pages – dirigeants de la SEP, inspecteurs scolaires, habitants, maîtres d'école – participent tous de la mise en forme d'une image de l'Indien incluant des éléments d'identification qui réapparaissent sans relâche, dans les discours et les pratiques, avec pour effet inévitable d'être associés à la population indienne et donc naturalisés. Cela intervient malgré les différences entre acteurs et la diversité de leurs positions, bien que le rapport à l'État mexicain et à son projet national soit toujours fondamental. C'est-à-dire que même en prenant en compte les utilisations stratégiques et les appropriations sélectives, il est possible que tous ces acteurs partagent un même sens commun, historiquement déterminé et constitué, y compris lorsqu'ils y résistent. Beaucoup de ces éléments d'identification partagés ont à voir avec la confrontation de la modernité avec des pratiques traditionnelles (et éléments de pauvreté rurale) : hygiène, vêtements, chaussures, aliments, etc. Ceux-ci pouvaient être attribués tant aux paysans en général qu'aux Indiens, mais dans ce dernier cas ils pouvaient être liés à des lieux communs et stigmates anciens qui, au moment qui nous intéresse, s'étaient consolidés en deux associations principales : entre Indien et pauvreté et entre Indien et ruralité. Si ces éléments ne sont pas, dans une large mesure, propres au Mexique et peuvent se retrouver, avec des différences et des particularités, également dans d'autres pays⁷⁶, il convient alors d'interroger la possibilité d'une configuration continentale de l'indianité et la contribution de l'indigénisme à une certaine représentation sociale collective de l'indianité et des Indiens en lien avec le processus de modernisation. La nécessité défendue par la CEI d'une éducation spécifique pour les Indiens et plus généralement l'idée selon laquelle la légitimité des projets et des politiques concernant les Indiens proviendrait d'un supposé caractère spécifique qui leur serait attribué (individuellement et collectivement) serait un ingrédient fondamental de cette puissante représentation sociale.

Ces interrogations ont vocation à devenir une hypothèse de recherche nous permettant de construire une interprétation plus large de la constitution historique de ce piège racial qui continue à structurer notre approche de ce qu'a signifié et signifie toujours être Indien.

75. GIRAUDO L. et MARTÍN SÁNCHEZ J., « Dos debates medulares sobre el concepto de raza, 1943-1952 », *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, n° 4, 2013, p. 527-555 ; GIRAUDO L., « Entre "atraso estadístico" e "indigenismo científico" : uniformar los censos y definir a los indígenas en las Américas », in J. BUSTAMANTE, GIRAUDO L. et MAYER L., *La novedad estadística : una ciencia para cuantificar, calificar y transformar las poblaciones, siglos XVIII-XX*, Madrid, Polifemo, 2014, p. 127-197 ; SALDÍVAR E., « "It's Not Race, It's Culture" : Untangling Racial Politics In Mexico », *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 1, n° 9, 2014, p. 89-198 ; WILSON F., « Los cambios en el vestido : un espacio inesperado de formación de ciudadanía y de mestizaje, México-Estados Unidos de América, ca. 1880-1950 » et ACEVEDO A., « Las apariencias importan... », *op. cit.*, in A. ACEVEDO, P. LÓPEZ, *op. cit.* p. 97-129 et 131-166.

76. Au sujet de l'association progressive entre les Indiens et une géographie particulière, voir pour le cas péruvien MÉNDEZ C., « De indio a serrano : nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI) », *Histórica*, vol. 35, n° 1, 2011, p. 53-102.

Bibliographie

Archives

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

- ACEVEDO A., *Paying for Progress. Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930*, thèse de doctorat, université de Warwick, 2004.
- ACEVEDO A., « Ritual literacy: the simulation of reading in rural Indian Mexico, 1870-1930 », *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 1-2, 2008, p. 49-65.
- ACEVEDO A. et LÓPEZ P., *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, Mexico, El Colegio de México, Cinvestav, 2012.
- AGUIRRE BELTRÁN G., *Teoría y práctica de la educación indígena*, Mexico, SEP, 1973.
- BREWSTER K., *Militarism, Ethnicity and Politics in the Sierra Norte de Puebla, 1917-1930*, Tucson, University of Arizona Press, 2003.
- CALDERÓN M. et BUENABAD E. M. (éd.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México : siglo XX*, Mexico, El Colegio de Michoacán/BUAP, 2012.
- CIVERA A., *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacantepec-Mexico, El Colegio Mexiquense, 2008.
- DAWSON A., « From Model for the Nation to Model Citizen: Indigenismo and the Reivindication of Mexican Indian, 1920-1940 », *Journal of Latin American Studies*, vol. 30, n° 2, 1998, p. 279-308.
- DAWSON A., « Wild Indian, Mexican Gentlemen and the Lesson Learned in the Casa del Estudiante Indígena, 1926-1932 », *The Americas*, vol. 57, n° 3, 2001, p. 329-361.
- DAWSON A., *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press, 2004.
- ESCALANTE C., « Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el Estado de México de las décadas de 1920 y 1930 », *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, n° 14, 2010, p. 21-33.
- GIRAUDO L., « Un maestro popoluca en el Sur de Veracruz : Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931) », *Uliú. Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, n° 10, Xalapa, 2007, p. 99-138.
- GIRAUDO L., *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, p. 104-125.
- GIRAUDO L., « De la ciudad mestiza al campo indígena : internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia », *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 67, n° 2, 2010, p. 519-547.
- GIRAUDO L., « Entre “atraso estadístico” e “indigenismo científico” : uniformar los censos y definir a los indígenas en las Américas », in J. BUSTAMANTE, L. GIRAUDO et L. MAYER, *La novedad estadística : una ciencia para cuantificar, calificar y transformar las poblaciones, siglos XVIII-XX*, Madrid, Polifemo, 2014, p. 127-197.

- GIRAUDO L. et MARTÍN SÁNCHEZ J., *La ambivalente historia del indigenismo : campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2011.
- GIRAUDO L. et MARTÍN SÁNCHEZ J., « Dos debates medulares sobre el concepto de raza, 1943-1952 », *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, n° 4, 2013, p. 527-555.
- JOSEPH G. et NUGENT D. (ed.), *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994.
- LEWIS S., *The Ambivalent Revolution : Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2005.
- LOYO E., « La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena », *Historia Mexicana*, vol. 46, n° 1, Mexico, 1996, p. 99-131.
- LOYO E., *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, Mexico, El Colegio de México, 1999.
- MALLÓN F. E., *Peasant and Nation. The making of postcolonial México and Peru*, University of California Press, 1995.
- MÉNDEZ C., « De indio a serrano : nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI) », *Histórica*, vol. 35, n° 1, 2011, p. 53-102.
- PALACIOS G., *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del « problema campesino » en México, 1932-1934*, Mexico, El Colegio de México, 1999, p. 38-51.
- PALACIOS G., « Intelectuales, poder revolucionario y ciencias sociales en México (1920-1940) », in C. ALTAMIRANO (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz Editores, 2010, vol. II, *Los avatares de la « ciudad letrada » en el siglo XX*, p. 583-605.
- PINEDA L. O., *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los altos de Chiapas*, Puebla, Altres Costa-Amic, 1993.
- PUIG CASAURANC J. M., *El esfuerzo educativo en México*, Mexico, SEP, 1928, tome I, p. 71-73.
- RAMÍREZ R., « La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano », *El Maestro Rural*, 15 juin 1933, p. 5-8.
- RAMÍREZ R., « Cómo dar a todo México un idioma », *Obras completas*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968 [1928].
- RIVERA D. (éd.), *Xochiapulco. Una gloria olvidada*, Puebla, Gobierno del Estado de Puebla, 1991.
- ROCKWELL E., *Hacer escuela, hacer estado. Las reformas posrevolucionarias vistas desde Tlaxcala*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007.
- ROCKWELL E. et ROLDÁN E., « State governance and civil society in education: Revisiting the relationship », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, n° 1, 2013, p. 1-16.
- ROLDÁN E., « Modern Indians: the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary México », in V. HOUBEN et M. SCHREMPF (ed.), *Figurations of Modernity. Global and Local Representations in Comparative Perspectives*, Francfort/New York, 2008, p. 67-83.
- SÁENZ M., *Escuelas federales en la Sierra de Puebla*, Mexico, SEP, 1927.

- SALDÍVAR E., « "It's Not Race, It's Culture": Untangling Racial Politics In Mexico », *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 1, n° 9, 2014, p. 89-198.
- SEP, *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con Indios, febrero de 1926-junio de 1927*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.
- SEP, « Informe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena », *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.
- SEP, « Informe del Visitador Especial sobre la Casa del Estudiante Indígena », *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, p. 25-80.
- SEP, « Informe de Ramírez R. », *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, tome I.
- THOMSON G. P. C. et LAFRANCE D., *Patriotism, Politics, and Popular Liberalism in Nineteenth-Century Mexico. Juan Francisco Lucas and the Puebla Sierra*, Wilmington, SR Books, 1999.
- URUCHURTU A. E., « Hacia la incorporación del Indio » et BONILLA J. M., « Concepto de la escuela rural », in *El sistema de Escuelas Rurales en México*, Mexico, SEP, 1927.
- VAUGHAN M. K., « Cultural Approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution », *Hispanic American Historical Review*, vol. 79, n° 1, 1999, p. 269-305.
- VAUGHAN M. K., *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Mexico, SEP, FCE, 2000.
- VAUGHAN M. K. et LEWIS S. (ed.), *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham, NC, Duke University Press, 2006.