

Université de Montréal

**Maestros de Oaxaca.**  
**Ethnographie post-exotique des pratiques et espaces politiques**  
**locaux au Mexique**

par  
Julie Métais

Département de géographie  
Faculté des arts et des sciences

Faculté des études supérieures et postdoctorales  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en géographie

Thèse menée en cotutelle avec l'Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux  
(IRIS) à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)

Décembre 2014

© Métais, 2014

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

-

Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Cette thèse intitulée :

Maestros de Oaxaca.

Ethnographie post-exotiques pratiques et espaces politiques locaux au Mexique

Présentée par :

Julie Métais

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Alban Bensa, co-directeur de recherche

Jean-Louis Briquet, président du jury

Dejan Dimitrijevic, rapporteur

Claudio Lomnitz, rapporteur

Patricia Martin, co-directrice de recherche

Cynthia Milton, membre du jury

David Recondo, membre du jury

## RÉSUMÉ

Cette thèse propose une analyse des liens entre enseignants, populations locales et Etat au sein d'une configuration locale mexicaine, Oaxaca. Les « *maestros* », opérateurs privilégiés de la médiation politique, membres d'un syndicat qui constitue un contre-pouvoir important face au gouvernement local, relais historiques de l'Etat *via* l'institution scolaire, occupent une position spécifique, cruciale et ambivalente au sein de la configuration politique mexicaine. Du *plantón* aux écoles, des festivités culturelles locales aux instances municipales coutumières, ils se situent aujourd'hui au cœur de l'actualité des négociations et déclinaisons contemporaines – libérales et décentralisées – de la « modernité » politique.

Croisant les travaux de l'anthropologie et de la science politique, cette recherche s'attache aux lieux et à la trame concrète des relations politiques qui impliquent ces *maestros*, elle en explore les articulations et les imbrications, entre espaces syndicaux et villageois, mouvements indiens et sphère éducative. Cette contribution apporte donc un éclairage empirique, historique et critique sur la médiation et la politique contestataire au Mexique. Elle sonde les reconfigurations des canaux qui lient l'Etat et la population, s'intéresse aux processus de redéfinition des contours de la nation et de la citoyenneté. De façon transversale, ce travail traite de la dispute continue qui se joue autour des acceptions différenciées de la nation et de la citoyenneté à l'heure du néolibéralisme et du multiculturalisme.

Liant exigence théorique et souci épistémologique, l'écriture de cette thèse, descriptive et narrative, nourrie d'un important socle ethnographique, donne accès à des aspects inédits des réalités sociales et politiques en question. Cette contribution constitue ainsi un apport aux travaux sur l'Etat et les dimensions culturelles du politique. Elle montre enfin comment la nation demeure un territoire symbolique et concret privilégié de la contestation politique.

**Mots-clés :** enseignants, *maestros*, pratiques politiques, Etat, médiation politique et culturelle, syndicat, institution scolaire, école, Oaxaca, Mexique, ethnicité, ethnographie, anthropologie politique.

## SUMMARY

This thesis proposes an analysis of the links between teachers, local populations, and the State within the local context of Oaxaca, Mexico. The « *maestros* », privileged operators of political mediation, members of a union that represents an important opposition to local government, historical carriers of the State *via* the school system, occupy a specific crucial and ambivalent position within the Mexican political configuration. From the *plantón* to the schools, from local cultural festivals to municipal issues, today they are situated at the heart of contemporary negotiations and declinations – liberal and decentralized – of political « modernity ».

Through an approach that combines anthropology and political science, this research attaches itself to the places and the concrete framework of political relationships that engage these *maestros*, it explores the articulations and implications between union spaces and villages, Indian movements and education. This contribution sheds an empirical, historical, and critical light on mediation and contentious politics in Mexico. It examines the reconfiguration of the channels that join the State with the population, and is interested in the process of the redefinition of the contours of the nation and citizenship. Transversely, this work analyzes the ongoing dispute that is at play in the different meanings of the nation and of citizenship during the time of neoliberalism and multiculturalism.

Linking theoretical rigor and epistemological concern, the writing of this descriptive and narrative thesis contributes to ethnographic knowledge and gives access to new aspects of the social and political realities being studied. This research also contributes to work on the cultural and political dimensions of the State. Finally, it shows how the nation remains a symbolic and concrete territory of political contest.

**Keywords:** teachers, *maestros*, political practices, State, political and cultural mediation, unions, education systems, schools, Oaxaca, Mexico, ethnicity, ethnography, political anthropology.

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1. Oaxaca, l'APPO, les <i>maestros</i></b>	<b>2</b>
• « Au <i>maestro</i> , avec tendresse »	4
• « On n'y voit rien ». L'événement comme aporie ou comme ressort du questionnement	6
• Oaxaca, terre indienne, terre fragmentée, terre conflictuelle	7
<b>2. Mexique profond <i>versus</i> Etat oppresseur ? Une nécessaire ethnographie des espaces et pratiques politiques locaux à Oaxaca.</b>	<b>10</b>
• On n'y voit rien ?	10
• Rendre compte des modalités renouvelées de l'articulation des espaces politiques au Mexique	12
• Ambiguïtés et frontières du politique : apports de l'anthropologie	16
<b>3. Cheminements méthodologiques, cheminements épistémologiques et parti-pris d'écriture.</b>	<b>17</b>
• « L'épéiement sans trêve et la curiosité de tout »	17
• Boîte à outils de l'écriture ethnographique	18
• Désexotiser Oaxaca, désexotiser le Mexique	19
<b>CHAPITRE 1.</b>	
<b>« DANS LE PAYSAGE A OAXACA, IL Y A TOUJOURS UN INSTITUTEUR »</b>	<b>23</b>
<b>1. LE <i>PLANTON</i> DU MOIS DE MAI</b>	<b>24</b>
<b>1.1. « Ils monopolisent l'espace public »</b>	<b>24</b>
<b>1.2. Qu'est-ce qu'un <i>plantón</i>?</b>	<b>29</b>
• Le potentiel heuristique de la description	29

• <i>Le plantón</i> : un forum politique	31
<b>2. MAESTRAS ET MAESTROS A OAXACA</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Anatomie d'un groupe socio-professionnel</b>	<b>37</b>
<b>2.2. Anatomie d'une section syndicale locale du SNTE</b>	<b>42</b>
• Une section locale « combattive » au sein d'un puissant syndicat	42
• Une organisation complexe, hiérarchisée, bureaucratisée, bicéphale	45
<b>3. OAXACA, UNE « PERIPHERIE AUTORITAIRE » ?</b>	<b>57</b>
<b>3.1. Occuper le territoire : une subversion politique</b>	<b>57</b>
• Un répertoire syndical ritualisé	59
• Les barricades de l'APPO	68
<b>3.2. ¿Ya cayó ? [Alors, il est tombé ?]</b>	<b>71</b>
• Violences et répression politiques à Oaxaca au prisme de l'APPO	71
• Que faire de la « transitologie » ?	76
<b>CHAPITRE 2.</b>	
<b>ENSEIGNER ET VIVRE DANS LES VILLAGES DE OAXACA : UN « SACERDOCE » ?</b>	<b>85</b>
<b>1. EXPERIENCES QUOTIDIENNES D'ENSEIGNANTS DANS LES LOCALITES RURALES ET INDIENNES DE OAXACA</b>	<b>86</b>
<b>1.1. Un « pèlerinage » initiatique</b>	<b>87</b>
• La production sociale des instituteurs	87
• La fabrique des <i>maestros</i> : les normales rurales, « pépinières de révolutionnaires »	89
• « Carrières morales » de <i>maestros</i>	96

<b>1.2. Quelques aspects des conditions matérielles d'existence des <i>maestras</i> et <i>maestros</i> au village</b>	<b>98</b>
• « L'instituteur est arrivé ! »	<b>99</b>
• Un quotidien vécu comme spartiate	<b>105</b>
<b>1.3. L'école au village : une téléseconde à l'Aguacate</b>	<b>107</b>
<b>2. LA RELATION AUX PARENTS D'ELEVES ET AUTORITES LOCALES DANS LES VILLAGES</b>	<b>111</b>
<b>2.1. Agir <i>pour</i> le village</b>	<b>111</b>
• L'organisation des fêtes patronales	<b>112</b>
• Courtiers communautaires	<b>113</b>
<b>2.2. Des rapports entre collaboration, contrôles réciproques, tensions et négociations.</b>	<b>117</b>
• Collaborer : le « <i>tequio</i> scolaire »	<b>117</b>
• « Se mêler » des affaires de la vie locale	<b>118</b>
• Femmes <i>maestras</i> : éducatrices et <i>grilleras</i> émancipées	<b>125</b>
• « Les instituteurs dans les classes, pas sur les places ! »	<b>132</b>
<b>2.3. Traductions villageoises des conflits politiques régionaux et nationaux</b>	<b>136</b>
• Le Programme « <i>Oportunidades</i> »	<b>136</b>
• La « guerre des écoles » : section 22 <i>versus</i> section 59	<b>140</b>

<b>CHAPITRE 3.</b>	
<b>L'ECOLE, LE SYNDICAT, LE MAESTRO ET LA NATION</b>	<b>147</b>
<b>1. LA FORMATION DE L'ÉTAT <i>DOCENTE</i> [ENSEIGNANT] MEXICAIN</b>	<b>149</b>
<b>1.1. La genèse pré-révolutionnaire de l'école rurale mexicaine.</b>	<b>149</b>
• L'école des premières lettres	<b>149</b>
• L'école porfirienne	<b>152</b>
<b>1.2. L'école et les <i>maestros</i>, vecteurs de transformation de la société mexicaine (1911-1940)</b>	<b>156</b>
• La diffusion progressive et négociée du système scolaire mexicain dans les années 1920	<b>157</b>
• « ¡ <i>Tierra e educación</i> ! » [Des terres et l'éducation !]. Affirmation de l'Etat et consécration cardéniste de l'instituteur rural	<b>160</b>
<b>2. UN PROJET HEGEMONIQUE ?</b>	<b>166</b>
<b>2.1. Des situations régionales différenciées, une hégémonie négociée</b>	<b>167</b>
• Un détour par la terre	<b>167</b>
• Les dimensions hétéroclites de l'école mexicaine	<b>169</b>
<b>2.2. Enseigner la nation</b>	<b>172</b>
• Education civique en actes	<b>173</b>
• Quelle(s) langue(s) à l'école ?	<b>177</b>



<b>3. DESTINS DES « PROMOTEURS DU CHANGEMENT SOCIAL » :</b>	
<b>L'INSERTION AMBIVALENTE DES MAESTROS DANS LE SYSTEME POLITIQUE MEXICAIN</b>	<b>182</b>
<b>3.1. Le renforcement du rôle d'intermédiaire des enseignants bilingues (1940-1960)</b>	<b>183</b>
<b>3.2. 1960-1980 : reconfigurations des médiations enseignantes</b>	<b>186</b>
<b>3.3. Recompositions des rapports entre le syndicat enseignant et le pouvoir politique</b>	<b>190</b>
• « Une grosse pierre dans le soulier du gouvernement »	<b>191</b>
<i>Jeux électoraux</i>	<b>192</b>
<i>Jeux d'acteurs</i>	<b>193</b>
<i>Jeux d'échelles</i>	<b>194</b>
• Moderniser l'école : avec ou contre le syndicat ?	<b>196</b>
<b>CHAPITRE 4.</b>	<b>203</b>
<b>PASSEURS AMBIVALENTS, PASSEURS CONTESTES DU POLITIQUE</b>	
<b>1. HEROS OU CHARROS ?</b>	<b>207</b>
<b>1.1. Charrismo syndical : une affaire publique</b>	<b>208</b>
<b>1.2. Acheter sa place</b>	<b>210</b>
<b>2. LES ECHELLES ET RESEAUX DE L'ACTIVITE POLITIQUE DES MAESTROS</b>	<b>214</b>
<b>2.1. Un réseau complexe d'espaces politiques locaux</b>	<b>214</b>
• Connectivités horizontales	<b>214</b>
• Points de rencontres	<b>217</b>

<b>2.2. Jeux d'échelles</b>	<b>218</b>
• De Oaxaca à Montréal	<b>218</b>
• Réseaux du pouvoir des <i>maestros</i>	<b>221</b>
<b>3. GATEKEEPERS OU PASSEURS DU POLITIQUE ?</b>	<b>228</b>
<b>3.1. Traductions, circulations et transferts</b>	<b>229</b>
• « Nous manions la langue »	<b>229</b>
• Transférer des ressources, transférer des compétences	<b>231</b>
• Gérer des segmentations	<b>234</b>
<b>3.2. Les rouages contestés de la médiation</b>	<b>237</b>
• « Tais-toi <i>maestro</i> ! »	<b>237</b>
• Difficile retour au village	<b>238</b>
• La « crise » du <i>maestro</i>	<b>240</b>
<b>CHAPITRE 5.</b>	<b>247</b>
<b>OAXACA, TERRE INDIENNE, TERRE REBELLE</b>	
<b>1. LA GUELAGUETZA A OAXACA, « OFFICIELLE » ET « POPULAIRE »</b>	<b>249</b>
<b>1.1. La Guelaguetza de Oaxaca : une fenêtre ethnographique</b>	<b>249</b>
<b>1.2. La Guelaguetza enseignante : rencontre populaire ou « hommage racial » ?</b>	<b>256</b>
<b>2. L'ANTHROPOLOGIE ET LES INDIENS AU MEXIQUE : DE L'INDIGENISME AU MULTICULTURALISME</b>	<b>265</b>
<b>2.1. L'anthropologie, science « politique »</b>	<b>266</b>

• Les anthropologues, « ingénieurs de l'âme nationale » mexicaine	266
<i>Les pionniers de l'indigénisme</i>	266
<i>L'affirmation d'une anthropologie appliquée</i>	267
• Critiques du paradigme indigéniste	269
• L'émergence d'une rhétorique officielle multiculturaliste	272
<b>2.2. Qu'est-ce que la communauté ?</b>	<b>274</b>
• Des « communautés corporatistes fermées » aux « communautés révolutionnaires institutionnelles »	274
• Ce qu'ils appellent communalité	278
<b>3. MOUVEMENTS INDIENS, MOUVEMENT ENSEIGNANT : UN LIEN ORGANIQUE ?</b>	<b>281</b>
<b>3.1. Investissements politiques de l'indigénité, investissements indiens de la politique à Oaxaca</b>	<b>282</b>
• « Redevenir indien » à Oaxaca : du marxisme au communalisme	282
• Défenses indiennes du territoire à Oaxaca : les enseignants avec <i>les peuples</i> ?	286
• L'APPO : « commune indienne » de Oaxaca ?	297
<b>3.2. « Réindianiser » l'école : un projet politique</b>	<b>299</b>
• « Nous, nous n'avons rien à voir avec Marx ou Engels »	300
• L'éducation « communautaire » à Oaxaca	303
<b>CONCLUSION</b>	<b>311</b>
<i>Du syndicat au village, de Oaxaca à la Sierra, de la Costa à Montréal : transmissions, traductions, divisions.</i>	313
<i>Du politique au culturel et inversement : les formes</i>	

<i>hybrides du politique.</i>	<b>314</b>
<i>Des politiques publiques à l'école, des catégories étatiques aux populations : une hégémonie historiquement négociée.</i>	<b>315</b>
<i>La nation comme territoire contemporain de la contestation politique au Mexique.</i>	<b>317</b>

## **BIBLIOGRAPHIE**

<i>Ouvrages et articles scientifiques consultés</i>	<b>319</b>
<i>Rapports et documents officiels et syndicaux consultés</i>	<b>334</b>
<i>Sites officiels consultés</i>	<b>335</b>
<i>Presse locale et nationale consultée</i>	<b>336</b>
<i>Lois consultées</i>	<b>337</b>

## **ANNEXES**

	<b>338</b>
• Annexe 1 : Sources principales du matériau ethnographique	<b>338</b>
• Annexe 2 : Calendrier scolaire 2012-2013	<b>340</b>
• Annexe 3 : Organisation interne de la section 22	<b>341</b>
• Annexe 4 : Principes directeurs de la section 22	<b>342</b>
• Annexe 5 : Hymnes « populaires »	<b>349</b>

## **INDEX DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1:</b> Organisation administrative du système éducatif mexicain (Education basique)	<b>38</b>
<b>Tableau 2 :</b> Répartition par région des enseignants du système public à Oaxaca	<b>38</b>
<b>Tableau 3 :</b> Répartition par niveau des effectifs (élèves, enseignants, écoles) à Oaxaca	<b>39</b>
<b>Tableau 4 :</b> Répartition par régions, secteurs et délégations des adhérents et représentants syndicaux de la section 22	<b>48</b>
<b>Tableau 5 :</b> Correspondances des découpages administratifs et du syndicat dans l'Etat de Oaxaca	<b>49</b>

## INDEX DES FIGURES ET PHOTOGRAPHIES

<b>Figure 1.</b> Au <i>maestro</i> avec tendresse, de la part d’Ulises Ruiz Ortiz	<b>5</b>
<b>Figure 2.</b> L’Etat de Oaxaca au Mexique	<b>8</b>
<b>Figure 3.</b> Occupation du <i>zócalo</i> de Oaxaca à l’occasion du <i>plantón</i> des <i>maestros</i>	<b>25</b>
<b>Figure 4.</b> Les locaux de la section 22 dans la ville de Oaxaca	<b>47</b>
<b>Figures 5 et 6.</b> Photographies d’une assemblée <i>estatal</i> de la section 22 à Oaxaca, juin 2010	<b>51</b>
<b>Figure 7.</b> L’occupation de l’espace public de la ville de Oaxaca par la section 22	<b>58</b>
<b>Figure 8.</b> Rassemblement des instituteurs de la section 22 au monument Benito Juárez, manifestation du 14 juin 2010	<b>61</b>
<b>Figures 9 et 10.</b> Discours des responsables syndicaux sur le kiosque du <i>zócalo</i> à l’issue de la manifestation du 14 juin 2010	<b>64</b>
<b>Figures 11 et 12.</b> Paysage urbain politique en 2006	<b>69</b>
<b>Figures 13, 14 et 15.</b> Les murs de la Normale rurale de Tamazulapán	<b>93</b>
<b>Figure 16.</b> Aller à San Pedro Yaneri dans la Sierra avec Anna	<b>103</b>
<b>Figure 17.</b> <i>La maestra rural</i>	<b>125</b>
<b>Figure 18.</b> Affiche de la « manifestation des casseroles », le 1 <sup>er</sup> août 2010	<b>130</b>
<b>Figure 19.</b> Photographie de la conférence de presse des femmes de la COMO, le 30 juillet 2010 dans les locaux de la section 22 à Oaxaca	<b>131</b>
<b>Figure 20.</b> L’école publique rurale mexicaine au début du XX <sup>e</sup> siècle	<b>155</b>
<b>Figure 21.</b> Photographie d’une salle de classe à la fin des années 1930	<b>160</b>
<b>Figure 22.</b> Affiche annonçant la tenue des rencontres et conférences à Montréal dans le cadre de la caravane organisée par le CEDHAL	<b>219</b>
<b>Figures 23 et 24.</b> Photographies du blocage de la route à l’entrée du territoire concerné par le projet de barrage hydroélectrique	<b>235</b>
<b>Figure 25.</b> Guelaguetzas populaire et officielle à Oaxaca, juillet 2011	<b>252</b>
<b>Figure 26.</b> Projets d’implantation d’infrastructures à Oaxaca, objets de contestations (2010-2014)	<b>288</b>
<b>Figure 27.</b> Visite d’un champ d’éoliennes à la Ventosa, le 10 juillet 2010	<b>290</b>

**Figure 28.** Forum de la Coordination des peuples en résistance, Santa María Xadani,  
le 10 juillet 2010 **291**

**Figure 29.** La Commune de Oaxaca. 2006 **299**

## ACRONYMES ET SIGLES

**AAZACHI** : Assemblée d'autorités zapotèques et chinantèques de la Sierra  
**ACE** : Alliance pour la qualité de l'éducation  
**ALENA** : Accord de libre échange nord-américain  
**AMLO** : Andrés Manuel López Obrado  
**ANMEB** : Accord national pour la modernisation de l'éducation basique  
**ANPIBAC** : Association nationale des travailleurs indigènes bilingues, association civile  
**APIITDTT** : l'Assemblée des peuples indigènes de l'Isthme de Tehuantepec pour la défense de la terre et du territoire  
**APO** : Assemblée du peuple de Oaxaca  
**APPO** : Assemblée populaire des peuples de Oaxaca  
**ASAM** : Assemblée des autorités mixtes  
**ASAPROM** : Assemblée des producteurs mixtes  
**ASARO** : Assemblée d'artistes révolutionnaires de Oaxaca  
**ASETECO** : Association de conseil technique aux communautés  
**BID** : Banque interaméricaine de développement  
**CASA** : Centre des arts San Agustín Etla  
**CCIODH** : Commission civile internationale d'observation des droits humains  
**CDAHL** : Comité pour les droits humains en Amérique latine  
**CDI** : Commission nationale pour le développement des peuples indigènes  
**CEA** : Confédération des éducateurs d'Amérique  
**CEAPPO** : Conseil de l'assemblée populaire des peuples d'Oaxaca  
**CEDES** : Centre d'études et de développement éducatif  
**CEDH** : Commission des droits humains de l'Etat fédéré  
**CENEO** : Coordination des étudiants normaliens de l'Etat de Oaxaca  
**CEPOS** : Centre d'études politiques et syndicales  
**CES** : Comité exécutif de section  
**CESEIIO** : Collège Supérieur pour l'Education Intégrale Interculturelle de Oaxaca  
**CETEO** : Coordination des travailleurs de l'éducation de l'Etat de Oaxaca  
**CFE** : Commission fédérale d'électricité  
**CIESAS** : Centre de recherches et d'études supérieures en anthropologie sociale  
**CIPPEO** : Code des institutions politiques et procédures électorales de Oaxaca  
**CMPIO** : Coordination d'instituteurs et promoteurs indigènes de Oaxaca  
**CNC** : Confédération nationale paysanne  
**CND** : Convention nationale démocratique  
**CNDH** : Commission nationale des droits humains  
**CNEII** : Congrès national d'éducation indigène et interculturelle  
**CNM** : Confédération mexicaine d'enseignants  
**CNOP** : Confédération nationale des organisations populaires  
**CNPI** : Conseil national des peuples indiens  
**CNTE** : Coordination nationale des travailleurs de l'éducation  
**COCEI** : Coalisation ouvrière, paysanne et étudiante de l'Isthme  
**COCEO** : Coalisation ouvrière et paysanne, étudiante de Oaxaca  
**COCOPA** : Commission pour le dialogue et la pacification  
**CODEMO** : Coordination démocratique enseignante de Oaxaca  
**CODEP** : Comité de défense des droits du peuple  
**CODREMI** : Comité de défense des ressources naturelles et humaines mixtes  
**COM** : Maison mondiale de l'ouvrier  
**COMO** : Coordination des femmes de Oaxaca  
**CONADEPI** : Commission nationale pour le développement des peuples indigènes  
**CONAFE** : Conseil national de promotion éducative



**CONAGO** : Conférence nationale des gouverneurs  
**COPUDEVER** : Conseil des peuples unis pour la défense du Río Verde  
**CRENO** : Centre régional d'éducation normale de Oaxaca  
**CROM** : Confédération Régionale Ouvrière Mexicaine  
**CTM** : Confédération des Travailleurs du Mexique  
**CTO** : Coalition pour la transformation de Oaxaca  
**CUPP** : Coalition unis pour le pays et le progrès  
**DAI** : Département des affaires indigènes  
**DF** : District fédéral de Mexico  
**DGAI** : Département Général des Questions Indiennes  
**DGEI** : Direction générale d'éducation indigène  
**DGEMI** : Direction générale extrascolaire en milieu indigène  
**EDUCA** : Services pour une éducation alternative  
**ENAH** : Ecole nationale d'anthropologie et d'histoire  
**ENBIO** : Ecole normale bilingue et interculturelle de Oaxaca  
**ENLACE** : Evaluation nationale de la réussite éducative dans les centres scolaires  
**EPR** : Armée populaire révolutionnaire  
**EZLN** : Armée zapatiste de libération nationale  
**FALP** : Front ample de lutte populaire  
**FDN** : Front démocratique national  
**FECRE** : Fédération d'étudiants des centres régionaux d'éducation normale  
**FECSM** : Fédération des Etudiants Paysans du Mexique  
**FONI** : Forum *oaxaqueño* de l'enfance  
**FPDT** : Front des peuples pour la défense de la terre  
**FPR** : Front populaire révolutionnaire  
**IEE** : Institut électoral de l'Etat fédéré  
**IEEPO** : l'Institut d'éducation publique de l'Etat fédéré d'Oaxaca  
**IFE** : Institut fédéral électoral  
**III** : Institut indigéniste interaméricain  
**IISEO** : Institut de recherche et d'intégration des services de l'Etat de Oaxaca  
**ILV** : Institut linguistique d'été  
**IMSS** : Institut mexicain de sécurité sociale  
**INAH** : Institut national d'anthropologie et d'histoire  
**INEE** : Institut national pour l'évaluation de l'éducation  
**INEGI** : Institut national de statistique et de géographie  
**INI** : Institut national indigéniste  
**IOS** : Institut d'orientation socialiste  
**ISSSTE** : Institut de sécurité et de services sociaux des travailleurs de l'Etat  
**LDPCIO** : Loi des droits des peuples et communautés indigènes  
**LEMSC** : Licence en éducation moyenne et supérieure communautaire  
**LOPPE** : Loi fédérale des organisations politiques et des processus électoraux  
**MAR** : Mouvement d'action révolutionnaire  
**MDTEO** : Mouvement démocratique des travailleurs de l'éducation de Oaxaca  
**MULT** : Mouvement unifié de lutte triqui  
**MULTI** : Mouvement unifié de lutte triqui indépendant  
**ODRENASIJ** : Organisation de défense des ressources naturelles et de développement de la Sierra Juárez  
**PAN** : Parti d'action nationale  
**PANAL** : Parti nouvelle alliance  
**PEC** : Programme écoles de qualité  
**PFP** : Police fédérale préventive  
**PLM** : Parti libéral mexicain  
**PMS** : Parti mexicain socialiste  
**PNR** : Parti national révolutionnaire  
**PRD** : Parti révolutionnaire démocratique

**PRI** : Parti révolutionnaire institutionnel  
**PRM** : Parti de la révolution mexicaine  
**PROCUP** : parti révolutionnaire ouvrier-paysan « Union du Peuple »  
**PRONASOL** : Programme national de solidarité  
**PT** : Parti du travail  
**PTEO** : Plan pour la transformation de l'éducation à Oaxaca  
**PVEM** : parti vert écologiste de México  
**SEP** : Ministère de l'éducation publique  
**SER** : Services du peuple mixe  
**SME** : Syndicat mexicain des électriciens  
**SNTE** : Syndicat national des travailleurs de l'éducation  
**STERM** : Syndicat des travailleurs électriciens de la République Mexicaine  
**SUTE** : Syndicat unique des travailleurs de l'enseignement  
**TEC** : Université technologique  
**TEEA** : Ateliers d'éducation alternative de l'Etat  
**TEPJF** : Tribunal électoral du pouvoir judiciaire de la fédération  
**TRIFE** : Tribunal électoral du pouvoir judiciaire de la fédération  
**UABJO** : Université publique de Oaxaca  
**UCIZONI** : Union des communautés indigènes de la zone de l'Isthme  
**UNAM** : Université nationale autonome du Mexique  
**UNOSJO** : Union des organisations de la Sierra Juárez de Oaxaca  
**UPN** : Université pédagogique nationale  
**URO** : Ulises Ruiz Ortiz (URO), gouverneur de l'Etat de Oaxaca  
**UTE** : Union des travailleurs de l'éducation  
**VOCAL** : Voix de Oaxaca construisant l'autonomie et la liberté

*A Lucette Fradin et Jeanne Métais, mes grands-mères.  
A Arthur.*

## Remerciements

Cette thèse a réellement commencé au début des années 2000 à Mexico. Tandis que Sergio me proposait de l'accompagner dans ses pérégrinations nocturnes en territoire *chilango*, lui qui devait produire, chaque semaine, une chronique pour un quotidien national sur « les bas-fonds de Mexico », je découvrais sur ses conseils, non seulement une tradition musicale populaire sur les juke-box de bars et dans les *cantinas*, mais encore l'écriture désespérée de Malcolm Lowry ou de Roberto Bolaño. Durant ces mois, Omar m'a accompagnée en Chevy verte partout en territoire *defeño*, aidée à traverser la ville et les langages, les *vecindades* du centre historique et les quartiers chics du sud de la ville. A l'heure des repas, dans l'univers circassien qui était alors le sien, Martin, lui, réinventait avec folie autour d'une *comida corrida* l'histoire des amours et de la création à Coyoacán. Cette année-là, en stage le matin à la revue Letras Libres, j'essayais d'apporter une contribution au numéro qui s'élaborait sur la « transition démocratique » ; l'après-midi à la Cineteca nacional, j'apprenais les rudiments de la projection en 35 mm, avec Lucero et Fernando. Depuis notre arrivée logistique et linguistique catastrophique à Puebla, Yann n'a cessé de m'accompagner depuis le Macondo puis la Creuse, ainsi que Camille, Hélios, Suzy, Freddy et Paco. Tous, où qu'ils soient, je leur dois beaucoup et les remercie.

Il m'a fallu ensuite quelques années pour trouver le chemin de la recherche, qui a formellement commencé avec une inscription en doctorat pour travailler sur le Mexique, en 2008.

Cette thèse a été réalisée en cotutelle entre l'Université de Montréal et l'EHESS, encadrée par mes deux directeurs, Patricia Martin et Alban Bensa, la première à Montréal, le second à Paris.

Patricia Martin m'a soutenue durant ce long cheminement, initiée à tout un pan de la littérature scientifique nord-américaine qu'alors je ne soupçonnais pas. J'ai beaucoup appris de nos discussions interdisciplinaires entre géographie humaine et anthropologie, de sa rigueur et de son exigence. Nos séjours « sur le terrain » à Oaxaca ont également été l'occasion d'échanges, de partages humains et intellectuels fructueux, en situation.

Alban Bensa m'a également accompagnée tout au long de cette aventure initiatique qu'est la thèse. Son approche stimulante de l'enquête et de l'écriture anthropologiques, ses conseils de lecture et ses encouragements ont nourri ce travail. C'est au sein du groupe de travail « ethnosubject », qu'il animait, que j'ai en outre pu me familiariser plus encore avec des approches de la recherche en sciences sociales qui tiennent compte des subjectivités du chercheur et des enquêtés.

Tous deux, je les remercie d'avoir su partager cette direction, de m'avoir accordé une grande liberté tout en étant fort présents lorsque j'en ai eu besoin.

Cette thèse a donc été menée entre quatre principaux ports d'attache institutionnels, affectifs et géographiques : Marseille, Oaxaca, Montréal et Paris.

A Montréal j'ai fait quelques séjours de plusieurs mois, dont un hiver. J'ai pu bénéficier à l'Université de Montréal d'extraordinaires conditions de travail et découvrir de nouveaux horizons scientifiques, d'autres façons d'écrire les sciences sociales. Durant ce parcours en cotutelle, j'ai beaucoup appris de mes échanges avec les chercheurs et enseignants de Montréal, des cours suivis dans cette université. Je remercie notamment Jorge Pantaleón, Cynthia Milton ou encore Mariella Pandolfi. Je tiens à remercier aussi chaleureusement Marc Girard, le cartographe du département de géographie de l'UdeM, qui a réalisé les cartes incluses dans cette thèse.

Durant ces six années, je suis souvent venue à Paris pour assister aux séminaires de l'EHESS ou participer aux différents ateliers et rencontres de mon laboratoire, l'Iris, qui a constitué pour moi un cadre humain et intellectuel privilégié et stimulant.

Lors de mes séjours de terrain à Oaxaca, j'ai bénéficié de l'accueil du CIESAS (centre de recherche en anthropologie sociale) en tant que doctorante invitée, reçue par Salvador Sigüenza qui l'a ouvert les portes de cette institution. Même si j'ai passé peu de temps dans l'agréable bâtiment et les jardins du centre dans le quartier de la Reforma, j'ai apprécié de pouvoir venir de temps à autre lire, écrire, participer à des séminaires lorsque le « terrain » le permettait.

Marseille a été la ville des retours et de mon ancrage, celle de l'écriture ; pour travailler, j'y ai trouvé un accueil au sein du Centre Norbert Elias de l'EHESS. De 2010 à 2014, Jean Boutier puis Suzanne de Cheveigné, les directeurs de ce centre, m'ont en effet permis de venir travailler dans le bureau des doctorants. A la Vieille Charité j'ai bénéficié, notamment lors des derniers et intenses mois de rédaction, d'un cadre sans pareil pour finaliser ce travail. Mes compagnons de route du bureau 365 m'ont aidée à surmonter les différentes étapes de cette traversée, mais aussi à passer de beaux moments dans les coursives de l'ancien hospice. Kelley, Johanna, Edgar, Rémi, Fleur, Michele, tous je les remercie. Je remercie aussi Amel Bismuth et Alba du centre de documentation du CNRS, qui ont fait en sorte que, même à Marseille, j'aie un accès privilégié aux ouvrages qui m'intéressaient, d'où qu'ils proviennent.

Au-delà de ces attaches institutionnelles, j'ai trouvé sur mon chemin quantité de personnes qui, à différentes étapes de mon travail, m'ont inspirée, conseillée, relue et souvent aidée à passer le cap des inévitables blocages. Je remercie pour leurs lectures et leur soutien Paula López Caballero, Hélène Combes, Céline Lesourd, Giorgio Blundo et Véronique Bénéï.

On a coutume de présenter la thèse comme une aventure solitaire et je sais qu'elle l'est pour beaucoup. J'ai eu la chance de pouvoir mener cette traversée inscrite au sein de divers collectifs. Surtout, je l'ai faite accompagnée de mes amis, du début à la fin.

Lors des derniers mois de rédaction et de bouclage, une équipe restreinte s'est constituée, renforçant les amitiés pour certaines naissances. Merci à mes amies Camille et Marine dont la présence à mes côtés durant ce dernier été a été douce et indispensable. Merci à Ingrid pour être là toujours, et pour sa relecture de l'ensemble de mon travail. Merci à Vietie pour ses *ayudas lingüísticas* express. A Marko pour les histoires de roue sur les étapes du tour. Une dédicace toute spéciale à Pablo, Camila et Emiliano. A Kelley, pragmatic american girl, qui m'a couvent sortie d'affaire. Merci à Dorian, qui m'a aidée et accompagnée aussi sur la toute dernière ligne droite.

Pour leurs relectures ou conseils avisés de la dernière étape, je remercie Isabelle Gargaud, Hervé Pennec, Audrey Freyermuth, Maguelone Vignes, Amin Allal et Marie Le Ray.

A Oaxaca et au Mexique, il y a tous ceux, amis et enquêtés, qui m'ont permis de faire cette recherche, qui m'ont accueillie, acceptée dans leur quotidien, parlé, encouragée, promenade, donné leurs contacts, nourrie, rassurée. A Gabriella mon amie, à Nico, Lully, Carlos, Eva, Norma, Noemi, Adriana, Georges, Pancho, Fidencio, Aristarco et Eloi.

*Aux maestras et maestros de Oaxaca.*

A mes amis de Marseille : Vietminh, Nicoletta, Ingrid, Pilar, Jean-Marc, Ysabelle, Pierre, Federico, Manoue, Javier, Christophe, Raphaël et Sélim.

A ceux de Montréal : Myriam, Keivan, Dagoberto, Sophie et Fernando.

A ceux de Paris : Chiara, Marko, Sabrina, Patrick, Mariana, Manon.

A mes vieilles copines, mes soeurs de Niort et d'ailleurs : Emma, Mathilde, Elphège, Valeria, Ingrid, Yamina et Maguelone.

Enfin, au commencement et tout au long de ce parcours, il y a ma famille qui n'a cessé de me soutenir affectueusement et de m'encourager toujours.

A ma mère Francine et Joël son compagnon.

A mon père Christian et Danièle sa compagne.

A mon frère Tony, à la *maestra* de la famille Sylvane, à mes chères nièces Michelle et Suzanne.

# **INTRODUCTION**

## 1. OAXACA, L'APPO, LES MAESTROS

En 2006 à Oaxaca, de jeunes musiciens ont composé puis interprété dans de nombreux lieux de la ville la chanson « *Son de la barricada* » [Ils sont de la barricade]. Celle-ci est alors devenue, quelques mois durant, une sorte d'hymne populaire à la résistance<sup>1</sup>.

***Son de la barricada*** [Ils sont de la barricade<sup>2</sup>], « **chanson populaire** » *oaxaqueña*<sup>3</sup>.

« *Dédié à tous les hommes et femmes, maestros et peuple qui, durant des mois, ont soutenu la lutte sur les barricades, partout dans la ville de Oaxaca* ».

Le 14 juin  
de l'année 2006,  
sur la place de Oaxaca  
le monde s'est mis à l'envers.  
Tôt le matin,  
à l'aurore,  
personne n'aurait imaginé  
ce qui allait arriver.

La grève des enseignants  
avait pris possession de la place,  
pendant ce temps-là ce foutu gouvernement  
préparait l'embuscade.  
Avant que le jour se lève  
nous avons dû quitter ce *plantón*,  
la police criait  
et c'est là qu'a commencé la répression...

*Refain*

Mais d'où sont-ils ? Mais d'où sont-ils ?  
Ils sont de la barricade.  
Mais d'où sont-ils ? Mais d'où sont-ils ?  
Ils sont de la barricade...

---

1 Qui pourrait également être traduit par : « Le son de la barricade ». Cette chanson a eu un grand succès local, elle a été diffusée lors des nombreux rassemblements qui ont ponctué la mobilisation de 2006. Plus encore, elle a constitué la bande-son des différentes initiatives de solidarité avec le mouvement de l'APPO (Assemblée Populaire de Peuples de Oaxaca) organisées cette année-là, par les collectifs pro-zapatistes, notamment en Europe et aux Etats-Unis.

2 Traduction de l'Espagnol au Français effectuée par l'auteure de cette thèse, tout comme l'ensemble des textes, séquences d'entretiens, extraits d'articles cités, initialement en Espagnol.

3 De Oaxaca.



L'alerte a été lancée dans la rue  
par où est entré le régiment  
et derrière la barricade  
le campement déjà se défaisait.  
Ils ont mis plus de temps à arriver  
Qu'ils n'en ont mis à détalier,  
parce que sur la place les gens  
commençaient déjà à se défendre.

Ils sont sortis de toute part,  
avec des bâtons, des cris et des pierres,  
et ils ont envoyé au diable la police.  
Puis est venue la contre-attaque,  
les forces de terre et de l'air,  
avec des gaz que les *maestros*  
soignaient avec du vinaigre...

*Refain*

Vas-y vole petite colombe  
et raconte-lui à mon pays,  
qu'aujourd'hui le sang du maïs  
irrigue sa terre bénite.  
Ici il n'y a point de vérité qui admette  
la tromperie ou la répression  
et que la paix soit juste  
si vraiment ils veulent une solution.

Qu'ils s'en aillent les lâches  
qui n'ont pas de dignité,  
qu'ils restent ceux qui veulent  
changer cette société.  
Parce qu'ici il n'y a plus un cœur  
qui accepte plus d'immondices,  
le peuple crie justice,  
le peuple est en rébellion...

*Refain*

C'en est fait du gaz et de l'honneur  
avec la place enflammée,  
et les forces du gouvernement  
sont parties en courant.  
Il s'est trouvé face aux pierres le traître  
qui assaillait au petit matin  
parce qu'aujourd'hui les gens du peuple  
l'attendent déjà sur la barricade...

*Refrain*

**Auteurs : Fernando Guadarrama Olivera et le Grupo Tapacamino**

• « Au *maestro*<sup>4</sup>, avec tendresse » •

En juin 2006, les enseignants de l'Etat de Oaxaca occupaient la place centrale [*zócalo*] de la ville depuis le 14 mai, « jour des professeurs », incarnation annuelle dans l'espace public du rapport de force entre la section locale du syndicat enseignant et le gouvernement local. En occupant massivement le *zócalo* de la capitale de l'Etat comme chaque année depuis 1980, il s'agissait pour les *maestros* de la région de faire pression sur les négociations en cours entre la direction de la section locale (la « section 22 ») du Syndicat National des Travailleurs de l'Education (SNTE) et le gouvernement local. Les revendications enseignantes, formulées au sein d'un texte pétitionnaire<sup>5</sup> adressé à la mi-mai au gouvernement de l'Etat, concernent habituellement des augmentations salariales ainsi que l'accroissement des moyens pour l'éducation à l'échelle de l'Etat fédéré, mais encore une série de demandes sociales et politiques<sup>6</sup>. Chaque année, ces négociations aboutissent courant juillet, peu avant la Guelaguetza<sup>7</sup>, événement culturel local fort prisé des touristes nationaux et étrangers, laissant ainsi le champ libre aux festivités qui prennent alors place partout dans la ville.

Or, en 2006, le gouvernement local, plutôt que d'accéder aux demandes des enseignants ou de poursuivre les négociations, les a brutalement faits déloger par les polices locales (municipale et de l'Etat fédéré). Le 14 juin au petit matin, un millier d'agents a ainsi investi la place et brutalement chassé les enseignants qui dormaient sous leurs tentes, tandis que deux hélicoptères accompagnaient cette action en survolant le lieu, diffusant des gaz lacrymogènes. Ce jour-là, passé le premier moment de surprise, ces *maestros* ont commencé à se défendre et à organiser la riposte, armés de pierres et de bâtons, progressivement rejoints par des habitants de la ville venus en renfort pour finalement, quelques heures plus tard, reprendre possession du *zócalo*.

Alors qu'une grande partie de la population de la ville considérait cette occupation routinière du *zócalo* sans trop d'intérêt, voire avec irritation, la violence déployée lors de cette opération a par la suite suscité la formation rapide d'un large mouvement de solidarité envers les *maestros*.

---

4 Terme générique pour désigner les enseignants, de la maternelle au secondaire.

5 Un « *pliego petitorio* ».

6 Par exemple, les petit-déjeuner gratuits pour les enfants ou la libération des « prisonniers politiques » de l'Etat.

7 Festival de danses indiennes de la région, qui s'accompagne, une semaine durant, de déambulations musicales dans la ville et de spectacles en différents lieux du centre de Oaxaca. L'événement, qui attire chaque année des milliers de visiteurs, se décline, depuis 2006, en deux versions : l'une « officielle », l'autre « populaire ». Pour une analyse des enjeux politiques de la Guelaguetza, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

Figure 1. Au *maestro* avec tendresse, de la part d'Ulises Ruiz Ortiz.



« Des salaires dignes pour les maestros de Oaxaca. Oui au dialogue, non à la répression ! ».  
Source : support numérique d'une affiche diffusée en 2006, fournie par la section 22.

L'Assemblée Populaire des Peuples de Oaxaca<sup>8</sup> (APPO) a été créée quelques jours plus tard, le 19 juin 2006, dans un premier temps pour soutenir les instituteurs en grève de la section 22, puis pour exiger le départ du gouverneur de l'Etat Ulises Ruiz Ortiz, « URO », grâce au procédé de « disparition des pouvoirs<sup>9</sup> ». Très vite, l'APPO a regroupé une vaste alliance réunissant plus d'une centaine d'organisations politiques et sociales locales hétéroclites : associations de quartier, de parents d'élèves ou de commerçants ambulants, collectifs libertaires, marxistes-

8 Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

9 « Desaparición de poderes » à l'échelle de l'Etat fédéré (la procédure existe également à l'échelle de la municipalité, décrétée par le Congrès local) : elle permet au Sénat de la République, lorsque tous les « pouvoirs constitutionnels » d'un Etat ont disparu (situation d'« ingouvernabilité »), de déclarer la nécessité de nommer un gouvernement provisoire pour ensuite convoquer de nouvelles élections.

léninistes, universitaires (étudiants et professeurs), autorités municipales de la région, syndicats indépendants, organisations indigènes, ONG locales. Mais encore, une frange importante de la population locale, habitants de Oaxaca sans affiliation politique préalable, a progressivement rejoint l'APPO. L'instance de décision de l'APPO, une assemblée générale, s'est inspirée directement, dans sa forme et son fonctionnement, de celle de la section 22.

En juin 2006, deux grandes manifestations (*megamarchas*) ont rassemblé chacune plus de 100 000 personnes à Oaxaca. Par la suite, la ville a connu neuf mois de mobilisations impliquant des manifestations, l'occupation du *zócalo*, la prise de radios et télévisions locales, la mise en place de barricades. Suite à l'occupation des bureaux du gouvernement et du Congrès local, députés et membres du gouvernement ont dû migrer vers des locaux de fortune (maisons de particuliers, hôtels). En octobre 2006, le Sénat s'est prononcé contre la « disparition des pouvoirs » demandée par l'APPO. Les instituteurs, *via* la section locale de leur syndicat, ont fait preuve d'importantes capacités d'animation de dynamiques collectives et de mobilisation à l'échelle régionale, ils ont, en outre, largement participé aux négociations avec le gouvernement. Fin octobre, une grande partie des enseignants a cependant accepté de reprendre son activité dans les établissements scolaires de la région, suite à un accord passé entre la direction de la section 22 et le gouvernement local. Le mouvement a de ce fait perdu une grande partie de sa force numérique et de son potentiel de mobilisation au sein de la région. En novembre 2006, l'entrée dans la ville de la Police fédérale préventive<sup>10</sup> (PFP) a entraîné la fin de l'occupation de la capitale de l'Etat. Tandis que les mobilisations ont été marquées par de récurrents affrontements avec les polices locales, les membres de l'APPO ont été confrontés à de nombreuses violences émanant des polices locales ou de groupes gouvernementaux para-policiers : enlèvements, intimidations et agressions armées. C'est cet épisode marquant de la vie politique de l'Etat de Oaxaca qu'évoque la chanson « *Son de la barricada* », exaltant selon un registre héroïque la lutte des *maestros* ralliée par le « peuple » de la région pour s'élever contre un pouvoir autoritaire, répressif et corrompu.

- « On n'y voit rien ». L'événement comme aporie ou comme ressort du questionnement •

L'épisode de l'APPO constitue un élément de contexte fondamental pour ma recherche, souvent mentionné, référence privilégiée de la politique contestataire aujourd'hui à Oaxaca. Il a nourri, bien en amont de mon enquête, mes premiers questionnements sur le contexte politique mexicain. Cependant, quelle lecture et quelle analyse faire de cet événement ? Comment appréhender ce genre de « crises » politiques et échapper à une approche causale ou stratégique ? Comment échapper à ce que Michel Dobry (2010) appelle « l'illusion héroïque » ? Les grands couples et entités qui semblent s'imposer avec évidence – *maestros* en lutte/peuple en résistance *versus* police

---

<sup>10</sup> *Policia Federal Preventiva*.

répressive/gouvernement autoritaire – ne sont en effet pas si « naturels » et renvoient à des sous-groupes, des divisions et des conflits historiquement constitués. Au-delà de la « dramaturgie », ce qui s'est joué en 2006 à Oaxaca s'inscrit dans une histoire, des lieux et est susceptible de se révéler également au quotidien en dehors des temps de crise. Ainsi que le souligne Jean-François Bayart (1985 : 345) :

« Les grandes déchirures binaires qui ponctuent l'histoire, en unifiant et en polarisant les groupes sociaux, ne sont pas exclusives de micro-procédures qui, sans s'y ramener, préparent, parcourent et, finalement, absorbent ces simplifications du champ politique, dramatiques parce que précisément épisodiques ».

« Commune de Oaxaca », « barricades », « soulèvement populaire », « gouvernement inique », ces catégories, même si elles font sens pour une partie de la population à Oaxaca, constituent des outils analytiques piégés pour la recherche, au regard de leur caractère par trop unifiant et polarisé. Cependant, à quelles réalités sociales et politiques renvoient-elles précisément ?

Cet événement a fonctionné comme un ressort de mon questionnement, m'a poussée à interroger la complexité de la configuration politique locale *oaxaqueña*. Si celle-ci est travaillée par des rapports de pouvoir, comment sont-ils structurés à travers le temps, et surtout comment s'organisent-ils localement ? Si les *maestros* et leur syndicat semblent jouer un rôle fondamental dans la vie politique locale et s'inscrire à l'intersection de nombreux lieux et instances du politique, quel est leur ancrage social réel, quels sont leurs engagements politiques concrets ? Mais encore, comment ce groupe socio-professionnel en est-il venu à exercer une telle influence dans ce contexte *oaxaqueño* ? Enfin, ce contexte local est-il spécifique au regard de la situation sociale et politique nationale ?

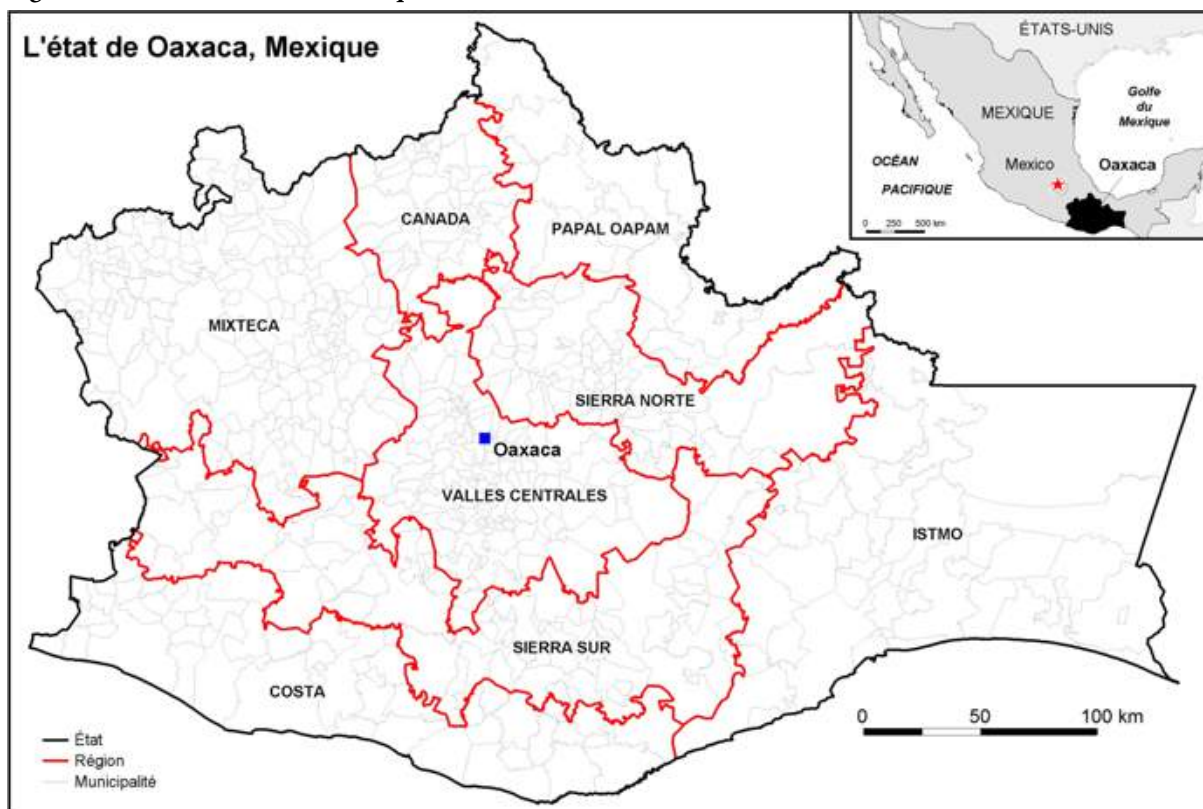
• Oaxaca, terre indienne, terre fragmentée (terre d'inégalités) •

L'Etat de Oaxaca est marqué par une série de caractéristiques remarquables à l'échelle du pays. Etat « indien », Etat fragmenté (d'un point de vue social, administratif et topographique), il constitue un « laboratoire » privilégié pour qui s'intéresse aux formes actualisées de l'autonomie indienne et du multiculturalisme, aux dimensions culturelles de la politique ou encore aux répercussions locales – paradoxales et ambivalentes – des dynamiques de transformation du système politique national.

Situé au Sud-est du Mexique, l'Etat de Oaxaca est peuplé de 3,8 millions d'habitants, sur une population de 112 millions d'habitants pour l'ensemble de la République (INEGI 2010). C'est en superficie l'un des cinq plus grands Etats de la République. Très accidenté, il est traversé par deux chaînes montagneuses, au nord et au sud, qui couvrent près de deux tiers du territoire. D'un point de vue administratif, l'Etat de Oaxaca comprend 570 communes – dont la plupart comptent

moins de 5000 habitants – sur les 2445 que comprend le pays, et près de 3 000 communautés au statut juridique différencié en fonction du nombre d’habitants. Ce sont donc en tout 731 *agencias municipales*, 1529 *agencias de policía* et 748 *núcleos rurales*<sup>11</sup> rattachés aux 570 chefs-lieux municipaux, ce qui en fait l’Etat le plus morcelé de la République<sup>12</sup>.

Figure 2. L’Etat de Oaxaca au Mexique



Source : INEGI 2010

L’Etat d’Oaxaca est aussi l’un des Etats les plus pauvres du Mexique avec les Etats voisins du Guerrero et du Chiapas. Quel que soit le critère d’évaluation de la pauvreté considéré par le Conseil national d’évaluation du développement social<sup>13</sup> (CONEVAL) pour l’année 2005, Oaxaca est systématiquement classé dans le groupe des Etats fédérés les plus marqués par la pauvreté.

Les populations rurales indigènes semblent plus touchées par la pauvreté que les populations urbaines, notamment pour ce qui relève des problèmes de malnutrition (CONEVAL 2005, CDI 2010)<sup>14</sup>.

11 Agences municipales, agences de police et noyaux ruraux.

12 Ce morcellement territorial a une origine coloniale : en effet, l’institution municipale, importée par les Espagnols a été appréhendée par les élites indiennes comme le moyen de maintenir leurs privilèges et de préserver le territoire (Recondo 2001).

13 *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*.

14 INEGI : Institut national de statistique et géographie [*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*] ; CDI : Commission nationale pour le développement des peuples indigènes [*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*].

Par ailleurs, environ 15% de la population de Oaxaca vit en dehors de l'Etat durant au moins une partie de l'année, dans d'autres régions du pays ou à l'étranger, principalement les Etats-Unis et le Canada (INEGI 2010). Ce mouvement de migration est devenu massif à partir des années 1980 et ce sont les régions les plus pauvres de l'Etat, telles la Mixteca ou la Sierra Norte, qui connaissent le taux le plus important de migrations temporaires ou durables. Ces migrations affectent de façon durable la vie sociale, économique et politique locale : les fréquents aller-retours, les longues périodes d'absence d'une partie des habitants de la région, ont modifié de nombreux aspects de la vie familiale, suscitant également des apports d'argent transnationaux – les *remesas* – égalant, voire dépassant parfois les revenus du tourisme ou des exportations agricoles (Cohen 2001).

La population de l'Etat de Oaxaca est composée d'un tiers de populations indigènes si l'on considère le critère linguistique. Dans cet Etat en effet, 33,8% de la population de trois ans et plus déclare parler une langue indigène<sup>15</sup>, ce qui place Oaxaca comme la première entité fédérée du pays au regard de cet indicateur<sup>16</sup> (viennent ensuite le Yucatán et le Chiapas) (INEGI, 2010). L'Etat d'Oaxaca est donc l'un des Etats les plus « indiens » du Mexique, il regroupe 16<sup>17</sup> des 51 groupes ethnolinguistiques du pays (CDI 2010). Cette dimension indienne *oaxaqueña* influe notamment sur les registres et débats de la vie politique locale. Elle connote également les revendications et les répertoires de l'action collective au sein de l'Etat, *via* la mise en exergue de l'« indigénité » des mobilisations, la revendication d'une reconnaissance par le pouvoir de spécificités indiennes des pratiques politiques locales et des rapports au territoire. Mais encore, cette spécificité indienne est, paradoxalement, à la fois mise en avant par les pouvoirs locaux comme une source de richesse culturelle – exacerbée et mise en scène chaque année lors de la *Guelaguetza* – et de « retard » socio-économique.

Cet État se distingue en outre par une spécificité locale de l'organisation de la vie politique municipale : les communautés indigènes emploient des procédés coutumiers pour désigner leurs autorités municipales dans 418 des 570 municipalités de l'État. Dans ces municipalités, les candidats ne peuvent en principe se présenter sous la bannière d'un parti politique et ce sont les assemblées communautaires qui élisent les futures autorités. Ces procédés coutumiers, longtemps pratiqués sans être reconnus par la loi, ont été avalisés par la réforme électorale de 1995 votée par le Congrès local. Depuis lors, la constitution de l'Etat de Oaxaca, qui officialise ces

---

15 Ce taux est de 1,5% au District fédéral, de 6,6% à l'échelle du pays (INEGI 2010).

16 En revanche, si l'on considère un autre indicateur, celui de la population de trois ans et plus qui se considère indigène, c'est alors plus de la moitié de la population de cet Etat qui est indigène, puisque ce taux est de 58%, ce qui place alors Oaxaca derrière le Yucatán où cette valeur atteint 62,7% (INEGI 2010). La CDI (Commission nationale pour le développement des peuples indigènes), selon une méthode s'appuyant sur l'appartenance à un « foyer indigène » (comprenant les modalités d'organisation communautaire, les liens de descendance et de famille avec une personne locutrice d'une langue indigène), identifie 1,7 million de personnes indigènes à Oaxaca – soit un peu moins de la moitié de la population totale (CDI 2010).

17 Amuzgo, chatino, chinanteco, chocho, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, popoloca, triqui, zapoteco et zoque (CDI 2010).

pratiques coutumières, est souvent considérée comme une avant-garde nationale et continentale en matière de droits indigènes. Malgré tout, cette avancée légale fait l'objet d'interprétations polarisées<sup>18</sup> : tandis que certains observateurs voient dans les us et coutumes une incarnation idéal-typique de la démocratie émancipée des partis politiques (Díaz Polanco 1997), d'autres identifient une réalité coutumière sexiste et autoritaire (Bartra 1999). Reproduction déguisée d'un modèle autoritaire ou traduction politique heureuse du multiculturalisme, quelle que soit l'analyse que l'on retienne de ces modalités coutumières, il s'avère que ce « double régime » politique municipal traduit la coexistence, sur un même territoire, de deux conceptions distinctes de la citoyenneté, de la participation et de la représentation (Recondo 2009). La reconnaissance de ces modalités coutumières n'a cependant pas été synonyme de résolution de la conflictualité politique post-électorale dans cette région<sup>19</sup>. Chaque élection municipale entraîne ainsi son lot de contestations, d'occupations et de violences, exacerbé par la consolidation depuis les années 1970 d'une opposition électorale à cette échelle.

## **2. MEXIQUE PROFOND VERSUS ETAT OPPRESSEUR ? UNE NÉCESSAIRE ETHNOGRAPHIE DES PRATIQUES ET ESPACES POLITIQUES LOCAUX À OAXACA.**

### **• On n'y voit rien ? •**

A Oaxaca, pour une bonne partie des personnes et organisations impliquées au sein de l'APPO, l'année 2006 incarne un épisode qui a cristallisé et donné à voir la violence des rapports de pouvoir propre à ce contexte local *oaxaqueño*, opposant un pouvoir oppresseur à *des* populations locales – « populaires et indiennes » – en résistance. Quels enjeux revêt cette dichotomie, quelle réalité recouvre-t-elle ?

Cette grille de lecture au puissant attrait idéologique n'est pas sans rappeler les travaux de Guillermo Bonfil Batalla (1987), qui analysait la société mexicaine contemporaine comme étant fondée sur une opposition entre deux « civilisations » : l'une réelle, celle du « Mexique profond », subordonnée, héritière d'une culture millénaire mésoaméricaine ; l'autre inventée, dominante, « officielle », occidentale et capitaliste. Pour Claudio Lomnitz (2001), cette image, qui oppose un Mexique profond à un Mexique inventé, relève d'un rejet – qu'il estime légitime et fondé – des effets sociaux et culturels qu'ont impliqués les évolutions politiques et économiques libérales dans ce pays. Cependant, si une partie de la population mexicaine est en effet marginalisée, exclue

---

18 Pour une analyse de la complexité du fonctionnement de la vie politique au sein des municipalités régies par les *usos y costumbres*, se reporter aux travaux de David Recondo (2009).

19 Qu'illustre notamment le nombre croissant de recours à la procédure de « disparition des pouvoirs municipaux » auprès du Congrès local (une trentaine pour tout l'Etat au début de l'année 2014), visant la tenue d'« élections extraordinaires ».



des instances de décision et de délibération politique, il convient alors de sonder les processus et aspects concrets, historiques, de cette réalité politique.

Dans cette optique, je propose d'apporter un éclairage sur la structuration du champ politique local à Oaxaca, de m'attacher aux lieux, à la trame vécue et concrète des relations politiques et d'interroger, au-delà de l'événement, l'intrication historique et sociale des rapports de pouvoir, entre échelle locale et nationale. Je m'intéresserai pour ce faire aux modalités d'articulation politique et culturelle entre ces échelles, mais encore aux lieux et aux opérateurs privilégiés des médiations effectuées.

Le mouvement de l'APPO a clairement fait émerger la position – centrale quoiqu'ambivalente et contestée – des *maestros* comme opérateurs privilégiés de ces médiations au sein de la société locale *oaxaqueña*. Multi-positionnés, ayant fait la preuve de compétences conséquentes d'animation au sein de l'APPO, d'une capacité de mobilisation de la population dans toute la région et de négociation avec le gouvernement local *via* la direction de leur syndicat, ceux-ci semblent en effet dotés d'un ensemble de savoir-faire et de savoir-être propices à une activité de médiation. Plus encore, la direction de la section locale des travailleurs de l'éducation, à laquelle la majeure partie de ces *maestros* est affiliée, incarne à Oaxaca une force majeure de contestation du pouvoir local. En 2013, le premier compte-rendu<sup>20</sup> du gouverneur de l'Etat de Oaxaca, Gabino Cué Monteagudo (2010-2016), débutait par un état des lieux des rapports – « pacifiés » – entre le gouvernement local et le syndicat enseignant, illustrant à quel point cette relation constitue aujourd'hui un enjeu essentiel de la gouvernance locale. Par ailleurs fonctionnaires de l'Etat, les *maestros* exercent leur activité professionnelle dans les écoles, que j'analyserai d'une part comme des lieux privilégiés de cristallisation des conflits politiques, d'autre part comme des incarnations matérielles de l'Etat sur l'ensemble du territoire. Historiquement investis par le pouvoir central d'une mission – réinterprétée, négociée – de nationalisation de la société, ces enseignants jouent un rôle d'interface entre l'Etat et les populations locales. Enseigner au sein des villages indiens à Oaxaca peut en effet impliquer d'assumer de multiples tâches de mise en lien et de traduction – littérale et symbolique. Opérateurs privilégiés de la médiation politique, membres d'un groupe organisé qui constitue un contre-pouvoir important face au gouvernement local, relais historiques de l'Etat *via* l'institution scolaire, ces *maestros* occupent une position spécifique au sein de la configuration politique locale et nationale.

Cependant, l'activité politique des *maestros* fait aujourd'hui débat au Mexique. Leurs absences répétées au sein des écoles, en raison de fréquentes mobilisations syndicales, sont dénoncées par les parents d'élèves et les autorités municipales. Leurs pratiques d'occupation de l'espace public à l'occasion des *plantones* ou des blocages de la circulation routière affectent le quotidien des habitants tandis que la médiatisation des pratiques de cooptation de *leaders* syndicaux du

---

20 Couvrant la période 2011-2013 (site internet du gouvernement de Oaxaca, consulté le 10 septembre 2014).

SNTE nourrit plus encore une défiance vis-à-vis du groupe. Dans un contexte de libéralisation de l'économie et de « modernisation<sup>21</sup> » du système scolaire, les importantes mobilisations enseignantes qui ponctuent chaque année la vie politique locale et nationale, ne manquent cependant pas d'interroger les effets sociaux de ces évolutions politiques et économiques. Au regard de ce contexte idéologiquement « saturé », j'appréhende les pratiques de ces *maestros* de manière non normative (sans formuler « ce qui doit ou devrait être »), en m'attachant plutôt à mettre en évidence et à analyser ce que qui se joue dans la trame des interactions sociales au sein desquelles ces enseignants sont engagés au quotidien. De même, je veillerai à replacer les lieux communs, projections, imageries et clichés dont la profession fait l'objet dans une histoire des missions qui lui ont été assignées.

Considérant les reconfigurations de l'activité de médiation culturelle et politique de ces individus multi-positionnés au regard d'un contexte politique local et national renouvelé (décentralisation, multipartisme), cette recherche apporte une contribution à l'analyse de deux aspects principaux de la vie politique mexicaine. Véritables intermédiaires, ces *maestros* s'apparentent à ces « acteurs individuels dont la position et les ressources les conduisent à jouer un rôle important dans les lieux variés où s'opèrent des échanges transversaux » (Nay et Smith 2002 : 12). Sur la base d'une enquête ethnographique menée à Oaxaca, j'explorerai d'une part la complexité et l'intrication des lieux et échelles du politique (locales et nationales) ; d'autre part, j'analyserai les modalités et formes actualisées de la médiation culturelle et politique dans le cadre de cette configuration régionale spécifique.

Plus concrètement : quels sont aujourd'hui les espaces et les modalités de l'implication politique des *maestros* dans cette région ? Quelle est la nature de leur ancrage social et comment favorise-t-il – ou pas – leur activité de médiation politique ? Mais encore, quels liens effectuent-ils entre leurs multiples univers d'appartenance, entre engagement syndical contestataire et quotidienneté professionnelle au sein des villages de la région ?

- Rendre compte des modalités renouvelées de l'articulation des espaces politiques au Mexique •

Croisant les travaux de l'anthropologie et de la science politique, je considère la position cruciale et ambivalente des *maestros* de Oaxaca, à la fois représentants de l'Etat, médiateurs politiques et passeurs culturels. Situés à la jonction des lieux, des moments et des réclamations sociales, politiques et culturelles, en lien avec différentes échelles du politique qu'ils sont susceptibles de relier, leur activité nous informe tant sur l'Etat contemporain au Mexique que sur les dimensions culturelles du politique dans un tel contexte local. Trois principaux corpus théoriques des sciences sociales du politique ont nourri et orienté ma réflexion. D'une part les travaux anthropologiques portant sur « l'Etat vu d'en bas », qui permettent d'appréhender le pouvoir à partir de la façon

---

21 Essentiellement basée sur des procédés d'évaluation de l'enseignement.

dont il s'exerce, de la réalité des pratiques et de l'ancrage du politique dans une configuration donnée ; d'autre part ceux qui se sont intéressés aux formes locales de la médiation politique sur la base de recherches empiriques ; enfin, les recherches qui apportent un éclairage sur la spécificité des relations politiques contemporaines au Mexique en « terres indiennes ». Ces trois corpus ne portent pas exclusivement sur des contextes latino-américain ou mexicain. Je me suis en effet également emparée de travaux se rapportant à des réalités culturelles et politiques autres que celles de ma recherche (Inde, Sénégal, Nouvelle-Calédonie notamment), qui m'ont permis de « décaler » mon regard et de transposer sur mon terrain des questionnements inédits.

Paula López Caballero (2012) ou Monique Nuijten (2004, 2007) ont élaboré au Mexique une anthropologie de l'Etat « vu d'en bas » en considérant que celui-ci est *aussi* inscrit dans des pratiques, des lieux et des langages qui demandent à être compris autrement que par les seules formes administratives rationalisées d'organisation politique. Paula López Caballero propose par exemple une réflexion sur l'autochtonie en menant une anthropologie de l'État mexicain qui s'intéresse aux pratiques locales et aux subjectivités, tout en resituant dans une histoire longue les interactions dont elle rend compte. Monique Nuijten a pour sa part mené une ethnographie minutieuse des conflits agraires et de la corruption au Mexique, dont elle tire des conceptualisations stimulantes sur les relations entre gouvernementalité et pouvoir d'Etat. Ces perspectives, qui appréhendent l'Etat et le pouvoir depuis les actes du quotidien, les routines et les subjectivités, m'ont fort influencée et ont constitué une piste heuristique pour mener mon ethnographie des pratiques et des lieux du politique à Oaxaca. Par ailleurs, les « *schooling studies* » (Luykx 1999, Caddell 2005, Bénei 2008, Salaün 2013) m'ont permis d'envisager l'école comme un lieu privilégié du politique où les normes et idéologies étatiques sur la nation et la citoyenneté sont révélées, transmises, négociées, voire contestées.

L'analyse des phénomènes de médiation s'inscrit dans une longue tradition anthropologique. Dès les années 1940, les travaux de l'anthropologie sociale britannique, notamment les tenants de « l'école de Manchester » (Gluckman, Mitchell et al. 1949) se sont intéressés aux modes de régulation des rapports entre pouvoirs coloniaux et populations en Afrique centrale *via* la figure du chef de village. Par ailleurs, les recherches portant sur le patronage en Amérique latine (Wolf 1966) ou dans le contexte méditerranéen (Boissevain 1974) ont mis en évidence les marges de manœuvre dont peuvent disposer les intermédiaires qui évoluent entre différentes configurations de pouvoir. Plus récemment, les travaux de Jean-Pierre Olivier de Sardan (1993) et de Giorgio Blundo (1995) sur les « courtiers du développement » en Afrique de l'ouest ont offert des réflexions stimulantes sur les modalités concrètes de l'activité de ces intermédiaires, qu'il s'agisse des réseaux investis, des registres culturels et normatifs maîtrisés ou encore des systèmes sociaux reliés par ces derniers. Je retiendrai notamment de ces recherches l'importante dimension culturelle des pratiques de médiation, ressort essentiel de l'activité des *maestros* à Oaxaca, véritables « opérateurs biculturels » (Recondo 2002) capables de circuler entre des environnements politiques, sociaux et culturels distincts. Historiens et anthropologues

mexicanistes se sont par ailleurs penchés sur les activités spécifiques de médiation mises en œuvre par les instituteurs ruraux depuis la Révolution. Travaillant à partir de configurations régionales, Elsie Rockwell (1994, 2007) ou Sarah Kay Vaughan (1997) ont appréhendé les aspects « négociés » de la transmission des normes étatiques par les instituteurs ruraux. L'anthropologue Luz Olivia Pineda (1993), quant à elle, a analysé de quelle façon, dans le contexte des années 1980, la politique éducative de l'Etat a permis aux enseignants bilingues du Chiapas de s'inscrire au sein des structures régionales de pouvoir, leur donnant l'occasion de se convertir en de réels « *caciques*<sup>22</sup> culturels » locaux. Partant de ces travaux, je considérerai l'activité des enseignants à Oaxaca dans un contexte local et national marqué par les profondes transformations sociales et politiques engagées depuis les années 1980, qui ont eu des effets sur les registres, les espaces et les modalités de la médiation politique.

Les travaux de David Recondo (2002, 2009) sur « La démocratie mexicaine en terres indiennes » éclairent les enjeux politiques et les modalités concrètes des modes d'organisation coutumière de l'organisation politique municipale, aujourd'hui officialisés à Oaxaca. Dès lors, ce contexte régional permet d'interroger tant les dimensions indigènes de la politique que celles, politiques, de l'indigénité. David Recondo montre de quelle façon la coutume a cristallisé, dans ce contexte *oaxaqueño*, les conflits et les visions de la politique portées par les principaux acteurs politiques locaux – partis, gouvernement, organisations indiennes, autorités municipales et élites locales. Ces évolutions politiques locales, à mettre en lien avec la stabilisation du multipartisme et la décentralisation à l'échelle nationale, reconfigurent également les mécanismes de médiation. A Oaxaca, creuset d'organisations indigènes, territoire privilégié d'élaborations pratiques et conceptuelles de l'ethnicité, se joue dès lors une traduction originale de ce qui a été pensé comme « le passage d'une utopie de la nation métisse à celle de la nation multiculturelle » (Gros et Strigler 2006). Cette configuration locale permet également d'éclairer les enjeux de l'autonomie locale, du lien entre les communautés indiennes et l'Etat, ainsi que le travail de représentation indigène et « populaire », qui, à Oaxaca, implique notamment les *maestros* et leur syndicat. L'approche « historique et culturelle » de Jeffrey W. Rubin (2004), qui a notamment mené une recherche comparative entre le mouvement zapotèque à Juchitán à Oaxaca, les mouvements pan-mayas au Guatemala et un groupe culturel « afro-reggae » à Rio de Janeiro au Brésil, donne des clés analytiques et méthodologiques essentielles pour envisager, sur le temps long, les connexions entre sphères locales et étatique. En effet, si la « population » nationale n'est pas une entité stable, ses articulations à l'Etat et au territoire ne le sont pas non plus (Lomnitz 2001). Il convient alors d'observer et d'analyser les formes actualisées de ces activités de mise en lien.

Sur la base de ces influences théoriques, je propose d'apporter un éclairage tout à la fois empirique,

---

<sup>22</sup> Pour cette anthropologue, les *caciques* culturels sont des *leaders* politiques locaux ou régionaux au sein des zones rurales-indigènes, qui concentrent différents types de pouvoir (économique, politique, administratif et surtout culturel) et effectuent un travail de médiation idéologique et politique.

historique et descriptif sur les modalités renouvelées de la médiation politique au Mexique, en m'appuyant sur l'analyse de l'expérience des *maestros* de l'Etat de Oaxaca. Trois grands principes ont guidé mon enquête et mes analyses : tout d'abord porter une attention aux ancrages sociaux de mes enquêtés, ensuite considérer leurs « manières de faire » (De Certeau 1990) et enfin veiller à « faire varier les échelles » d'analyse (Revel 1996a) dans le temps et dans l'espace. J'ai considéré l'activité des enseignants non dans les seuls cadres de leurs engagements syndicaux ou au sein d'espaces politiques « labellisés » (organisations indigènes ou partis par exemple), mais plus largement dans leurs contextes professionnels, familiaux et quotidiens, garde-fou contre une « appréhension désincarnée » de l'engagement politique (Mischi 2012 : 115). De la sorte, j'ai pu appréhender la diversité des ancrages sociaux de l'activité de médiation de ces enseignants, ce qui m'a également permis de saisir comment les relations personnelles d'individus multi-positionnés tels les *maestros*, peuvent s'articuler à des relations institutionnelles. Il m'intéresse en effet de pouvoir mettre en contexte ces activités de médiation en m'approchant de « sujets localisés » (Gagné et Neveu 2009). J'ai donc choisi de ne pas m'intéresser aux seuls discours des instituteurs et de leurs représentants syndicaux et d'aller observer également leurs pratiques concrètes dans le cadre de leurs diverses activités quotidiennes. Michel De Certeau définit les « pratiques quotidiennes » comme « un vaste ensemble, difficile à délimiter », des « procédures », « des schémas d'opérations, et des manipulations techniques » (De Certeau, 1990 : 71). Cet auteur invite à s'attacher également aux pratiques « mineures », elles aussi organisatrices d'espaces et de langages. De la sorte je me suis emparée d'un matériau riche fait d'énoncés, d'actes, comme autant de « solutions aux problèmes de communication qui surgissent au sein d'interactions précisément situées » (Bensa 1996 : 69). Ces pratiques concrètes, ces « manières de faire » permettent de nourrir la compréhension de nos terrains et de ne pas survaloriser les seuls discours de nos interlocuteurs ou les rhétoriques officielles. En se posant la question du « comment », il s'agit en somme de ne pas réifier le pouvoir en tant que « substance mystérieuse » (Abélès 2005 : 131). Ces données microsociologiques tirées du quotidien gagnent cependant à être confrontées à d'autres échelles, spatiales et temporelles (Revel 1996a). Ainsi, l'activité politique des *maestros* relève d'une mission sociale et institutionnelle – ambiguë, entre ordre et subversion – élaborée sur le temps long, qui est aussi histoire de « distinction culturelle » fomentée par l'Etat (Lomnitz 2001). Transformation des institutions et chronologie des pratiques ont en quelque sorte fait une place privilégiée à un certain type de personnes, tels les *maestros*. J'ai en outre choisi de m'intéresser à une configuration régionale spécifique : l'Etat de Oaxaca. Mon « analyse localisée du politique » (Briquet et Sawicki 1989) renvoie à une réalité empirique locale que l'ethnographie peut appréhender, réalité que j'aborde comme étant traversée par des logiques qui relèvent également d'autres échelles de la vie sociale et politique. J'ai donc travaillé sur des situations particulières et locales dans le cadre desquelles « des individualités concrètes, insérées dans des réseaux opérationnels de relations et engagées dans une histoire à la fois personnelle et collective, se trouvent au centre d'une investigation scientifique qui ne sépare pas le bon grain structurel de l'ivraie conjoncturelle » (Bensa, 1996 : 65).

• Ambiguïtés et frontières du politique : l'apport de l'anthropologie •

Depuis 2006, de nombreuses études ont cherché à éclairer la mobilisation de l'APPO (Martínez Vásquez 2007, Estrada Saavedra 2010, Stephen 2013). Recueils de témoignages, analyses politiques plus conventionnelles ou études des rhétoriques officielles, à l'exception des recherches de Kristin Norget (2010), rares sont les travaux qui se sont penchés sur les aspects de structuration politique et culturelle des dynamiques de pouvoir sous-jacents à cet épisode contestataire. Peu les ont abordées depuis le quotidien des pratiques. A Oaxaca, les travaux historiographiques de Salvador Sigüenza (2007) ont documenté l'école de la Sierra Norte des années 1920 aux années 1970 sur la base des archives de l'INI<sup>23</sup>. Ceux du sociologue Victor Raúl Martínez Vásquez ont couvert les politiques éducatives dans cette région du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours (2011), mais également le mouvement de démocratisation de la section syndicale enseignante de Oaxaca durant les années 1980 (2005). Gloria Zafra (2008) s'est, elle, intéressée aux qualités « démocratiques » du mouvement enseignant dans cette province. Cependant, ces recherches ne se sont pas attachées à analyser de façon empirique la nature du travail politique ambigu opéré par les enseignants : ainsi, depuis les travaux de Luz Olivia Pineda (1993) sur les enseignants bilingues du Chiapas dans les années 1980, peu de recherches ont abordé avec les outils de l'anthropologie l'activité politique des *maestros* au Mexique.

Je propose donc de porter une attention empirique aux liens et articulations entre espaces politiques à Oaxaca en m'intéressant aux activités quotidiennes et routinières des *maestros*, opérateurs privilégiés de la médiation et de la politique contestataire à Oaxaca. Par cette recherche, je souhaite retracer des pratiques et des espaces du politique par ailleurs souvent abordés de façon dissociée ou antagoniste (Auyero, Lapegna et al. 2010). Or, comme le souligne Timothy Pachirat (2009), la dimension politique de l'ethnographie réside dans son potentiel de critique et de mise en question des conceptions établies des frontières du et de la politique ; en mesure de relever les ellipses, les segmentations et les ambivalences, le travail ethnographique est particulièrement outillé pour se saisir *aussi* de ces éléments et les constituer en données édifiantes. A l'instar de Paula López Caballero (2012), je considère l'imbrication des champs politiques et sociaux comme prémisses dont il convient d'analyser les mécanismes, non comme une hypothèse à démontrer. Mon travail s'attache donc tant aux espaces syndicaux qu'aux espaces quotidiens dans lesquels s'explicitent les relations politiques, circule et s'acquiert le pouvoir, mais encore aux frontières et aux articulations qui se jouent entre ces différents espaces, entre des univers sociaux dont les bornes ne sont pas toujours fixées.

Cette approche théorique comporte des implications méthodologiques et épistémologiques que je n'ai pas fixées en amont de ma recherche : elles ont plutôt été le résultat d'un cheminement et d'adaptations pragmatiques à l'épreuve de mon terrain.

---

23 Institut national indigéniste [*Instituto Nacional Indigenista*].

### 3. CHEMINEMENTS MÉTHODOLOGIQUES, CHEMINEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET PARTI-PRIS D'ÉCRITURE

« De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avons appris à nous méfier comme de la peste : accepter de participer au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivité. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie. » Jeanne Favret Saada (1977 : 48)

Pour mener cette recherche, j'ai choisi de prendre mon expérience comme boussole, d'évaluer la littérature scientifique à la lumière de mon enquête, d'intégrer la théorie dans la narration et la restitution des interactions au sein desquelles j'ai été impliquée. Plus encore, c'est une manière d'associer le lecteur à la façon dont j'ai construit mon objet de recherche et élaboré mes interprétations (Revel 1996a). Cette façon de procéder englobe donc à la fois les méthodes de recherche, d'analyse et d'écriture.

• « L'épiement sans trêve et la curiosité de tout<sup>24</sup> » •

Cette thèse s'appuie en partie sur l'histoire des relations que j'ai tissées au fil de mon enquête, sur la façon dont, à l'occasion de mon expérience de terrain, j'ai pu être traversée par les relations sociales qui « travaillent » – ou structurent – mon objet d'étude. Ces considérations renvoient à la nature spécifique de la connaissance ethnographique, basée sur une logique d'induction analytique, pour laquelle « [l]a 'présence' de l'ethnographe dans les espaces de rencontre, de face-à-face et, éventuellement, d'interconnaissance qu'il parcourt, définit les conditions de possibilité de ce savoir » (Naepels 2012 : 77). Ma méthodologie, qualitative, s'attache donc à relever des pratiques, des liens, des paroles appréhendées dans le cadre de l'expérience ethnographique, qui prennent sens dans une relation. Analyser l'histoire de ces liens établis au fil de l'enquête est heuristique et j'espère échapper à l'accusation de « narcissisme ethnographique » en démontrant combien cette démarche permet de poser des questions inédites, d'identifier des logiques sociales occultées et, *in fine*, de laisser entendre d'autres voix que la mienne. Car l'enjeu est bien là : donner à comprendre les énoncés « indigènes », les histoires, les biographies des personnes qui s'inscrivent dans des strates et des chronologies diverses de la vie sociale, de la *cantina*<sup>25</sup> à la manifestation syndicale. En outre, cette démarche a le mérite de mettre au jour la place concrète occupée par le chercheur sur son terrain, la façon dont il s'est procuré ses « données », soulevant les dimensions éthiques et morales de l'implication ethnographique. Travaillant *aussi* au « ras du sol », dans le fourmillement des relations quotidiennes, il s'agit de saisir comment la politique est à la fois vécue et mise en pratique, avec son lot d'incertitudes, d'hésitations et d'émotions (Auyero et Joseph 2007). Amitiés, inimitiés, conflits, mensonges,

---

24 C'est le titre d'un article de Michel Naepels (2012).

25 Bar où l'on sert essentiellement de l'alcool (bière, tequila).

*quiproquos* et incompréhensions ne manquent pas en effet de ponctuer – et d’informer – l’enquête. J’ai donc exploité ces « relations ethnographiques », intersubjectives, ces moments d’interlocution et de silence, ou bien encore ce que je désigne comme des « malaises productifs ». Cette attention aux détails, placée à l’échelle micro des faits sociaux, loin d’être anecdotique, est susceptible de fournir un matériau qui éclaire aussi d’autres contextes que celui qui est directement observé : elle « met en évidence des règles de procédures, des règles d’énonciation, des facultés à communiquer dont la logique n’est pas irréductiblement spécifique aux contextes mais se retrouve et joue aussi ailleurs » (Bensa 1996 : 68).

Ma recherche ne prétend pas à une restitution exhaustive de la diversité des réalités de ce groupe socio-professionnel local : l’ethnographie « pense par cas », elle « raisonne à partir de singularités » qu’elle « explore en profondeur et dont elle prend la mesure avant de, peut-être, proposer quelque généralisation » (Cefaï, 2010 : 576). Je propose donc de penser l’activité politique des *maestros* aujourd’hui en m’intéressant à une série de « cas » qui renvoie à cette diversité sans toutefois l’épuiser. Ces cas ont cependant une valeur heuristique dans la mesure où ils sont traversés par le contexte social et historique dans lequel ils s’insèrent (Passeron et Revel 2005). J’ai également porté une attention aux processus sur le temps long et exploité tant les archives<sup>26</sup> que les travaux historiques disponibles, permettant une mise en perspective fructueuse des données recueillies par ailleurs.

#### • Boîte à outils de l’écriture ethnographique •

L’engagement ethnographique est propre à toute démarche de recherche anthropologique qui se veut descriptive et narrative, faisant appel aux outils méthodologiques qui lui correspondent : séjours de terrain prolongés, partage du quotidien des personnes pour saisir des aspects minutieux et qualitatifs des univers sociaux étudiés, implication et participation nécessaires aux interactions qui les caractérisent... J’ai suivi des membres singuliers de ce groupement socio-professionnel hétérogène des enseignants de Oaxaca, dans leurs activités syndicales et quotidiennes, dans les villages où ils exercent et vivent parfois, mais encore dans le cadre de leurs nombreuses mobilités pour raisons professionnelles, personnelles et syndicales<sup>27</sup>. J’ai fait l’expérience de leurs conditions de vie : les longs voyages à pied, en taxi collectif et en bus, la chambre partagée avec l’institutrice, les repas, les discussions avec les parents d’élèves. J’ai vécu également avec ces *maestros* les rencontres syndicales, les manifestations, les ateliers de formation politique et les *plantones* plusieurs jours durant, jour et nuit, sur le *zócalo* de Oaxaca. J’ai pu saisir et apprendre les codes, les façons d’être de ce milieu social, syndical et professionnel des enseignants de l’Etat

---

26 J’ai essentiellement consulté les archives de l’Institut national indigéniste à Mexico, ainsi que celles de la section 22, auxquelles j’ai eu accès.

27 Pour plus de détails sur les séjours de terrain et entretiens qui ont nourri cette recherche, voir l’annexe n°1.



de Oaxaca : certaines chansons de la *lucha*<sup>28</sup>, gestuelles, ou différents comportements à tenir lors des manifestations par exemple. J'ai pu commencer à ressentir avec eux les émotions ambiguës qui caractérisent la « *lucha* », la façon dont est vécu l'impératif de participation aux activités politiques syndicales, la fatigue qu'impliquent les nombreux voyages à la capitale pour aller « participer », ou encore de quelles façons ces multiples absences sont difficilement négociées avec les parents d'élèves et les autorités locales.

Maniant un tel « matériau », tandis que j'avais commencé à écrire à la première personne du pluriel (le « nous »), je suis progressivement passée à la première personne du singulier (le « je »). Fondé sur une démarche inductive, ce travail d'écriture et d'analyse, qui constitue un véritable « moment ethnographique », ne prétend pas donner accès à « une réalité naturelle des choses ou des sociétés » (Jaffré 2003 : 72). Ce qui se passe n'est pas forcément réductible à ce que l'on peut en observer et met en jeu des histoires et des liens qui renvoient à un « ailleurs » temporel, social et géographique. De ce fait, la description ethnographique relève d'une construction, d'une élaboration complexe qui mêlent notes, souvenirs et interprétations de « situations ethnographiques » de nature diverse : entretiens formels et informels, interactions au sein desquelles le chercheur est impliqué, observations distanciées également. J'ai ainsi veillé à confronter les discours aux pratiques, à leurs auteurs, à leur trajectoire.

Cette thèse est donc jalonnée de synthèses descriptives et narratives aux statuts différents, « discrètement régie[s] par l'histoire des lieux, des lectures et des disciplines » (Jaffré 2003 : 72) : portraits, récits d'interactions, compte-rendu de « situations » observées. Ma démarche, liant exigence théorique et souci épistémologique, renvoie donc à un questionnement général sur les modalités possibles de restitution par l'écriture de savoirs ethnographiques.

#### • Désexotiser Oaxaca, désexotiser le Mexique •

*« Qu'est-ce qui suscite l'intérêt anthropologique ? Quelle énigme déclenche ce genre de curiosité ? On suppose communément que c'est l'altérité des autres, l'étonnement qu'elle provoque. Dans ce cas, on est tenté d'accroître cette altérité (d'augmenter la distance) : le « sauvage », l'exotique, l'archaïque apparaissent comme des objets privilégiés. Mais on pourrait considérer que c'est plutôt l'action humaine, en tant que telle, qui est énigmatique » (Bazin 2008 : 358-359).*

En 1967, Georges Balandier définissait l'anthropologie politique comme une discipline prenant en considération l'exotisme politique, permettant des analyses comparatives entre les sociétés (1967 : 10). Il identifiait alors des « problèmes » qui seraient propres à la discipline, parmi eux : le processus de formation des sociétés étatiques, la nature de l'Etat primitif, les formes du pouvoir politique dans les sociétés à gouvernement minimal. La plupart des travaux relevant de l'anthropologie politique a aujourd'hui pris ses distances vis-à-vis d'une prédilection pour « l'exotisme politique », les microsociétés et les dites « sociétés primitives », au profit d'une

---

28 Pour exemple, se reporter à l'annexe n°6.

approche historicisée, relationnelle, qui s'intéresse plus à ce que les gens font qu'à ce qu'ils sont, aux régimes de vérité qu'à la vérité.

Une question demeure cependant pertinente pour l'ensemble des sciences sociales du « lointain » et du « proche », à savoir : quel est le « terrain imaginaire » de notre discussion (Radcliffe et Westwood 1993 : 2)? Tandis que Didier Fassin évoque l'« exotisme du proche » (2008 : 169), les travaux pionniers de Marc Abélès (1989) ou d'Irène Bellier (1992) en France ont montré combien l'exotisme politique peut également résider à l'Assemblée nationale ou à l'École nationale d'administration. « Ici » ou « là-bas », le travail anthropologique n'a cependant d'intérêt que s'il vise à réduire l'altérité plutôt qu'à la promouvoir (Bazin 2008). Or, je le montrerai dans cette thèse, l'anthropologie mexicaniste a elle-même été productrice d'imaginaires et d'altérité, souvent associés à une élaboration officielle – hégémonique – de catégories pour penser la population nationale. Ces catégories, endogènes ou exogènes, évoluent et laissent des traces, fournissant à une anthropologie à visée critique une tâche, politique, de repérage et de mise à plat de ces dernières.

Quelle est la distance qui nous sépare de nos objets ? Johannes Fabian donne une réponse originale à cette question en invitant à porter une attention spécifique au Temps, plus précisément à la façon dont l'anthropologie effectue un travail de « catégorisations temporelles » (2006 : 67) qui, au cœur des conceptualisations de ses objets, favorise une mise à distance productrice d'altérité. L'objectivité est alors associée à une prise de distance de nature essentiellement temporelle. Pour exemple, Paula López Caballero (2012) analyse comment certaines conceptions indigénistes associent les populations indiennes au Mexique à un passé lointain, précolombien, niant de ce fait leur contemporanéité, mais encore la « co-temporalité » qui caractérise la relation chercheur/enquêtés. Or l'expérience anthropologique est précisément marquée par le partage du même « temps intersubjectif » (Fabian 2006 : 71) au sein duquel se joue l'imbrication de plusieurs mondes.

S'il est un partage qui mérite d'être également souligné, c'est celui du territoire imaginaire et scientifique *oaxaqueño*, « terrain surpâturé<sup>29</sup> » s'il en faut. À Oaxaca, où « chaque village a son prêtre, son *maestro* et son anthropologue<sup>30</sup> », le partage savant du territoire et des populations qui en résulte, associant étroitement terrains et problématiques, a des effets sur la nature des connaissances produites.

---

29 Expression empruntée à l'anthropologue Giorgio Blundo, formulée pour désigner son terrain sénégalais lors de la séance du 18 novembre 2011 du séminaire « Nouveau lieux, nouveaux objets du politique » de l'EHESS à Marseille.

30 C'est par cette phrase qu'une *maestra* avait répondu, en juin 2009, à ma demande pour l'accompagner dans le village indien où elle enseignait.

Sur la base de ces réflexions théoriques et épistémologiques, j'aborde dans cette thèse l'activité et l'ancrage social des enseignants de Oaxaca sous plusieurs angles. Amorçant ma réflexion avec une description d'une activité syndicale spécifique, le *plantón*, je l'achève en sondant les modalités de l'investissement politique de l'indigénité mises en œuvre par ces derniers. Cette trajectoire thématique et analytique n'a été possible qu'en explorant, au fil des chapitres, tout à la fois les dimensions ambivalentes, concrètes et historiques, des pratiques de ces promoteurs particuliers du changement social à Oaxaca.

Le premier chapitre s'attache à situer ce groupe socio-professionnel des *maestros* et le syndicat auquel ils sont rattachés dans le paysage politique local. Pour ce faire je sonde, d'une part, les éléments privilégiés du répertoire d'action politique de ces derniers dans le cadre syndical, les modes organisationnels spécifiques de cette section syndicale locale des *maestros* ainsi que les caractéristiques sociologiques de ce groupe socio-professionnel. D'autre part, ce chapitre de mise en contexte me permet d'envisager cette intense activité politique des *maestros* de Oaxaca à la lumière d'un contexte national de « transition politique ».

Puis, dans le cadre du deuxième chapitre, il s'agit de resituer l'activité de ces *maestros* dans la trame concrète de leurs activités quotidiennes dans les villages de la région et dans le cadre de l'exercice de leur métier d'enseignants. Sous un angle nourri de mes observations ethnographiques et loin des grands rassemblements syndicaux, j'explore dans ce chapitre l'ancrage social et professionnel de ces enseignants, les réalités vécues de l'exercice du métier dans cette configuration *oaxaqueña*, et notamment la conflictualité des rapports entretenus avec les parents d'élèves et les autorités municipales.

Ensuite, selon une démarche « génétique », je m'intéresse particulièrement, au sein du troisième chapitre, à la façon dont, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les membres de ce corps professionnel ont été placés à l'interface entre l'Etat et les populations locales, investis d'une mission sociale et politique de « mexicanisation » de la société nationale. Ce faisant, je montre combien la mise en œuvre concrète de ces missions, qui ont évolué au fil du temps et des idéologies étatiques, informent également sur les déclinaisons locales, contestées, du pouvoir d'un Etat en cours de consolidation. J'aborde enfin dans ce chapitre les effets des transformations politiques nationales sur les rapports entretenus entre syndicat d'une part, pouvoirs local et central d'autre part.

Le quatrième chapitre a pour objet de qualifier et de préciser la nature morale et empirique de la position ambivalente des enseignants au sein des sociétés locales. Je précise ainsi, m'appuyant sur l'expérience et l'itinéraire de plusieurs figures de *maestros* inscrites dans différentes scènes sociales, les rouages, reconfigurations et échelles concrètes de leur activité contemporaine de médiation.

Enfin, j'analyse dans un dernier chapitre les dimensions culturelles de la vie politique locale *oaxaqueña*, et notamment les « politiques de l'indigénité » qui traversent les relations politiques au sein desquelles sont impliqués ces *maestros*. Plusieurs axes guident cette réflexion : tout d'abord l'étude de la mise en jeu d'un travail d'assignation d'identités et de catégorisation des populations lors d'un événement culturels et festif local, la *Guelaguetza* ; ensuite, l'exploration des creusets idéologiques et scientifiques productifs d'« altérité » dans lesquels s'est enchâssée mon enquête ; enfin, les investissements politiques de l'indigénité dans le cadre de mouvements indiens qui impliquent les *maestros*, de même que la mobilisation du référent culturel indigène à l'occasion de tentatives critiques de refondation de l'école publique « interculturelle bilingue ».



**CHAPITRE 1.**  
**« DANS LE PAYSAGE À OAXACA, IL Y  
A TOUJOURS UN INSTITUTEUR »**

## 1. LE PLANTÓN DU MOIS DE MAI

Tous les ans<sup>31</sup> depuis les années 1980, à partir du 15 mai, « jour de l'instituteur<sup>32</sup> », une représentation du groupe enseignant de l'Etat de Oaxaca, réunie sous la bannière de la section syndicale locale du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE), investit durant plusieurs semaines la place centrale de la ville, le *zócalo*. Par ce moyen, il s'agit pour les enseignants d'exercer une pression sur le gouvernement local afin d'obtenir gain de cause dans le cadre de revendications annuelles<sup>33</sup>, qui ont trait à des revendications salariales ainsi qu'aux conditions matérielles d'exercice de leur profession pour l'année scolaire à venir. Tant que les négociations avec le gouvernement local n'ont pas obtenu de réponse satisfaisante, l'occupation enseignante du *zócalo* se poursuit. C'est le *plantón* annuel des *maestros* de Oaxaca.

### 1.1. « Ils monopolisent l'espace public »

J'ai mené mon terrain exploratoire pour cette recherche doctorale durant l'été 2009. Je comptais alors travailler sur la vie politique locale dans cet Etat, sans bien savoir encore de quelle façon j'allais aborder cet objet. Le matin du 12 juin 2009, alors que j'étais arrivée la veille à Oaxaca, je me suis rendue en taxi sur le *zócalo* de la ville, où l'on m'avait dit que les enseignants menaient un *plantón*, comme chaque année. Dans le taxi, le chauffeur a commenté :

« Chaque année c'est la même chose, ils occupent le *zócalo* et les rues alentour, nous empêchent de travailler et donnent aux touristes comme toi une très mauvaise image de la ville. Oaxaca est une ville touristique avec un très beau patrimoine qui nous permet de travailler et de gagner notre vie. Eux ils abîment, salissent tout, laissent leurs déchets partout. Ça sent l'urine, ils laissent leurs papiers par terre. Cela donne une très mauvaise image de notre ville. Ça fait peur aux touristes et aux visiteurs. Ils abandonnent les écoles et leurs élèves pour satisfaire leurs intérêts, obtenir plus d'argent de l'Etat. À la moindre occasion, ils occupent, bloquent la ville et ses activités. Ils se croient tout permis... ».

En descendant de la voiture, j'ai alors découvert ce que tout visiteur de la ville peut voir à Oaxaca entre le 15 mai et les premières semaines de juillet : la place centrale de la ville est entièrement occupée par quelques centaines de personnes installées sous des tentes et des bâches, qui semblent revendiquer quelque chose. Je suis restée toute la journée à observer ce *plantón* en prenant des notes. La figure qui suit rend compte de façon de façon synthétique de la localisation du *plantón* au sein du centre-ville et de sa structuration générale sur le *zócalo* de Oaxaca.

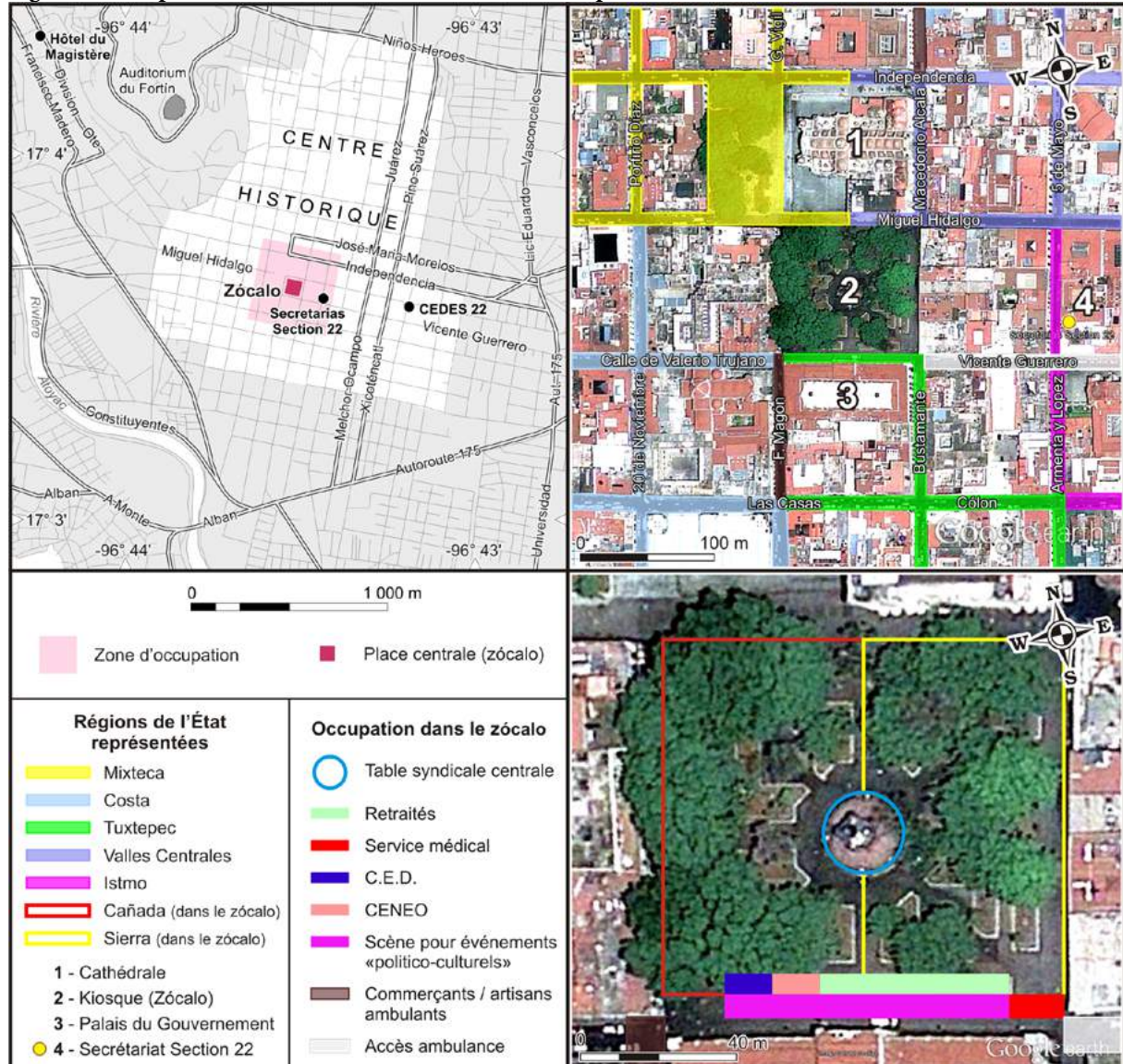
---

31 Sauf quelques rares exceptions : par exemple en 2011, il n'y a pas eu d'occupation de la place centrale de la ville par les *maestros* de l'Etat.

32 *Día del maestro*.

33 Formulées dans le cadre d'un texte pétitionnaire [*pliego petitorio*] adressé au gouverneur de l'Etat.

Figure 3. Occupation du zócalo de Oaxaca à l'occasion du plantón des maestros



Sources : observations personnelles et plan fourni par la direction de la section 22

### La découverte du plantón des maestros de Oaxaca. Description tirée de mes notes de terrain en date du 12 juin 2009.

Aux abords de cette place centrale, ce sont d'abord des lonas<sup>34</sup> en plastique multicolores que l'on voit, rouges, verts, jaunes, bleues, tendues à l'aide de ficelles au-dessus des allées bordées d'arbres et de végétation. Dessous, de nombreuses affiches à caractère politique sont suspendues. Il est difficile de la sorte de saisir la morphologie et les éléments qui composent ce vaste espace public qu'est le zócalo oaxaqueño, composé de deux places reliées - le zócalo proprement dit et la place de la cathédrale - entourées de bâtiments anciens coloniaux. Au pied des édifices entourant le zócalo, des arcades abritent des restaurants, des cafés, des boutiques de souvenirs prisés par la société locale et les touristes, assis en terrasse. Au centre du zócalo se tient un kiosque à musique, lui aussi tapissé d'affiches de nature revendicative ; aux abords immédiats du kiosque, cinq ou six

34 Des bâches.

cireurs de chaussures attendent leurs clients, assis sur leur outil de travail, des fauteuils surélevés. Face à la cathédrale de Oaxaca se dresse l'ancien palais du gouvernement, déserté depuis 2006 par les pouvoirs publics, coquille vide du pouvoir local déplacé, aujourd'hui occupé par un Musée.

C'est de ce centre que partent les artères principales de la ville, ainsi que le « *Corredor turístico*<sup>35</sup> », rue semi-piétonne bordée d'édifices coloniaux où se succède un certain nombre de bâtiments représentatifs de la richesse architecturale héritée de la période coloniale d'une ville classée en 1987 Patrimoine culturel de l'Humanité. Ces rues sont elles-aussi occupées par les tentes des instituteurs, sur encore quelques dizaines de mètres. Des cartons, suspendus aux arbres et aux bâches, indiquent à quel secteur et quelle délégation de la section locale du syndicat les occupants des lieux sont rattachés. Entre deux installations syndicales, ça et là des vendeurs ambulants se sont installés pour vendre de l'artisanat local – *rebozos*, *huipiles*<sup>36</sup>, T.Shirts, jupes colorées de coton, bonnets faits au crochet, bijou – qui du maïs grillé, des *tamales*<sup>37</sup> ou des boissons fraîches.

Au centre de l'allée qui borde les terrasses de café sous les arcades du *zócalo* se trouve la table centrale tenue par des dirigeants syndicaux, qui accompagne la vie du *plantón*. C'est de là que sont lancés les appels de nature politique informant des différents rendez-vous et activités syndicales de la journée grâce à un microphone relié à de grands amplis ainsi que d'autres informations plus pratiques, les enfants perdus ou les objets trouvés. Point de rendez-vous, chacun peut s'y rendre afin de s'informer sur les activités syndicales, les horaires et lieux des « activités » à venir. On y discute aussi de l'actualité politique locale, des négociations en cours avec le gouvernement ; des coupures de journaux traitant de la mobilisation enseignante sont scotchées sur les parois de la tente. Un petit bulletin informatif de la « *Jornada de lucha*<sup>38</sup> » est édité et distribué depuis cette table centrale.

Des passants coupent la place en traversant le *plantón*, mais il y a peu d'interactions entre ces derniers et les *maestros* : ils semblent indifférents aux installations et aux diverses activités syndicales sur la place. Les touristes s'aventurent également dans ces allées, s'arrêtant ça et là devant les étalages des vendeurs ambulants. Depuis les terrasses, les personnes attablées jettent de temps à autre un regard distrait à ces installations. Aux abords du *zócalo*, la police locale est en poste.

La plupart des tentes installées sur le *plantón* comportent au moins une affiche à caractère revendicatif. Ces affiches ont des formes fort diverses : réalisées au feutre noir sur du carton, composées de lettres découpées soigneusement disposées puis collées sur un support papier ou coton, illustrées de dessins, de caricatures ou bien encore imprimées, sérigraphiées sur des toiles de nylon, elles sont généralement très colorées. Elles renvoient à trois grandes familles de revendications – « sociales », « économiques » et « politiques ». Les revendications « sociales » ont trait à des demandes en faveur de la société locale en général, telle l'obtention de petit-déjeuner ou d'uniformes gratuits pour les écoliers de l'État. Les revendications dites économiques concernent les hausses de salaires, primes et moyens pour les instituteurs de la section 22. Enfin, ce qui est désigné comme revendications « politiques », concerne des demandes liées à l'actualité de la vie politique locale : la libération de prisonniers considérés comme prisonniers politiques, la contestation de réformes concernant l'éducation (ACE) ou la santé (réforme

---

35 Le « couloir touristique », comme l'annonce la signalétique et tel que le désignent les habitants de la ville.

36 Foulards et chemises de coton, habituellement portés par les femmes indiennes.

37 Pâté à base de farine de maïs garni (sucré ou salé), cuit à la vapeur enveloppé d'une feuille de bananier.

38 « Journée de lutte » : c'est ainsi qu'est désigné au sein l'épisode annuel de mobilisation au sein du syndicat des enseignants.



de l'ISSSTE<sup>39</sup>). Certaines de ces affiches désignent ouvertement le gouvernement local comme oppresseur, le PRI ou le PAN<sup>40</sup> comme des partis corrompus. D'autres soulignent que le groupe enseignant est susceptible de défendre les intérêts du peuple ; c'est le cas par exemple de cette affiche qui énonce en lettres noires écrites au feutre sur un drap blanc : « Si l'on fait taire la voix des instituteurs, alors plus jamais le peuple ne pourra élever la sienne ». Ailleurs sur le *plantón*, une belle affiche à dominante rouge et noire, peinte à la main, représente la population *oaxaqueña*<sup>41</sup> : femmes, hommes et enfants. Les formules suivantes encadrent cette population : « Assemblée Populaire des Peuples de Oaxaca<sup>42</sup> », « Dehors URO<sup>43</sup> », « Instituteurs et peuples unis jamais ne seront vaincus ». Plus loin, une affiche accrochée sur l'une des tentes longeant l'allée centrale du *zócalo* synthétise les principales revendications sociales, politiques et économiques de la section 22 cette année-là ; en caractères rouges et noirs sur fond bleu sont peintes les formules suivantes : « Pour une satisfaction des demandes sociales et éducatives. Pour une éducation du peuple et par le peuple. Unis et organisés nous vaincrons. Liberté aux prisonniers politiques. Prison à ceux qui répriment le peuple ». En bas à droite de cette affiche, une représentation de Zapata jouxte ce classique slogan zapatiste : « La terre est à celui qui la travaille ».

A certains moments de la journée, les *maestros* partent en groupe vers quelque activité et le *plantón* apparaît alors un peu désert, les tentes sont moins occupées. De temps à autre, des groupes d'enseignants animent sur le kiosque des formations destinées aux enseignants présents (mais ouvert aux « visiteurs » dont je fais partie) : ateliers, conférences touchant à des aspects pédagogiques, aux réformes scolaires à l'œuvre ou bien encore à la situation politique locale et nationale.

En dehors de ces moments d'activité, des jeunes femmes et hommes discutent, conversent assis en cercle à même le sol ou sur des morceaux de carton sous les bâches de couleur. A l'heure du repas, certains cuisinent sur des réchauds de fortune, mangent sur le pouce. Un peu plus tard dans l'après-midi sous une chaleur accablante, beaucoup de personnes sont assises, voire allongées, font la sieste, lisent, ou tricotent. D'autres jouent aux cartes. Bon nombre d'instituteurs présents sur ce *plantón* sont des jeunes gens. Enfin, vers 17 heures, une pluie diluvienne s'abat sur la ville : c'est alors le branle-bas de combat, on met les sacs et le matériel entassés sous les bâches de plastique coloré en hauteur. Ces bâches sont ensuite régulièrement soulevées à l'aide de bâtons de façon à ce que les poches d'eau accumulées dans les creux de la toile puissent s'écouler vers le sol.

A la tombée de la nuit, une série d'activités « politico-culturelles » a lieu. On se passe le mot de tente en tente, les initiateurs des activités font le tour du *plantón* pour aviser leurs

---

39 Institut de sécurité et de services sociaux des travailleurs de l'Etat.

40 Parti révolutionnaire institutionnel [*Partido Revolucionario Institucional*] et Parti d'action nationale [*Partido Acción Nacional*], deux principaux partis de gouvernement aujourd'hui. Le PRI a été créé le 18 janvier 1946, faisant suite au Parti national révolutionnaire [*Partido Nacional Revolucionario*] (PNR) fondé en 1929 et au Parti de la révolution mexicaine [*Partido de la Revolución Mexicana*] (PRM) fondé en 1948, guidé par une idéologie du « nationalisme révolutionnaire » (Bey et Dehouve 2006 : 18). Il a longtemps gardé une conception étatiste de l'économie, une vision corporatiste de la société, même si aujourd'hui ces valeurs fondamentales semblent évoluer avec les nouvelles conditions de la vie politique nationale et l'élection d'Enrique Peña Nieto à la présidence en 2012. Le PAN, à l'origine parti chrétien social, est un parti historique d'opposition au PRI, fondé en 1939. En 2000, le premier président de l'alternance à la tête de l'Etat, Vicente Fox, était de ce parti qui prône les valeurs de l'Eglise, l'autonomie individuelle et les intérêts privés.

41 De Oaxaca.

42 APPO.

43 Ulises Ruiz Ortiz, gouverneur de l'Etat de Oaxaca (2004-2010).

collègues du programme de la soirée ; ils m'en informent aussi. A 20h00, des délégués syndicaux présentent une contre-proposition à la réforme fédérale ACE<sup>44</sup>, désignée sous le terme « *4 programas e 1 sistema*<sup>45</sup> ». Une *maestra* explique les éléments de cette contre-proposition éducative sur un Powerpoint projeté depuis un ordinateur portable, sur une toile tendue pour l'occasion, devant un public clairsemé d'une dizaine de personnes – dont je fais partie – installées sur des chaises en fer de bar alignées devant l'écran de toile. À l'issue de la présentation, un débat est engagé avec les quelques personnes restées jusqu'à la fin. Un peu plus tard, un film chinois narrant la vie d'une écolière est projeté sur ce même écran, attirant un public bien plus conséquent que l'activité précédente : les *maestros* et *maestras* affluent alors progressivement jusqu'à constituer un groupe d'une trentaine de personnes. Après la projection, les animateurs de la soirée rangent le matériel de projection sous la tente. Une partie des personnes présentes la journée sur le *plantón* quitte la place ; les autres, ceux qui restent pour la nuit, commencent à s'affairer pour préparer une couche sommaire : un carton posé à même le sol recouvert d'un sac de couchage. Il est deux heures du matin. Un peu plus loin, des *maestros* accompagnés d'une guitare chantent des chansons de Silvio Rodriguez<sup>46</sup>. Partie à ce moment-là, je suis retournée sur le *zócalo* tôt le matin suivant pour poursuivre mon observation : à partir de 9h30, les présents ont commencé à plier bagage pour laisser la place à une « relève » venue de la région de l'Isthme de Tehuantepec.

Tandis que sur la place les *maestros* de l'Isthme rejoignent la portion d'espace public attribuée à leur délégation, disposent leurs cartons au sol, tendent de nouvelles bâches en plastique pour se protéger d'un soleil déjà bien haut, le secrétaire général de la section locale (la section 22<sup>47</sup>) du syndicat des enseignants les accompagne au microphone depuis le kiosque, d'une voix vibrante, rappelant que leur lutte n'est pas que corporatiste mais bien aussi sociale et politique ; que le gouvernement n'a toujours pas répondu à leurs demandes ; que la section 22 du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) et la Coordination nationale des travailleurs de l'éducation (CNTE)<sup>48</sup> sont les seuls aujourd'hui en mesure de « hausser la voix » face au gouverneur et son équipe ; que la section 22, « rebelle et guerrière », est prête à recourir à tous les moyens pour obtenir gain de cause. Puis il passe la parole au délégué syndical de la région de l'Isthme qui reprend peu ou prou les mêmes éléments dans son discours.

L'allocution des dirigeants syndicaux s'achève en entonnant la chanson « ¡*Venceremos!*<sup>49</sup> » le poing gauche levé. Les instituteurs présents aux abords du kiosque lèvent à leur tour le poing gauche et reprennent en chœur cet hymne syndical. Plus loin, les institutrices et instituteurs poursuivent leurs tâches liées à l'installation sur la place en écoutant distraitement leurs *leaders*.

---

44 Alliance pour la qualité de l'éducation [*Alianza para la Calidad de la Educación*] : programme fédéral de modernisation et d'« évaluation » du système scolaire « basique » (maternelle, primaire et secondaire).

45 4 programmes et 1 système.

46 Chanteur cubain, qui a composé et interprété nombre de chansons guitares-voix à succès (au Mexique et en Amérique latine hispanophone) dans les années 1970-1980, exaltant la lutte et l'amour en temps de révolution socialiste.

47 *Sección 22*.

48 *Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación* et *Coordinación Nacional de los Trabajadores de la Educación*.

49 « Nous vaincrons ». Chant de campagne de Salvador Allende au Chili, exaltant la lutte populaire pour le socialisme. Voir annexe n°6 pour les paroles de cette chanson.

Cette description constitue un compte-rendu de mon « entrée » sur le terrain, de la façon dont j'ai été confrontée, pour la première fois, au groupe enseignant. Cette première observation d'un *plantón*, peu informée, m'a donné des éléments pour commencer à questionner les qualités et les pratiques de ce groupe enseignant à Oaxaca.

## 1.2. Qu'est-ce qu'un *plantón* ?

- Le potentiel heuristique de la description •

Je m'inspire, dans ma démarche de description et d'analyse du *plantón* annuel des instituteurs de Oaxaca, tant de la description dense (*thick description*) de Clifford Geertz (1973 : 252) que de l'analyse situationnelle (*extended case method*) développée par Max Gluckman et les tenants de l'École de Manchester (Tholoniati et l'Estoile 2008). Dans *The Bridge* par exemple, pour un tout autre contexte social, politique et historique que celui du Mexique, Gluckman décrit les événements qui accompagnent une cérémonie d'inauguration d'un pont dans une zone périphérique en Afrique du Sud, dans les années 1930. Il isole ce faisant les éléments importants de cette cérémonie pour renvoyer chacun de ceux-ci à la société dans son ensemble, de façon à expliquer leur signification dans le cadre de l'événement décrit. Les travaux de Geertz et Gluckman ont inspiré ma démarche pour deux raisons, par ailleurs soulignées par Benoît de l'Estoile et Yann Tholoniati (2008) : la première concernant le statut de la description ethnographique et ce que l'on peut en tirer pour l'analyse et la compréhension du sens d'un événement social ; la seconde s'agissant de la question de la définition de l'unité d'analyse.

La pratique de la description ne va pas sans poser de problèmes en tant que support de connaissance. En effet, il n'y a pas une description qui correspondrait à une réalité naturelle, sorte de « 'réduction' phénoménologique » d'une scène ou d'une série d'interactions, mais bien un champ des possibles pour celui qui, ayant observé, souhaite décrire. Cette description « est, au contraire, contrainte par ses objets d'étude, construite selon diverses méthodologies allant d'un 'empirisme irréductible' à de prudents tâtonnements psychologiques » (Jaffré 2003 : 72). Toute description est donc « chargée » (Gil 1998 : 131) de préférences théoriques, orientée par des déterminants pratiques « sous quel angle et depuis quel poste ai-je observé la scène ? » et d'attentes qui vont jouer sur les formulations de celle-ci, les choix effectués, voire les « pertes d'informations » (Piette 1998). Malgré tout elle demeure heuristique, support essentiel d'une pensée inductive : au cours de la recherche – et particulièrement dans le cadre d'une enquête de terrain de longue durée – des reprises, des « récupérations de données », de nouvelles appréhensions d'un même matériau ont été possibles. Ces « reprises » sont bien souvent liées à l'histoire de l'enquête : au fil des interactions de l'enquêteur avec ses enquêtés, un événement va venir troubler l'enquêteur et questionner ses partis-pris intellectuels de départ, et donc les tris effectués dans ses données. Certaines interactions auparavant observées ou vécues pourront

alors être interprétées et considérées sous un nouveau jour. Puis, lors du processus d'écriture – qui parfois se superpose à celui de l'enquête – un nouveau retour pourra être fait sur le matériau collecté.

Le choix de l'unité d'analyse, intimement lié à la description, mérite d'être questionné. Ainsi, quelle est la pertinence de l'échelle d'observation retenue, quelle représentativité pour des échantillons bien souvent fort circonscrits ? Pour ma part j'ai choisi de diversifier mes échelles d'analyse, dans le temps et dans l'espace. Ma recherche est donc inscrite dans une profondeur historique et, tout en privilégiant l'observation micro ethnologique, appréhende des dimensions tant micro que macro, entre une échelle très locale – tel un *plantón* sur une place dans la ville de Oaxaca – et l'échelle nationale – tels les processus de réforme de l'éducation nationale. Comme le formule Revel (1996a : 19), « Faire varier la focale de l'objectif ce n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, c'est en modifier la forme et la trame ». Quant aux potentiels de généralisation et vertus heuristiques du micro, il me semble que, tel que je l'ai formulé en introduction, les situations les plus circonscrites sont traversées par des logiques qui renvoient à d'autres échelles que celle observée et renseignent donc aussi sur des dimensions macros de la vie sociale. J'illustrerai le potentiel d'exemplarité du micro, loin d'une démarche statistique, en montrant par exemple, à partir d'un ensemble d'analyses tirées d'observations micro-ethnographiques, différents aspects de l'articulation des espaces politiques locaux à Oaxaca et au Mexique ou encore certains traits des rapports qui existent dans ce pays entre autochtonie et politique.

Une description d'un événement social et politique telle que celle qui précède me donne les éléments d'un questionnement de fond ; ceux-ci vont constituer la trame de mes travaux. Je souhaite, à partir de cette première description du *plantón* des instituteurs à Oaxaca, réfléchir aux éléments qui structurent une telle pratique sociale, afin d'en saisir le sens tant pour la société locale que pour les membres de ce groupe socio-professionnel. Cette occupation par les *maestros* de la place centrale de la capitale de l'Etat de Oaxaca n'a rien de naturel et mérite que l'on se penche sur ses significations sociales et politiques. Qu'est-ce qui se joue réellement dans le cadre de ces *plantones* ? Qu'est-ce que cela signifie au sein de la société locale et nationale, pour ces instituteurs eux-mêmes ? Quel sens donnent-ils à cette pratique ? Quelle est cette situation sociale ? S'il s'agit d'une cérémonie : quelle est-elle ? Ensuite, quelle est la place occupée par ces instituteurs dans les contextes *oaxaqueño* et national ? Pourquoi et comment sont-ils en mesure d'investir de la sorte cet espace public local qu'est le *zócalo* de la capitale ?

Pour commencer, j'aborderai différents éléments de signification contextuelle de ce *plantón*, inspirée également de la méthode à laquelle Geertz (1973) a pu recourir dans le cadre de la « description dense », c'est-à-dire en reliant les faits observés aux cadres de signification dans lesquels les personnes mettent leurs vies en actes. Je souhaite traiter particulièrement des enjeux politiques sous-jacents à une telle pratique, des spécificités et paradoxes propres à ce répertoire d'action collective et enfin des éléments de la mise à jour des dimensions spatiales des rapports de pouvoir à Oaxaca. Il s'agit ce faisant de faire dialoguer différents sens et interprétations

possibles de cette pratique, notamment entre significations émiques, théoriques et d'autres, plus distanciées.

• Le *plantón* : un forum politique •

Le *plantón* des *maestros* est aujourd'hui une sorte de routine annuelle d'investissement de l'espace public de la capitale de l'Etat de Oaxaca par les instituteurs de l'Etat. Depuis le mouvement de démocratisation interne de leur syndicat durant les années 1980, chaque année à partir du 15 mai, « Jour de l'instituteur », les *maestros* installent leurs tentes sur la place centrale de la ville, en parallèle des négociations en cours entre la direction syndicale et le gouvernement local, sur la base des revendications inscrites au sein du *pliego petitorio* [pétition]. Le *plantón* comme « répertoire d'action collective » (Tilly 1986) systématique date à Oaxaca du mouvement de démocratisation syndicale qu'a connu la section locale *oaxaqueña* du SNTE, époque durant laquelle ont été organisées les premières conséquentes occupations de l'espace public par les enseignants, à Oaxaca et à Mexico, dans le cadre de négociations avec les pouvoirs local et central. À l'échelle nationale, Hélène Combes (2010) renvoie les débuts de cette modalité contestataire à une période antérieure aux mobilisations de 1968 dans la capitale du pays, mais elle souligne que ce n'est qu'au cours des années 1980 que le *zócalo* est devenu un point de repère pour l'opposition au régime. A Oaxaca, le *plantón* constitue désormais un élément-clé de la « *Jornada de lucha* » (épisode annuel de la mobilisation des instituteurs à Oaxaca). Depuis lors, cette occupation du centre de la ville est en outre articulée à une série d'« activités » syndicales revendicatives. Chaque jour sur le *plantón*, les représentants syndicaux de chaque délégation réunissent les *maestros* de leur secteur afin de les informer et de les mobiliser pour qu'ils participent aux activités de la journée : manifestations, *bloqueos* [blocages] de la circulation, occupations devant les institutions du gouvernement local – le IEEPO ou les nouveaux locaux du gouvernement local désormais sis en dehors de la ville au sein de la toute nouvelle *ciudad administrativa* [cité administrative] – *meetings* politiques sur le *zócalo* et *plantones* menés sur le *zócalo* de Mexico. Depuis le début des années 1990 – période de mise en œuvre du processus de décentralisation de l'éducation publique – l'interlocuteur institutionnel des dirigeants syndicaux dans le cadre de ces négociations n'est plus l'Etat central *via* le Ministère de l'éducation publique (SEP) mais le gouvernement local de l'Etat de Oaxaca et l'institution en charge de l'éducation : l'Institut d'éducation publique de l'Etat fédéré de Oaxaca<sup>50</sup> (IEEPO). La pétition adressée chaque année aux pouvoirs publics concerne essentiellement trois types de revendications : celles touchant aux moyens matériels alloués pour l'éducation à Oaxaca (salaires, équipements et matériels scolaires) ; celles touchant les politiques publiques nationales en matière d'éducation (réformes des programmes et du système éducatif) et enfin les demandes de caractère « politique »

---

50 Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

(libération des « prisonniers politiques », lutte contre l'impunité des dirigeants politiques locaux et nationaux par exemple). En 2012 par exemple, le *pliego petitorio* concernait principalement : l'augmentation des salaires des *maestros* de l'Etat ; le retrait de la réforme en cours de l'éducation publique (ACE) comprenant des dispositifs d'évaluation de l'enseignement (test ENLACE<sup>51</sup>) ; la reconnaissance d'une contre-proposition locale à la réforme ACE formulée par la section 22, le Plan pour la Transformation de l'Education à Oaxaca<sup>52</sup> (PTEO) ; la démission des principales têtes dirigeantes du IEEPO, dont le Directeur Général Bernardo Vásquez Guzmán ; enfin, la mise en place d'une « Commission de la Vérité » pour enquêter sur les assassinats, tortures détentions et disparitions forcées survenus durant le mandat du gouverneur de l'Etat Ulises Ruiz Ortiz (2004-2010).

L'analyse des « formes d'organisation et la façon dont [le] vivent les participants apportent des éléments permettant de comprendre les modes de structuration du mouvement lui-même » (Combes 2010 : 62). Les *plantones* des *maestros* de Oaxaca apparaissent, tout comme ceux du PRD<sup>53</sup> à Mexico, comme des forums culturels mais également comme des sites où se jouent des aspects de la vie quotidienne et des formes de sociabilité populaire (Combes 2010). A Oaxaca, les *plantones* annuels des *maestros* constituent pour les participants un lieu d'apprentissage et de formation politique, dans le cadre de soirées informatives comme celle décrite précédemment ou des ateliers thématiques régulièrement organisés sur le kiosque. J'ai pu assister à de telles rencontres, qui traitaient par exemple des mobilisations du Syndicat mexicain des électriciens<sup>54</sup> (SME) ou de la violence politique à Oaxaca. Sur un *plantón*, chacun peut ainsi faire l'expérience en acte de la « lutte » et de ses rituels, de ses cadres idéologiques et de ses temporalités.

Dans le cas du *plantón* post-électoral de Andrés Manuel López Obrador<sup>55</sup>, Hélène Combes met en évidence deux fonctions majeures de ce répertoire d'action appartenant à ce qu'elle désigne comme un « stock nationalement disponible » (2010 : 70) : d'une part faire pression sur les autorités, d'autre part « encadrer les troupes » (2010 : 55). Ces deux fonctions se retrouvent également dans le cadre des *plantones* enseignants : il s'agit en effet à la fois de peser sur les négociations à l'œuvre avec le gouvernement local, tout en donnant une forme concrète au mouvement enseignant, pour soi et pour autrui, en fixant les contours du groupe rassemblé dans cet espace de visibilité par excellence qu'est le *zócalo*.

---

51 Evaluation nationale de la réussite éducative dans les centres scolaires.

52 *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca*.

53 Parti révolutionnaire démocratique [*Partido Revolucionario Democrático*] : parti d'opposition au PRI fondé en 1989, né d'une dissidence au sein du PRI, à laquelle se sont ralliés une partie des membres d'autres partis de gauche, notamment le Parti mexicain socialiste (PMS, ancien parti communiste).

54 *Sindicato Mexicano de los Electricistas*.

55 Candidat aux élections présidentielles de 2006 à la tête de la « Coalition pour le bien de tous » (PRD-PT-Convergencia), celui-ci conteste la victoire – minime, annoncée par l'Institut fédéral électoral (IFE) – de son adversaire du PAN Felipe Calderón.

Les *plantones*, régulièrement installés de façon plus ou moins provisoire<sup>56</sup> dans des espaces centraux ou stratégiques des villes du pays<sup>57</sup>, revêtent une dimension symbolique et politique que Sergio Tamayo et Fredy Minor (2006) ont soulignée dans le cadre de leurs travaux sur l'appropriation physique et symbolique, par l'EZLN<sup>58</sup>, de la ville de Mexico lors de la « Marche de la couleur de la terre<sup>59</sup> » en 2001. Situés la plupart du temps au cœur politique et urbain des capitales de l'Etat, les *plantones* sont visibles par le gouvernement, les habitants, les éventuels touristes et visiteurs. Les occupants accaparent ainsi l'espace public, dans le voisinage direct des institutions locales, fédérales ou religieuses. Historiquement, le *zócalo* est le lieu de localisation des bâtiments des pouvoirs religieux et profanes : église, Palais du gouvernement ou Parlement encadrent généralement la place centrale, à la fois destination de promenade, lieu de passage et de rencontre<sup>60</sup>. Cependant à Oaxaca depuis 2006, le palais du gouvernement a été transféré au sein d'un complexe administratif et politique à la périphérie de la ville, le bâtiment du centre-ville étant aujourd'hui investi par un musée. Malgré ce transfert, le *zócalo* de Oaxaca demeure l'emplacement privilégié du *plantón* des instituteurs et de nombreux autres groupes mobilisés occupant régulièrement cet espace afin de rendre visibles leurs revendications<sup>61</sup>, selon une topographie symbolique du pouvoir<sup>62</sup> propre aux villes coloniales mexicaines. Cette pratique du *plantón* fait donc presque partie du paysage *oaxaqueño* en raison de la périodicité des occupations menées par la section 22 et d'autres acteurs locaux. Pratique illégale, elle est pourtant aujourd'hui tolérée de fait par les pouvoirs publics. Quels en sont les enjeux sociaux et politiques ? Comment un groupe socio-professionnel peut-il revendiquer une légitimité à

---

56 Les *plantones* peuvent durer de quelques heures à plusieurs semaines, voire plusieurs mois.

57 Le *zócalo* de Mexico, à l'instar de celui de Oaxaca, est régulièrement occupé par des *plantones* émanant la plupart du temps de syndicats de travailleurs de différents secteurs. En 2010 par exemple, des membres du Syndicat Mexicain des Électriciens avaient installé des bâches sur la place centrale de Mexico, contestant les politiques répressives à leur égard.

58 Armée zapatiste de libération nationale [*Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*].

59 Marche du Chiapas vers Mexico organisée à l'initiative de l'EZLN, à laquelle ont participé des sympathisants mexicains et internationaux.

60 Pour illustration, bon nombre de mes rendez-vous à Oaxaca étaient donnés sur le *zócalo*.

61 En 2010 par exemple, outre la section 22, on pouvait trouver sur le *zócalo* de Oaxaca quelques tentes des commerçants ambulants revendiquant le droit de commercer dans cet espace public, le groupe « Antorcha » de paysans indigènes touchés par une série de conflits agraires, mais encore des femmes triquis demandant des solutions aux conflits et violences politiques agitant la région de San Juan Copala. L'histoire récente de la région triqui est marquée par une série de violences, assassinats, ainsi que par une importante activité paramilitaire. Fin janvier 2007, le Mouvement unifié de lutte triqui indépendant (MULTI) – groupe dissident du Mouvement unifié de lutte triqui (MULT) – a déclaré l'autonomie de la municipalité de San Juan Copala dans la région de la Sierra Sur de l'Etat de Oaxaca. Depuis lors, la zone a connu une recrudescence des violences, enlèvements, également le viol de deux locutrices de radio communautaire (Norget 2010).

62 Celles-ci ont été conçues par les Espagnols au XVI<sup>e</sup> siècle selon un modèle de places centrales situées au centre de villes structurées par des rues formant un damier, originellement prévues comme lieux d'habitation des colons espagnols ; en dehors de cet espace devaient être réunis les indiens selon un modèle de ségrégation raciale et de façon à contrôler la population de ces espaces urbains. Angel Rama (1998 : 20) définit ce modèle comme une « translation d'un ordre social à une réalité physique », révélateur d'un ordre hiérarchique qui « situait le pouvoir au niveau du centre et distribuait autour les différentes strates sociales, selon des cercles concentriques ».

investir de la sorte, régulièrement et pour des périodes parfois longues, un tel espace public central ?

Les *maestros* de la section 22, qui se désignent comme le Mouvement démocratique des travailleurs de l'éducation de Oaxaca<sup>63</sup> (MDTEO) revendiquent en acte par le *plantón* une légitimité à être présents de la sorte au cœur de la ville. Le singulier processus de démocratisation syndicale qu'a connu cette section locale du SNTE durant toutes les années 1980 en a fait, un temps, le fer de lance d'une contestation des pouvoirs autoritaires à l'échelle locale<sup>64</sup>. Cette histoire politique n'est pas sans effet sur les mécanismes de légitimation de la pratique : cette section locale syndicale a incarné durant les années 1980 et le début des années 1990 un mouvement pionnier de contestation des pouvoirs autoritaires et corrompus dans le cadre de la « transition politique ». Par ailleurs, les membres de la section 22 mettent en œuvre toute une série de signes, discours et dispositifs qui viennent témoigner de leur légitimité à représenter la diversité ethnique, culturelle et sociale de l'Etat. Au plus près du « peuple » *oaxaqueño*, les membres de la section 22 revendiquent et défendent les spécificités ethniques et sociales de la région<sup>65</sup>. Chacun des rassemblements des instituteurs dans la ville est l'occasion d'invoquer la légitimité d'un groupe héritier du mouvement syndical des années 1980 contre la corruption, qui se place aux côtés du « peuple » *oaxaqueño* et indigène, inscrit au cœur de la société en raison d'un rôle social central *via* l'institution scolaire, agissant pour la démocratisation de la vie politique locale. Cette posture est notable, comme vu précédemment, sur les affiches et pancartes exhibées par les instituteurs dans l'espace public. Outre les *plantones*, chacune des manifestations organisées par la section 22 s'achève par un investissement du *zócalo* où se déroulent des *meetings* politiques tenus depuis le kiosque à musique ou bien sur une estrade installée à cet effet.

Ces *plantones* relèvent donc d'une activité de mise en visibilité, au sein de l'espace public, de la capacité de mobilisation de la section locale *oaxaqueña* du syndicat des travailleurs de l'éducation, de son poids politique et de sa légitimité à défendre les intérêts du « peuple » *oaxaqueño*. Durant les négociations qui ponctuent ces *Jornadas de lucha* annuelles, le *plantón* est un élément déterminant du bras de fer engagé avec le gouvernement local, puisqu'il est maintenu tant que le syndicat ne s'estime pas satisfait des réponses de ce dernier. Les dirigeants syndicaux en charge des négociations soumettent en assemblée un compte-rendu détaillé des réponses formulées à leurs pétitions par le gouvernement local. Si ces réponses sont estimées satisfaisantes par l'assemblée des représentants syndicaux mandatés par leurs « bases », le *plantón* est retiré de la place centrale et la *Jornada de Lucha* achevée ; dans le cas contraire, le *plantón* est poursuivi, les premières semaines sous une forme légère « rotative » puis sous une forme renforcée « massive »<sup>66</sup>.

---

63 *Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca*.

64 Je développe cet aspect au sein de la section suivante.

65 Sur cet aspect, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

66 Dans un premier temps, les régions envoient tour à tour leurs enseignants occuper le *zócalo* qui se relaient dans le cadre de la forme « rotative » ; la forme « massive » implique une mobilisation conjointe de toutes les régions de l'Etat.



Il existe par ailleurs des enjeux politiques sous-jacents au maintien ou à la levée du *plantón* sur le *zócalo* par les instituteurs de la section 22. Par exemple, fin juin 2010, la présence des instituteurs sur le *zócalo* pouvait avoir des effets sur l'issue des élections locales de juillet. Dans un contexte de désapprobation sociale quant à ce *plantón* enseignant en raison des absences répétées des instituteurs pour motifs de participation syndicale, l'occupation de la place centrale de la ville pouvait avoir un effet sur le vote, éventuellement favoriser le camp du PRI, favorable à une gestion plus dure des mobilisations enseignantes.

Ces critiques n'émanent pas seulement des chauffeurs de taxi, restaurateurs et hôteliers de la ville qui se disent victimes des externalités négatives d'une telle occupation, mais encore d'une partie de la population locale entravée dans ses déplacements, contestant de plus en plus la légitimité de tels modes d'action dans l'espace public. Le 12 juin 2012 par exemple, en fin d'après-midi, un groupe d'habitants convoqué *via* les réseaux sociaux par le Conseil citoyen « *Ya Basta* » animé par un entrepreneur local, s'est réuni sur le parc Juárez « *el Llano* » dans le centre-ville, à quelques rues du *plantón* des instituteurs sur le *zócalo*, afin d'y manifester leur mécontentement face à cette occupation annuelle de l'espace public par les enseignants. Munis de pancartes, quelques dizaines de personnes accompagnées d'enfants ont défilé ce jour-là pour contester cette emprise des *maestros* sur la ville, avec pour slogan principal : « Oaxaca est à nous et non aux instituteurs ». En réponse, le syndicat des instituteurs a décidé d'élever onze barricades encadrant le *plantón* sur le *zócalo* afin de se protéger d'une éventuelle incursion, de protéger et marquer ce territoire. De la sorte, il s'agissait de défendre un territoire tant physique que symbolique. Il n'y a cependant pas eu ce jour-là de confrontation entre ces deux groupes, qui se sont contentés d'occuper deux espaces centraux mais distincts. Par ailleurs et pour illustrer combien l'activité politique et syndicale des enseignants fait question localement, dans certains villages en octobre 2006, à leur retour après plusieurs mois d'absence en raison de leur mobilisation au sein de l'APPO, les *maestros* ont trouvé leurs écoles occupées par des parents d'élèves soutenus par les autorités municipales. Ceux-ci leur avaient interdit l'entrée aux salles de classe, brandissant des affiches ou des banderoles sur lesquelles était inscrit : « Retournez sur votre *plantón* ! ».

Le *plantón*, cette occupation protestataire de l'espace public urbain, peut susciter des confrontations violentes qui révèlent des conflits sociaux et politiques locaux. Un instituteur m'a confié lors d'un échange informel<sup>67</sup> que l'action politique syndicale relevait avant tout d'une présence physique sur le territoire régional, dans le sens également d'une subversion de l'espace. Ces dimensions spatiales de l'activité politique méritent que l'on y prête une attention particulière comme le souligne Hélène Combes (2011), en concevant pour ce faire l'espace non comme un décor neutre où se déroulent des activités humaines mais comme des « lieux pratiqués » (De Certeau 1990).

---

<sup>67</sup> Le 15 juin 2010.

Ces instituteurs occupent une place singulière dans la société locale *oaxaqueña*. Au cœur de la vie politique locale, ils sont en mesure de mettre en œuvre des pratiques spécifiques telle celle du *plantón*, que je viens de décrire et de mettre en contexte. Il convient à présent de sonder plus précisément quel est ce rôle social et politique que jouent les *maestros*, tantôt soutenus par la population locale, tantôt dénoncés – par les médias mais aussi par certains groupes villageois et parents d’élèves – pour leurs pratiques syndicales et leur absentéisme (Howell 2009). Pourquoi fait-on de la politique lorsqu’on est instituteur, fonctionnaire de l’Etat ? Est-ce que tous en font ? Qui sont ces instituteurs ? Quelle est leur légitimité ? Pourquoi ont-ils la possibilité d’acquérir une telle visibilité au cœur de la ville et de l’Etat, voire jusqu’à la capitale du pays ? Quel est le sens particulier que donnent ces personnes à leur engagement politique ?

## 2. MAESTRAS ET MAESTROS À OAXACA

*« Il est vrai que dans chaque communauté de Oaxaca, on pourra manquer d’un docteur ou je ne sais quoi, d’un curé par exemple. Mais il y a toujours un instituteur, il y en a toujours au moins un »  
Ester, institutrice dans une école maternelle à Oaxaca, le 29 juin 2010.*

Avant d’aborder les aspects plus qualitatifs, ethnographiques et donc situés de l’ancrage social et politique des institutrices et instituteurs de l’Etat de Oaxaca<sup>68</sup>, je souhaite donner en premier lieu des éléments renseignant la morphologie de ce groupe socio-professionnel et de son syndicat tels qu’ils se présentent à Oaxaca. Je propose donc ici de donner des éléments sociographiques sur ce groupe, puis d’explicitier l’organisation et les modes de fonctionnement de la section locale *oaxaqueña* du SNTE. Travailleurs de l’éducation, fonctionnaires, ils exercent leur profession dans l’Etat de Oaxaca, en milieu urbain ou rural-indien : ce qui relie les membres de ce groupe tient en premier lieu à la spécialisation professionnelle de ses membres et au contexte local spécifique *oaxaqueño*.

Par ailleurs, la plupart de ces travailleurs de l’éducation *oaxaqueños* sont affiliés à la section syndicale locale (la section 22<sup>69</sup>) du Syndicat national des travailleurs de l’éducation. Cette section locale, rattachée au syndicat unique des enseignants à l’échelle nationale, dispose d’un quasi monopole de la représentation politique de ces derniers<sup>70</sup>. Il s’agit donc autant d’un groupe « en soi » que d’un groupe « pour soi ». En interne cependant, ce groupe se caractérise par une forte hétérogénéité s’agissant des conditions de travail, des lieux d’exercice de leur profession, des niveaux scolaires d’enseignement, des rémunérations, du degré de politisation et du rapport au

---

68 Qui feront l’objet du chapitre suivant.

69 La section locale concurrente, la section 59, créée lors des mobilisations de 2006 avec le soutien du gouvernement de Oaxaca de façon à faire contre-poids à la toute puissante section 22, est aujourd’hui minoritaire avec à peine un millier d’adhérents (sur plus de 70000), et en voie de disparition, souffrant depuis 2010 d’un manque de reconnaissance institutionnelle.

70 Ce qui est le cas aussi dans la majeure partie des autres Etats du pays.

syndicat. En 2005, 29,5% des enseignants du système scolaire public de Oaxaca – tous niveaux confondus – avaient exercé un mandat syndical au cours de leur carrière (Hernández Ruiz 2004 : 15). Enfin, la section 22 est particulièrement intégrée au fonctionnement de l'institution décentralisée en charge de l'Education : elle cogère en effet avec l'Institut d'éducation publique de l'Etat de Oaxaca (IEEPO) une partie des ressources attribuées à l'Etat fédéré pour l'enseignement.

## 2.1. Anatomie d'un groupe socio-professionnel

Ce groupe socio-professionnel est en fait relativement hétérogène au regard des différents statuts qui correspondent en réalité au terme générique de « *maestro* ». Le groupe des 74590 *maestros* de Oaxaca affiliés à la section 22<sup>71</sup> réunit un ensemble hétérogène d'enseignants du système public<sup>72</sup>, de la maternelle au secondaire, tous systèmes confondus (formel et bilingue), et les femmes représentent 60% du personnel<sup>73</sup>. La diversité des conditions d'exercice du métier d'enseignant à Oaxaca renvoie tant aux contrastes sociaux – entre populations indiennes rurales et populations métisses urbaines – que géographiques – entre côte pacifique, vallée centrale ou région montagneuse – qui caractérisent cet Etat. Cette hétérogénéité fait écho à la complexité du système d'enseignement public et à celle du syndicat des enseignants.

A Oaxaca, plus de la moitié des enseignants du système public exerce en primaire, pour 15% des effectifs en maternelle et 30% pour le niveau secondaire (IEEPO 2006). Les *maestros* se répartissent entre le système dit « formel » et « indigène<sup>74</sup> » (ou « interculturel bilingue »), avec 14000 enseignants rattachés au système « indigène » sur les plus de 70000 enseignants affiliés à la section 22<sup>75</sup>.

---

71 Données fournies en 2011 par la direction syndicale de la section 22 qui venait d'effectuer un recensement de ses effectifs.

72 Il existe un système privé (*particular*) parallèle, qui concerne surtout l'enseignement supérieur : ces institutions privées gèrent 5,1% des écoles et prennent en charge 13% du total des élèves dans l'Etat de Oaxaca, principalement dans l'enseignement supérieur (Site de la SEP consulté le 5 septembre 2012).

73 Un fonctionnaire du IEEPO m'a indiqué, lors d'un entretien effectué le 25 août 2011, que les femmes étaient majoritaires dans l'enseignement maternel, minoritaires dans le secondaire et constituaient près de la moitié des effectifs, à part égale avec les hommes dans le primaire à Oaxaca et plus généralement au Mexique. Cependant, je n'ai pu trouver de source officielle (SEP ou IEEPO) qui confirme ces données sur la répartition homme/femme dans l'enseignement public. La section 22 ne disposait pas non plus de telles données.

74 Le ministère de l'Education définit comme suit l'éducation indigène : « Service à la population indigène ; son but est de préserver et d'aider au développement des coutumes, traditions et autres éléments de la culture ethnique. Elle est spécifique car bilingue et biculturelle » (Site de la SEP, consulté le 5 septembre 2012).

75 Chiffres fournis en juin 2010 par la direction de la Coalition des maestros et promoteurs indigènes de Oaxaca [*Coalición de Promotores Indígenas de Oaxaca*] (CMPIO).

**Tableau 1. Organisation administrative du système éducatif mexicain (« éducation basique »)**

NIVEAU EDUCATIF	NIVEAU	SERVICES
Education basique	Maternelle	Générale Cours communautaires Indigène
	Primaire	Générale Cours communautaires Indigène
	Secondaire	Générale Cours communautaires Indigène

Source : SEP (2012)  
Tiré du schéma général du système éducatif national.

En 2011<sup>76</sup>, ces enseignants se répartissent dans les différentes régions de l'Etat de Oaxaca<sup>77</sup> afin d'enseigner auprès d'environ un million d'élèves pour une population de 3,5 millions d'habitants<sup>78</sup> et sur une totalité de 35 millions d'élèves que compte le pays (SEP 2012) :

**Tableau 2. Répartition par région des enseignants du système public à Oaxaca**

<i>Région</i>	<i>Travailleurs de l'Éducation (tous niveaux confondus)</i>
<i>Cañada</i>	3459
<i>Costa</i>	11947
<i>Istmo</i>	13260
<i>Mixteca</i>	9529
<i>Sierra</i>	2607
<i>Tuxtepec</i>	8596
<i>Valles Centrales</i>	25192
<b>TOTAL</b>	<b>74590</b>

Source : direction de la section 22 du SNTE (2011)

76 Je ne dispose pour rendre compte de cette répartition par régions, que des chiffres de la direction de la section 22, en date de 2011. Il manque donc ceux des travailleurs de l'éducation à Oaxaca qui ne sont pas membres de la section 22 mais de la section 59. Il est difficile d'obtenir des chiffres précis sur le nombre d'enseignants relevant de cette section locale concurrente (la section 59) ; ils sont cependant aujourd'hui très peu – quelques centaines selon la section 22, plus de 1000 selon la direction de la section 59 – notamment en raison d'un mouvement massif, depuis 2010, de retour des « dissidents » vers la section 22. En effet, le nouveau gouvernement local de Gabino Cué Monteagudo (élu en 2010) ne soutient pas autant que son prédécesseur cette section concurrente ; de plus les enseignants de la section 59 ne bénéficient pas de la même représentation ni du même poids auprès des instances officielles.

77 Le syndicat a admis comme principe de découpage celui des régions administratives de l'Etat, réunissant cependant les deux régions Sierra Norte et Sierra Sur au sein d'une seule entité « Sierra ».

78 Cette proportion élevée d'enfants scolarisés à Oaxaca au regard de la population de l'Etat s'explique en partie par la structure de la pyramide des âges de cette région, où 22,6% des habitants entre 4 et 15 ans (SEP 2012).

Certaines régions de l'Etat plus peuplées, telles les Vallées Centrales, l'Isthme de Tehuantepec ou la Costa concentrent un plus grand nombre d'enseignants. Ainsi la région de Valles centrales regroupe près d'un tiers des enseignants de l'Etat de Oaxaca pour 1033884 habitants – sur les 3801962 que compte l'Etat (INEGI 2010) : en effet elle comprend la capitale ainsi que ses territoires périphériques, urbanisés et denses. De même, les régions de la Costa et de l'Isthme, qui comprennent des centres urbains importants. Quant à la région de la Sierra, peuplée seulement de 176489 habitants (INEGI 2010), zone montagneuse avec une faible densité de population et de rares centres urbains, elle possède moins d'infrastructures scolaires et d'enseignants, même si nombre de communautés rurales retirées bénéficient d'équipements scolaires, maternels et primaires. Je montrerai dans la partie suivante que certaines régions ont plus de poids que d'autres au sein de la section 22, en raison du nombre de *maestros* qu'elles regroupent, donc de leur potentielle capacité de mobilisation dans le cadre d'activités syndicales.

À Oaxaca comme ailleurs au Mexique<sup>79</sup>, l'éducation dite « basique » (maternelle, primaire, secondaire) regroupe la plus grande partie des enfants scolarisés de l'Etat.

**Tableau 3. Répartition des effectifs (élèves, enseignants, écoles) par niveau à Oaxaca**

Total Oaxaca			Maternelle			Primaire			Secondaire		
Élèves	Enseignants	Écoles	Élèves	Enseignants	Écoles	Élèves	Enseignants	Écoles	Élèves	Enseignants	Écoles
<b>966932</b>	<b>50482</b>	<b>12324</b>	<b>187850</b>	<b>10163</b>	<b>4515</b>	<b>558987</b>	<b>26923</b>	<b>5568</b>	<b>220095</b>	<b>13396</b>	<b>2241</b>

Source : SEP (2012)

En 2006, une étude commanditée par le IEEPO a permis de collecter un certain nombre de données sur les conditions matérielles de vie des *maestros* de Oaxaca (Hernández Ruiz 2004). Ainsi, en 2006, 63% des travailleurs de l'éducation à Oaxaca sont propriétaires de leur maison, quand 20% d'entre eux la louent ; 54% d'entre eux disposent de l'eau courante dans la maison, 79% disposent d'un système d'évacuation des eaux usées et 18% sont propriétaires d'un véhicule. 63% d'entre eux utilisent les transports publics ou communautaires pour se rendre sur leur lieu de travail. Par ailleurs, 95% des enseignants de l'Etat ont recours à des services médicaux privés – plus efficaces – alors qu'ils bénéficient d'un accès spécifique aux services publics *via* l'ISSSTE<sup>80</sup>. Enfin, il est intéressant de noter que 64% des *maestros* résident là où ils enseignent, ce qui signifie que plus d'un tiers d'entre eux a son lieu de résidence hors de son lieu d'exercice

<sup>79</sup> À l'échelle nationale, 63,4% des enseignants relèvent de cette « Education basique » (SEP 2012).

<sup>80</sup> Institut de sécurité et de services sociaux des travailleurs de l'Etat [*Instituto de Seguridad y de Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado*].

professionnel : cette donnée explique en partie la grande mobilité des instituteurs qui enseignent au sein d'une localité la semaine pour rejoindre leur lieu de résidence le week-end et durant les vacances scolaires. Ce mode de vie concerne cependant surtout les jeunes enseignants qui, lors de leurs premières années d'exercice occupent successivement différents postes dans les régions reculées de l'Etat, avant de pouvoir rejoindre la localité de leur choix, et s'installer.

Une ligne de fracture importante est tracée à Oaxaca entre *maestros* du système dit « formel » (ils sont environ 60000<sup>81</sup>) et ceux de l'éducation indigène (près de 14000 selon le CMPIO<sup>82</sup>) qui exercent selon des modalités pédagogiques en principe différentes – *a priori* bilingue. Eux-mêmes issus d'un environnement indigène, ils ont eu un parcours spécifique, certains ont débuté leur scolarité au sein des auberges infantiles permettant aux enfants issus de villages indigènes reculés d'être hébergés et nourris à proximité d'une infrastructure scolaire. Durant les années 1960 et jusqu'en 1978, ils étaient recrutés au cours de leur scolarité secondaire (primaire jusqu'au début des années 1960) pour être « promoteurs d'éducation » sur le critère de leur connaissance de l'Espagnol *et* d'une langue indigène. Ils étaient ensuite formés à leur future implication au sein de contextes indigènes à l'Institut de recherche et d'intégration des services de l'Etat de Oaxaca (IISEO créé en 1963) où ils acquéraient tant des outils pédagogiques que des connaissances pratiques utiles en milieu indigène (premiers soins, agriculture). Aujourd'hui, les plus jeunes des *maestros* du système indigène ont été formés au sein de l'Ecole normale bilingue et interculturelle de Oaxaca<sup>83</sup> (ENBIO) créée en 2000<sup>84</sup> dans le village zapotèque de Tlacoahuaya, à proximité de la ville de Oaxaca. Les instituteurs du système formel sont quant à eux formés au sein des écoles normales « urbaines » et centres régionaux d'éducation normale basés à Oaxaca.

Les différences sociales entre *maestros* existent bel et bien et sont particulièrement notables entre enseignants émanant du système d'éducation formelle et ceux impliqués dans l'éducation indigène. Encore aujourd'hui, les instituteurs du système bilingue sont identifiés en raison de leur habitus spécifique (façons de s'habiller, de s'exprimer, de consommer, de s'alimenter). Certains de mes interlocuteurs du système indigène ont même formulé l'idée d'une hiérarchie implicite entre les deux groupes reposant sur des bases raciales, économiques et sociales. Les enseignants du système bilingue, notamment lorsqu'ils ont commencé à exercer en tant que « promoteurs d'éducation indigène », sont soumis à une grille de salaires différente de ceux

---

81 Donnée fournie par la direction de la section 22 en août 2011.

82 Coalition d'instituteurs et promoteurs d'éducation de Oaxaca [Coalición de Maestros y Promotores de Educación de Oaxaca].

83 *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*.

84 Dans le cadre du troisième chapitre de cette thèse, je reviendrai en détail tant sur l'histoire de l'encadrement institutionnel de l'éducation indigène au Mexique et à Oaxaca, que sur la fonction sociale et politique de ces promoteurs et instituteurs indigènes dans le cadre de la construction nationale.

du système formel et sont beaucoup moins bien rémunérés<sup>85</sup>. Cependant, même à l'échelle de l'ensemble du *magisterio oaxaqueño*, les revenus des enseignants peuvent varier du simple au triple en fonction du niveau auquel ils enseignent (maternelle, primaire ou secondaire), de leur ancienneté, de leur participation ou non au programme – aujourd'hui suspendu dans l'Etat de Oaxaca – *Carrera Magisterial* [Carrière enseignante<sup>86</sup>]. Eucario<sup>87</sup>, directeur d'une école primaire interculturelle bilingue dans la région de la Sierra Sur, introduisait une autre distinction entre les instituteurs du système formel et ceux du système bilingue, avançant qu'il y a moins de discipline dans les écoles bilingues, moins de punitions.

Enfin, Oaxaca est un Etat stigmatisé par les indicateurs éducatifs locaux (IEEPO 2006) nationaux (INEGI 2010) et internationaux (OCDE, UNESCO<sup>88</sup>) pour son « retard éducatif ». Le taux d'analphabétisme de la population de 15 ans et plus y est par exemple de 16,3% (valeurs sensiblement égales à celles du Guerrero et du Chiapas) pour un taux de 1,5% dans le District fédéral (INEGI 2010). Je montrerai que ce type d'évaluations et de classements constituent des enjeux politiques et sociaux d'importance : tandis que les médias et la population locale reprennent ces données pour dénoncer le peu d'efficacité du *magisterio oaxaqueño*, la section 22 quant à elle conteste la validité de ces indicateurs en arguant de la spécificité du territoire régional, pauvre et indigène.

Exerçant au sein d'un contexte politique et social spécifique, les enseignants de Oaxaca sont rattachés à une section locale du SNTE elle aussi particulière. Acteur politique crucial de la vie politique locale, la section 22 est régie par un mode de fonctionnement particulier assorti d'une structuration complexe et d'une histoire locale spécifique qu'il convient d'explicitier.

---

85 Ni les rapports statistiques de la SEP ni ceux du IEEPO ne donnent cependant d'indication précise sur les salaires de ces enseignants.

86 La SEP (2012) définit ce programme comme suit : « Système d'incitation qui s'adresse aux professeurs de l'éducation basique (Maternelle, Primaire, Secondaire) afin de permettre une amélioration de l'éducation *via* un dispositif de reconnaissance et de soutien aux enseignants, telle l'amélioration de leurs conditions matérielles, professionnelles et éducatives. La participation à ce programme est volontaire et individuelle ».

87 Lors d'un entretien, le 20 juin 2009.

88 « Education at a Glance Indicators » pour l'OCDE et « Global Education Digest » pour l'UNESCO. Ces indicateurs prennent en considération le taux de scolarisation, la taille moyenne des classes, les niveaux d'éducation par classe d'âge, les dépenses en matière éducative et les résultats obtenus à l'examen PISA (« Programme for International Student Assessment »). PISA est un test effectué tous les trois ans par l'OCDE, appliqué aux adolescents de 15 ans des pays membres et non-membres, quelle que soit leur scolarité passée et présente, dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences. En 2009 par exemple, au regard des résultats nationaux obtenus au test PISA, le Mexique se situe après le Chili, les Etats-Unis le Japon et l'Espagne, devant la Turquie, la Russie et l'Indonésie.

## 2.2. Anatomie d'une section syndicale locale du SNTE

Au Mexique, les enseignants sont historiquement rattachés au syndicat unique des enseignants, le SNTE, qui comprend dans chaque Etat de la fédération une section locale. J'aborderai à présent le fonctionnement spécifique de la section locale *oaxaqueña* (la section 22) de ce syndicat national des travailleurs de l'éducation. Pour ce faire, je considérerai dans un premier temps les aspects principaux de la structuration historique du syndicalisme mexicain, avant d'envisager la spécificité du SNTE et, au sein de celui-ci, de la section 22 à Oaxaca.

- Une section locale « combattive » au sein d'un puissant syndicat •

Syndicalisme et vie politique nationale sont associés de longue date au Mexique. Durant les années 1910, les membres de la *Casa del Obrero Mundial*<sup>89</sup> (COM), organisation syndicale proche de l'anarcho-syndicalisme basée à Mexico, se sont impliqués dans les luttes internes entre groupes révolutionnaires, *via* les « Bataillons rouges » (Touraine 1988) ; par la suite, la Confédération régionale ouvrière mexicaine (CROM<sup>90</sup>) fondée en 1918, puis la Confédération des travailleurs du Mexique (CTM) en 1936, intégrés au parti-Etat (PNR puis PRI), ont constitué des rouages essentiels du système politique mexicain. La Confédération des travailleurs du Mexique a constitué un moyen efficace de contrôle politique des syndicats par le pouvoir central, mais en retour ceux-ci ont également été en mesure d'exercer des pressions sur la confédération<sup>91</sup>. Des tentatives de rupture avec ce syndicalisme officiel regroupé sous la bannière de la CTM ont cependant vu le jour<sup>92</sup> : en 1958 l'un d'entre eux, celui des cheminots en grève, a connu de sévères représailles (neuf mille travailleurs ont alors été licenciés) ; en 1968, la grève dissidente des électriciens a permis la création d'un syndicat indépendant, le STERM<sup>93</sup>. Cependant, la force de la centrale syndicale officielle intégrée au PRI a marginalisé, jusqu'aux années 1980, la plupart des tendances syndicales indépendantes anti-officialistes. Dans ce contexte, le SNTE occupe une

---

89 Maison mondiale de l'ouvrier.

90 *Confederación Regional Obrera Mexicana*. Fondée en 1918, il s'agit de la première confédération de travailleurs à caractère national du Mexique. Plus tard, une faction de la CROM a donné naissance en 1936 à la Confédération des travailleurs de Mexico [*Confederación de Trabajadores de México*] (CTM).

91 Ca a été le cas notamment en 1982, quand Fidel Velásquez, alors à la tête de la CTM, s'est opposé à des projets de réforme économique du gouvernement de De La Madrid en recourant pour ce faire à des menaces de grève générale.

92 Une première tentative a été initiée avec la *Confederación Unica de Trabajadores* [Confédération unique des travailleurs] en 1948.

93 *Sindicato de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana* [Syndicat des travailleurs électriciens de la République Mexicaine].



place centrale et spécifique au sein du système politique national<sup>94</sup>. Longtemps, le syndicat des enseignants a été lié formellement au PRI *via* son rattachement à la Confédération nationale des organisations populaires<sup>95</sup> (CNOP), l'une des trois organisations sectorielles corporatistes du parti d'Etat. Depuis les années 1980, ce lien organique au PRI s'est fort estompé, en raison notamment de l'émergence de courants critiques au sein même du SNTE, pour certains opposés à toute affiliation du syndicat à une formation partisane.

L'énorme appareil syndical du SNTE réunit l'ensemble des travailleurs du système éducatif public (près de deux millions pour l'éducation primaire et spéciale<sup>96</sup>), regroupés au sein des 55 sections locales et comprenant plus de 2000 postes de direction et de coordination syndicale (de Ibarrola et Loyo 2001). Le statut des enseignants du système public est régi par la loi fédérale des travailleurs au service de l'Etat<sup>97</sup> qui leur assure notamment un régime d'inamovibilité et la possibilité de garder leur « *plaza* » au terme de six mois de service. Cet aspect de la loi rend difficile la mise en œuvre d'une plus grande flexibilité laborale et notamment la possibilité pour les municipales – promue par différents projets successifs de réforme – d'embaucher des *maestros* dans le cadre de contrats temporaires. Par ailleurs, des représentants du SNTE sont présents dans la majeure partie des instances décisionnaires éducatives locales et nationales, ce qui octroie au syndicat une grande capacité de négociation avec les pouvoirs publics, selon le « pacte corporatiste » qui le lie encore à l'Etat (de Ibarrola et Loyo 2001 : 94). La participation du syndicat aux instances de négociation sur les conditions de travail des enseignants est en outre institutionnalisée dans le cadre de la loi fédérale des travailleurs au service de l'Etat, faisant du SNTE un interlocuteur privilégié et incontournable des pouvoirs publics en matière d'éducation. Ces liens établis entre le gouvernement fédéral et le syndicat sont resserrés plus encore par une série de mécanismes politiques et bureaucratiques. Si le PRI a en effet longtemps recruté les cadres du ministère de l'Education (SEP) parmi les dirigeants du SNTE, la cooptation d'une partie des dirigeants syndicaux a par ailleurs permis au pouvoir central de s'assurer un contrôle du syndicat, de limiter également les mouvements de dissidence. De plus, des représentants du syndicat sont présents à tous les niveaux de la gouvernance politique nationale : au Congrès fédéral mais aussi au sein de la plupart des gouvernements des entités fédérées et municipales. Pour ces raisons, le SNTE est en mesure d'établir des ponts entre les différents espaces politiques (électoraux et corporatifs) du pays. Il a par ailleurs établi sur l'ensemble du territoire national, un lien direct et privilégié avec les enseignants *via* les sections locales (Foweraker 1993). Riche

---

94 Au niveau international, le SNTE est adhérent de la « *Internacional de la Educación* », interlocuteur privilégié des organismes internationaux tels que l'Unesco, la Banque Mondiale ou l'OIT. Il existe aussi une Confédération des Educateurs d'Amérique [*Confederación de los Educadores de America*] (CEA) qui regroupe plus de quatre millions de membres.

95 *Confederación Nacional de las Organizaciones Populares*.

96 *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial* (SEP 2013).

97 *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado*.

des nombreuses contributions syndicales de ses adhérents accumulées depuis des années, le syndicat dispose en outre de biens (immobiliers, fonciers) considérables partout dans le pays (centres culturels, clubs sportifs, maisons de l'instituteur, hôtels) (de Ibarrola et Loyo 2001).

A Oaxaca, les discours des dirigeants de la section 22 exaltent la fonction d'unique contre-pouvoir de l'organisation dans le contexte local. Capacité d'organisation et autorité politique sont en effet souvent mises en avant comme des éléments susceptibles de peser sur les négociations avec le gouvernement local. Selon un registre plus subjectif, une jeune institutrice ayant exercé des responsabilités syndicales au sein de la section 22, exprimait comme suit cette capacité de mobilisation et de contestation de l'organisation<sup>98</sup> :

« La section 22 est spécifique à l'échelle nationale parce que c'est la plus combattive, celle qui n'abandonne pas, celle qui est en lutte toujours et à chaque instant, et pas seulement pour servir les intérêts de l'Etat, mais aussi par exemple en soutien à d'autres sections, à d'autres Etats. C'est toujours nous les plus combattifs ».

Un militant des droits de l'Homme exerçant au sein d'une ONG locale, pourtant critique du mouvement des *maestros* et de ses ambiguïtés politiques, me confiait<sup>99</sup> :

« Qui incarne le plus grand contre-pouvoir face au pouvoir absolu et autoritaire que nous avons ? La section 22, personne d'autre, malgré toutes les critiques sérieuses que nous pourrions lui adresser, nul autre ne représente un contre-poids aussi important face au gouvernement. Avec leur organisation, leur capacité d'organisation, c'est là qu'est leur force et ça on ne peut que le reconnaître. L'autre vision que nous avons, c'est qu'à l'intérieur de la section 22 il y a beaucoup d'intérêts en jeu, de tout type, et même d'ordre clientélares, que nous dénonçons également ».

Section syndicale « combattive » et susceptible de contrer les pouvoirs locaux, ce sont là deux caractéristiques qui renvoient à l'histoire locale spécifique de la section 22. Cette section locale *oaxaqueña* a en effet connu durant les années 1980 un processus singulier de démocratisation visant à promouvoir un fonctionnement syndical plus horizontal et transparent, critique du syndicalisme officiel encadré par le parti-Etat, le PRI.

A Oaxaca, le mouvement dissident en faveur de la démocratisation syndicale exigeait en premier lieu une représentativité des congrès syndicaux tant au niveau local qu'au niveau national. Le dispositif des assemblées syndicales – au niveau des délégations et de l'Etat fédéré – a constitué l'élément-clé du fonctionnement syndical renouvelé ; celui-ci devait permettre en principe une mise en débat transparente des décisions. Chacun des représentants syndicaux devait porter au

---

98 Ester, lors d'un entretien le 20 juin 2010.

99 Miguel, lors d'un entretien le 12 août 2009.

sein de l'assemblée la voix et les décisions des « bases » préalablement consultées. A Oaxaca, la reconnaissance de ces principes a fait l'objet d'un long conflit entre courant « officiel » *Vanguardia Revolutionaria*<sup>100</sup> [« Avant-garde révolutionnaire »] et courant dissident de la fin des années 1970 à 1989. En 1989, la direction du SNTE a reconnu la section 22 et son premier dirigeant « démocratique », Pedro Martinez Noriega. Durant ces dix années, les *maestros oaxaqueños* dissidents n'ont cessé d'organiser de nombreuses marches, manifestations et *plantones* dans les villes de cette région et à Mexico, en vue d'obtenir cette reconnaissance d'une nouvelle section locale, de nouveaux dirigeants et de nouveaux modes d'organisation. Cette période, qui couvre toutes les années 1980, correspond à ce que de nombreux *maestros* qualifient comme une période « épique » voire « héroïque ». Il s'agit en effet d'une période de défis répétés aux pouvoirs établis, que ce soit la direction syndicale *charra* [corrompue], les gouvernements local ou national. De nombreux éléments du répertoire d'action politique actuel de ces enseignants ont en outre été explorés et stabilisés durant cette période (*plantones*, occupations, marches vers la capitale, brigades). Aujourd'hui, cet épisode « héroïque » de la lutte des enseignants pour la démocratisation est souvent mobilisé par la direction de la section 22, qui revendiquait par exemple en 2010 « trente ans de lutte pour la démocratie ».

Ailleurs sur le territoire national, d'autres sections syndicales locales ont connu des mobilisations similaires : les pionniers dans l'Etat du Chiapas à l'automne 1979, au Guerrero à la fin de cette même année, puis Morelos et Valle de Mexico à la fin de l'année 1980 et enfin Hidalgo début 1981. L'émergence puis l'articulation des différents groupes dissidents régionaux au sein du SNTE ont favorisé la naissance d'une fédération syndicale indépendante en butte au *leadership* du syndicalisme officiel du SNTE : la Coordination nationale des travailleurs de l'Education (CNTE). Celle-ci regroupait les courants dissidents du *magisterio* issus du Chiapas, du Michoacán, de Puebla, du Quintana Roo, du Yucatán, du Guerrero, du Chihuahua, de Baja California, de Guanajuato, de Valle de Mexico et du District Fédéral. Créée en 1979 au Chiapas, la coordination regroupe encore aujourd'hui les sections locales du SNTE qui affichent une position critique et contestataire vis-à-vis du pouvoir d'Etat.

- Une organisation complexe, hiérarchisée, bureaucratisée et bicéphale •

Le SNTE, créé en 1943, regroupe aujourd'hui 650000 membres, c'est l'un des syndicats les plus importants d'Amérique latine. Outil de régulation des conflits sociaux pour le parti unique à la tête du pays jusqu'en 2000 (le PRI), le SNTE s'est inscrit depuis sa fondation dans un fonctionnement de type corporatiste. Il comprend une section locale dans chacun des Etats du pays, dont la section 22 à Oaxaca.

---

100 Créé et soutenu par le secrétaire général priiste du SNTE, Carlos Jonguitud Barrios.

La section 22 est une section « bicéphale »<sup>101</sup> caractérisée par une double direction : l'une, « formelle », assure le lien avec la direction nationale du SNTE ; l'autre, « démocratique », la Coordonation des travailleurs de l'éducation de l'Etat de Oaxaca<sup>102</sup> (CETEO), est liée à la CNTE. Ces deux directions ne sont aujourd'hui plus en conflit et travaillent ensemble au sein des mêmes locaux. La partie « formelle » de la section 22 est beaucoup plus structurée, dotée en moyens humains et matériels, que la CETEO<sup>103</sup> (structure locale de la CNTE). Elle dispose de nombreuses commissions – dont les plus importantes sont les *secretarías* [départements]<sup>104</sup> – chacune étant animée par une équipe composée de plusieurs personnes désignées par le secrétaire général élu à la tête de la section 22 pour quatre ans. À la tête de chaque *secretaría*, un secrétaire qui coordonne les actions de sa commission, relais entre la direction générale et les « bases » du syndicat. Ces *secretarías* disposent toutes d'un bureau permanent à Oaxaca, dans l'un des locaux de la section 22. Les instituteurs en visite à la capitale peuvent ainsi se rendre auprès de leurs dirigeants et exposer aux représentants présents de l'une des *secretarías* leurs problèmes ou leurs demandes, qu'il s'agisse de conflits au sein de leur école, d'une demande de prêt pour acheter une maison ou d'une question professionnelle ou politique qu'ils souhaitent résoudre.

L'ensemble de ces secrétaires et une partie de leurs équipes forment un Comité exécutif de section<sup>105</sup> (CES), direction syndicale élue pour quatre ans qui se réunit avant chaque assemblée mensuelle, qui réunit tous les délégués de l'Etat (assemblée *estatal*). Ensuite, une Commission politique composée de certains membres du CES élus au sein de cette instance, se réunit régulièrement pour traiter de questions politiques et syndicales, dessiner les grandes orientations à prendre au niveau local, chaque année à l'occasion de la *Jornada de lucha*.

D'autres composantes de la direction syndicale se sont peu à peu ajoutées, depuis les années 1980, à ces différentes *secretarías* et commissions, complexifiant encore l'organigramme de cette organisation syndicale locale et venant accentuer un phénomène de bureaucratisation syndicale, de multiplication des instances et des commissions. Parmi elles, on compte notamment les « organismes auxiliaires » chargés de produire pour la direction syndicale et les enseignants de Oaxaca des expertises locales sur une série de domaines de références : le CEDES (Centre

---

101 Voir organigramme de la section 22 annexe n°3.

102 *Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca*.

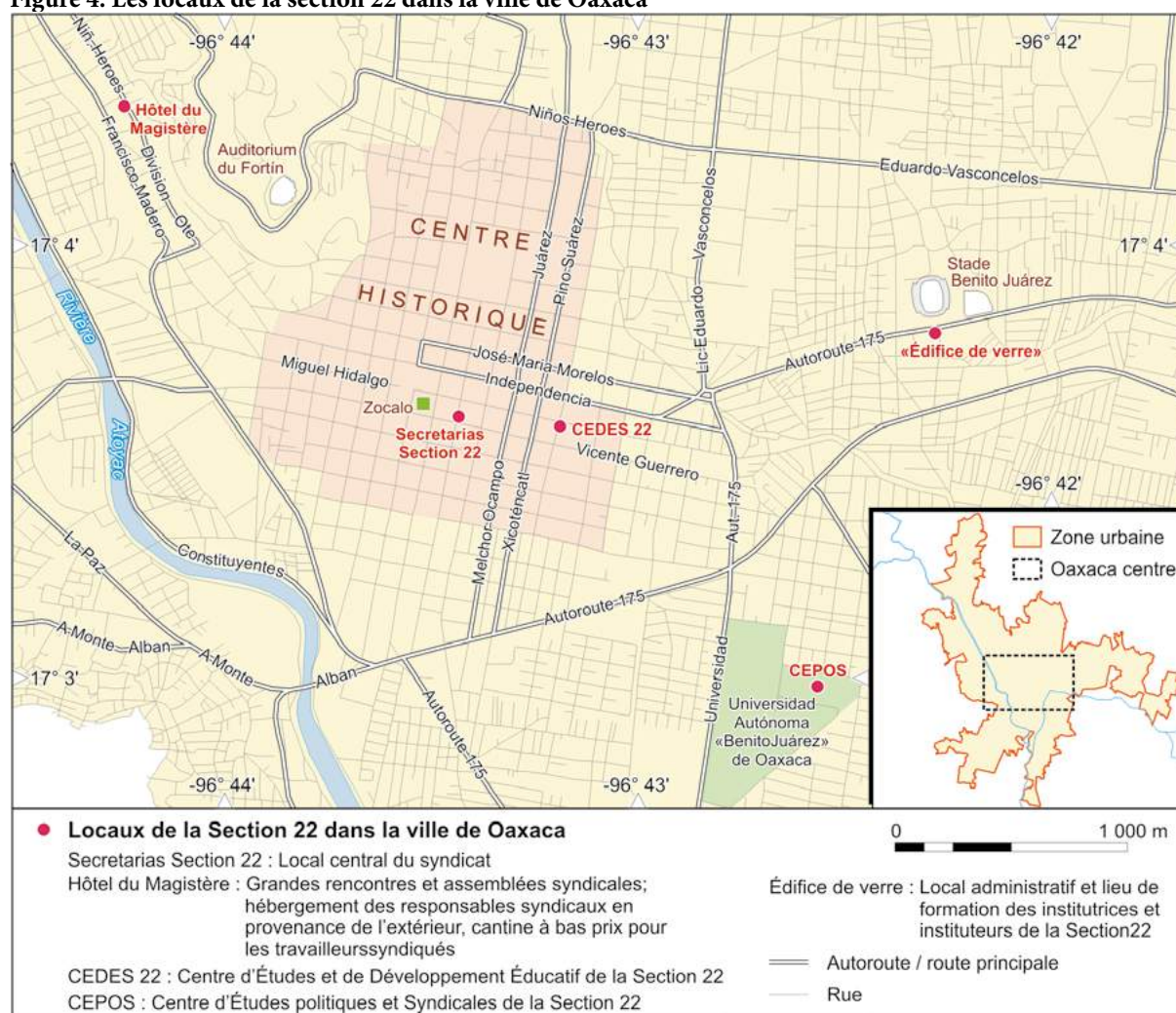
103 Coordonation des travailleurs de l'éducation de l'Etat de Oaxaca.

104 Les différentes *secretarías* composant le CES sont les suivantes : Organisation, Finances, Travail et conflits pour l'éducation initiale, Travail et conflits pour la maternelle, Travail et conflits pour la primaire, Travail et conflits pour le secondaire général, Travail et conflits pour le télésecondaire, Travail et conflits pour le secondaire technique, Travail et conflits pour l'éducation indigène, Travail et conflits pour le personnel d'appui, Travail et conflits pour la formation de personnel, Travail et conflits pour l'éducation moyenne et supérieure, Travail et conflits pour niveaux spéciaux, Prévention et assistance sociale, Crédits, Logement, Relations, Technique, Orientation politique et idéologique, Technique du CAPP, Presse et propagande, Pensions et retraites, Retraités et pensionnés, Questions professionnelles, Culture et loisir, Questions juridiques, Alliance et gestion sociale, Administratif, Actes et accords, Commission des paiements, Commission, des carrières magisterielles, Commission des avancements.

105 *Comite Ejecutivo Seccional*.

d'études et de développement éducatif) ainsi que le CEPOS (Centre d'études politiques et syndicales) sont les plus importants de ces organismes, ils emploient chacun à plein temps une trentaine d'enseignants, libérés de leur obligations d'enseignement pour une période de quatre ans. Aujourd'hui, ces différentes composantes de la direction de la section 22 sont installées dans quatre bâtiments au cœur de la capitale de Oaxaca, dont deux se situent dans le centre historique de la ville. Le bâtiment historique de la section 22 se situe à deux pas du *zócalo*, base arrière pour les *maestros* lors des mobilisations dans la capitale. Murs et fenêtres de l'édifice syndical sont constamment recouverts d'affiches, de tracts et d'appels à la mobilisation. C'est également un lieu de rendez-vous dans la capitale pour les enseignants de passage, participant à une « activité syndicale ».

Figure 4. Les locaux de la section 22 dans la ville de Oaxaca



Source : observations et informations recueillies lors des entretiens

Au cœur de la section 22, une dichotomie importante structure les rapports syndicaux, entre une direction bien souvent accusée d'être corrompue, cooptée, et les *bases* soumises à un fonctionnement syndical vertical. 30% des *maestros* ont exercé au cours de leur carrière une responsabilité syndicale et en 2004, 8,4% des enseignants exercent une responsabilité syndicale (Hernández Ruiz 2004 : 64). Le tableau suivant donne des éléments sur la répartition régionale

des enseignants de la section 22 ainsi que sur la proportion de représentants syndicaux, répartis au sein des délégations des régions de l'Etat. On remarquera l'importance numérique des enseignants de la région des Vallées Centrales (celle qui comprend Oaxaca la capitale) ainsi que des régions de l'Isthme ou de la Costa, comparativement à une région peu peuplée et montagneuse comme celle de la Sierra.

**Tableau 4. Répartition par régions, secteurs et délégations des adhérents et représentants syndicaux de la section 22**

Région	Secteurs	Adhérents	Représentants syndicaux	Délégations
Cañada	Huautla	1744	25	22
	Teotitlán	831	12	8
	Cuicatlán	884	12	11
TOTAL		3459	49	41
Costa	Puerto Escondido	3773	27	24
	Pinotepa Nacional	4172	44	40
	Putla	1830	20	17
	Pochutla	2172	22	20
TOTAL		11947	113	101
Isthme	Salina Cruz	1939	25	19
	Tehuantepec	1891	26	19
	Juchitán	4474	36	27
	Ixtepec	1486	22	18
	Matias Romero	2310	35	25
	Reforma	1160	17	12
TOTAL		13260	161	120
Mixteca	Tlaxiaco	2540	35	33
	Huajuapán	3221	46	36
	Nochixtlán	1213	18	15
	Juxtlahuaca	1010	17	12
	Chalcatongo	1104	20	15
	Tamazulapán	441	10	7
TOTAL		9529	146	118
Sierra	Villa Alta	430	6	6
	Ixtlán	951	13	12
	Ayutla	1226	16	13
TOTAL		2607	35	31
Tuxtepec	Acatlán	943	13	11
	Centro	4778	52	46
	Loma Bonita	542	5	5
	Lombardo	519	7	5
	Ojitlán	664	7	7
	Temascal	820	11	10
	Valle Nacional	330	4	4
TOTAL		8596	99	88
Valles Centrales	Ciudad	5702	52	43
	Estatales	5496	32	26
	Etla	2092	23	18
	Miahuatlán	1977	18	18
	Ocotlán	1685	13	11
	Perifería	4455	46	34
	Tlacolula	1990	26	20
TOTAL		25192	235	190
TOTAL		74590	838	689

Source : données de la section 22 en date du 16 août 2011

L'organisation de la section 22 est inspirée du découpage administratif de l'institution en charge de l'éducation au sein de l'Etat fédéré : le IEEPO. La section 22 comprend sept régions<sup>106</sup>, chacune de celle-ci étant divisée en « secteurs » (37 au total), puis en délégations (689 au total) et enfin en centres de travail (ou écoles). Au sein du IEEPO, les régions sont désignées comme « délégations régionales » et les délégations syndicales deviennent des « zones scolaires », mais elles recouvrent en fait les mêmes territoires.

**Tableau 5. Correspondances des découpages administratifs et du syndicat dans l'Etat de Oaxaca**

<b>Territoire administratif (IEEPO)</b>	<b>Territoire syndical (Section 22)</b>
<b>Délégations régionales</b>	Régions (qui regroupent plusieurs secteurs)
<b>Zones scolaires</b>	Secteurs
	Délégation (qui regroupent plusieurs centres de travail)
	Centres de travail (écoles)

**Source : observations et synthèse de documents officiels (SEP et IEEPO)**

L'articulation section syndicale locale/administration décentralisée en charge de l'Education à Oaxaca (IEEPO) est complexe, spécifique à cet Etat. Il existe en effet des modalités de cogestion des ressources publiques, voire de « co-gouvernement » (Martínez Vásquez 2011 : 183) de l'école entre syndicat et institution publique dans cet Etat. La direction syndicale de la section 22 (le CES<sup>107</sup>) nomme par exemple des personnes ressources de son équipe à la direction des différentes directions et départements composant le IEEPO<sup>108</sup> (institution décentralisée du ministère de l'Education Publique, la SEP). Cet aspect avait été exigé par la section 22 en 1992, à l'occasion des négociations de cette dernière avec le gouvernement local dans le cadre des premières étapes de la décentralisation. Par ailleurs, dans plusieurs cas à Oaxaca, la direction de la section 22 nomme les dirigeants des délégations régionales du IEEPO. Enfin, les « superviseurs » (personnes en charge des « zones scolaires » qui regroupent plusieurs écoles ou « centres de travail ») ainsi que les directeurs d'écoles relèvent à la fois de la section 22 et du IEEPO. Ces personnes exercent par conséquent une double fonction, de direction administrative et de représentation syndicale cette double « casquette » contribue à renforcer leur pouvoir vis-à-vis des « bases ». Il existe cependant au sein du IEEPO une aire juridique non régulée par la section 22, à laquelle peuvent s'adresser les enseignants en cas de conflit dans leur centre de travail ou zone scolaire (par exemple dans le cas de conflit d'un enseignant avec son directeur d'école ou superviseur).

106 Officiellement, il existe huit régions à Oaxaca ; cependant au sein de la section 22, Sierra Norte et Sierra Sur –peu peuplées – sont regroupées en une seule région : la Sierra.

107 Comité exécutif de section.

108 Le IEEPO se compose d'une direction générale en lien avec le ministère de l'Education (la SEP). Ensuite, six coordinations générales sont en charge des différents aspects du système public d'enseignement, de la maternelle au supérieur ; chacune de ces grandes coordinations est ensuite déclinée en directions (ou départements) puis en sous-directions. Par exemple, la coordination en charge de l'« éducation basique » comprend les cinq directions suivantes : éducation élémentaire, primaire, secondaire, indigène et spéciale.

### *Assemblées et mode d'organisation syndical*

Le mode d'organisation en assemblées se situe au cœur du fonctionnement syndical de la section 22, depuis les années 1980, dispositif garantissant en principe une organisation démocratique et transparente, l'assemblée étant définie par les « principes directeurs<sup>109</sup> » de cette section comme l'« organe syndical majeur permettant de garantir l'organisation démocratique des bases ». Concrètement, ces réunions mensuelles durent habituellement une douzaine d'heures, temporalité longue instaurée par la pratique pour aborder et débattre de l'ensemble des questions à l'ordre du jour, dans le gymnase aménagé de tribunes d'un grand immeuble proche du centre : l'*Hotel del Magisterio*. On y traite principalement de l'actualité des réformes éducatives et de problèmes concrets de gestion rencontrés dans les différentes régions de l'Etat. Une grande partie des discussions est aussi consacrée aux mobilisations à venir et aux stratégies de mobilisation syndicale, qu'il s'agisse de la défense d'une certaine idée de l'enseignement ou du système scolaire en général, de la promotion d'intérêts corporatistes ou du soutien aux mouvements de contestation locale. Pour chaque thématique abordée, des intervenants se succèdent au micro pour prendre la parole devant l'audience et présenter leur point de vue, théoriquement nourri de discussions menées en amont au sein des assemblées de leur délégation d'appartenance. L'assemblée de l'Etat regroupe habituellement quelques centaines de représentants syndicaux venus des différentes régions. En France, Bertrand Geay (2006 : 308) s'est intéressé au congrès syndical enseignant qu'il compare à un rituel qui consisterait notamment à faire exister groupes et tendances au sein de l'organisation, à « renforcer la croyance en l'organisation elle-même, représentée par le rassemblement structuré des congressistes ». Pour le sociologue, ce « rituel syndical » comporte donc une dimension fonctionnelle, celle « de reproduire les croyances au fondement de l'organisation syndicale, à en réactiver les principes de légitimité ». L'assemblée *estatale* de la section 22 à Oaxaca a également ces fonctions de mise en visibilité en interne des différents courants politiques structurant le groupe, mais aussi de réactivation des principes de légitimité au sein de l'organisation.

---

109 Voir annexe n°5.



Figures 5 et 6. Photographies d'une assemblée estatal de la section 22 à Oaxaca, juin 2010



Source : photographies prises par Julie Métais

J'ai souhaité assister à l'une de ces assemblées afin d'observer leur mise en œuvre concrète, ce qui n'a pas été aisé. Le 25 septembre 2010, après quelques tentatives demeurées infructueuses, j'ai fini par obtenir de la part de différents dirigeants syndicaux de la section 22 émanant tant de la partie formelle que de la CETEO, l'autorisation d'assister à une assemblée *estatal*. En effet, la personne à la tête de la *Coordinadora* locale (CETEO) m'avait refusé l'entrée de l'assemblée les deux fois précédentes, au nom de la défense de la confidentialité des propos échangés dans un tel cadre. Lorsque j'avais avancé que je disposais d'une autorisation émanant de la direction syndicale formelle – elle m'avait rétorqué que celle-ci ne pouvait décider de tout. Je lui avais ensuite rendu plusieurs visites à son bureau, exposé la teneur de mes recherches et elle avait fini par donner son accord pour que j'assiste à une assemblée *estatal*. Outre son autorisation verbale et celle du secrétaire général, j'avais également obtenu pour cette nouvelle tentative celle du « secrétaire des alliances », un proche du secrétaire général. Je pensais alors disposer de l'ensemble des autorisations nécessaires, de la part de secrétaires issus de groupes politiques concurrents ainsi que de la direction de la CNTE, pour pouvoir observer sans être délogée une assemblée *estatal*.

**Une intrusion au sein de l'assemblée *estatal* ! Récit tiré de mes notes de terrain en date des 19 juin et 3 juillet 2010.**

Ce 19 juin 2010, arrivée quelques heures avant le début de l'assemblée devant l'entrée de l'hôtel du *magisterio*, j'ai croisé différents représentants syndicaux rencontrés auparavant à l'occasion de diverses rencontres syndicales et manifestations ; chacun d'entre eux m'avait confirmé ce matin-là que je pourrais cette fois-ci assister à l'assemblée. Consciente des tensions internes au sein du syndicat, j'étais un peu gênée de saluer, embrasser sans distinction des *maestros* identifiés comme appartenant aux différents groupes politiques concurrents composant le syndicat. Je me suis ensuite installée seule dans les gradins, bien visible, face à la tribune et me suis attachée à récupérer les différents tracts distribués. Il y avait peu de monde et certains de mes voisins exprimaient l'inquiétude qu'une fois encore l'on ne puisse atteindre le « *corum* » – le pourcentage nécessaire de représentants syndicaux présents pour que l'assemblée puisse avoir lieu. En effet depuis quelques semaines l'Etat de Oaxaca était touché par de fortes pluies et inondations et certaines routes, notamment celles de l'Isthme et de la Sierra étaient impraticables pour les représentants de ces régions. Après une longue et rituelle attente, la séance a finalement commencé vers 13h00 avec les « Saluts fraternels ». Ces Saluts fraternels permettent à des groupes, collectifs, organisations « en lutte » de venir présenter les motifs, besoins et perspectives de leur mobilisation et demander l'appui des *maestros* de la section 22. Le secrétaire des relations a ouvert la séance, présenté les « invités » et commenté : « Au travers de la section 22, il nous est possible de faire bouger la conscience des citoyens ». Puis les invités des « *Saludos fraternos* » ont défilé devant le micro situé devant la tribune face aux gradins.

En raison de la configuration des lieux – cette grande salle est un gymnase – l'acoustique était très mauvaise et il y avait beaucoup d'écho, il était difficile de suivre les propos des intervenants, ceux qui prenaient la parole étaient par conséquent obligés de crier dans le microphone pour être entendus. Il est donc très vite devenu pénible et fatigant d'être attentif aux interventions qui se succédaient. Une partie des *maestras* installées dans les gradins avait apporté son ouvrage (tricot, crochet), pratique courante pour occuper les longues heures de réunion et ne pas s'endormir – ce que certains *maestros* ne s'interdisent pas, parfois épuisés par de longues heures de route pour arriver à Oaxaca. Enfin, le secrétaire des organisations installé en tribune a clos ce premier temps de l'assemblée *estatal* en demandant aux « organisations sociales » qui venaient de prendre la parole dans le cadre des Saluts fraternels de se retirer, ainsi que « toute personne extérieure au *magisterio* ». À ce moment-là je me suis bien



évidemment sentie visée et j'ai regardé en direction de la tribune afin de voir si j'étais concernée ; c'était évident, mais personne en tribune ne me regardait. Je suis donc restée encore un peu, d'autant plus que le secrétaire des organisations qui venait de parler faisait partie des personnes qui m'avaient accueillie au début de mon séjour de recherche et permis le libre accès aux locaux de la section 22. Je lui avais alors parlé de mon souhait d'assister à une assemblée *estatal* et il avait semblé y être favorable. J'ai ensuite eu le temps d'entendre le secrétaire général annoncer l'ordre du jour ; puis deux personnes se sont dirigées vers moi quelques minutes plus tard pour me demander de sortir, ce que j'ai fait. Cet homme – que je ne connaissais pas – m'a alors dit que cet espace était réservé aux seuls *maestros* hors *Saludos fraternos* ; que mon autorisation ne valait donc que pour les *Saludos fraternos* et pas au-delà. Mes voisins de gradin, avec qui j'avais eu le temps de sympathiser ont eu le temps de s'indigner et de dire : « Quelle reste ! Nous n'avons rien à cacher ». Mais j'étais déjà poussée vers la sortie...

Ce récit du déroulement du début d'une assemblée *estatal* ainsi que du processus qui a mené à mon expulsion de cette arène permet de saisir en actes certains éléments du fonctionnement organisationnel de la section 22<sup>110</sup>. Tout d'abord, malgré les constantes exhortations à l'unité dans les discours et documents syndicaux, la section 22 est travaillée par une série de tensions entre groupes politiques qui la composent. La question de l'autorisation de la présence d'une chercheuse étrangère au sein de l'assemblée a constitué un enjeu, révélant les jeux de pouvoirs et de concurrence à l'œuvre entre ces groupes<sup>111</sup>. De fait, les luttes intestines pour le pouvoir entre ces différents groupes politiques sont révélées lors des assemblées *estatal* à l'occasion de certains débats houleux qui m'ont été narrés. Plus tard lors d'une discussion informelle, un dirigeant m'a confié, exaspéré par ces conflits d'intérêts entre groupes politiques, qu'ils étaient à l'origine de bien des dysfonctionnements et blocages de la structure, mais encore que personne n'avait intérêt à rendre visibles/lisibles ces conflits à une personne extérieure au groupe. Et c'est là un autre élément révélé par les interactions provoquées par mes tentatives pour entrer au sein de l'assemblée : nul au sein du syndicat, quelle que soit son appartenance idéologique ou politique, n'a intérêt à ce que soient publicisées les tensions internes et les pratiques de corruption émergeant lors des longues séances de ces grandes assemblées. C'est ce que m'a confirmé Clara<sup>112</sup>, une *maestra* ayant exercé des responsabilités syndicales à plusieurs reprises et exprimant librement une position critique sur le syndicat, lorsque je lui ai narré mon expérience au sein de l'assemblée :

« Oui, il y a beaucoup de peur. Peut-être pensent-ils que tout ceci peut devenir public, c'est-à-dire les choses qui se passent en interne, et leur faire une mauvaise publicité. La peur que quelqu'un d'extérieur au syndicat ne se rende compte de la façon dont tout ceci fonctionne, là, à l'intérieur de l'organe régulateur majeur ».

---

110 Voir annexe numéro 2.

111 Les principaux étant : l'Union des travailleurs de l'éducation [*Unión de los Trabajadores de la Educación*], (UTE), la Coordination démocratique enseignante de Oaxaca [*Coordinación Democrática Magisterial de Oaxaca*] (CODEMO) et PRAXIS.

112 Lors d'un entretien le 14 octobre 2010. Clara est une jeune *maestra* avec qui j'ai établi une relation d'amitié et poursuivi les échanges au-delà des cadres de nos entretiens.

Clara commente également à cette occasion le rôle des groupes politiques au sein de l'assemblée et la façon dont ils procèdent le plus souvent pour faire valoir leurs intérêts dans les débats :

« Le problème au sein des délégations peu politisées, c'est que ceux qui se rendent aux assemblées en profitent pour tirer bénéfice de leur position de représentation, se faire quelques relations. Je te donne mon vote, alors aide-moi pour mon frère qui aurait besoin d'un poste. Ce genre de choses quoi. De fait, ces gens savent bien comment manipuler et mener le débat là où ils veulent, ils savent comment négocier, ils savent par exemple à quel point les gens sont fatigués et ne veulent plus rien savoir des débats, et alors c'est à ce moment-là qu'ils poussent à établir des accords et ça, c'est fait de façon très, très habile... ».

J'ai pu assister plus aisément à des assemblées de moindre importance, les « assemblées de délégation » (instance de débat et de décision à l'échelle de la délégation). Selon un fonctionnement de va-et-vient entre les *bases* et la direction syndicale<sup>113</sup>, ces assemblées précèdent les assemblées *estatales*. Au sein de chaque délégation, on y formule un compte-rendu de la dernière assemblée *estatale* et l'on prépare le contenu de ce que les *bases* souhaitent adresser à la direction syndicale *via* leurs représentants de la délégation lors de la prochaine assemblée *estatale*.

#### **Une assemblée de délégation à Oaxaca. Notes rédigées sur la base de mes observations du 22 octobre 2010.**

Invitée par une *maestra* et un *maestro* de la Délégation niveau Primaire « Colonia del maestro D-1-158 » de la ville de Oaxaca, je me suis rendue à 9h00 au point de rendez-vous : la cour de l'École Jacobo Herrera Salazar, où l'on avait installé une table, des chaises et un dispositif d'amplification du son. J'ai retrouvé ce matin-là les modes de sociabilité enseignante observés lors de toute rencontre syndicale : différents kiosques vendaient de quoi se sustenter, chacun mangeait un *atole*, buvait un café debout en discutant avec ses collègues et en attendant que l'assemblée ne commence. Les haut-parleurs diffusaient en grésillant de la musique révolutionnaire romantique. La délégation ressemble à une petite communauté d'interconnaissance, réunissant des personnes qui se retrouvent à l'occasion de ces rendez-vous syndicaux réguliers. Ce jour-là, 90 personnes seulement composaient l'assistance, sur les 530 conviées (il s'agit d'une immense délégation). Peu avant le début de l'assemblée à 10h00, j'ai demandé au secrétaire général de la délégation une autorisation de présence, qu'il m'a accordée sans hésiter. À la table centrale où étaient installés les responsables syndicaux, le secrétaire général de la Délégation a donné l'ordre du jour de l'assemblée – qui s'est déroulée selon une chronologie presque rituelle, calquée sur celle de l'assemblée *estatal* : tout d'abord on se compte, puis dans un deuxième temps l'ordre du jour est établi, dans un troisième temps les décisions de la précédente assemblée sont reprises ; dans un quatrième temps des « informations générales », locales et nationales, sont données. Puis ce jour-là, il était prévu de revenir sur ce qu'a été la dernière *Jornada de lucha*. Enfin, il s'agissait de faire un bilan des discussions et interventions et d'établir un positionnement de la délégation pour la prochaine assemblée *estatal*. La table centrale réunissait le secrétaire de conflits, le secrétaire général, la trésorière et le superviseur de la délégation. Un « secrétaire de la table des débats » (un script) a été nommé, ainsi que deux observateurs. Durant les quatre heures de réunion, une quinzaine de personnes de l'assistance ont pris la parole, tandis

---

113 Voir schéma organisationnel de la section 22, annexe n°3.

que dans la salle les *maestros* écoutaient de plus en plus distraitemment, apathiques sous une chaleur pesante. Chacun s'éventait, allait chercher à boire au kiosque à l'entrée de la cour de l'école. Une partie de ceux qui se sont exprimés au microphone ont avancé des points de vue très critiques du fonctionnement syndical et de la *Jornada de lucha* qui venait de s'achever. À la table centrale, le secrétaire général de la délégation a promis « d'amener ce point de vue, ce ressenti de la Délégation à l'assemblée *estatal* », réaffirmant de cette façon son rôle de relais loyal entre la délégation et la direction syndicale.

Il est apparu lors de cette séance qu'un certain nombre de professeurs était en désaccord avec la façon dont la fin de la *Jornada de lucha* avait été décrétée de façon unilatérale par la direction syndicale, sans faire l'objet d'une consultation préalable auprès des *bases*. Le contexte électoral avait alors permis de nourrir des accusations et des soupçons à l'égard de cette direction, qui aurait négocié la « paix sociale » à Oaxaca : pour que les élections se déroulent sans encombre, le *plantón* avait donc été retiré.

En assistant à cette assemblée de délégation, j'ai pu mesurer la réelle dimension critique et la conflictualité des débats au sein d'une telle réunion où l'assistance ne se prive pas de questionner la direction syndicale sur la façon dont celle-ci prend des décisions de façon autoritaire et unilatérale, sans consulter les *bases*. La dimension autoritaire de ce fonctionnement syndical touche d'autres aspects, particulièrement celle de la participation contrainte des enseignants aux mobilisations.

### *La participation contrainte*

« C'est beaucoup de pression, de contrôles. C'est pourquoi certains s'éloignent du syndicat, ils se disent :  
« Non, c'est beaucoup de pression, je préfère ne pas m'impliquer ». Alfonso, 12 juillet 2009

La participation des *maestras* et *maestros* aux différentes activités syndicales est régie par le système du *puntismo* [pointage], technique de pointage s'appuyant sur des listes de présence lors des « activités » syndicales. La présence de chacun à ces activités conditionne en partie l'octroi de bourses, prêts, mutations, ainsi que les avancements (ces aspects étant gérés par la direction de la section 22). Ce mécanisme permet d'assurer une mobilisation optimale des *maestras* et *maestros*, et contribue à faire de la section 22 l'une des principales forces politiques locales contestataires, dotée d'une capacité de mobilisation extraordinaire. Alfonso, ancien dirigeant syndical, justifiait comme suit le contrôle de la participation et la discipline syndicale rigoureuse au sein de la section 22, sur le principe d'un système de sanctions et de gratifications, gage d'efficacité pour l'organisation<sup>114</sup> :

« [s]'il n'y a pas de normes, s'il n'y a pas de règles, chacun fait ce qu'il veut,

---

114 Lors d'un entretien, le 12 juillet 2009.

ça devient n'importe quoi. C'est pourquoi je crois que justement pour ça il faut établir des règles. Bien sûr, qui ne soient pas aussi répressives que celles de l'Etat. Mais nous nous sanctionnons nous-mêmes, parce que comme nous sommes organisés en délégations, en centres de travail, au sein de chaque centre de travail il y a des règles. Et donc des sanctions. Et ce centre de travail est rattaché à une délégation, et cette délégation à une région, des secteurs. Par exemple, demain il y a une assemblée *estatal* : ça permet de valoriser les points et les problèmes que l'on rencontre. Alors il faut faire des propositions, s'accorder, et toute cette information doit revenir aux régions, délégations et centres de travail. C'est une chaîne ».

Pour changer de poste ou monter en grade au sein d'une délégation, il faut monter un dossier professionnel, passer des concours. Mais presque toujours, en dernier recours, la direction de la délégation syndicale valide ou non la demande et peut arbitrairement décider de ne pas le faire au regard du nombre de « points ». Cette portée incitative du système est variable et décroissante en fonction de l'âge, des besoins et de la carrière des *maestros* : un jeune instituteur sortant de la normale a tout intérêt à participer et à accumuler des points s'il veut pouvoir, après quelques années rejoindre le lieu d'affectation de son choix, tandis que les *maestros* ayant le poste désiré dans la localité qu'ils souhaitent, n'ayant pas non plus besoin de demander des prêts ou des bourses, auront moins tendance à « participer ».

Le 25 août 2011, j'ai accompagné une *maestra* qui rendait visite à un dirigeant syndical afin de comprendre comment fonctionne ce système de pointage. Il nous avait alors montré un document très intéressant, sous forme de tableau Excel, qui recensait, délégation par délégation, le nombre de *maestros* présents chaque jour et chaque nuit, pour chacune des activités de la *Jornada de Lucha* qui venait de s'achever. Ce dirigeant syndical avait alors évoqué l'opposition « malheureuse » entre un système de contrôle et de coercition aussi élaboré et la notion de « conscience » qui, seule, devrait animer cette participation syndicale.

La *maestra* Clara<sup>115</sup> m'a fait part de la façon dont une grande partie des *maestros* de la *base* essayait malgré tout de se jouer de ce contrôle en participant *a minima* tout en accumulant un nombre maximal de « points » :

« Alors moi quand j'étais représentante syndicale, je le prenais vraiment au pied de la lettre avec ma liste pour contrôler la participation. Parce que moi j'étais là le dimanche dès 8h00 du matin. Les professeurs participent peu le dimanche, et non il n'y avait personne. Et puis les gens commençaient à arriver, mais moi je voulais noter l'heure réelle de leur arrivée : certains arrivaient à 11h00 et voulaient écrire 8h00 ! Mais il y a deux listes : une liste interne à la délégation – qui détermine les points de chacun en tant que *base* en fonction de sa participation réelle – et celle que l'on remet ensuite aux responsables syndicaux. On ne remplit pas de la même façon ces deux listes : celle pour les

---

115 Propos recueillis lors d'un entretien, le 14 octobre 2010.

dirigeants, on écrit que tout le monde est arrivé à 9h00, pour que la délégation puisse faire bonne figure et obtenir des points en tant que délégation et obtenir par exemple dix prêts à allouer. C'est la double morale du syndicat ».

Une institutrice nouvellement arrivée à Oaxaca, originaire de Mexico, m'a confirmé<sup>116</sup> la place importante que prenait le syndicat dans la vie des *maestros* de la section 22 : « Ici à Oaxaca, c'est différent, le fait syndical est omniprésent, quel que soit ton engagement cela fait partie de la vie quotidienne ». Cependant le témoignage précédent éclaire aussi combien cette participation syndicale peut être vécue comme une obligation pesante et n'est pas que le fait de convictions profondes ; par ailleurs, chacun peut s'arranger avec ce contrôle, trouver des stratégies pour obtenir ses « points » tout en limitant son engagement.

Après avoir sondé les contours sociologiques de ce groupe de *maestros* à Oaxaca, les dimensions organisationnelles de leur syndicat, je souhaite à présent discuter leur activité politique au regard du contexte politique local et national dit de « transition politique ».

### 3. OAXACA, UNE « PÉRIPHÉRIE AUTORITAIRE<sup>117</sup> » ?

#### 3.1. Occuper le territoire : une subversion politique

*« J'appelle performances dramaturgiques les actions des collectifs qui constituent des mises en espace ou des mises en scène publiques qui contestent l'ordre social et politique local » (Geoffray 2011 : 34)*

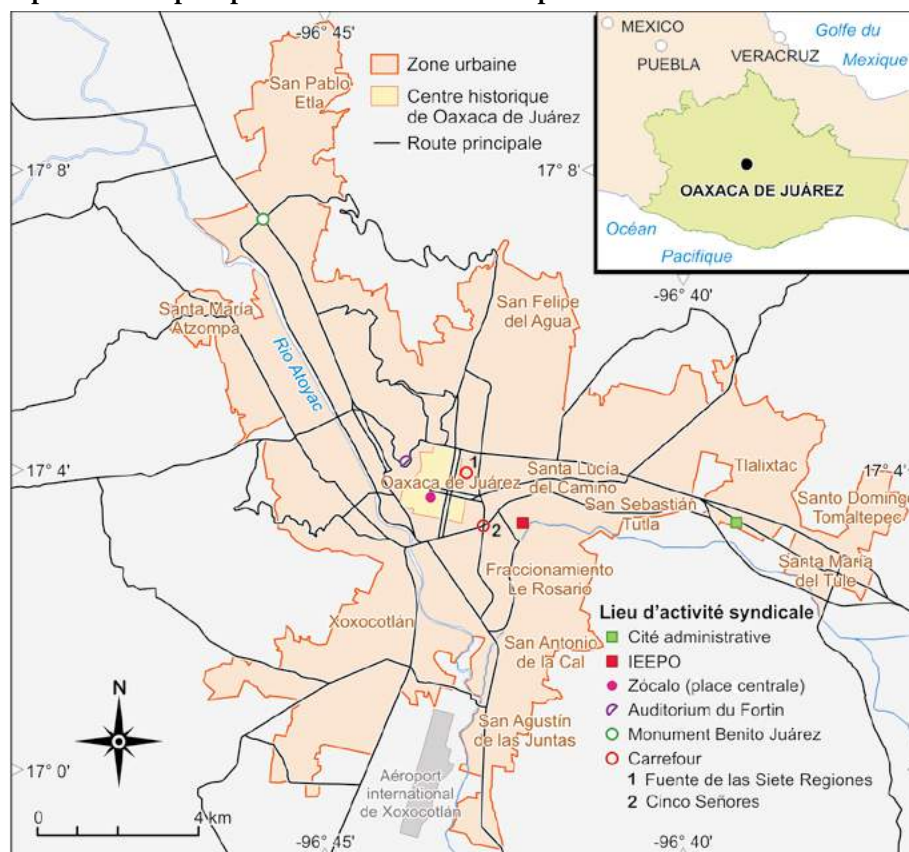
Les mobilisations du groupe syndical enseignant relèvent de saisons, routines et rituels, de rendez-vous donnant lieu à de régulières occupations de l'espace public. Le répertoire d'action politique des *maestros* repose essentiellement sur diverses modalités d'occupation de l'espace public local *oaxaqueño*, tel le *plantón*. La carte qui suit donne une représentation visuelle des lieux et carrefours privilégiés de cette activité d'occupation de l'espace urbain de la capitale par la section 22 : *zócalo*, carrefours principaux de la ville, sites où sont implantés les principaux bureaux du gouvernement local et ceux des institutions en charge des questions éducatives.

---

116 Lors d'une conversation informelle, le 18 juin 2010.

117 Référence à la « périphérie autocratique de la démocratie mexicaine » (Recondo 2007b).

Figure 7. L'occupation de l'espace public de la ville de Oaxaca par la section 22



Source : observations et entretiens

Qu'est-ce qui se joue dans la succession routinisée de ces manifestations enseignantes ? À qui s'adressent ces instituteurs ? Quels sont les « dispositifs rituels » (Fassin 2008) par lesquels le pouvoir de ce groupe se donne à voir à la populations locale, aux visiteurs nationaux et internationaux et au gouvernement local ? Sur la base de mes observations, j'analyserai de quelle façon se déroulent ces diverses activités syndicales (occupations, blocages et « *megamarchas*<sup>118</sup> ») prenant place dans l'espace public *oaxaqueño*. Il s'agit ce faisant de saisir le sens social, la portée et les fondements du pouvoir politique exercé localement par un tel groupe quand il met en œuvre un blocage de route, un *plantón*.

**Un *bloqueo*<sup>119</sup> de la section 22. Notes rédigées sur la base de mes notes de terrain, sur la base de mes observations, menées le 15 juin 2009**

J'ai pris ce matin à la table de presse et de communication tenue par les *maestros* sur leur *plantón* du zócalo, des informations sur le lieu et l'heure du prochain rendez-vous quotidien des *maestros* pour mener une « activité » politique. Une partie des *maestros* présents sur le *plantón* organise ce matin-là le blocage d'un carrefour stratégique de la ville, simultanément à la tenue du *plantón* installé depuis quelques semaines déjà sur le zócalo de la ville de Oaxaca.

118 Littéralement : « mégamanifestations ».

119 Blocage de route ou de carrefour.



Munie des informations nécessaires concernant le lieu et l'horaire de ce blocage, je me suis rendue sur le *bloqueo* face au monument Benito Juárez, à l'entrée de la ville. Là, des bus bloquaient l'accès à chaque entrée du carrefour. Sur chacune des voies bloquées, une longue file de voiture attendait, mais personne ne semblait vraiment s'indigner de la situation, d'emblée sinon acceptée, du moins appréhendée comme presque coutumière. Au milieu du carrefour, *maestras* et *maestros* étaient tranquillement installés à l'ombre, certains sous des parasols lisaient ou tricotaient. Autour je n'ai observé ce jour-là aucune banderole revendicative.

Ce court récit trahit ma surprise d'alors : celle d'observer qu'une action syndicale radicale, un blocage de route, ne semblait pas relever pour les participants de l'exceptionnel ou de la tension. Bien au contraire, j'ai alors eu l'impression qu'il s'agissait là d'une action routinisée plus que d'une occupation exceptionnelle du territoire de la ville. J'ai ainsi régulièrement pu observer, dans le cadre des *megamarchas* et autres rassemblements, un certain nombre d'interactions et de scènes susceptibles d'éclairer la participation politique de ces enseignants. J'ai ainsi pu comprendre que : « sous un slogan unique, il y a des formes d'exécution du cri et des degrés de motivation dans sa réalisations extrêmement variés » (Mariot 2001).

- Un répertoire syndical ritualisé •

La dimension routinière de l'occupation de l'espace public comme répertoire privilégié d'action collective (Tilly 1986)<sup>120</sup> de la section 22 m'a par la suite été confirmée par différents interlocuteurs au sein du *magisterio*. Cet ancien secrétaire général de la section 22 m'expliquait :

« Comme une routine, un peu en se moquant, beaucoup disaient alors : 'Voilà les instituteurs et leur feria annuelle'. Et oui, une *feria* annuelle doit avoir lieu tous les ans, car c'est une fête en l'honneur du Saint Patron, aux alentours du 15 mai. Et disons, il y a comme une culture en train de se créer, les *maestros* se préparent chaque année pour les mobilisations du mois de mai, et donc jusqu'à mi-mai, ils essaient d'accélérer l'avancée du programme en classe, les évaluations et les compte-rendu [...]. Mais en fait, ce qui me préoccupe, c'est de penser que nombre de nos camarades pense que s'il n'y a pas de mobilisation en mai ou en juin, cela signifie la mort du mouvement. Mais les pétitions doivent être remises le premier mai et le 15 mai, ça y est, il faut lancer la mobilisation » (29 juillet 2010).

Les mobilisations des instituteurs sont dans ce cas comparées à une *feria* récurrente qui aurait lieu au mois de mai, à un spectacle ou une mise en scène en l'honneur d'un Saint. Ces *plantones*, manifestations et blocages des institutrices et instituteurs de la Section 22 se reproduisent chaque

---

120 Cette notion de répertoire d'action collective désigne, suivant la métaphore du répertoire de jazz, un répertoire disponible susceptible d'offrir des variations de genre ou de mélodie ; elle suggère en outre des formes d'institutionnalisation pouvant survenir au sein de groupes organisés.

année sur le même mode depuis les années 1980<sup>121</sup>. Chacun à Oaxaca, *maestros*, gouvernement et population locale, s'attend donc en mai à la nouvelle « *Jornada de lucha* » et se prépare pour cette mobilisation annuelle de la section 22 avec son lot de blocages, de *plantones* et de manifestations. Une institutrice<sup>122</sup> me confiait sa lassitude vis-à-vis de cette routine syndicale :

« Parfois, quand l'information arrive aux bases et que l'on nous demande : 'Qu'est-ce que vous proposez, quelles autres actions pourrions-nous envisager pour faire pression ?'. Et bien non... Ce sont toujours les mêmes manifestations, les mêmes blocages, le même *plantón*, sans prendre la peine de nous réorganiser, et j'ai même l'impression que le gouvernement fédéral sait déjà tout : 'Ah, ça y est, ils font leurs manifestations, laissons-les manifester et qu'ils partent ensuite.' Disons que ce n'est plus vraiment un moyen de pression, et je crois que nous devrions chercher de nouvelles stratégies pour être en mesure de continuer à faire pression dans les moments où c'est nécessaire ».

Un calendrier propre à la section 22 s'est peu à peu constitué, même s'il n'est pas figé, avec ses rendez-vous annuels, ses commémorations et ses dates anniversaires. Les « intermèdes » (Sigaud 2009 : 46) entre deux *Jornadas de lucha* sont ponctués par les différentes assemblées, de délégation ou de l'Etat (*estatal*). Depuis 2006, de nouvelles dates ont été introduites dans ce calendrier syndical enseignant, celles des anniversaires des répressions, suscitant de nouvelles commémorations dans l'espace public. La plus célèbre d'entre elles a lieu le 14 juin, chaque année : il s'agit de rappeler à la société locale l'expulsion violente du *plantón* des *maestros* par la police, le 14 juin 2006. À cette date, une grande manifestation est organisée par la section 22 dans la ville chaque année, rejointe par une partie des membres des organisations ayant pris part aux mobilisations de l'APPO en 2006 ; c'est alors aussi l'occasion pour la section 22 de réaffirmer sa proximité avec ces organisations et « les peuples de Oaxaca ». J'examinerai, sur la base de mes observations et du récit de cet événement, différents aspects de ritualisation de l'activité syndicale de la section 22 au sein de l'espace public *oaxaqueño* et le sens politique qu'ils peuvent recouvrir.

---

121 Je montrerai plus loin comment l'année 2006 a constitué une rupture dans cette routine, avec une intervention des polices locale et fédérale, ainsi que l'implication dans le conflit d'une partie de la population locale et de la plupart des organisations sociales et politiques de la région.

122 Ester, institutrice de maternelle dans une école d'une petite ville à la périphérie de Oaxaca, lors de l'entretien du 29 juin 2010.

Figure 8. Rassemblement des instituteurs de la section 22 au monument Benito Juárez, manifestation du 14 juin 2010



Source : photographie prise par Julie Métais

**14 juin 2010 : célébrer l'anniversaire de l'expulsion des *maestros* du *zócalo*. Récit tiré de mes observations ce jour-là.**

C'était la journée de la « *megamarcha* » des *maestros* de tout l'Etat de Oaxaca, journée de mobilisation générale. L'assemblée *estatal* venait de décider de poursuivre la mobilisation en raison des résultats estimés insatisfaisants des négociations avec le gouvernement local.

J'avais rendez-vous à 8h30 au centre-ville devant le CEDES avec Ela, une institutrice de maternelle, afin de prendre un bus pour rejoindre le point de départ de la manifestation. Nous avons prévu de partir tôt, même si le début de la manifestation était prévu pour 10h00, puisque à partir d'une certaine heure dans le cas de ces grandes manifestations, les bus ne peuvent plus circuler en raison de la trop grande affluence de personnes qui arrivent au rendez-vous. Avec Ela, nous sommes finalement arrivées à bon port, et sommes descendues quelques centaines de mètres avant le lieu de rendez-vous (le monument Benito Juárez<sup>123</sup>, à l'entrée de la ville).

C'est un spectacle étonnant que nous avons observé depuis un petit restaurant improvisé où nous prenions notre petit-déjeuner avec quelques autres instituteurs, dans la cour d'une maison qui donnait sur la grande avenue qui menait au monument à Benito Juárez. Des centaines et des centaines, des milliers de *maestros* défilaient à pied et tous

123 Benito Juárez, issu du village zapotèque de San Pablo Guelatao à Oaxaca, a été gouverneur de l'Etat d'Oaxaca (1947-1952) puis président du Mexique (1858-1872).

s'acheminaient vers le point de rendez-vous, formant une sorte de marée humaine. Sur leur trajet, des kiosques sommairement installés pour l'occasion vendaient du café, des *tacos* pour le petit-déjeuner, les instituteurs s'y arrêtent pour se restaurer avant la *marcha*. Certains d'entre eux avaient voyagé toute la nuit pour être présents ce matin.

Puis vers 10h00, nous nous sommes aperçues que la tête du cortège était déjà en train de partir en direction du centre. Ela s'est affolée, elle devait rejoindre son groupe pour « pointer ». Je l'ai suivie dans la foule, nous avons remonté le flot humain à contresens. Elle a alors croisé une collègue de son ancienne délégation de la région Valles Centrales qui m'a proposé de la suivre. J'ai donc poursuivi mon chemin avec cette femme, à « rebrousse-cortège ». Elle courait elle aussi : responsable syndicale, elle était chargée de faire signer aux participants de sa délégation la liste de présence. Il régnait une ambiance amicale parmi les institutrices et instituteurs de cette délégation. Cependant on ne parlait pas de politique ni du thème de cette manifestation du 14 juin ; il n'y avait pas non plus de pancartes, ni de banderoles... Quand nous sommes arrivées au point de rencontre de la délégation, tout le monde s'est précipité pour signer. Pendant ce temps, Ela s'était échappée du groupe du CEDES pour nous rejoindre. Nous sommes restés un moment tout ensemble en attendant que l'on nous appelle pour entrer dans le cortège et nous diriger vers le *zócalo* en marchant.

Puis nous nous sommes éloignées un peu avec Ela, de façon à pouvoir avoir une vue d'ensemble du cortège. Sur la grande avenue, la manifestation n'occupait que l'une des deux voies de façon à permettre aux véhicules de passer sur celle qui reste libre, de l'autre côté du terre-plein. Des motos-taxis, des taxis, des voitures et des camions roulaient dans les deux sens sur cette unique voie, dans un bruit assourdissant de moteurs et de klaxons. Dans le cortège, certaines délégations avaient des *bandas*<sup>124</sup> de *maestros* qui jouaient de la musique, installés à l'arrière de véhicules de type *pick-up*. D'autres délégations ressemblaient à des processions religieuses et au milieu de l'une d'entre elles quelqu'un brandissait au bout d'un manche l'« enfant APPO<sup>125</sup> ». Globalement le cortège était très calme, avec relativement peu de consignes criées ou chantées, chacun marchait de façon disciplinée. Certaines délégations étaient même organisées en lignes humaines parallèles distantes d'un mètre environ les unes des autres – les hommes à l'extérieur du cortège, les femmes à l'intérieur. Ela m'a expliqué que ce mode d'organisation un peu « militaire » permettait d'éviter les incursions d'agitateurs ou d'éléments extérieurs. Aux abords du cortège, j'observais un petit groupe de cinq jeunes avec des foulards sur le visage, sacs à dos et capuches qui taggaient les murs à la bombe, reprenant des slogans de l'APPO contre le gouvernement local<sup>126</sup>. Ceux-ci étaient considérés avec désapprobation au sein du cortège, on les accusait de desservir le mouvement, d'être infiltrés par des jeunes du PRI pour faire de l'agitation. Cependant, ces jeunes étant liés à des organisations de l'APPO, ils étaient malgré tout tolérés. Les autres organisations sociales et politiques de l'APPO ne rejoindront en fait le cortège qu'en fin de manifestation, au moment d'arriver sur le *zócalo*.

Nous avons ensuite pris une « moto-taxi » avec Ela pour rejoindre la tête du cortège avant que tout le monde n'arrive sur le *zócalo*. Cela m'a permis d'avoir à nouveau une vision d'ensemble du cortège en le dépassant sur sa gauche. Nous sommes arrivées sur le *zócalo* juste avant la direction du syndicat. Plus on se rapprochait de la place centrale, plus les *maestros* affluaient de toute part dans la ville pour rejoindre le cortège – et signer

---

124 Petit groupe de musique pouvant comporter quelques cuivres et percussions, amplifié ou acoustique.

125 Figure de l'« enfant Jésus », présente dans les cortèges des manifestations durant le conflit de 2006, sous le nom de l'« enfant APPO ».

126 Telle la formule « ¡ Fuera URO ! » [Dehors URO !] ; URO reprenant les initiales de Úlises Ruiz Órtiz, gouverneur de l'Etat de Oaxaca de 2004 à 2010 – il est encore en poste lors de cette manifestation du 14 juin 2010.

les listes de présence, m'a rappelé Ela. Puis le secrétaire général de la section 22, ses collaborateurs, proches et secrétaires sont arrivés pour entrer tous ensemble sur la place centrale de la ville, côte-à-côte, sur une ligne, de façon triomphale et presque conquérante puis se sont dirigés vers le kiosque situé au centre du *zócalo*, afin de tenir leur *meeting* de clôture de manifestation.

Outre le secrétaire général de la section 22, dit « Chepi », d'autres responsables syndicaux se sont exprimés au microphone depuis le kiosque. Partout sur le *zócalo*, des groupes d'enseignants observaient ce qui se passe sur le kiosque. Un enfant, fils d'un prisonnier politique, a ensuite pris le microphone pour appeler à la lutte. Enfin, quand « Chepi » le secrétaire général a pris la parole pour clôturer le *meeting*, il a abordé différents points : les demandes des enseignants de Oaxaca dans le cadre de la *Jornada de lucha*, la nécessaire fin de la répression, la demande de libération des prisonniers politiques, la solidarité des *maestros* avec la lutte du Syndicat mexicain des électriciens (SME) à Mexico.

J'ai observé le *meeting*, assise sur un banc de la place à proximité du kiosque, entourée d'institutrices et instituteurs venus « participer ». À quelques mètres seulement du kiosque, l'assistance était relativement indifférente aux propos tenus : les femmes *maestras* présentes tricotaient et crochetaient, tous autour de moi discutaient en prêtant peu d'attention à ce qui était dit en tribune par le secrétaire général. Quant aux personnes de passage sur la place – habitants et touristes – elles ne prêtaient presque aucune attention à ce qui se passait en tribune et passent leur chemin comme si de rien n'était. Aux abords immédiats du kiosque en revanche, les fidèles du secrétaire étaient réunis, en tout quelques dizaines de personnes. Dans cet espace restreint chacun a applaudi et chanté avec ferveur, en levant le poing gauche, la chanson *Venceremos*<sup>127</sup>, reprise en chœur. Ce chant clôt depuis trente ans la plupart des activités syndicales de la section 22, qu'il s'agisse des *meetings*, des assemblées ou des manifestations.

---

127 Voir annexe n°6 pour les paroles, qui exaltent la « lutte populaire ».



Figures 9 et 10. Discours des responsables syndicaux sur le kiosque du zócalo à l'issue de la manifestation du 14 juin 2010



Source : photographies prises par Julie Métais

Cet extrait permet de mettre en évidence un certain nombre d'éléments de la vie politique et syndicale telle qu'elle peut être *vécue* de façon plus ou moins distanciée<sup>128</sup>, mais aussi produite, mise en scène par les instituteurs de la section 22. Ces grandes rencontres syndicales que sont les *plantones*, manifestations et blocages sont des lieux de sociabilité et de convivialité entre *maestros*, des rendez-vous réguliers permettant de se retrouver. Les attentes, le « pointage », la fatigue, la chaleur ou la pluie font également partie de cette expérience des activités syndicales. Manifestations et *plantones* suivent en outre un schéma relativement stabilisé. Prenons le cas de cette *megamarcha* du 14 juin 2010 : son déroulement et son organisation, ont suivi une chronologie précise, du rassemblement par délégations au *meeting* de clôture orchestré par le secrétaire général depuis les hauteurs du kiosque au milieu de la place centrale de la ville.

Parmi les pistes privilégiées pour une approche ethnographique du syndicalisme, Noëlle Gérome (2005 : 58) retient notamment : « l'organisation du temps calendaire et du temps historique : fêtes, célébrations » et « les pratiques symboliques : univers linguistique (le langage des tracts et des allocutions), production poétique, graphique et sculptée, chants et slogans, 'happenings' revendicatifs (...), mises en scènes et tactiques des grèves et des débrayages ». Le syndicat des instituteurs *oaxaqueños* possède effectivement son calendrier festif propre jalonné de dates incoutournables de célébration, sa légende<sup>129</sup> et un ensemble de pratiques symboliques et concrètes d'investissement de l'espace public, que je propose de décrypter comme des pratiques en partie *ritualisées*. Pour analyser la dimension rituelle de manifestations telle que celle précédemment décrite, je retiendrai quelques séquences et éléments signifiants :

« Là est sans doute la véritable nature du rituel politique : moins une ponctuation de l'action qu'un ensemble de pratiques qui façonnent l'espace public entendu comme jeu de rapports, antagonistes ou non, entre des groupes » (Abélès 1990).

J'ai montré précédemment en analysant la portée politique de l'occupation du *zócalo* par les *maestros*, à quel point cette place symbolisait le centre du pouvoir au Mexique. A Oaxaca cependant, le gouvernement local a décidé, suite aux mobilisations de 2006, de s'installer physiquement à la périphérie de la ville – dans la nouvelle « cité administrative » – afin notamment de déplacer une partie des grands rassemblements contestataires du centre vers la périphérie de la ville, loin du regard des touristes, des habitants et visiteurs du centre. Malgré cela, le *zócalo* de Oaxaca perdure comme un lieu privilégié, symbolique, de manifestations, de rassemblements, il continue d'incarner le cœur du pouvoir tout en étant également le cœur de la ville, alors que les bâtiments officiels n'abritent plus que des musées.

Différents « motifs symboliques » (Abélès 1990) renvoient au pouvoir supposé des *maestros*

---

128 Nicolas Mariot (2001 : 737) souligne justement « le potentiel libérateur des rites d'institution : ils offrent la possibilité de jouer le jeu sans nécessairement s'y investir ou y croire ».

129 Je traiterai dans le chapitre 3 la genèse historique du rôle social et politique de ce groupe

investissant la place centrale de Oaxaca : l'occupation physique de l'intégralité de la place, mobilisant efficacement les effectifs de la manifestation, ainsi que l'agencement d'une sorte de scène sur le kiosque, épice de pouvoir, avec autour une cour de spectateurs impliqués reproduisant une série de gestes ritualisés, illustrant, comme le souligne Pierre Bourdieu (1994 : 53-54) :

« [L]a nécessité, pour toute action politique, de revendiquer la capacité réelle ou supposée, en tout cas *crédible*, d'exprimer les intérêts d'un groupe ; de manifester – c'est une des fonctions majeures des manifestations – l'existence de ce groupe, et la force sociale actuelle ou potentielle qu'il est capable d'apporter à ceux qui l'expriment et, par là, le constituent comme groupe ».

Le plus souvent, ces rassemblements et manifestations enseignantes s'achèvent collectivement et solennellement par le rituel du chant révolutionnaire chilien « ¡Venceremos ! » [Nous vaincrons !]<sup>130</sup>, le poing gauche levé, donnant à voir à l'assistance le spectacle d'un groupe combattif et uni, s'exprimant d'une seule voix. Le groupe partage ce faisant un signe de ralliement, les enseignants présents prennent ainsi la mesure de ce qui les relie entre eux, selon un travail symbolique certainement nécessaire à la perception de l'unité au sein de la section 22. L'arrivée triomphale du secrétaire général de la section locale syndicale des *maestros* sur cette place centrale, à l'issue des grandes manifestations réunissant des milliers de personnes, ressemble fort à une mise en scène, performance ritualisée d'une prise de pouvoir. Ces représentations de la puissance numérique du syndicat et du charisme de son *leader* constituent un des ressorts de la cohésion au sein du groupe. Le rôle du *leader* est presque dramatisé, celui-ci guide le « peuple » vers le cœur de la ville, puis il s'exprime, en hauteur depuis le kiosque, s'adressant à tous ceux qui se trouvent là : *maestros* et passants, touristes et vendeurs ambulants. Depuis le kiosque du *zócalo* en effet, on voit et on est vu par le plus grand nombre. Le *leader* s'adresse alors avec ferveur aux *maestros* et au peuple en général, en levant le poing gauche, signe de force et de combativité. Suivant les analyses stimulantes de Nicolas Mariot (2001), je ne prête pas forcément à l'ensemble des personnes composant cette foule – qui suivent et applaudissent le *leader* syndical, brandissent le poing gauche – une adhésion sans faille à la cause « enseignante et populaire ». Bien au contraire, ayant participé à ces manifestations en compagnie de *maestras* et *maestros* – que je fréquentais par ailleurs au quotidien – j'étais au fait de leurs modalités différenciées de participation politique et, pour bonne partie d'entre eux, de leur engagement syndical distancié et critique.

Comment interpréter, qualifier ces acclamations lors des manifestations ou rassemblements enseignants à Oaxaca ? Bien évidemment, cette image d'un syndicat uni derrière son *leader* ne correspond pas à la réalité des rapports au sein de l'organisation, et l'on ne peut pas déduire

---

130 Voir les paroles au sein de l'annexe n°6.



de ce genre de mobilisations l'existence d'un groupe uni et homogène engagé dans la lutte : le rapport à la participation politique de ces enseignants de la section 22 est bien plus complexe et hétérogène. Je m'inspire ici des travaux de Nicolas Mariot (2006) sur les voyages présidentiels en France. Ce chercheur mène une critique des approches mobilisant pour leurs analyses un « état d'esprit prêté aux foules », démarche analytique problématique qui se base sur la maxime implicite suivante : « S'ils font ceci c'est qu'ils croient cela » (Mariot 2006 : 133). Or, ces comportements acclamatifs traduisent en réalité plus souvent les effets d'un environnement social qu'un engagement individuel d'adhésion, sans que cela n'amointrisse le sens social d'un événement tel que la manifestation décrite plus haut.

Ces mobilisations enseignantes ont pris au fil du temps une tournure quasiment ritualisée, devenues indispensables pour la survie – mais surtout la visibilité – du groupe (Abélès 1990). Cette manifestation du 14 juin a en effet lieu chaque année, reproduite à l'identique depuis 2006 avec ses séquences, ses itinéraires et ses « temps forts », en commémoration d'un événement passé dont les *maestros* sont les héros. Les analyses de ce type d'événements en termes de « travail rituel » (Abélès 1990 : 258) n'épuisent bien évidemment pas les possibilités d'analyse du fait politique. Il s'agit d'une entrée riche, cependant il faut veiller à ne pas réduire l'activité politique à une seule mise en spectacle. Il convient donc d'insérer ces pratiques dans leur contexte socio-historique<sup>131</sup>, tel que le suggère Marc Abélès (1990 : 258) :

« S'il est clair qu'en 'sociologisant' le rituel et la symbolique politique, on risque de perdre de vue ce qui fait leur consistance, inversement, il serait pour le moins partial de voir dans l'approche anthropologique la clé magique pour accéder à cet univers, en évacuant purement et simplement la question de leur inscription socio-historique ».

J'ai décrit et analysé différents modes d'action collective de ces enseignants de la section 22 à Oaxaca. J'ai également souligné l'importance de l'investissement de l'espace public au sein de leur répertoire d'action collective, permettant une visibilité de la puissance mobilisatrice et numérique du groupe enseignant.

Le mouvement de l'APPO, qui est venu interrompre la routine syndicale suite à l'évacuation violente des *maestros* qui menaient leur *plantón* sur le *zócalo*, a confirmé les capacités de mobilisation des enseignants au sein de la société locale. Par ailleurs, les enseignants de la section 22 ont fortement pesé sur les modalités organisationnelles au sein de l'APPO, pour certaines calquées sur celles du syndicat : assemblées, *megamarchas* [gigantesques manifestations] qui aboutissent sur le *zócalo* et occupations de l'espace public. Cette période de mobilisation exceptionnelle a donc été l'occasion d'une mise en variation inventive du répertoire « classique »

---

131 Le troisième chapitre de cette thèse sera consacré à la genèse historique du rôle politique spécifique de ces instituteurs.

des enseignants. Le système des barricades établi plusieurs mois durant dans la capitale de l'Etat en est un exemple.

• Les barricades de l'APPO •

La violente expulsion du *zócalo* par les forces de Police locales des *maestros* qui tenaient là leur *plantón* annuel a constitué l'événement déclencheur du mouvement de l'APPO en 2006. Rupture de la routine syndicale de l'occupation de l'espace public, cet événement en a révélé le potentiel subversif. Par la suite et durant de nombreux mois, l'occupation de l'espace public de la ville d'Oaxaca a été un mode de mobilisation privilégié pour les organisations de l'APPO, mais encore un enjeu du rapport de force établi entre celles-ci et le gouvernement local.

Outre les manifestations, occupations, *plantones* et blocages de route, d'août à novembre 2006, différentes composantes de l'APPO – associations de voisinage, collectifs de femmes, organisations de jeunes – ont organisé, soutenus par les enseignants de la section 22, un système de barricades quadrillant une grande partie de la ville chaque nuit. A la fin fin du mois d'août 2006, plusieurs centaines de barricades ont surgi partout afin de contrôler les circulations de nuit dans la ville, en réaction notamment à l'augmentation des violences « parapolicieres » perpétrées par des « escadrons de la mort » probablement engagés par le gouvernement local pour déloger violemment les occupants, les effrayer<sup>132</sup>. Ces barricades protégeaient – et bloquaient – tant des espaces symboliques du pouvoir et du territoire urbain (*zócalo*, bureaux du gouvernement local et fédéral, sites de diffusion de télévisions ou radios locales) que des entrées de quartiers périphériques organisés. Tous les matins, ces barricades étaient levées afin de permettre à nouveau les circulations dans la ville. Une jeune institutrice m'a raconté ce que pouvait être cette expérience des barricades, les associant à une forme particulière de *plantón*<sup>133</sup> :

« Alors par exemple, on a décidé de ne plus nous installer seulement sur le *zócalo*, mais encore devant la chambre des députés, devant les bureaux du gouvernement, devant le palais du gouvernement. Et là du coup, c'est devenu un *plantón* permanent, personne ne pouvait entrer, on bloquait de jour, on restait la nuit et nous nous étions là, de jour comme de nuit. Mais oui, sur certains de ces lieux, il y a eu des agressions de la part de l'Etat, et oui, ils devaient faire de sacrés détours pour arriver là où ils voulaient. Et les barricades nous aidaient à limiter les accès à ces bureaux, mais aussi à limiter les agressions ».

Au sein de chacune des barricades des formes d'auto-organisation ont été mises en oeuvre, des commissions *ad hoc* ont été créées pour s'occuper de la cuisine, de la communication, de l'achat

---

132 Martínez Vásquez (2007) évoque la mise en oeuvre par le gouvernement local du « *Plan hierro* » [Plan de fer], stratégie pour venir à bout de l'APPO grâce à des actions punitives de groupes parapoliciers qui tiraient et tuaient les manifestants et gardiens des barricades.

133 Lors d'un entretien, le 20 juin 2010. Ester exerce dans une école maternelle d'une petite ville à la périphérie de Oaxaca, elle s'est beaucoup impliquée dans le mouvement.

de vivres, des gardes et des rondes de nuit (Estrada Saavedra 2010). Le *zócalo* et de nombreuses barricades ont été occupées jusqu'à l'entrée dans la ville en novembre de la police fédérale qui, après une série d'affrontements dans la rue avec une partie des membres du mouvement, a réussi à déloger les occupants du centre-ville.

Outre l'occupation physique de la rue par les personnes et collectifs constituant l'APPO, des organisations de jeunes ont élaboré tout au long du mouvement de nombreux *stencils*<sup>134</sup> représentant en les caricaturant les représentants du pouvoir local, ou bien encore évoquant des scènes du conflit en cours. Partout sur les murs de la ville ces dessins, collages, caricatures, affiches, rappelaient les enjeux du conflit selon des couples oxymoriques : peuple/gouvernement local, ou bien encore *appista/priista*<sup>135</sup>.

Figures 11 et 12. Paysage urbain politique en 2006



*Ulises assassin ! Vive la lutte populaire!*

134 Dessins et caricatures effectués au pochoir.

135 De la APPO/du PRI.



Source : photographies d'Emmanuel Revret

Ces éléments sur les barricades de l'APPO confirment le rapport étroit qui existe entre espace et politique dans ce contexte *oaxaqueño*, c'est pourquoi il est heuristique de considérer les lieux et échelles concrets au sein desquels le politique est mis en œuvre (Martin 2003). Patricia Martin (2003) souligne ainsi l'intérêt de considérer les géographies différenciées du pouvoir d'Etat, ainsi que la façon dont celui-ci peut être décliné, questionné aux échelles tant micro-locale, que régionale ou nationale.

A Oaxaca, la violence de la répression déployée envers les membres de l'APPO appelle une nécessaire mise en question et en perspective de la réalité locale dudit processus de transition démocratique mexicain et des rapports de pouvoir dans un tel contexte. En 2006 à Oaxaca, le déploiement des forces répressives locales et nationales, les violences exercées contre la population et les organisations engagées dans le mouvement de l'APPO interrogent en effet le processus affiché de démocratisation de la vie politique mexicaine, et plus spécifiquement la configuration politique régionale au sein de laquelle évoluent ces enseignants.

### 3.2. ¿ *Ya cayó* ? [Alors, il est tombé ?]

- Violences et répression politiques à Oaxaca au prisme de l'APPO •

En mai 2007, un rapport spécial de la Commission nationale des droits humains<sup>136</sup> (CNDH 2007) au Mexique a recensé 15 assassinats, l'atteinte aux droits fondamentaux de 1600 personnes, ainsi que des plaintes émanant de 304 détenus et 275 personnes blessées en lien avec le mouvement de l'APPO à Oaxaca, pour la période du 2 juin 2006 au 31 janvier 2007. Quant à la VI<sup>e</sup> Commission civile internationale d'observation des droits humains<sup>137</sup> (CCIODH 2008), elle a dénombré 23 morts survenues entre juin et décembre 2006, directement liées à ce mouvement ; parmi eux les deux journalistes Raúl Marcial Pérez (mexicain) et Brad Will (états-unien). Cette commission souligne également pour cette même période la présence à Oaxaca de corps parapoliciers ainsi que de vastes opérations policières en réponse aux mobilisations locales. La CCIODH conclut son rapport sur les droits humains en soulignant trois aspects : l'absence de réponse juridique et politique aux atteintes aux droits humains liées à la répression des mobilisations magistérielles, puis de l'APPO en 2006 ; la poursuite du harcèlement des membres ou sympathisants de la mobilisation ; l'apparition et le développement de nouvelles atteintes aux droits humains, étendus à d'autres secteurs sociaux (et notamment dans le cas de violences perpétrées à l'encontre de personnes émanant de municipes autonomes indiens).

Pour être éclairés, les faits mis en évidence par ces deux rapports ne peuvent être dissociés à la fois du contexte local et national, ni du sens que les personnes attribuent à ces faits. Quelle analyse et quels récits faire de la violence et de la souffrance ? Quel usage faire des témoignages ? Comme le souligne Paul Farmer (2004), si l'on se contente de l'« ethnographiquement visible », soit la répression spectaculaire menée à Oaxaca en 2006, on risque de passer à côté de la façon dont les violences, intimement liées aux inégalités et aux rapports de pouvoir, sont structurées et légitimées à travers le temps.

Des éléments et des indices de cette violence d'un conflit toujours à l'œuvre resurgissent dans l'espace public à Oaxaca encore quelques années après les événements en question. Arrivé à Oaxaca à la fin du printemps 2009 pour mener un premier terrain, j'ai eu l'occasion d'accompagner différentes manifestations de commémoration de l'APPO, notamment celle organisée pour l'anniversaire du 14 juin 2006. En juillet de cette même année, j'ai également suivi l'ensemble des

---

136 *Comisión Nacional de los Derechos Humanos.*

137 *Comisión Civil Internacional de Observación de los Derechos humanos.*

défilés de la *Guelaguetza Popular y Magisterial*<sup>138</sup> dans les rues de Oaxaca. Dans les cortèges, un élément a attiré mon attention : outre les ballons colorés, marionnettes et autres personnages en papier mâché caricaturant les dirigeants politiques locaux et nationaux, tenus à bout de bras par les participants, j'ai relevé la présence d'hélicoptères roses, rouges, bleus, de toutes tailles, montés sur des structures en bois recouvertes de papier-calque. Ces hélicoptères – que j'ai retrouvés bien souvent par la suite dans les cortèges des manifestations à Oaxaca – étaient en fait un rappel coloré, voire décalé, de ceux-là même qui ont fait leur apparition au-dessus des manifestants puis de la ville de Oaxaca de juin à novembre 2006. Omniprésence sonore et menaçante, ils incarnaient les moyens conséquents mis en œuvre par le pouvoir pour contrôler, intimider les manifestants, incarnation métonymique d'un pouvoir répressif. Réactualisant de façon complexe et symbolique les faits du passé récent, ceux-ci m'ont aidée à saisir les éléments du conflit qui travaille, encore, la société locale. Sous le mandat du gouverneur Ulises Ruiz Ortiz (2004-2010), l'appareil policier a été considérablement modernisé : l'Etat de Oaxaca s'est en effet doté d'équipements anti-manifestation et a également augmenté ses effectifs. Au perfectionnement des modalités d'intervention de cette force policière et de l'armée, il faut en outre ajouter la mise en place de forces de « sécurité » privées, décrites par le sociologue Victor Raúl Martínez Vásquez (1990 : 170) qui commente : « La répression et l'autoritarisme se sont convertis en des constantes de ce régime et permettent de caractériser cette période ».

Au cours de mes échanges avec les personnes ayant vécu ces mois de mobilisation à Oaxaca en 2006, ces hélicoptères ont souvent surgi dans les récits qui m'étaient faits, comme une référence importante de cette période, ayant marqué durablement les sens et affecté ceux se trouvaient sous les récurrents passages de ces engins, métaphore du pouvoir répressif menaçant une population dans le cadre d'un rapport de forces asymétrique. Cette expérience, pour certains traumatique, a nourri une grille de lecture des rapports de pouvoir à Oaxaca susceptible d'influer pour longtemps les représentations du pouvoir d'une partie de la population. La répression de 2006 m'a souvent été narrée par ellipses, telle Matisse qui dit « ne pas vouloir raconter tout ça », ou bien selon un registre émotionnel (Das 1997) dénonçant directement les pouvoirs politiques locaux, et plus spécifiquement « l'Etat » :

« Mais en voyant que l'Etat est capable de nous faire du mal et d'user de la force contre les gens de ce même Etat, et bien il y a beaucoup de gens qui

---

138 Événement festif annuel organisé depuis 2006 par la section 22 du SNTE en vue de proposer une alternative « populaire », gratuite, à la *Guelaguetza* officielle ; ces rencontres sont l'occasion d'une mise en scène de la diversité culturelle de l'Etat de Oaxaca. « Populaire » ou « officielle », la *Guelaguetza* s'organise en plusieurs temps, el *Convite*, la *Calenda* puis le *Lunes del cerro*. *Convite* et *calenda* sont des défilés dans les rues de la ville durant lesquels les groupes de musiciens et danseurs venus des diverses régions de l'Etat se produisent, formant des cortèges colorés accompagnés des *bandas* locales (groupes de musique). Le *Lunes del cerro* est une rencontre qui prend une forme plus classique de spectacle sur une scène, où se succèdent les groupes régionaux invités. J'explore dans le chapitre 5 de cette thèse les dimensions culturelles et politique d'un tel événement, décliné en deux versions : « officielle » et « populaire ».

se sont mis en colère<sup>139</sup> ».

« Moi j'ai été animatrice de la radio La Ley. Je ne raconte pas tout ça. Parce que c'est trop bouleversant<sup>140</sup> ».

« Ici, c'était un délit d'être instituteur en 2006. Si tu disais que tu étais instituteur, valait mieux pas, ils t'embarquaient. Et même des gens qui n'étaient pas instituteurs ils les embarquaient parce qu'ils les voyaient sortir des réunions. Il y a beaucoup de personnes emprisonnées qui n'étaient pas, ou ne sont pas des instituteurs. Et certains y sont encore... Et tout ça nous a beaucoup affectés, d'un point de vue psychologique [...]. Parce que dans les faits, ceux qui maniaient les armes, c'était l'Etat. Et nous quel genre d'armes, et bien des pierres pour nous défendre, des bouts de bois<sup>141</sup> ».

Peuple *versus* gouvernement, communalité indienne *versus* politique institutionnelle, *priistas versus* démocrates ou encore officiel *versus* populaire et enseignant : dichotomies et couples structurent les récits, s'affichent régulièrement aujourd'hui encore sur les murs de la ville, les pancartes et volumes de papier des cortèges des manifestations.

Les mobilisations de l'APPO à Oaxaca ainsi que l'activité politique routinière des *maestros* s'inscrivent dans un contexte politique complexe qu'il convient d'analyser. Tout d'abord, l'Etat de Oaxaca dispose d'une structure juridique et institutionnelle spécifique, fournissant un cadre propice à des pratiques de gouvernement autoritaires, de corruption<sup>142</sup>, le gouverneur de l'Etat disposant de nombreux pouvoirs sans qu'il existe de dispositif de contrôle. Les successifs mandats de José Murat (1998-2004) et Ulises Ruiz Ortiz (2004-2010) ont coïncidé avec un durcissement autoritaire et répressif des modes de gouvernance de cet Etat fédéré. Ailleurs dans le pays, en mai 2006, peu avant la constitution de l'APPO à Oaxaca, l'Etat de Mexico a été secoué par un conflit violent à San Salvador Atenco, à quelques dizaines de kilomètres de la capitale. A l'origine de l'intervention des forces de police, l'expulsion d'un collectif de fleuristes dans une ville voisine (Texcoco) avait entraîné une intervention policière et le conflit s'était étendu à la ville

---

139 Ester, institutrice d'école maternelle dans une petite ville de la périphérie de Oaxaca, lors d'un entretien, le 29 juin 2010.

140 Matisse, institutrice d'école primaire dans une petite ville de la périphérie de Oaxaca, lors d'un entretien, le 15 septembre 2010.

141 Eric, instituteur d'école primaire à Oaxaca, lors d'un entretien, le 8 juillet 2009.

142 Pour exemple : le gouverneur de l'Etat a la faculté de désigner le Procureur de la Justice ; mais encore, les magistrats du Tribunal Supérieur de Justice élisent leur président sur proposition de l'exécutif. Des organismes supposés autonomes, tel que l'Institut électoral de l'Etat fédéré (IEE) ou bien encore la Commission des droits humains de l'Etat fédéré (CEDH), sont également contrôlés par l'exécutif. Cette concentration du pouvoir entre les mains du gouverneur a favorisé une série de pratiques telles que la cooptation des députés de l'opposition, la mise en œuvre de menaces et de pressions exercées sur les différentes organisations locales de défense de l'environnement et des droits de l'homme (Recondo 2007a).



voisine, San Salvador Atenco<sup>143</sup>. La répression du mouvement a été sévère : outre les nombreuses arrestations arbitraires menées par la police d'Etat puis la police fédérale – 200 relevées par la CCIODH (2008) pour les seules journées des 3 et 4 mai –, la commission relève également des cas de viols et de torture attribués aux forces de l'ordre dans un contexte de « criminalisation des mouvements sociaux » (CCIODH 2008). Mais encore, le 2 juillet de cette même année, des élections présidentielles et locales fort disputées se sont tenues au Mexique. C'est Felipe Calderón (PAN), en lice contre le candidat de la « Coalition pour le bien de tous<sup>144</sup> » Andrés Manuel López Obrador (AMLO) – le candidat du PRI (Roberto Madrazo) arrivant en troisième position – qui a gagné ces élections présidentielles. Cette élection a fait l'objet d'un grave conflit postélectoral<sup>145</sup> (Combes 2010) : la coalition soutenant AMLO a organisé une campagne de mobilisations massives partout sur le territoire de la République, pour qu'un comptage « vote par vote, urne par urne » soit mis en œuvre. Cependant le 5 septembre, le Tribunal électoral du pouvoir judiciaire de la fédération (TEPJF) a confirmé l'élection de Felipe Calderón, contribuant à renforcer une perte de confiance envers l'Institut fédéral électoral<sup>146</sup> (IFE) ; peu après ce verdict, le groupe en soutien à AMLO a mis en place une Convention nationale démocratique (CND) déclarant ce dernier « Président légitime ».

A Oaxaca, ces élections de juillet 2006 – qui se sont tenues alors que le conflit de l'APPO montait en intensité avec l'objectif principal de faire tomber le gouverneur priiste en place – se sont apparentées à un référendum sur le gouvernement local. Dans cet Etat, le PRI a connu cette année-là sa plus grande défaite historique, perdant les élections présidentielles face à la coalition d'AMLO, mais aussi deux des trois places de sénateur ainsi que neuf des onze sièges de député. Ce contexte politique national a joué sur le traitement du conflit d'Oaxaca en 2006 ; en effet, le nouvel exécutif national, en quête de légitimité et de soutien, ne pouvait se mettre à dos le gouverneur et l'équipe au pouvoir au sein d'un Etat fédéré – aussi priistes soient-ils – en proclamant la « disparition des pouvoirs<sup>147</sup> » demandée par l'APPO. En un sens, le gouverneur Ulises Ruiz Ortiz à Oaxaca a servi de monnaie d'échange pour un soutien local au nouveau président contesté Felipe Calderón.

Suite au mouvement de l'APPO à Oaxaca – mais également au regard de la répression mise en œuvre par le pouvoir à Atenco cette même année, ou encore au Chiapas à l'encontre du

---

143 Qui avait connu, quelques années auparavant, une mobilisation importante contre un projet d'aéroport, avait fait l'objet d'une répression massive.

144 Cette coalition soutenant AMLO regroupait le PRD, le PT, ainsi que *Convergencia*.

145 La coalition de partis de gauche qui a soutenu AMLO a présenté 225 recours correspondant à plus de la moitié des bureaux de vote. Finalement, l'Institut fédéral électoral a consacré la victoire de Felipe Calderón, lui accordant un avantage d'un peu plus de 5% des votes.

146 Instituto Federal Electoral.

147 *Desaparición de los poderes* : procédure qui permet au congrès local de décréter la « disparition » d'un *ayuntamiento* dans le cas d'une situation ingouvernable au sein de la localité, ou bien s'il est avéré que les autorités municipales ont commis un délit important.



mouvement zapatiste – de nombreuses voix se sont élevées pour questionner la légitimité d'un pouvoir en place susceptible de déployer une telle violence contre la population. Bon nombre de ces initiatives critiques du pouvoir d'Etat relève de la publicisation dans l'espace public de la parole de ceux qui ont été confrontés à ces violences d'Etat : recueils de témoignages (Yope 2007 , Denham et Collective 2008), sites en ligne *ad hoc*, émissions de radios locales (*radio plantón* de la section 22 par exemple) et nationales (radio UNAM entre autres). Par ailleurs, des pétitions locales et internationales (au sein des réseaux de solidarité notamment) dénonçant ces violences et exigeant que justice soit faite n'ont cessé de circuler jusqu'en 2008. Enfin, dans le cadre du troisième Forum national et international pour la défense des droits de l'Homme à Oaxaca en 2007, un « tribunal populaire de morale publique » – sans pouvoir de sanction – s'est formé pour juger des actes du gouverneur Ulises Ruiz Ortiz, sur le modèle du Tribunal Bertrand Russell<sup>148</sup> (constitué pour juger les crimes de guerre états-uniens au Vietnam). Dispositif de mise en scène à valeur non pas juridique mais morale, proposant de suppléer aux manques de la justice institutionnalisée, ce tribunal a questionné de façon radicale la nature et la légitimité du système politique en place<sup>149</sup>. Composé de juristes et d'intellectuels mexicains et étrangers, ce tribunal a ainsi rendu le verdict suivant :

« Ulises Ruiz s'est rendu coupable de crimes contre l'humanité, aussi est-il déclaré *persona non grata* partout dans le monde, et le tribunal exige sa destitution immédiate du poste de gouverneur gagné grâce à une fraude électorale, ainsi que son jugement pénal et l'interdiction à vie d'exercer toute fonction publique<sup>150</sup> ».

Ces initiatives critiques du pouvoir politique local et national, qui ont fait suite aux mobilisations de l'APPO, sont importantes pour ma recherche car elles constituent des éléments fondamentaux du contexte politique dans lequel j'ai entamé mon enquête à Oaxaca auprès des *maestros* de la section 22. Ce contexte de commémorations et de mobilisations récurrentes pour dénoncer les violences perpétrées par le pouvoir a en effet marqué mon enquête ; les *maestros* de la section 22, qui ont également fait l'objet de cette violence politique, ont souvent initié, pour le moins accompagné ces initiatives. Par ailleurs, ces multiples dénonciations émanant d'acteurs locaux et nationaux ont favorisé un climat de défiance et de suspicion vis-à-vis des pouvoirs politiques et contribué à renouveler la légitimité de la section 22 – qui s'affiche aux côtés du peuple opprimé – à contester les politiques du gouvernement.

---

148 Egalement désigné comme un « Tribunal international des crimes de guerre », fondé par Bertrand Russell et Jean-Paul Sartre en novembre 1966.

149 Plus tard en 2009, la Cour suprême de justice de la nation a reconnu la responsabilité du gouverneur de l'Etat de Oaxaca dans le cadre des accusations de violation des droits de l'Homme, sans que ce dernier ne soit toutefois inquiété par la suite, ni n'encoure de peine.

150 <https://www.nodo50.org>, consulté le 4 septembre 2014.

Ces données appellent en outre une réflexion sur la violence politique au regard du processus dit de « transition démocratique ». Malgré un changement formel de régime, il existe au Mexique une coexistence apparemment paradoxale entre, d'une part, l'affirmation de valeurs démocratiques par les équipes politiques au pouvoir et, d'autre part, des manifestations autoritaires et répressives au niveau de certains Etats fédérés (Nuijten 2004). Alors, quels liens établir entre un discours de transition démocratique, l'avènement d'une démocratie libérale et les réalités violentes des rapports de pouvoir au Mexique ? Ces violences, faut-il les penser en termes d'ordre ou d'exception : constituent-elles une forme de dérogation à l'ordre social ou sont-elles au fondement de ce dernier ?

- Que faire de la « transitologie<sup>151</sup> » ? •

Au Mexique, une série d'étapes formelles rend compte d'une « libéralisation politique » que l'on peut entendre de façon minimale comme l'avènement du pluripartisme et de la compétition pour le pouvoir à travers des élections libres et concurrentielles (Rosanvallon 2008). Le régime politique mexicain a longtemps été désigné comme relevant d'une concentration de nombreux pouvoirs entre les mains du président : chef de l'exécutif, de l'administration publique et du pouvoir judiciaire, mais encore dirigeant du PRI, il contrôle les députés et sénateurs de sa formation ; enfin, c'est lui qui désigne habituellement son successeur, selon la pratique du *dedazo*. La loi fédérale des organisations politiques et des processus électoraux<sup>152</sup> (LOPPE) en 1977, suivie les années suivantes de modifications successives, est habituellement retenue comme le point de départ de cette démocratisation formelle du régime mexicain, permettant une plus grande ouverture aux partis d'opposition. Elle a également légalisé le parti communiste, offrant à cette formation la possibilité d'accroître son influence, à condition qu'elle accepte de suivre la voie électorale. La réforme de 1983 a ensuite introduit le principe de la représentation proportionnelle au niveau municipal, elle a été suivie de l'élaboration d'un nouveau code fédéral en février 1987. Le Président Salinas de Gortari (1988-1994), qui a accédé à la présidence à l'issue d'une élection très contestée<sup>153</sup>, a poursuivi cette libéralisation de la compétition électorale, tout en maintenant un contrôle accru de l'Etat sur les formes non électorales de la participation populaire. Il a surtout promu la décentralisation financière, notamment *via* le Programme national de solidarité<sup>154</sup> (PRONASOL) en 1988, qui consistait à verser des aides financières de la fédération à des « comités de solidarité de base » élus par des assemblées populaires de différente

---

151 Schmitter (1992).

152 *Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales*.

153 Ce dernier l'aurait emporté – face au candidat apparemment favori Cuauhtemoc Cárdenas, issu d'une coalition de gauche, le Front démocratique national (FDN) – à la suite d'une « panne » du système informatique traitant le décompte des votes.

154 *Programa nacional de solidaridad*.

nature, court-circuitant de ce fait tant les gouvernements des Etats fédérés que les autorités municipales. L'adoption du Ramo 33 en 1997 sous la présidence d'Ernesto Zedillo (1994-2000) a permis la décentralisation de fonds fédéraux vers les Etats et les municipes.

Par ailleurs, le PRI a commencé à perdre des élections locales (notamment dans l'Etat de Basse Californie où le PAN l'a alors emporté) à partir de 1989. La loi électorale de 1996 a entraîné la création du Tribunal électoral du pouvoir judiciaire de la fédération<sup>155</sup> (TRIFE) et donné à l'Institut fédéral électoral<sup>156</sup> (IFE) une véritable autonomie. Puis en 1997, le PRD a accédé au gouvernement du District Fédéral. Enfin, les élections présidentielles de 2000 et la victoire du PAN ont mis symboliquement fin à une domination du PRI de 70 ans à la tête de l'Etat<sup>157</sup>. Cette libéralisation politique a coïncidé avec un mouvement de libéralisation économique.

Malgré ces évolutions formelles du système politique mexicain national (multipartisme, décentralisation) le modèle normatif démocratique continue au Mexique d'afficher des écarts entre la réalité des pratiques politiques et l'idéal promu : la participation populaire concernant les décisions publiques, la possibilité pour les gouvernés d'exprimer librement des opinions demeurent limités, ainsi que les mécanismes mettant en œuvre une véritable responsabilité politique des élus. En outre, des pratiques autoritaires et répressives subsistent aux niveaux régional et national. Ce paradoxe n'est qu'apparent : l'avènement du multipartisme au Mexique a entre autres eu pour effet de rendre l'Etat fédéral dépendant des Etats fédérés. David Recondo (2007b) analyse par exemple de quelle façon les gouverneurs fournissent des votes pour les élections nationales, ou garantissent le soutien de leurs parlementaires (députés et sénateurs) comme monnaie d'échange pour faire approuver les programmes et réformes proposés par l'exécutif fédéral. En 2000, les gouverneurs du PRI ont mis en place la Conférence nationale des gouverneurs<sup>158</sup> (CONAGO), de façon à pouvoir exercer, collectivement, une pression sur le gouvernement fédéral pour bénéficier d'une plus grande autonomie et négocier à la hausse les transferts budgétaires. Edward Gibson (2005) défend, en s'appuyant sur une recherche comparative entre Oaxaca au Mexique et Santiago del Estero en Argentine, que la libéralisation démocratique au niveau national peut induire la consolidation d'enclaves autoritaires au niveau local, formes d'« autoritarisme subnational ». Le politiste explique que le pouvoir central, soucieux de la stabilisation politique au niveau national, ne peut se préoccuper de l'expansion de pratiques démocratiques sur l'ensemble du territoire. Cependant, Edward Gibson aborde les processus politiques essentiellement à partir de l'étude des positionnements stratégiques des différentes élites locales et nationales : il porte par ailleurs peu d'attention à la vie politique en dehors du champ institutionnel.

---

155 *Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.*

156 *Instituto Federal Electoral.*

157 Par la suite, les élections de 2012 ont à nouveau porté à la tête de l'Etat un représentant du PRI : Enrique Peña Nieto.

158 *Conferencia Nacional de Gobernadores.*

A Oaxaca le 4 juillet 2010, des élections locales fort polarisées – pour le gouvernement local mais aussi au niveau des municipalités et du congrès local – ont finalement permis une alternance à la tête du gouvernement local. Ces élections ont finalement donné lieu, quatre ans après l'épisode de l'APPO, au départ du gouverneur priiste Ulises Ruiz Ortiz, départ qui avait été l'une des principales revendications portées par la mobilisation, mais aussi la fin du règne du parti hégémonique à la tête de l'Etat de Oaxaca depuis 1929. L'élection de Gabino Cue Monteagudo<sup>159</sup>, de la Coalition Unis pour le Pays et le Progrès<sup>160</sup> (CUPP) peut être analysée comme un vote-sanction à retardement du gouvernement priiste d'Ulises Ruiz Ortiz. Gabino Cue avait en outre déjà été candidat au poste de gouverneur de Oaxaca<sup>161</sup> face à José Murat en 2004 dans le cadre d'élections contestées, soupçonnées de fraude. Pour ces élections de 2010, les enseignants de la section 22 ont joué un rôle important, mobilisés dans la plupart des bureaux de vote de façon à effectuer une surveillance et éviter toute nouvelle fraude. Par ailleurs, au sein de chaque délégation, les enseignants ont été encouragés à mobiliser les habitants pour qu'ils aillent voter. De fait, ces élections ont connu le taux de participation (57%) le plus importants qu'ait connu l'Etat, probablement aussi parce qu'à Oaxaca, les élections municipales impliquent une forte mobilisation des votants. Dans les rues de Oaxaca aux lendemains de ces élections, sur les murs des graffitis proclamaient : « ¡Ya cayó!<sup>162</sup> ». Au sein de la section 22, les interprétations de cette alternance à la tête de l'Etat peuvent varier, il s'agit cependant de saisir de l'opportunité d'une possible « transition démocratique locale » pour faire entendre les revendications enseignantes et populaires. D'ailleurs, le nouveau gouvernement de Gabino Cué Monteagudo inclut plusieurs figures de l'APPO et des organisations contestataires locales ; parmi elles, deux *leaders* indigènes : Adelfo Regino de l'organisation mixte SER a accédé au poste de Secrétaire des questions indigènes de l'Etat de Oaxaca et Rufino Domínguez Santos, du Front indigène d'organisations binationales, est devenu Directeur de l'Institut *oaxaqueño* de prise en charge du Migrant. Aux lendemains de cette élection, la section 22 a lancé, à l'occasion de « rencontres des peuples » organisées à Oaxaca en juillet et août 2010, une initiative de « Convention démocratique pour l'Etat de Oaxaca ». Cette proposition de convention devait être élaborée en lien avec les différentes organisations politiques locales en vue notamment de la mise en place de dispositifs de participation de la population, elle n'a cependant pas abouti. Enfin, le gouvernement de Gabino Cué Monteagudo a mis en place une commission spéciale de veille sur les droits de l'Homme à Oaxaca, qui a ensuite donné lieu, en janvier 2012, à une loi rendant effective l'indépendance vis-à-vis du gouvernement

---

159 Face à Eviel Pérez Magaña de la Coalition pour la Transformation de Oaxaca (CTO) qui réunissait le PRI et le PVEM (parti vert écologiste de México) ; ancien Maire de Tuxtepec, ce dernier a également été député fédéral à deux reprises.

160 La *Coalición Unidos para el País y el Progreso*, qui regroupait le PAN, le PRD, le PC et le PT.

161 Il était en outre connu jusque dans les zones rurales du territoire, pour avoir accompagné dans la région Andrés Manuel López Obrador à l'occasion de sa campagne pour les présidentielles durant laquelle il avait parcouru les municipes de l'Etat.

162 « Ca y est il est tombé ! ».

local de la Commission des droits humains de Oaxaca. En août 2012, le gouverneur de Oaxaca a lancé un projet de Commission de vérité sur les violations des droits humains à Oaxaca en 2006 et 2007 (Stephen 2013).

Mais de quoi parle-t-on aujourd'hui lorsque l'on parle de démocratie? Le propre des notions politiques n'est pas qu'elles soient plus ou moins polysémiques, mais qu'elles font l'objet de luttes (Rancière 2009). Par ailleurs, comme le souligne Giorgio Agamben (2009 : 9) lorsque l'on débat aujourd'hui de la démocratie, on entend « tantôt une forme de constitution du corps politique, tantôt une technique de gouvernement », c'est-à-dire que le terme peut désigner aussi bien « la forme de légitimation du pouvoir que les modalités de son exercice ». Cette ambiguïté appelle une nécessaire réflexion sur la normativité d'une partie des théories de la transition, qui évacuent souvent la réalité des rapports de pouvoir.

J'ai souhaité rappeler les étapes de ces processus politiques formels de la libéralisation politique, articulées aux évolutions constitutionnelles et législatives nationales afin de saisir le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit mon analyse. Ce type d'approches ne donne cependant pas toutes les clés pertinentes d'analyse pour éclairer ce qui m'intéresse, à savoir la variété, la nature des espaces et pratiques politiques contemporains au Mexique. Les lectures de la « transition démocratique mexicaine » s'inscrivent au sein d'un appareil théorique majoritairement issu du champ de la science politique, constitué à partir des années 1980 pour analyser les changements politiques liés à ce qui a été désigné comme la « troisième vague » de la démocratie (Huntington 1991). Cette vague, initiée avec la chute des gouvernements dictatoriaux du sud de l'Europe (Espagne, Portugal), inclut également les processus de démocratisation d'Amérique Latine (Argentine, Chili, Brésil). Ces approches de la transition démocratique négligent particulièrement les aspects liés aux pratiques politiques concrètes appréhendées depuis une configuration locale. La plupart de ces travaux se sont centrés sur l'analyse du rôle des élites, des mécanismes institutionnels de la démocratie libérale (O'Donnell 2001) puis des conditions de possibilité du maintien de ces institutions ou « consolidation démocratique » (Guilhot et C.Schmitter 2000). Ils s'appuient sur une définition souvent procédurale et normative de la démocratie (Eisenstadt 2003). L'approche « transitologique » a en outre porté de façon finaliste et déterministe sur les conditions macro-économiques et culturelles de l'émergence de la démocratie : elle s'est concentrée sur l'analyse du rôle joué par les élites, des mécanismes institutionnels de la démocratie libérale puis des conditions de possibilité du maintien de ces institutions (la « consolidation démocratique »). Énoncé de façon lapidaire, la politisation de l'anthropologue, à l'instar de celle du sociologue, évoquée par Jacques Lagroye (2003 : 3-4) :

« n'a rien à faire des jugements péremptoires sur l'ampleur et l'extension de la politisation ; elle ne saurait l'amener à dire que l'une ou l'autre 'progresses' ; elle ne l'autorise pas à se prononcer doctement sur la signification globale de processus mal définis, et bien trop vastes en tout cas pour que quiconque puisse les saisir avec quelque vigueur ».

De plus, élitiste et essentiellement centrée sur les institutions, cette approche « transitologique » de la vie politique a cantonné l'action de la société civile au statut de variable affectant le jeu stratégique au sein des élites. Ce « paradigme transitologique » (Carothers 2002) est promu dans le milieu des institutions internationales et débattu au sein d'un certain nombre de revues savantes dont le *Journal of Democracy* et *Democratization*. Il fait écho à une vision normative de la démocratie qui s'est progressivement imposée comme critère de légitimation des pouvoirs en place : elle est devenue au xx<sup>e</sup> siècle l'incontournable principe organisateur de tout ordre politique moderne, paradigme universel pour appréhender les changements politiques à l'œuvre dans différentes régions du monde, malgré les grandes différences entre les pays concernés.

Sur la base des limites des conceptualisations de la transition démocratique, des auteurs proposent une approche alternative à ce courant transitologique pour penser les expériences politiques nationales dans leur diversité et leurs paradoxes. Rancière (2009 : 99) propose par exemple une conception radicale de la démocratie, vue comme « mouvement expansif permanent » et non comme institution ou régime. Il critique par exemple le principe électoral comme une réduction du peuple à sa seule forme statistique et conçoit la démocratie comme émancipation, « quelque chose qui a une tradition, une histoire qui n'est pas faite seulement de grands actes éclatants mais d'une recherche pour créer des formes du commun qui ne soient pas celles de l'Etat, du consensus, etc. ». Cette dernière conception du politique renvoie l'expérience démocratique à celle d'un laboratoire en activité, d'expérimentations qu'il s'agit de décrire, contrairement à la dimension idéal-typique du paradigme transitologique qui ne rend que partiellement compte de l'expérience historique des peuples :

« [T]here seems to be an increasing divergence between conventional studies of formal democracy focused on institutions and procedures in Latin America, and the broader societal context in which such democracies are arising » (Martin 2003 : 11).

Telles que présentées par le paradigme transitologique, les « transitions » démocratiques semblent être linéaires, univoques, et relever d'une chronologie limpide. La réalité des rapports de pouvoir au Mexique, appréhendée sur le temps long, montre qu'il n'en va pas toujours ainsi et qu'il importe de mettre en évidence d'autres temporalités, espaces et acteurs du changement politique. Comme le note Almeyra (2007 : 152), soulignant la variété des expériences politiques locales à Oaxaca, établissant des liens entre le présent et le passé mais également entre différentes échelles d'expériences politiques possibles :

« À Oaxaca le peuple (artisans, paysans, petits commerçants, travailleurs de tous types) ont adopté les formes de lutte prolétarienne héritées du magonisme, des travailleurs du chemin de fer de Vallejo, d'une riche histoire de mouvements ouvriers durs, et le peuple s'est approprié un mouvement syndical ouvrier démocratique et inscrit dans un développement national ».

Je tiens ainsi à considérer dans mes travaux sur le politique au Mexique, au-delà des appareils, formes politiques de contrôle, de coercition et de domination, l'actualisation plurielle de ces formes et dispositifs, « au gré des acteurs et des contextes » (Bayart 1985 : 355).

Les travaux de Jeffrey Rubin (1997a , Rubin 1997b , Rubin 2004) permettent de questionner les temporalités figées de ces analyses de la transition qui mettent en avant, jusqu'à la fin des années 1970, l'existence d'un Etat très centralisé, d'une toute puissance du PRI et d'un présidentielisme omnipotent. Ce chercheur avance par exemple que dans les années 1930, l'établissement d'un Etat centralisé s'est fait au Mexique au prix d'une relative autonomie régionale, ce qui a souvent permis aux élites locales de bloquer toute tentative de réforme, même soutenue par l'Etat central. Il défend également que la pénétration du PRI n'a pas toujours été aussi importante. Dans l'Etat de Oaxaca par exemple, le Général Heliodoro Charis avait trouvé un arrangement avec l'Etat central entre les années 1930 et 1960, lui assurant son soutien en échange d'une certaine forme d'autonomie politique et économique (Rubin 1994). Il apporte également de précieux éléments sur le lien entre mouvements sociaux et démocratisation politique : une partie des mouvements contestataires trouve son origine au sein même du système priiste, dès les années 1930 et n'est pas seulement un produit de l'affaiblissement d'une modalité corporatiste de gouvernance.

Dans le cadre de ce premier chapitre, j'ai présenté un panorama général du groupe social – qui est également groupe professionnel et groupe politique – des instituteurs, de leur syndicat et de leurs pratiques d'occupations concrètes et symboliques de l'espace public. J'ai pu mettre en évidence les dimensions ritualisées de leur répertoire syndical d'action collective. Grâce à ces éléments, j'ai ainsi commencé à analyser certains pans des pratiques et espaces politiques investis par ces instituteurs à Oaxaca, sur la base de descriptions faisant largement appel aux notes prises dans le cadre de mes observations ethnographiques. J'ai en outre mis à jour des éléments de nature plus quantitative, de façon à dessiner les contours sociologiques de ce groupe. Enfin, j'ai souhaité considérer l'activité des ces enseignants au regard du contexte politique national dit de « transition politique » – saisi de façon critique – de façon à envisager le contexte local à la lumière des évolutions politiques institutionnelles nationales.

Dans le cadre du deuxième chapitre, je propose d'approfondir la manière dont ces institutrices et instituteurs sont ancrés au sein de la société locale, mais encore d'appréhender, sur la base de données ethnographiques recueillies lors de mes différents terrains, les modalités *concrètes* des pratiques quotidiennes de ces derniers. Pour ce faire, j'ai choisi de rendre compte de ce que j'ai pu observer en actes lors de mes séjours auprès de ces instituteurs, lorsque je les ai accompagnés dans le quotidien de leur activité, au sein des écoles des villes et communautés des différentes régions de l'Etat de Oaxaca. En effet, il me semble important de ne pas envisager ces instituteurs uniquement comme des « professionnels de la politique » que je n'aurais observés que lors des grandes manifestations syndicales. Au contraire, je considère, à l'instar de Revel (1996a : 10), qu'il se joue quelque chose également là où les gens travaillent, là où ils vivent et où prennent

place leurs relations sociales :

« Que l'identité d'une collectivité, celle d'une profession ou celle d'une classe, ne puisse plus être considérée comme allant de soi ou être fondée sur la seule description statistique de propriétés communes, indépendamment de trajectoires et de l'expérience sociale des membres qui les composent, cela aussi peut sembler acquis – même si le problème reste ouvert de savoir comment articuler de façon rigoureuse le lien entre l'expérience singulière et l'action collective ».

Ainsi, il est possible de se saisir de processus d'ordre « macro » en observant à un niveau micro-sociologique, comme le rappelle cet auteur :

« Des phénomènes massifs, que nous sommes habitués à penser en termes globaux, comme la croissance de l'Etat, la formation de la société industrielle, peuvent être lus en termes tout différents si l'on tente de les appréhender à travers les stratégies individuelles, les trajectoires biographiques, individuelles ou familiales, des hommes qui leur ont été confrontés » (Revel 1996a : 12).

Dans le chapitre qui suit, je vais donc m'attacher à décrire ce qu'est la vie quotidienne de ces instituteurs dans tout l'Etat, dans différents contextes (ville, villages ruraux, indigènes des différentes régions), en m'attardant cependant sur les réalités vécues au sein des villages indiens de cet Etat, qui composent la part la plus importante des réalités scolaires locales et des affectations des instituteurs en raison d'une structuration extrêmement morcelée du territoire régional, du grand nombre de municipes dans cet Etat (570). De la sorte, je propose de m'écarter des analyses politiques conventionnelles et de l'étude de rhétoriques officielles pour regarder de quelle façon elles résonnent – et sont transformées – dans la vie quotidienne (Auyero et Joseph 2007). Je rendrai compte également des conditions matérielles et pratiques de la vie quotidienne de ces instituteurs dans un tel contexte, mais encore les différents aspects de leurs relations avec les parents d'élèves.







**CHAPITRE 2.  
ENSEIGNER ET VIVRE DANS  
LES VILLAGES À OAXACA : UN  
« SACERDOCE » ?**

Les enseignants de la section 22, s'ils sont des syndicalistes occupant la ville et les rues de la capitale à l'occasion de leurs activités syndicales, des professionnels de la politique, sont aussi des instituteurs confrontés, au quotidien, au contexte d'inégalités sociales et de violence qui travaille la vie des populations – enfants, parents d'élèves et autorités locales – qu'ils côtoient. Vie familiale, professionnelle et syndicale sont ainsi intriquées comme autant d'aspects essentiels de la vie de ces enseignants. Afin de pouvoir appréhender de façon précise et incarnée la vie de ces personnes, j'ai souhaité m'approcher des « contextes d'expérience et d'activité » entendus comme :

« Les lieux et les moments du monde de la vie quotidienne des acteurs, où ceux-ci donnent du sens à ce qu'ils disent et à ce qu'ils font, où ils s'accommodent à des environnements naturels, institutionnels et organisationnels, où ils entrent dans des relations de coordination, de coopération et de conflit et où ils coproduisent, en actes et en situations, de nouvelles formes de compréhension, d'interprétation et de représentation du monde » (Cefaï 2001 : 93).

De la sorte, il me semble possible de transformer l'exotique de ces *maestros* – qu'il renvoie à la figure mythique idéalisée ou au contraire au *cacique* corrompu – en un quotidien incarné susceptible d'être appréhendé et décrit. Après avoir montré ces instituteurs sur les *plantones* et dans les manifestations, après avoir décrit l'anatomie de ce groupe socio-professionnel, en avoir donné les principales caractéristiques sociologiques au sein d'un contexte politique spécifique, je propose donc de les situer au sein d'un univers social spécifique : celui des petites localités indiennes, réalité complexe que ces enseignants traversent – où ils s'arrêtent parfois – à coup sûr au cours de leur carrière, expérience initiatique souvent difficile qui constitue une référence commune au sein de ce groupe somme toute disparate. Certains s'en échappent au plus vite, d'autres font durer l'aventure, beaucoup la revendiquent comme une expérience nécessaire, d'autres encore restent, malgré l'ambivalence et la difficulté de leur position sociale et politique. Dans ce chapitre, je poserai les jalons d'une analyse de l'insertion sociale et politique des instituteurs à Oaxaca dans ses dimensions objectives et vécues, sans la restreindre aux seuls espaces de la politique institutionnelle, étendue aussi aux espaces professionnels et du quotidien.

## **1. EXPÉRIENCES QUOTIDIENNES DE MAESTRAS ET MAESTROS DANS LES LOCALITÉS RURALES ET INDIENNES DE OAXACA**

Travailler avec les *maestras* et *maestros* de Oaxaca implique de questionner la vision sociale parfois mythique que ceux-ci en donnent, indépendamment des expériences concrètes qu'implique l'exercice de ce métier. Que charrient les visions sociales du métier et du corps des *maestros* à Oaxaca, plus largement au Mexique ? Quelle(s) place(s) l'instituteur occupe-t-il aujourd'hui dans l'« espace des positions sociales locales » ? Que signifie le fait d'être instituteur à Oaxaca, au Mexique, comment est-ce perçu par les parents d'élèves et plus globalement par

la population ? De quel « travail symbolique » (Muel Dreyfus 1983 : 62)<sup>163</sup> la définition de cette place résulte-t-elle ? Quelle est la signification sociale de ces agents spécifiques depuis différents points de vue, quel rôle social est aujourd'hui attaché à cette profession ?

J'examinerai dans ce chapitre, sur la base de données ethnographiques, en quoi consiste *concrètement* l'exercice quotidien de cette profession, au sein de contextes diversifiés sur le territoire *oaxaqueño* : qu'est-ce qu'enseigner à Oaxaca, dans les grandes villes, les villages ruraux, les communautés indiennes ? Comment ces instituteurs vivent-ils au quotidien ? Comment sont-ils insérés socialement, quelle est leur relation à leurs élèves et à leurs parents, aux autorités des localités au sein desquelles ils exercent ? Je considérerai de la sorte le quotidien et la routine de ces *maestros*, mais aussi la façon dont ils peuvent faire écho à des « batailles » qui se jouent au sein d'autres espaces, d'autres temporalités : comment par exemple les enjeux politiques et sociaux liés à l'enseignement et aux luttes syndicales des *maestros* se traduisent-ils au quotidien ? Quelles sont les temporalités à l'œuvre, qu'est-ce que le quotidien/l'extraordinaire dans ces contextes ?

### 1.1. Un « pèlerinage » initiatique

#### • La production sociale des instituteurs •

*« Alors les maestros... Ils ont toujours été, ici au Mexique, comme des guides. Ça a toujours été comme ça, surtout pour les maestros en milieu rural, ceux qui travaillent dans les villages les plus isolés. Ce sont des guides culturels, politiques et éducatifs. Moi j'ai eu des groupes d'alphabétisation, et tandis que je leur apprenais à lire et à écrire, je les politisais aussi. Mais... Je crois qu'aujourd'hui, nous les maestros nous avons abandonné cette responsabilité historique que nous avons » Eduardo<sup>164</sup>, le 2 juillet 2009.*

Dans un tout autre contexte culturel et historique, la France de la Belle Epoque, Jacques et Mona Ozouf (1992) présentent le métier d'instituteur comme un échappatoire à une condition sociale et à des métiers marqués par la pénibilité : celui de paysan, d'artisan-sabotier ou encore du tisserand. Aujourd'hui au Mexique, le métier d'instituteur relève encore de l'accès à une position sociale enviable, liée à l'assurance de pouvoir toucher un salaire régulier, mais aussi parce que les instituteurs, formés, en lien avec la section 22 du SNTE, sont souvent voués à devenir des figures importantes de la vie politique locale – notamment au sein des zones isolées, retirées. Disposant de temps libre, des compétences et des ressources (culturelles, économiques, politiques)

---

163 Dans *Le métier d'éducateur*, Francine Muel-Dreyfus (1983), sur la base d'une recherche historique, met en perspective la genèse et le rôle social de deux métiers, celui d'instituteur au début du xx<sup>e</sup> siècle et celui d'éducateur dans les années 1960. Dans un contexte historique et social fort différent, je reprends cependant ici son questionnement quant à la définition sociale et au travail symbolique dont fait l'objet la figure de l'instituteur à Oaxaca aujourd'hui.

164 Eduardo est aujourd'hui *maestro* en primaire à Oaxaca. Agé d'une cinquantaine d'années, il a participé au mouvement de démocratisation interne de la Section locale *oaxaqueña* du SNTE dans les années 1980. Il est en outre représentant syndical au niveau de sa délégation, animateur du groupe politique aujourd'hui le plus important au sein de la section 22 : la UTE (l'Union des travailleurs de l'éducation).

nécessaires, ils ont vocation à s'impliquer dans les affaires locales. Tout au long de la carrière d'un instituteur, les « fonctions institutionnelles » de la profession (Geay 1999) définissent tant une position sociale – celle d'« intermédiaire » que j'analyserai plus loin<sup>165</sup> – qu'une identité sociale – celle d'intellectuel organique doté de compétences culturelles et politiques. Certains *maestros*, tel Rodrigo<sup>166</sup>, vont jusqu'à parler d'une « mission historique » dont seraient investis les instituteurs<sup>167</sup>.

Cependant, cette « mission implicite » de l'instituteur, produit d'une construction sociale, recouvre des activités fort diverses (politiques, pédagogiques et sociales). Ela, jeune institutrice dans une école maternelle, originaire de Mexico et installée depuis quelques années à Oaxaca m'a souvent parlé, lors de nos nombreuses rencontres, de la façon dont la vie syndicale imprègne son métier de *maestra* dans sa dimension quotidienne, comment les aspects d'éducation et de « contestation » sont constamment mêlés. Fonctionnaires de l'Etat, les instituteurs revêtent une fonction de transmission d'un ensemble de normes nationales sur l'ensemble du territoire. Par ailleurs à Oaxaca, ils incarnent une force politique d'importance, puissante et subversive, d'opposition au gouvernement mais aussi susceptibles d'être cooptés par ce dernier, ce qui donne à ce groupe socio-professionnel un caractère ambivalent, entre ordre et subversion.

Ajoutons à ceci la dimension « vocationnelle » du métier, en partie déterminée par le système de formation au sein des écoles normales. La promotion sociale que représente l'accès au statut d'instituteur est intimement liée à une série d'« injonctions » sociales (Pudal 2003 : 158). Des instituteurs, il est attendu qu'ils adoptent un ensemble d'attitudes attachées à leur statut de fonctionnaires et d'éducateurs, telles que disponibilité ou disposition à rendre des services à la « communauté ». Cet aspect est bien rendu par le slogan syndical « Pour une éducation au service du peuple », datant des années 1980 et encore repris actuellement.

Il existe aujourd'hui au Mexique un ensemble de normes et d'imaginaires, sortes de « cadres cognitifs » accompagnant une période historique donnée (Pudal 2003 : 161), qui jouent sur la façon dont les membres d'un groupe socio-professionnel tel que celui des instituteurs, vont concevoir et se projeter dans l'exercice de leur profession. Mustapha Haddab (Haddab 1979 : 24) a par exemple étudié dans l'Algérie des années 1960-1970, la manière dont les instituteurs concevaient leur rôle de maître, qui dépend :

« des normes et caractéristiques socio-culturelles des groupes auxquels ils se rattachent objectivement, ou de ceux auxquels ils aspirent à se rattacher, de l'image du maître qu'ils ont intériorisée, au cours de leur itinéraire scolaire, et aussi, de toutes les représentations morales, religieuses, politiques, culturelles

---

165 Voir le cinquième chapitre de cette thèse.

166 Expression formulée lors d'un échange informel avec cet instituteur d'école primaire dans la ville de Oaxaca, le 10 juin 2009.

167 J'analyse dans le chapitre suivant de cette thèse la genèse historique de la figure d'instituteur-intermédiaire à laquelle sont associées des missions de transmission des référents de la nation et de la modernité.

dont les a dotés leur destin socio-culturel ».

Anna, institutrice bilingue dans le cadre du système d'éducation indigène, m'a souvent parlé de son activité professionnelle comme d'un « pèlerinage », comparant les instituteurs à des « apôtres de la communauté », multipliant à l'envi les métaphores religieuses et missionnaires pour désigner son métier, elle qui dit enseigner « depuis les moindres recoins des communautés de l'Etat<sup>168</sup> ». On retrouve cette récurrence des métaphores religieuses dans les textes officiels pour désigner l'école et ses enseignants dans la Bolivie de la fin du XIX<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup> siècle, période de constitution d'un groupe d' « 'apôtres' de la régénération nationale » (Martinez 2010 : 203). L'historienne Françoise Martinez souligne en effet à quel point la profession a alors été érigée au rang d'une véritable fonction religieuse, sorte de sacerdoce éducatif qui appelle des qualités de dévouement et d'abnégation.

Isabel, enseignante dans une télésecondaire<sup>169</sup> d'un village de la région Costa, m'a décrit<sup>170</sup> comme suit ce qu'elle estime devoir être le rôle du *maestro*, usant elle aussi de la métaphore religieuse de l'apôtre :

« C'est que le *maestro* doit être l'apôtre d'une communauté. Avant, le *maestro* aidait pour tout ou presque ; s'ils avaient un problème politique : il les orientait ; s'ils avaient des soucis de santé : il les orientait ; un problème religieux même : il les orientait ».

Cette vision du rôle missionnaire des *maestros* est encore aujourd'hui transmise au sein des écoles normales, également lieux de formation politique des futurs enseignants.

- La fabrique des *maestros* : les écoles normales •

A Oaxaca, une partie des *maestros* de la section 22 a été et est encore socialisée au sein des écoles normales, rurales et urbaines de la région. Là, les futurs *maestros* font l'expérience de la vie collective d'internat, ont l'occasion de s'insérer au sein de réseaux sociaux et générationnels ; la discipline, la mission d'instituteur engagé auprès des populations y sont transmis, éléments constitutifs d'une forte identité professionnelle. Dans ces écoles normales se joue ce que l'on peut appeler une « socialisation morale du corps », à l'instar de ce que décrit Bertrand Geay pour les écoles normales de la troisième République en France (2008 : 68), au sein de lieux

---

168 Expression utilisée lors d'un entretien informel, le 15 juin 2010.

169 *Telesegundaria* : la télésecondaire est un système d'enseignement que l'on trouve habituellement dans les communautés les plus démunies : contrairement aux collèges « classiques » où interviennent différents enseignants en fonction de leur spécialité, il n'y a là qu'un seul professeur, qui assure tous les enseignements, aidé de documents audiovisuels passés aux élèves sur une télévision.

170 Lors d'un entretien effectué dans un café de Oaxaca le 27 juillet 2010.

de conditionnement proches d'institutions totales. Il y aujourd'hui à Oaxaca 21 formations normales réparties dans tout l'Etat (IEEPO 2013) : normales urbaines fédérales, normales rurales, normales expérimentales, normales bilingues et interculturelles, normales d'éducation maternelle, normales d'éducation spéciale et centres régionaux d'éducation normale. A l'issue de leur cursus, les normaliens obtiennent une licence d'éducation maternelle, primaire, secondaire, spéciale ou indigène.

Les jeunes gens formés au sein des écoles normales rurales – la plupart d'origine indienne et paysanne – et urbaine, ont l'occasion d'accéder à une meilleure position sociale ; là ils se voient également imposer une « vocation » enseignante qui *via* une discipline de vie intimement liée à la formation qu'ils reçoivent. Joe Foweraker (1993 : 21) décrit comme suit ces écoles normales rurales : « In the latter they were taught that each teacher had a fundamental role to play in the development of the rural community, and they learned the skills that would equip them to play it », tandis que Luz Olivia Pineda (1993) les considère comme des lieux d'acculturation. A ce conditionnement professionnel missionnaire s'ajoute un conditionnement politico-idéologique, tel que le raconte Jose Maria<sup>171</sup> pour le cas du Centre régional d'éducation normale de Oaxaca (CRENO) :

« Oui, le CRENO<sup>172</sup>, ça a été notre école de formation politique, depuis les premières années. Parce que nous avons eu l'occasion de nous organiser, pour exiger des améliorations de l'école, de meilleurs enseignants, exiger que l'on nous considère plus, enfin il y avait beaucoup de choses avec lesquelles nous n'étions pas d'accord, par exemple, nous venions de familles très humbles. Durant la première année de la normale, on nous demandait de porter une cravate, alors quand tu entrais à l'école il fallait payer l'inscription et la cravate. Nous n'étions pas d'accord, peut-être au début par rébellion adolescente, mais ensuite on a dit que ce n'était pas correct. Alors on s'est organisés ».

Au sein de ces écoles normales rurales et urbaines, le premier apprentissage politique consiste bien souvent en des mobilisations contre les personnels même de l'institution, ou pour améliorer les conditions d'étude et de vie au sein de la normale, comme me l'expliquait Matisse<sup>173</sup> : « J'ai commencé à participer au sein de la normale d'éducatrices et ai rejoint le mouvement étudiant. On a réussi à faire virer des enseignants. Ils étaient trop autoritaires. De là, nous avons rejoint la lutte ». De la même façon, Clara<sup>174</sup> me racontait comment elle s'était politisée, également dans le cadre de sa formation à la normale d'éducatrices à Oaxaca : alors engagée au sein du conseil de la Coordination des étudiants normaliens

---

171 Propos recueillis lors de l'entretien du 30 septembre 2010.

172 *Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca* : Centre Régional d'Education Normale de Oaxaca.

173 Lors d'un entretien effectué le 15 septembre 2010. Matisse est une maestra d'école maternelle, elle exerce des responsabilités syndicales au sein de la section 22.

174 Lors d'un entretien effectué le 14 octobre 2010.



de l'Etat de Oaxaca (CENEO<sup>175</sup>), elle a pu apprendre à faire une pétition, à organiser une assemblée, un blocage de route, une occupation de l'espace public devant les bâtiments officiels du gouvernement, négocier avec le IEEPO<sup>176</sup>. Au sein des normales, les étudiants ont en effet de multiples occasions de se politiser et de participer à des mobilisations pour défendre leurs droits ou dans le cadre d'actions de solidarité, en lien notamment avec la CENEO et d'autres réseaux nationaux, telle la FECRE (Fédération d'étudiants des centres régionaux d'éducation normale<sup>177</sup>), ou la FECSM<sup>178</sup> pour les normales rurales. A Oaxaca, les comités étudiants de ces normales soutiennent également les mobilisations de la section 22, auxquelles les jeunes normaliens prennent régulièrement part. Par ailleurs, et particulièrement dans les écoles normales rurales, « Il y a dans ces établissements une sympathie pour le socialisme » où l'on enseigne que « La révolution doit aller de la campagne à la ville<sup>179</sup> ».

Dans la presse, Elba Ester Gordillo, ancienne secrétaire générale du SNTE (1989-2013), avait coutume de désigner ces institutions comme des « repères d'agitateurs ». Effectivement, durant les années 1970, les étudiants des normales rurales, radicaux, avaient des liens avec les luttes armées actives dans le pays – telles Unión del Pueblo-PROCUP ou la Ligue du 23 septembre – *via* la FECSM notamment.

Alberto, qui lui a étudié à la normale rurale Reyes Mantecón à Oaxaca, insiste également sur le lien des jeunes en formation – particulièrement fort dans les normales rurales – avec les mouvements paysans, ce dans une logique marxiste d'articulation des luttes entre différents secteurs :

« Moi je suis très reconnaissant d'avoir pu faire l'expérience d'une école normale rurale. Son système d'internat, parce que pour moi, outre une école de formation académique, ça a été une école de formation politique [...]. Comme c'était un internat, des groupes de paysans y venaient dormir, quand il y avait une mobilisation à Tuxtla Gutiérrez, ils venaient dormir à la normale dans les salles de classe. Ça sentait la sueur de paysan dans les salles de classe ! Et nous, nous allions manifester avec eux, avec le comité étudiant, nous faisons des blocages de route, des manifestations, *plantones*, nous on se déplaçait, ils nous invitaient à leurs fêtes, leurs assemblées [...]. C'est là que je me suis formé, nous faisons des cercles d'études, nous lisons le marxisme, de l'économie, de la philosophie. Enfin des lectures obligées : le manifeste du parti communiste, les trois sources du marxisme et tout ce que nous pouvions. Et il y avait ce lien entre les étudiants et les paysans pauvres<sup>180</sup> ».

La normale supérieure de Mexico a été un lieu important, central, de politisation et de diffusion des idéologies socialistes, de regroupement et de mise en lien des représentants des courants politiques

---

175 *Coordinadora de Estudiantes Normalistas del Estado de Oaxaca*.

176 Pour rappel : institution déconcentrée en charge des questions éducatives au sein de l'Etat.

177 *Federación de Estudiantes de los Centros Regionales de Educación Normal* : fondée le 18 juin 1935 à Guanajuato, regroupe tous les étudiants des normales rurales du pays.

178 Fédération des Etudiants Paysans du Mexique.

179 Alfonso, lors d'un entretien, le 15 juin 2010.

180 Propos recueillis lors d'un entretien avec Alberto Bravo (responsable syndical de la section 22, à l'époque député PRD), le 25 octobre 2010.

critiques du régime de l'ensemble du pays :

« Des *maestros* de tout le pays y étudiaient, là nous pouvions rencontrer des *maestros* de tous les courants politiques, idéologiques, mais parmi eux beaucoup de sympathisants de la lutte du *maestro* Lucio Cabañas, de Genaro Vásquez Rojas, beaucoup, beaucoup ! C'était le centre de formation qui concentrait tous les dissidents, parce que tous les dissidents cherchaient à aller dans cette école [...]. Elle était très réputée, à cause des luttes qui y étaient menées pour la défense de l'éducation publique, pour défendre un centre de formation très prestigieux, susceptible de produire face à l'Etat ses positions, face au charrismo syndical aussi [...]. C'est là que j'ai pu être en contact avec tous les courants politiques que tu peux imaginer, tous ceux qui existaient dans le pays, tous ! Depuis les roses pâles jusqu'aux ultras violets. Tous, tous, tous<sup>181</sup> ! »

Les étudiants de la normale supérieure de Mexico qui retournaient ensuite enseigner dans leurs régions d'origine y importaient un ensemble de savoirs, savoir-faire politiques nourris de marxisme, axés sur la critique du régime existant, la démocratisation du syndicat enseignant et la mise en œuvre de formes de solidarités avec les luttes paysannes et ouvrières. Ces jeunes instituteurs en formation à la normale supérieure de Mexico ont également eu l'occasion d'être en lien avec les mouvements armés proches de Lucio Cabañas (Mouvement d'action révolutionnaire<sup>182</sup> et Ligue du 23 septembre) et certains ont fait l'expérience de la répression d'Etat et de la clandestinité durant les années 1970 (Foweraker 1993 : 75).

A partir de la fin des années 1960, le gouvernement a commencé à s'inquiéter de ces mobilisations étudiantes et de la radicalité en cours au sein des différentes écoles normales du pays, devenues au fil du temps des lieux de politisation irriguant l'ensemble du territoire national, véritables « pépinières de révolutionnaires ». Suite à une série de mobilisations étudiantes impulsées par les étudiants de la normale supérieure de Mexico, Luis Echeverría, alors Ministre de l'intérieur du gouvernement de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), a fait fermer en 1969 quatorze des vingt-neuf écoles normales rurales du pays, au nom de leur caractère « subversif » (Foweraker 1993). Depuis, les successifs gouvernements n'ont eu de cesse de réduire le nombre de ces « nids socialistes », et il ne reste plus aujourd'hui que sept écoles normales rurales sur l'ensemble du territoire, sur la quarantaine qui existaient dans les années 1960<sup>183</sup>.

Par ailleurs, le projet de réforme de l'éducation normale, impulsé par le Ministère de l'éducation à partir de 2011, a pour objectif de réguler le nombre de personnes formées dans ces écoles, d'allonger la durée de la formation à cinq ans (et non plus trois), de les convertir en écoles techniques – telle l'école normale rurale Reyes Mantecón à Oaxaca. Parallèlement, le gouvernement de Vicente Fox (2000-2006) a initié en 2000 une politique de réduction drastique du recrutement des *maestros*, le réduisant de 3000 enseignants de 2000 à 2009 (SEP 2010). De nouvelles modalités de recrutement des *maestros* se sont en outre généralisées, ouvrant la carrière aux personnes diplômées d'une licence en pédagogie.

---

181 Propos recueillis lors d'un entretien avec Rogelio Vargas (responsable syndical UTE), le 7 juillet 2010.

182 MAR : *Movimiento de Acción Revolucionario*.

183 Site internet de la SEP, consulté le 10 août 2014.

Cette nouvelle politique de recrutement des enseignants a eu un effet de diversification de l'origine sociale des instituteurs mexicains, mais aussi de leur formation et références politiques, les nouvelles générations issues de ces nouveaux cursus portant une vision différenciée de leur « mission » éducative, sociale et politique.

Le 4 juillet 2013, j'ai été invitée à une cérémonie de fin d'études d'une promotion d'étudiantes de l'école normale rurale non-mixte Vanguardia à Tamazulapán dans la région mixte de l'Etat de Oaxaca. J'ai alors pu appréhender certains aspects du fonctionnement de ces institutions, instances d'imposition et d'intériorisation de normes pour les futurs enseignants.

En arrivant devant l'école, sur les murs de brique encerclant les bâtiments et les jardins alentours, cadre physique au sein duquel évoluent durant plusieurs années les jeunes filles en formation, j'ai trouvé une série d'inscriptions appelant à la lutte et rappelant les missions de l'instituteur rural.

Figures 13, 14 et 15. Les murs de la Normale rurale de Tamazulapán



« Etre jeune et ne pas être révolutionnaire est une grande contradiction génétique »





« L'unité est force, la lutte notre chemin »



« Le *maestro* qui n'enseigne pas par l'exemple de sa conduite ne pourra jamais prédiquer par la parole »  
Source : Photographies prises par Julie Métais en juillet 2013



Ces slogans inscrits sur ces murs indiquent une vision bien définie du rôle social et politique du *maestro* en formation dans l'enceinte de cette institution, sorte de mise en condition du *maestro* rural socialiste. Ces inscriptions sont situées autant sur les faces extérieures qu'intérieures des murs de l'institution située en périphérie du village : ces messages semblent de ce fait s'adresser autant aux jeunes filles en formation dans cette école qu'à la société locale de passage devant ces bâtiments. Peu après l'entrée, le visiteur accède à un jardin soigné fait de petits buissons et d'arbustes taillés de façon à reproduire des formes animales. Plus loin se trouvent les salles de classe, le bâtiment de l'internat parfaitement tenus puis, enfin, le gymnase où la cérémonie se déroule ce jour-là en grande pompe.

**Cérémonie de remise de diplôme dans une école normale. Notes basées sur mes observations du 4 juillet 2013**

Les familles des jeunes filles se pressent, dans l'attente du début de la cérémonie de remise des diplômes. Ce moment prend des allures solennelles, caractère renforcé par le *décorum* et la présence de personnalités locales officielles : des professeurs de la normale, le maire de Tamazulapán ainsi qu'un représentant de la direction de la section 22. Celles-ci sont installées au fond du gymnase, sur une tribune, devant une longue table. A leurs pieds, les jeunes futures *maestras*, toutes vêtues de la même façon ou presque (mini-jupe ou pantalon noir, talons hauts qu'elles semblent porter pour la première fois et corsage fushia), sont assises sur des chaises recouvertes de satin blanc serties d'un ruban violet, disposées en U suivant les contours du terrain de basket-ball. Derrière elles et face à la tribune, les familles sont installées, fort serrées, sur des gradins de fer ; chacun mange, boit, prend des photos. Certains ont voyagé toute la nuit pour être là à temps. La cérémonie, amplifiée, est orchestrée de façon précise. Elle commence à 10h30 pour s'achever à 14h30, débutant avec un « événement civique » suivi d'un « événement social ». L'événement civique qui ouvre la cérémonie comprend le traditionnel salut au drapeau effectué dans les écoles chaque lundi matin ainsi que l'hymne national. L'événement social, plus long, consiste en une succession de séquences qui alternent représentations de jeunes diplômées, discours des personnes en tribune et remise des diplômes. Se succèdent ainsi dans l'après-midi des discours de notables locaux, professeurs, représentants des élèves qui sont avant tout des odes au métier d'institutrice, insistant sur le rôle social de celle-ci ; ensuite, un groupe de futures *maestras* s'installe devant l'assistance, guitare à la main, pour jouer ensemble quelques morceaux. Puis une séquence permet la remise des diplômes aux jeunes filles qui défilent une par une, montent les escaliers qui mènent à l'estrade et viennent recevoir leur diplôme, serrent la main à chacune des personnes assises, tout ceci étant ponctué des applaudissements de l'assistance sur fond de musique disco amplifiée à un fort volume. Tout au long de la journée, on note chez ces jeunes filles une grande discipline, une tenue des corps ainsi qu'une habitude de l'organisation collective. A l'issue de l'événement, les familles retrouvent leur diplômée, l'embrassent avec effusion, prennent des photographies, certains pleurent d'émotion... La plupart de ces jeunes filles sera ensuite affectée dès la rentrée suivante, fin août, au sein d'une école de l'Etat.

A observer cet événement et sa mise en scène, les tenues corporelles de ces futures *maestras* en uniforme, la façon dont elles se produisent, tout comme Francine Muel-Dreyfus (1983 : 89) observant une photographie de normaliens en France au xx<sup>e</sup> siècle, on peut se questionner : « Quelles sont les forces qui sont à l'œuvre pour conformer ainsi les corps à des images sociales ? ». Avec d'autres mots : de quelle façon se constitue cet habitus de *maestro* ? Pour Bourdieu, l'habitus

relève de quelque chose d'historique, lié à l'histoire individuelle, et notamment à la formation : « c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes » (1984 : 134).

Ce conditionnement n'est pas exactement déterminant, même si les schèmes acquis au sein des normales demeurent générateurs de pratiques et vont jouer – de façon différenciée – sur la façon dont les instituteurs enseignent et s'impliquent dans la vie locale et politique.

• « Carrières morales » de *maestros* •

Le terme de « carrière » semble s'imposer quand on évoque la vie professionnelle d'un instituteur ; mais, à l'instar de Goffman (1968 : 179), je souhaite l'utiliser dans une acception large de façon à « qualifier le contexte social dans lequel se déroule la vie de tout individu ». Dans *Asiles*, Goffman (1968 : 179) consacre un chapitre à la notion de « carrière morale » du malade mental. Je l'appliquerai pour ma part aux instituteurs, de façon à envisager, outre les événements de cette « carrière », les « modifications durables, assez importantes pour être considérées comme fondamentales et communes à tous les membres d'une catégorie sociale, même si elle affectent séparément chacun d'entre eux ». L'intérêt de ce concept, comme le souligne Goffman, est qu'il permet d'appréhender tant les « significations intimes », « le sentiment de sa propre identité » que « la situation officielle de l'individu » dans le cadre de ses relations sociales :

« Le concept de carrière autorise donc un mouvement de va-et-vient du privé au public, du moi à son environnement social, qui dispense de recourir abusivement aux déclarations de l'individu sur lui-même ou sur l'idée qu'il se fait de son personnage ». (Goffman 1968 : 179)

Or j'aborde justement le quotidien de ces instituteurs en faisant ce va-et-vient entre leurs subjectivités appréhendées à l'occasion d'interactions répétées avec eux, et leur existence sociale et politique au sein du syndicat, des villages et autres organisations.

Les aspects moraux de cette carrière m'intéressent particulièrement, en ce qu'ils permettent d'aborder la question des représentations que chacun a de soi-même et des autres. Ainsi, les grandes phases de la carrière morale d'un malade mental sont les suivantes : la période antérieure à l'entrée à l'hôpital (« phase pré-hospitalière ») ; la période de séjour à l'hôpital : la « phase hospitalière » et enfin la période qui suit la sortie de l'hôpital : la « phase post-hospitalière » (Goffman 1968 : 182-183).

Quelles seraient alors les grandes phases de la carrière morale des instituteurs *oaxaqueños* ? Les récits de vie que j'ai pu effectuer, confrontés à une appréhension de ces carrières sur le long terme, ainsi qu'à des observations plus fines, de type ethnographique, suggèrent quatre grandes phases de cette carrière : l'enfance, la formation, le passage initiatique dans les villages indiens isolés et enfin une dernière période de stabilisation géographique et économique.

La première phase rend compte du milieu social d'extraction de ces instituteurs, de leur accès à une scolarisation, à des bourses de façon à pouvoir continuer leurs études dans le but d'exercer le métier d'instituteur, et des modalités du soutien familial.

La seconde phase touche à la confrontation puis à l'adaptation à un univers culturel spécifique au sein des écoles normales ou des universités pédagogiques, bien souvent politisé, parfois éloigné de leur milieu d'origine. Dans ce contexte de formation et particulièrement dans les écoles normales rurales, les jeunes normaliens sont en outre soumis à une discipline de vie drastique qui constitue une rupture dans le parcours biographique de ces derniers. C'est durant cette période qu'ils appréhendent et commencent à intégrer la morale propre à la profession.

La troisième phase, une fois la formation achevée, consiste en une sorte de période initiatique de plusieurs années, durant laquelle la plupart des instituteurs font l'expérience de l'enseignement en milieu indigène, au sein de villages bien souvent isolés et difficiles d'accès. Cette phase « initiatique » constitue un référent commun pour la plupart des membres de ce groupe socio-professionnel. Elle correspond au début de carrière et au début de l'apprentissage syndical au sein de la section locale du SNTE et bien souvent à une implication syndicale maximale, notamment parce que chacun cherche à « accumuler » des « points » de participation syndicale de façon à pouvoir obtenir plus facilement une affectation dans la région désirée. Dans le cadre de ce chapitre, je focaliserai mon attention sur cette troisième phase de la carrière morale des instituteurs, celle qui leur permet de faire l'expérience de la vie au sein des zones isolées, des villages indiens, et qui correspond à une expérience parfois douloureuse de l'altérité, de leur condition de médiateurs ambivalents (ou biculturels). Cette phase m'intéresse particulièrement, pour plusieurs raisons : marquante, elle a, durant mon enquête, fait constamment l'objet de récits plus ou moins enchantés de la part des *maestras* et *maestros* rencontrés ; base d'une expérience commune, elle relie en outre les membres aux profils si distincts de ce *magisterio* (urbains, ruraux, diplômés d'une école normale rurale ou non, issus ou pas d'un milieu indigène...) ; au regard de la fragmentation municipale de cet Etat de Oaxaca, la réalité de l'exercice du métier correspond en grande partie à celle des petites localités – indiennes ou non, sous le régime des us et coutumes ou pas ; ces villages ruraux constituent un contexte propice à l'implication sociale et politique des enseignants souvent pris à parti dans le cadre de conflits locaux.

Enfin, la quatrième et dernière phase, phase que j'ai appelée de « stabilisation », relève la plupart du temps d'une implantation géographique fixe, de l'achat d'une maison, d'une moindre implication syndicale et de la possibilité d'une vie familiale. Cette période de stabilisation semble venir après une série d'épreuves à passer dans le temps ; Sinibaldo, instituteur aujourd'hui directeur d'une école primaire « bilingue » dans la zone des Loxichas<sup>184</sup>, commentait en me faisant le récit de ses trente ans de carrière : « J'ai été mis à l'épreuve<sup>185</sup> », expression qui traduit combien cette carrière est ponctuée

---

184 Située dans la région de la Costa.

185 Propos tenus lors d'un entretien, le 25 août 2010.

d'épreuves ou de « phases » à passer avant d'arriver à cette dernière période de stabilisation. Chaque itinéraire de *maestro* est donc susceptible de s'inscrire dans le cadre d'une « carrière morale » – ponctuée par une succession de phases plus ou moins longues – qui va jouer tant sur les « significations intimes » qu'ils se font d'eux-mêmes que sur leur « situation officielle » (Goffman 1968 : 179). Je n'aborderai pas ces différentes phases dans leur succession, en revanche elles apparaîtront de façon transversale dans le cadre des chapitres qui suivent, notamment parce que parmi la diversité d'enseignants que j'ai rencontrés et accompagnés, on pourra identifier dans quelle étape de cette carrière chacun de ceux-ci se situent, et donc dans quelle logique ils sont susceptibles de se placer vis-à-vis du syndicat, de leurs administrations de référence (ministère et IEEPO), des parents d'élèves et des autorités avec lesquelles ils sont en contact.

Apôtres, pèlerins, figures de proue de la contestation, intellectuels communautaires, intermédiaires, missionnaires, ces instituteurs se conçoivent et sont socialement considérés selon un ensemble de normes et de projections sociales qu'il s'agit de saisir et d'analyser « en actes », dans le cadre de leurs interactions. Je souhaite ce faisant appréhender également les décalages existant entre d'une part la vie syndicale, l'activité politique radicale des *maestros* et d'autre part leur quotidien professionnel, dans des contextes sociaux où ces enseignants demeurent parfois impuissants face à des situations de violence et de domination, où ils subissent la pression des parents d'élèves et des autorités locales, mais l'exercent aussi parfois sur ces derniers.

## **1.2. Quelques aspects des conditions matérielles d'existence des *maestras* et *maestros* au village**

Quels que soient leur niveau d'ancienneté ou leur classement au sein des différentes grilles et échelons propres à la profession – ceux-ci varient en outre en fonction des Etats et des sections locales du SNTE – la situation économique des enseignants est relativement confortable, si elle est comparée à celle des populations des villages ruraux et indiens de Oaxaca<sup>186</sup>. Souvent, les dures conditions de vie (pour des raisons politiques, économiques, climatiques, sanitaires) auxquelles ces enseignants sont confrontés à l'occasion de leurs affectations en milieu rural-indien sont vécues comme difficile, voire douloureuses, conditions dont ils cherchent souvent bien vite à s'extraire en « gagnant » des points, de façon à obtenir un poste plus proche de la ville ou de leur région d'origine. Les dessertes rares et parfois aléatoires contribuent en outre à renforcer la dureté de cette expérience qui peut être vécue comme celle de l'isolement et de l'altérité – ce dernier aspect est moins aigu, bien sûr, pour les promoteurs d'éducation ou *maestros* bilingues.

---

186 Les rémunérations des enseignants peuvent varier énormément en fonction des contextes : un instituteur qui débute dans le système basique (maternelle ou primaire), gagne en moyenne 4,5 fois le salaire minimum, soit environ 9000 pesos ; certains d'entre eux, qui ont « double place » peuvent gagner bien plus encore. En fonction de l'ancienneté également, ou de la participation au programme d'évaluation « *Carrera magisterial* » [carrière enseignante], les salaires peuvent grimper jusqu'à 20 ou 25 fois le salaire minimum (entretien avec un dirigeant syndical, le 29 juin 2012).



• « L'instituteur est arrivé<sup>187</sup> ! » •

*« Pour arriver au lieu de travail, les voyages duraient plusieurs jours, et ils étaient d'autant plus éprouvants qu'ils se faisaient dans la montagne, sous la pluie, traversant des rivières, entre le froid et le brouillard. En général, les salles de classe étaient des pièces qui avaient bien souvent été construites pour un autre usage que scolaire, alors les instituteurs organisaient des ateliers pour les arranger. Dans certains villages, il était commun que les vivres viennent à manquer et dans la plupart d'entre eux, le régime alimentaire était réduit aux tortillas, aux haricots noirs, au café et aux piments. Comme une grande partie des instituteurs ruraux ne parlaient que l'Espagnol, la communication avec les voisins était difficile puisque la plupart d'entre eux étaient monolingues et donc ils avaient besoin d'interprètes pour transmettre jusqu'aux messages les plus simples » (Sigüenza 2007 : 29).*

Cet extrait de l'ouvrage de l'historien mexicain Salvador Sigüenza, traitant de l'éducation dans la Sierra Norte de Oaxaca des années 1920 aux années 1970, illustre ce qu'ont longtemps été les conditions de travail pour les institutrices et les instituteurs de cette région. Aujourd'hui encore, ces conditions demeurent difficiles dans certaines zones reculées de l'Etat. Durant la première période de leur carrière, pour leurs premiers postes, les instituteurs de l'Etat de Oaxaca sont habituellement affectés dans des villages isolés, difficiles d'accès. Cette première phase peut durer plusieurs années, voire plus pour les instituteurs bilingues qui n'enseignent par définition que dans les communautés indigènes – il existe en effet peu d'établissements relevant du système bilingue dans les grandes villes de l'Etat. Tout au long de mon enquête, mes interlocuteurs enseignants n'ont jamais manqué, notamment lors d'échanges informels, de me narrer ces voyages interminables et ponctués de péripéties, qu'ils associaient à ces premières années d'exercice dans les villages indiens de la région. Alfonso<sup>188</sup> par exemple a souvent évoqué ses dix années d'enseignement au sein de communautés indiennes, dans les années 1960 : il lui fallait marcher douze heures pour y accéder depuis Yalalág, un village de la Sierra déjà à dix heures de camionnette de Oaxaca.

Depuis les années 1960, les dessertes se sont cependant améliorées sur le territoire de l'Etat de Oaxaca, l'aménagement de grands axes ayant permis de rallier plus facilement la capitale et les grandes villes de l'Etat depuis les différentes régions. Malgré tout, se rendre dans certains villages reculés de la Sierra Norte ou de la Costa depuis Oaxaca peut encore prendre aujourd'hui jusqu'à dix heures, en fonction de la desserte par les transports en commun, de l'état des routes et du climat. C'est pourquoi dans ces contextes, les jeunes instituteurs sont parfois contraints de s'installer pour plusieurs semaines d'affilée dans les villages où ils exercent, coupés de leurs

---

187 [¡Ya llegó el maestro !] : à plusieurs reprises lorsque des enseignants m'ont narré leurs premières affectations, ils m'ont raconté combien ils pouvaient être attendus, surtout quand ils arrivaient, après un long voyage, dans un village isolé.

188 Au cours de mes terrains, j'ai vu Alfonso presque chaque semaine afin d'échanger sur l'actualité syndicale et politique, évoquer sa carrière professionnelle et politique.

proches, privés d'un certain confort, sans accès aux services de santé<sup>189</sup>, ni aux ressources alimentaires (fruits, viande) ou équipements (téléphone, internet) auxquels ils sont habitués. Assignés à résidence, ils sont alors souvent plus enclins à s'engager dans les affaires de la localité où ils exercent.

Ajoutons que ces trajets – à l'image d'une partie du système de communication dans l'Etat de Oaxaca, et spécifiquement dans les régions de montagne (Sierra et Costa) – s'avèrent souvent dangereux, les instituteurs devant emprunter des routes peu entretenues, des pistes de terre pour se rendre sur leur lieu de travail, lors de voyages épuisants, dans des conditions climatiques parfois extrêmes, particulièrement durant la saison des pluies. Pluies torrentielles, inondations, routes coupées, éboulements ponctuent alors les voyages effectués à bord de modes de transport divers qui s'enchaînent parfois : taxis collectifs, vans, camions désuets, plateformes arrières de pickups<sup>190</sup>. Norma, aujourd'hui en poste à l'école maternelle du centre de Zaáchila, petite ville située à la périphérie de Oaxaca, me racontait elle aussi<sup>191</sup> combien il était difficile d'accéder aux villages de ses premières affectations dans les années 1980 :

« Avec huit heures de route, on ne peut rentrer souvent à Oaxaca. J'ai exercé trois ans à San Miguel Amatitlán. Oui, c'était un peu difficile, il nous fallait voyager de Oaxaca à Huajuapán de León, en camionnette, puis de la route on passait aux pistes de terre durant quelques heures, et enfin nous devons marcher encore tout un moment. On retournait à Oaxaca à peine une fois par mois ».

Durant les premières années d'exercice du métier, rares sont les instituteurs disposant d'une voiture personnelle ; parfois les enseignants d'une même zone organisent un système de covoiturage pour rentrer à la ville la plus proche le week-end puis retourner ensemble dans les villages le dimanche soir ou le lundi matin. Ces conditions favorisent donc la mise en place de réseaux et de systèmes d'entraide entre enseignants, c'est aussi une expérience partagée liant les membres de ce groupe socio-professionnel : prendre la route le dimanche après-midi, se lever aux aurores le lundi matin, arriver épuisé dans les communautés pour prendre son service, faire l'expérience de la solitude au sein de villages où l'on peut mettre du temps à tisser du lien, étranger. Les vendredi soir, dimanche et lundi matin, à la veille des vacances scolaires et les jours de rentrée, mais encore à l'occasion des grands rendez-vous syndicaux à la capitale, les routes en lacets de l'Etat de Oaxaca sont ainsi sillonnées par une armée d'instituteurs, en général

---

189 C'est dans les grandes villes de l'Etat seulement que ceux-ci ont accès aux soins médicaux de l'ISSSTE, service public de santé pour les fonctionnaires (*Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado : Institut de sécurité et de services sociaux pour les travailleurs de l'Etat*).

190 Ces conditions sont particulièrement pénibles pour les femmes effectuant seules ces trajets dans des conditions extrêmes ; voir plus loin la situation des femmes *maestras* dans les villages ruraux et indigènes.

191 Lors d'un entretien effectué le 9 septembre 2010 avec elle dans une salle de classe de son école, après la fin des cours.

très chargés puisqu'ils transportent avec eux leurs effets personnels, des vivres et parfois des équipements pour leurs élèves (cahiers, crayons, uniformes).

Francisco, représentant syndical de la région de la Sierra, zone de montagnes où sont localisés de nombreux villages isolés, me décrivait<sup>192</sup> comme suit la particularité de telles régions, s'agissant de leur accessibilité :

« Et la Sierra et bien... D'un point de vue orographique et bien... c'est compliqué, pour l'accès. C'est difficile d'accès. Par exemple Cajónos, ça va, c'est tout près. Mais il y a des zones plus éloignées et c'est difficile d'accès. Et puis la région de Villa Alta, là c'est plus perdu, là oui c'est plus difficile d'accès et du coup, les communications sont vraiment limitées, dans tous les sens du terme, par exemple la question des communications téléphoniques. Là-bas par exemple le téléphone est à peine arrivé. Du coup, oui, c'est spécifique, c'est particulier en raison de ce manque d'accessibilité, et les gens ont cette habitude de voir les professeurs contraints de rester. Certains veulent partir de suite, ceux qui ne sont pas de la Sierra, les jeunes qui sortent de la normale. Mais dans ces conditions, même s'ils veulent descendre toutes les semaines, ils ne peuvent pas. Alors ce qu'ils font, c'est qu'ils restent un mois, quinze jours et tous les quinze jours ils descendent, pour faire des achats, mais au fond ils ne descendent pas si souvent. Le fait qu'ils restent autant dans les villages, ça fait que les gens ont plus de respect pour l'instituteur. Il a donné de son temps et ça, les gens le reconnaissent. Bon, c'est sûr qu'il y a des exceptions, comme partout. Mais cette question des communications rend la Sierra un peu particulière. Parfois les instituteurs doivent marcher beaucoup ; il faut aussi qu'ils aident leurs élèves, qu'ils leur achètent un crayon parce que le père ne peut pas, par manque de moyens... ».

On peut retrouver au sein de chaque région de l'Etat de Oaxaca ces conditions de difficile accessibilité que décrit Francisco ; elles se traduisent de façon particulièrement aigües dans les montagnes de la Sierra Norte. Ces situations d'isolement jouent fort, comme le rappelle Francisco, sur le contexte d'exercice de la profession pour les institutrices et les instituteurs qui y obtiennent leurs premiers postes : contraints de rester plusieurs semaines d'affilée, coupés de leurs proches, isolés, ils ont tendance à plus s'impliquer dans la vie du village. Après la classe par exemple, ils organisent des activités pour leurs élèves et/ou leurs parents ; le week-end, ils peuvent être amenés à participer à des activités collectives et sont par conséquent plus facilement insérés dans la vie sociale et politique locale. Ces premières années d'enseignement au sein des villages indiens sont parfois comparées par les instituteurs à une sorte de « service social » incontournable, difficile et enrichissant cependant. Dans ces villages, les parents d'élèves déplorent une forte rotation des instituteurs : ces derniers s'y installent rarement et se saisissent de la première opportunité pour se rapprocher de Oaxaca, d'une ville ou d'une zone où ils souhaitent s'implanter.

Ayant accompagné durant des mois des institutrices et instituteurs sur leur lieu de travail dans

---

192 Lors d'un entretien dans son bureau du local syndical du centre-ville à Oaxaca, le 27 juillet 2010.

différents villages et centres urbains, j'ai eu l'occasion à maintes reprises d'expérimenter ces voyages, dont voici deux récits consignés sur mes carnets de notes :

**Aller à San Pedro Yaneri dans la Sierra avec Anna. Notes tirées des observations effectuées le 20 juin 2010**

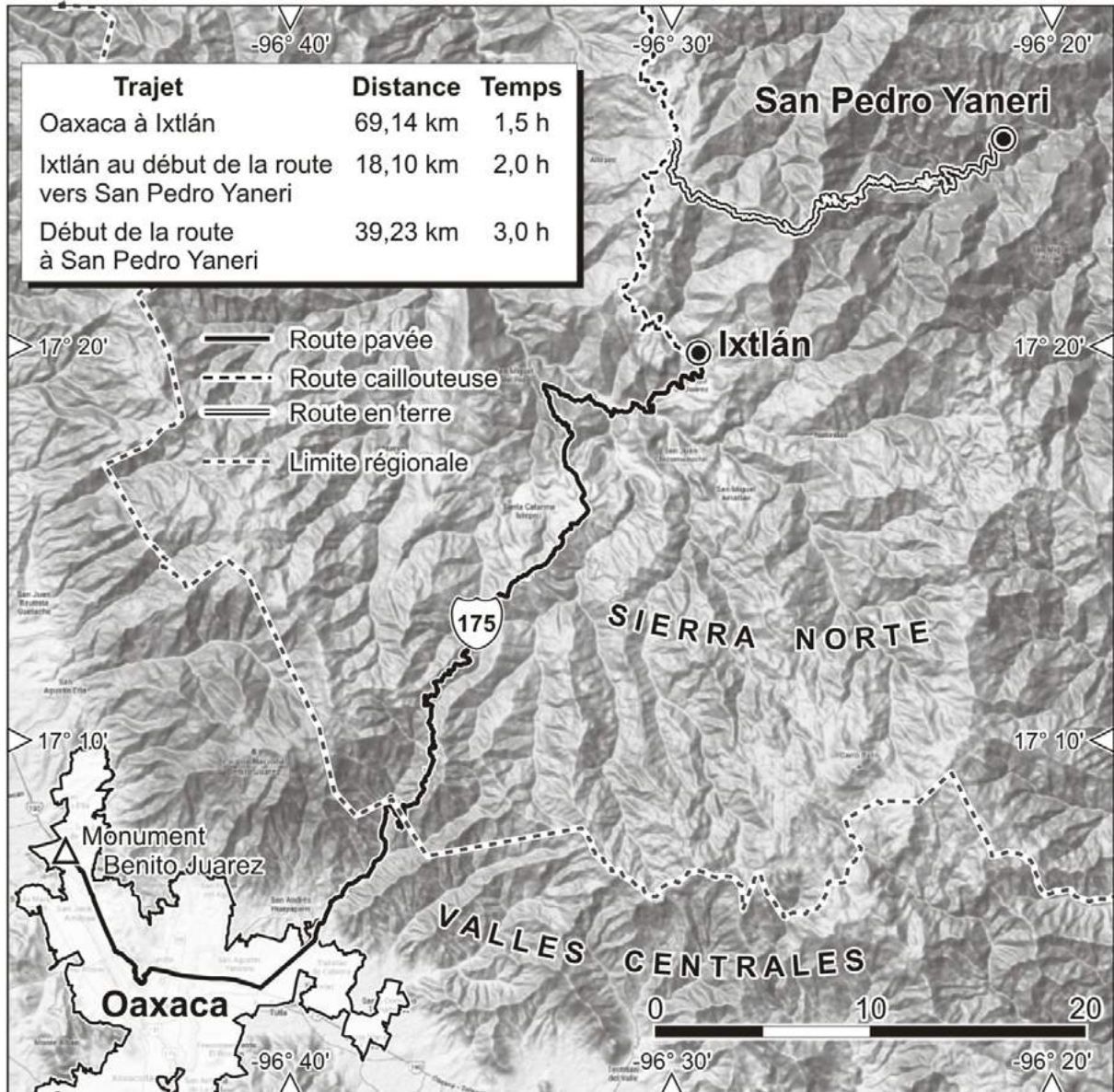
Anna m'a donné rendez-vous à 14h00 ce dimanche après-midi, à la sortie de la ville de Oaxaca, au niveau du monument à Benito Juárez. Nous avons attendu une demi-heure l'arrivée d'un taxi collectif, qui, une fois plein, a pu partir vers Ixtlán, suivant une route en lacets dans la montagne, durant une heure et demie. Nous étions fort serrés dans le taxi : un chauffeur et cinq passagers se partageaient l'espace, avec trois personnes à l'avant et trois derrière. À Ixtlán, Anna et moi avons demandé à descendre au niveau d'un carrefour, à l'entrée du village. Là, un autre *maestro* nous attendait sur le bord de la route avec son gros baluchon aux pieds, pour faire le chemin avec nous : il enseignait dans la même école qu'Anna, à San Pedro Yaneri. Puis, ensemble, nous avons attendu de voir si une voiture disposant de trois places libres passait, pour nous y emmener. Le *maestro* a lancé quelques appels de son téléphone portable pour savoir si d'autres enseignants travaillant à San Pedro Yaneri (à la maternelle ou à l'école primaire) n'étaient pas sur la route et ne pouvaient donc pas nous prendre en chemin. Malheureusement, une partie d'entre eux participait au *plantón* sur le *zócalo* de Oaxaca, tandis que l'autre était déjà arrivée à San Pedro Yaneri. Alors, en attendant d'avoir des nouvelles, nous sommes allés déjeuner dans une petite cantine sise dans une baraque en bois au bord de la route. Nous sommes revenus une heure plus tard au niveau du carrefour, face à la station service. Nous avons attendu... De temps à autre, Anna arrêta une voiture qui prenait de l'essence et demandait au chauffeur sa destination, s'il y avait des places pour nous. Je lui ai alors demandé s'il n'existait pas une desserte régulière pour San Pedro ; Anna m'a confirmé qu'il y avait bien des camionnettes qui faisaient ce trajet une fois par jour, mais cela revenait très cher et elle ne pouvait pas se le permettre. Ces camionnettes demandaient 200 pesos par personne alors que dans une voiture particulière, il ne nous serait demandé que 60 pesos environ de contribution pour faire Ixtlán-San Pedro Yaneri. Finalement un homme à bord d'une coccinelle a accepté de nous prendre, mais seulement jusqu'à mi-chemin ; un collègue enseignant à San Pedro Yaneri devait alors prendre le relais et nous récupérer sur la route, sa voiture étant pleine pour l'instant. Chacun semblait habitué à ce genre d'organisation. La personne en coccinelle était un *maestro* à la retraite, ils ne s'étaient cependant jamais croisés auparavant, avec Anna. Ils se sont donnés des nouvelles des connaissances qu'ils ont malgré tout en commun dans le milieu enseignant. Le *maestro* retraité nous a raconté ce qu'il faisait désormais : il nous a dit consacrer son temps à la *milpa* [plantation de maïs]. Ensuite il nous a narré des histoires effrayantes ou amusantes de la région, telle la *vispera lechera* [la vipère qui aime le lait]<sup>193</sup>. Il nous a demandé des informations sur l'actualité syndicale, dont il semble être désormais coupé.

Entre Ixtlán et San Pedro Yaneri, ce n'était presque que du chemin de montagne, de petites routes de terre et cailloux, en lacets. À l'arrivée, après deux heures de route, nous lui avons donné chacun 35 pesos pour le voyage. Une autre vieille coccinelle, celle du *maestro* enseignant à San Pedro Yaneri, n'a pas tardé pas à arriver et nous sommes montées avec lui. Cette dernière portion de trajet a duré trois heures, dans un bruit infernal : la route s'est transformée en une piste de terre et de boue sillonnant la montagne, suivant des courbes effrayantes. De temps à autre on pouvait entrevoir les précipices sur les bords de la piste. Enfin, nous sommes arrivés, de nuit, à San Pedro Yaneri ».

---

193 Histoire d'une vipère qui, la nuit, boit le lait au sein des femmes qui allaitent, laissant alors les enfants dépérir.

Figure 16. Aller à San Pedro Yaneri dans la Sierra avec Anna



Source : mes observations

Rejoindre Isabel à l'Aguacate dans la Costa. Notes tirées des observations effectuées le 25 août 2010.

Comme je n'ai pu partir avec Isabel dans la journée du dimanche, j'ai fait le voyage seule pour la rejoindre, munie des indications précises qu'elle m'avait laissées avant de partir. Isabel est directrice d'une *telesecundaria* [télésecondaire]<sup>194</sup> dans le village de l'Aguacate, dans la région de la Costa. C'est le jour de la rentrée après les vacances d'été. Je me suis rendue à cinq heures du matin rue Armenta y López à Oaxaca, au croisement avec la rue de Vega, comme indiqué sur le bout de papier laissé par Isabel. C'est de là que partent les camionnettes pour Loxicha, bourg proche de l'Aguacate où je me rendais. Le trajet coûte

194 Les « télésecondaires » sont des écoles secondaires publiques au sein desquelles les professeurs ont recours à des techniques audiovisuelles pour enseigner. Présentées comme le fruit d'une alliance entre innovations techniques et pédagogiques, elles ont permis, à partir de la fin des années 1960, de couvrir une partie des besoins en enseignement secondaire, notamment dans les zones rurales et reculées.

80 pesos. Isabel est partie la veille à 17 heures, elle a dû arriver à 21 heures pour préparer la rentrée le jour suivant, à 8 heures. Je suis arrivée pour ma part à l'Aguacate également après quatre heures de route, vers 9 heures du matin.

Dans la petite camionnette qui nous a emmenés, avec les autres passagers à l'aube, il n'y avait que des instituteurs, six en tout, auxquels il faut ajouter le chauffeur, et moi. Ils allaient rejoindre leur lieu de travail et tous étaient très chargés, emportant de gros sacs plastiques remplis de vêtements et d'autres de victuailles. Leurs collègues, comme Isabel, ont préféré voyager la veille au soir de façon à pouvoir commencer plus tranquillement le lundi matin. Nous avons donc fait le voyage à huit personnes dans la petite camionnette. Après une heure de route nous nous sommes arrêtés à une station service pour prendre de l'essence. Tout le monde en a profité pour aller aux toilettes ; la personne qui faisait le ménage nous a observés et a commenté, goguenarde : « Les instituteurs arrivent, ils se sont beaucoup reposés ! ». La *maestra* qui attendait devant moi a souri. La semaine passée pourtant, ils avaient déjà repris : la plupart des instituteurs de l'Etat suivaient dans leur zone, comme chaque été, des ateliers de formation pédagogique, les Ateliers d'éducation alternative de l'Etat (TEEA<sup>195</sup>).

En route, j'ai expliqué au chauffeur que je devais descendre à l'Aguacate avant San Agustín Loxicha. Il m'a laissée sous une pluie battante à un tournant de la route, devant ce qui semblait être l'agence municipale : un petit bâtiment au rez-de-chaussée duquel se trouvait une épicerie – fermée. De ce bâtiment au bord de la route partait un petit chemin de terre qui descendait abruptement dans une vallée, d'où surgissaient régulièrement des enfants, qui se rendaient à pied à l'école. Puis j'ai pris une mototaxi à 5 pesos et lui ai demandé de m'emmener au *comedor* [petit restaurant] le plus proche, le *comedor* « Evelyn », quelques centaines de mètres plus loin au bord de la route, où Isabel a ses habitudes. Un élève envoyé par Isabel m'y attendait et m'a accompagnée en classe ».

Ces deux récits évoquent bien l'atmosphère et les conditions de ces trajets pour rejoindre les écoles des villages retirés, faits d'attentes, d'incertitudes, durant lesquels se succèdent parfois plusieurs modes de transport. Il apparaît également qu'il s'agit d'une expérience collective donnant lieu à des formes d'entraide, des sociabilités spécifiques et de la débrouille. Questionnées sur cette vie de *maestras* dans les villages indiens, Isabel et sa collègue<sup>196</sup> m'avaient vanté cette « vie d'aventure » et avaient commencé à me narrer une série d'anecdotes quant aux voyages pour arriver dans les villages où elles exerçaient pour leurs premiers postes : en voiture, à pied, à dos d'âne, dans le froid, sous la pluie, effrayées, seules parfois...

Cette mobilité importante des *maestros* stimule en outre l'économie locale et favorise l'activité des petites entreprises de transport locale mettant en place des navettes irriguant l'ensemble du territoire régional, profitant de cette manne enseignante. La présence des institutrices et instituteurs au sein de ces villages est source de revenus et d'équipements pour le village qui les accueille. Tout comme le souligne Danièle Dehouve (2003) pour des contextes sociaux et géographiques comparables dans l'Etat du Guerrero, la localité qui dispose de plusieurs niveaux d'études accueille de nombreux enseignants qui, solvables, sont amenés à consommer un certain nombre de services : de nourriture, de transport. Cette concentration d'instituteurs

---

195 *Talleres Estatales de Educación Alternativa*.

196 Lors d'un échange informel à l'occasion d'un de mes séjours auprès d'elle à l'Aguacate, en août 2010.



peut par conséquent entraîner la stabilisation de *comedores* tel celui d'Evelin à l'Aguacate, le développement de certaines liaisons en car ou en taxi collectif le week-end.

Quant aux interactions et moqueries observées sur la route le jour de la rentrée, elles renvoient aux critiques répandues des instituteurs, accusés de délaisser les écoles pour leurs propres intérêts (vacances, activités syndicales « corporatistes »).

• Un quotidien souvent vécu comme spartiate •

Ester m'a narré<sup>197</sup> un des aspects essentiels de la vie de ces instituteurs lors de leurs premières affectations dans des villages isolés de l'Etat : l'entre-soi entre enseignants, l'isolement, les conditions de vie spartiates.

« La maison de l'instituteur, dans ce village, c'était un petit bâtiment carré, de simples chambres, et nous vivions là, dans ce que l'on pourrait appeler une *vecindad*<sup>198</sup> : les *maestros* de l'école primaire, de maternelle et ceux du collège. Du coup, entre tous les collègues, nous avons développé une belle amitié, on s'entendait bien, la nuit nous sortions sur le *patio*, on faisait un feu, on discutait, on chantait, nous faisons en sorte que la semaine passe plus vite ».

L'expérience que font les jeunes institutrices et instituteurs au sein de ces petits villages est peu « confortable », reflet des conditions de vie souvent très difficiles des populations dans ces régions. Un enseignant du système bilingue dans une école de la région mixtèque résumait comme suit le métier d'instituteur dans un tel contexte, afin d'en souligner les difficultés<sup>199</sup> : « Le froid. La poussière. La pluie. La boue ». Bien souvent, ils sont logés par le municipe dans une chambre à l'équipement rudimentaire, au sein de la *casa del pueblo* [la maison du peuple], bâtiment au centre du village qui abrite des réunions et parfois une bibliothèque. Ces pièces comportent habituellement une paille faisant office de lit, une chaise ; les *maestros* s'équipent parfois d'un réchaud à gaz, de vaisselle, afin de pouvoir préparer de sommaires repas. Il arrive souvent aussi qu'ils s'arrangent avec une femme du village qui se charge alors de préparer le petit-déjeuner avant le début des cours à 7 heures et déjeuner après la classe, vers 14 heures. Selon les régions de Oaxaca, l'accès aux vivres est plus ou moins évident, l'alimentation y est par conséquent plus ou moins équilibrée. Il est des zones de montagne où il faut, à certaines saisons, se contenter de haricots noirs, de riz et de café, à moins d'avoir apporté avec soi quelques fruits pour diversifier et équilibrer les menus. Le soir, les institutrices et instituteurs prennent une collation de pain et de café très sucré. Parfois ils sont logés chez une famille du village qui les

---

197 Lors d'un entretien, le 20 juin 2010.

198 Bâtiment qui regroupe plusieurs foyers, en général de milieu modeste, classiquement organisé en pièces qui entourent un bâtiment central.

199 Lors d'un échange informel, le 3 octobre 2010.

accueil et éventuellement leur prépare les repas en échange de quelque argent. Alejandro<sup>200</sup>, instituteur d'école primaire aujourd'hui installé avec sa famille à Oaxaca, insistait également lors de nos échanges sur ces difficultés matérielles et particulièrement sur ses difficultés à s'habituer à la nourriture durant ses premières expériences d'instituteur dans un village de la région mixtèque : « C'était difficile en raison des conditions de vie surtout, parce que là, la question de l'alimentation, par exemple, est un facteur important : des haricots noirs, des *tortillas*, des œufs et rien de plus ». Quant aux chambres mises à disposition des institutrices et instituteurs sont souvent austères, tel que l'illustre le récit suivant :

**Etre logé à l'Aguacate. Récit tiré des observations effectuées à l'Aguacate en août 2010**

Face au *comedor* « Evelin » se trouvent les chambres des deux *maestras* de la *telesegundaria*, de sommaires cabanes en bois. La troisième *maestra*, Jenni, a préféré être logée dans un local en dur mis à disposition par le municipale, un peu plus loin sur la route, à 500 mètres en direction de San Agustín Loxicha. Devant les chambres il y a une petite cour sur le bord de la route, des poules, quelques plantations et des toilettes sèches dans une autre petite cabane. Pour se doucher, un appentis en bois fermé d'un rideau de douche où l'on mène un grand seau d'eau qu'Evelin fait chauffer en face au feu de bois le matin, à la demande des *maestras*.

Le soir au coucher, on entend tout ce qui se passe dans les chambres voisines – les murs ne montent pas jusqu'à la toiture. Isabel et sa collègue discutent à travers la cloison, écoutent la radio sur un petit poste. La nuit, chacun se défend comme il peut des piqûres des *chinchés* [puces], fort courantes dans la région. Les téléphones portables ne captent un signal que depuis un endroit bien localisé, de l'autre côté de la route.

Cette description permet de saisir plusieurs aspects de ce que peut être la vie quotidienne des institutrices et des instituteurs au sein des villages indiens de la région. Outre les aspects matériels déjà soulignés plus haut, il convient également de retenir les dimensions d'intimité qui caractérisent la vie de ces enseignantes qui, en plus de la vie professionnelle, partagent tous les moments de la vie quotidienne, parfois dans une promiscuité qui peut devenir pesante pour chacun.

Cette promiscuité importante avec les collègues n'a d'égale que la grande solitude que peuvent avoir à affronter les jeunes enseignants, un sentiment d'altérité au sein de villages ou de communautés où, devant assumer un rôle social au regard de leur statut, ils sont constamment observés, sentés correspondre à une certaine image sociale du *maestro*. Cet aspect est plus complexe encore pour les femmes *maestras*, nous le verrons plus loin.

À San Pedro Yaneri, la configuration de la *casa del pueblo* où sont logés les *maestros*, sa localisation au sein du village permettent d'illustrer la situation de ces enseignants vivant, travaillant, évoluant parfois au cœur des villages et sous le regard des habitants :

---

200 Propos recueillis lors d'un entretien effectué à son domicile en juillet 2009.



**La casa del maestro à San Pedro Yaneri (Sierra Juárez). Notes tirées de mes observations, effectuées en juin 2010.**

La *casa del pueblo*, qui fait office de *casa del maestro*, se situe à côté de la mairie, face au terrain de basket où les enfants et adolescents jouent dès qu'ils ont un moment de libre. Un peu plus loin se trouve l'église. Un haut parleur en haut de l'église diffuse, en direct, toute la journée durant, les messages du président municipal « à la communauté » : annonces pour les fêtes, messages officiels concernant la santé, etc. À San Pedro Yaneri, les chambres des trois *maestros* du « collège communautaire » sont d'anciennes réserves, pièces sombres situées sous la salle de classe de la *maestra* Anna, jouxtant la bibliothèque, dans la *casa del pueblo*. Anna a aménagé une cuisine sommaire : une table, un petit établi en bois, deux feux au gaz reliés à une bonbonne qui fuit dès qu'on l'allume. Au milieu de la pièce, un vieux rideau de douche sépare le lit d'une sorte de débarras et de la cuisine. La pièce est encombrée de matériel de toutes natures : une pharmacie, un ballon, du matériel didactique, etc... La pièce, sombre, peinte en blanc, est éclairée par une ampoule nue ; le sol est de ciment brut.

Toute la journée et une bonne partie de la soirée, les enfants et adolescents vont et viennent dans ce bâtiment, frappent à la porte de leurs instituteurs pour faire passer un message de leurs parents ou des autorités, apporter des *tortillas*<sup>201</sup> préparées par leur mère. Toutes les allées et venues des instituteurs sont observées, toute personne qui entre ou sort est identifiée. Anna me racontait que le *maestro* Cornélio venait déjeuner et dîner avec elle : elle lui prépare ses repas en échange de quoi il s'occupe d'autres tâches quotidiennes, tel l'approvisionnement en nourriture. Quand il reste tard dans la chambre d'Anna pour régler différentes tâches administratives, des enfants viennent régulièrement le chercher, s'assurer qu'il ne restera pas dormir dans la chambre de la *maestra*.

Cette description rend compte de plusieurs aspects de la vie des *maestras* et *maestros* dans les villages : d'une part, les rapports de collaboration qui peuvent exister entre enseignants qui partagent la même expérience, parfois loin de leur famille, s'organisent pour mener à bien les tâches de la vie quotidienne. Ensuite, on note que les installations d'accueil sont fort sommaires. Cela renvoie aussi au fait que bien souvent les *maestros* ne restent pas assez longtemps pour aménager leur lieu de vie. Par ailleurs, la configuration du village et la localisation centrale de la *casa del maestro* en fait un lieu de passage et permet un contrôle des mœurs et pratiques du *maestro*.

### **1.3. L'école au village : une télésecondaire<sup>202</sup> à l'Aguacate**

Dans les zones rurales et montagneuses de l'Etat, la présence des bâtiments de l'école est bien un rappel concret de la présence et de l'influence de ce dernier. En Inde, Véronique Bénéï (2008 : 21) souligne également l'importance que revêt l'école au sein des quartiers et villages indiens ; le bâtiment scolaire y marque dans l'espace une matérialisation de la présence de l'Etat, dans les

---

201 Galettes de maïs.

202 Les « télésecondaires », écoles secondaires publiques au sein desquelles les professeurs ont recours à des techniques audiovisuelles pour enseigner ont permis, à partir de la fin des années 1960, de couvrir une partie des besoins en enseignement secondaire, notamment dans les zones rurales et reculées.

régions isolées ou zones périphériques des villes, mais aussi dans la vie des personnes :

« Its buildings – frequently made of unappealing square concrete blocks – are often the tallest, largest, or most visible in a neighborhood, to the extent that they are used as landmarks for directions. As such, school is not just a space for learning an official education but one of the most omnipotent manifestation of the state in people's lives and/or surroundings that powerfully inserts itself into the imaginaries of social actors, whether literate and 'educated' or not ».

Lors de mes différents séjours de terrain auprès d'institutrices et d'instituteurs dans les régions de l'Etat de Oaxaca, j'ai pu appréhender de quelle façon l'école – et les différentes activités qui lui sont liées (fêtes, sorties scolaires, ateliers) – s'insèrent dans le quotidien villageois. Je restitue dans l'extrait qui suit une description des bâtiments et de l'environnement de la *telesegundaria* de l'Aguacate :

**La *telesegundaria* de l'Aguacate. Notes tirées de mes observations, effectuées en août 2010**

Pour arriver à la *telesegundaria* de l'Aguacate depuis la route principale qui traverse le hameau, il faut prendre un petit chemin de terre, glissant, qui monte dans la colline, coupant un petit bois. C'est ce chemin que prennent les enfants pour aller à l'école. Quelques maisons dispersées sur le sentier, autour desquelles des animaux évoluent librement : un âne, des poules, des dindons, des cochons.

En haut, à côté de quelques maisons, se tient l'école : deux bâtiments d'architecture très simple, se font face séparés par une petite cour en terre battue, l'un en dur qui abrite également des sanitaires, l'autre en bois ; sur le côté, un terrain de basket-ball. À quelques dizaines de mètres, les élèves aidés de leurs professeurs ont fait une série de plantations : fleurs, arbres et légumes, de façon à mettre en pratique les enseignements de biologie.

Un peu plus loin sur le chemin après l'école se tient une petite épicerie dans une baraque en bois où les enfants se pressent à l'heure de la pause pour acheter des bonbons, des chips et de quoi se restaurer. La personne qui tient ce petit établissement vend également des plats qu'elle prépare chez elle : du riz au lait, des *tamales*<sup>203</sup> ou de l'*atole*<sup>204</sup>.

Les élèves qui fréquentent la *telesegundaria* viennent de plusieurs hameaux alentour, certains marchent plus d'une heure, matin et soir, pour se rendre à l'école ; les cours commencent à 8 heures et s'achèvent vers 13 heures. Une partie des élèves, vivant bien trop loin pour faire le chemin à pied chaque jour, sont hébergés dans une « auberge de jeunesse » prévue à cet effet, qui accueille les enfants, de l'école primaire au collège. Ils y restent du lundi au vendredi, y sont nourris pour une somme modique. En général ce sont des enfants issus de milieux très modestes qui vont dans ces établissements promus et pris en charge par l'Etat. Localement, instituteurs et familles s'impliquent pour améliorer les conditions matérielles d'accueil des enfants dans ces auberges qui manquent bien souvent de moyens (bâtiments, équipements, nourriture).

---

203 Préparation à base de farine de maïs, cuite à la vapeur, enveloppée dans une feuille de maïs ou de bananier, qui peut être garnie de viande, de *mole* (sauce au cacao et aux piments) ou de fruits.

204 Boisson à base de farine de maïs, très nourrissante.

Cette courte description de la *telesegundaria* de l'Aguacate<sup>205</sup> donne une idée de la nature et de la configuration des équipements scolaires que l'on retrouve sous des formes similaires, de la maternelle au collège, dans les différentes régions de l'Etat de Oaxaca et ailleurs au Mexique en milieu rural : une école comprenant une ou plusieurs salles, des bâtiments souvent désuets, en béton ou en bois ainsi qu'un terrain de basket-ball. Ailleurs au Mexique, Danièle Dehouve (2003 : 69) décrit comme suit les installations scolaires dans le Guerrero<sup>206</sup> :

« L'école comprend plusieurs salles de classe, en bois, en brique crue ou en béton, selon les cas. Au milieu s'étend un terrain de basket-ball ou de volley-ball. Sur le côté, plusieurs maisons d'instituteurs, généralement de brique crue. Parfois, les élèves cultivent quelques arbres ou prennent soin d'une ruche, dans une « parcelle scolaire » ».

En milieu rural, les instituteurs du système formel comme ceux du système bilingue déplorent en général le manque de moyens pour travailler : tableaux, craies, papier, crayons, cahiers, matériel didactique. Bien souvent ils mettent les parents d'élèves à contribution pour essayer d'y remédier ou récupèrent comme ils peuvent des fournitures à l'occasion de leurs aller-retour à la ville. Un directeur d'école primaire bilingue<sup>207</sup> d'un village zapotèque de la région Costa illustre ce manque de moyens en disant travailler avec « de la terre et des bouts de bois », chacun élaborant son matériel didactique en fonction de ce qu'il trouve localement<sup>208</sup>. Ce directeur d'école bilingue encourageait en outre les enseignants de son établissement à mener les cours hors des classes, de façon à ce que les élèves puissent mener des recherches empiriques sur l'environnement local, mais aussi pour valoriser ce qu'il appelait les « savoirs communautaires ».

Le système d'enseignement bilingue souffre d'un travers important : le dispositif d'affectation des enseignants dans la région est tel qu'il arrive bien souvent que les instituteurs indigènes envoyés dans les écoles bilingues parlent une autre langue que celle utilisée localement. Alors, l'instituteur nouveau venu parle une version régionale distincte de la langue zapotèque locale ou, pire, l'instituteur mixtèque est affecté dans une région mixte par exemple, où il ne pourra donc pas avoir recours à la langue indigène locale dans le cadre de ses enseignements. Un instituteur vivant cette situation me commentait<sup>209</sup> : « Nous sommes des instituteurs indigènes.

---

205 Cette zone de montagne située dans la région de la Costa, au climat extrêmement humide, est particulièrement démunie : à l'Aguacate, hameau où l'on parle majoritairement zapotèque, la plupart des familles bénéficient des programmes sociaux nationaux et vivent en partie des primes versées par le Gouvernement local pour la coupe et la taille des arbres. Les activités agricoles y sont aujourd'hui très limitées : dans chaque famille, les femmes sèment un peu de *frijol* [haricots noirs] et de maïs pour leur consommation propre.

206 Etat du sud du Mexique.

207 Dans le cas de cette école « bilingue », 90% des enfants ne parlent que le zapotèque en arrivant en première année d'école primaire.

208 Il donnait l'exemple d'un cours de géologie pour lequel il avait élaboré un volcan fait de terre afin d'illustrer le processus de l'éruption.

209 A l'occasion d'un échange informel, en octobre 2010.

Sans maîtriser la langue ».

Dans les zones rurales et indiennes, le système scolaire public formel et bilingue souffre particulièrement de la rotation très rapide des postes d'instituteur dans les villages. On compare souvent les *maestros* à des militaires qui viendraient faire leur service deux ou trois années pour ensuite repartir. Or les parents d'élèves demandent en général à ce que les *maestros* mutés dans les villages puissent rester au moins quatre à cinq années d'affilée, de façon à ce qu'ils puissent mener un travail sur le long terme et s'intégrer à la vie du village où ils exercent. Un ancien haut responsable syndical de la section 22<sup>210</sup> l'interprétait ainsi : « Les instituteurs indigènes, ce qu'ils font, c'est qu'ils se servent de la langue comme d'un pont ». Le système d'enseignement bilingue fonctionne alors comme un « sous-système » qui sert de tremplin à ces *maestros* vers le système formel après quelques années d'exercice.

Dans les villages, les carences matérielles s'ajoutent à des conditions de vie difficiles, des situations de pauvreté parfois extrêmes où une grande partie des familles bénéficie des aides du programme social « *Oportunidades*<sup>211</sup> » [opportunités]. Une partie des élèves souffre de maladies peu ou mal soignées –particulièrement les maladies de peau et celles liées aux carences alimentaires – en raison de la difficulté de l'accès aux soins (généraux et dentaires), de malnutrition pour certains d'entre eux. Problèmes d'hygiène, carences alimentaires et situations familiales caractérisent ainsi une partie des élèves<sup>212</sup>. Une *maestra*<sup>213</sup> me décrivait bien ce type de situation lorsqu'elle me faisait part de ses premières expériences d'institutrice de maternelle, elle qui aujourd'hui enseigne au sein d'une école dans une petite ville à la périphérie de Oaxaca – ce qui lui permet de mesurer des écarts entre les différents contextes d'enseignement au sein de l'Etat :

« Et dans cette communauté, il y avait beaucoup de manques, parce qu'on était dans la montagne, il n'y avait pas d'eau, presque rien à manger, les gens souffrent beaucoup, il n'y a pas de médicaments, les enfants mouraient parce qu'il y avait des scorpions, de très grands scorpions, et les enfants mouraient des suites des piqûres de ces insectes et... c'était difficile, c'était très difficile de vivre là-bas. Et donc c'est là que j'ai découvert ce qu'est la pauvreté extrême ».

Dans ces contextes villageois, indiens, certains *maestros* développent une relation de proximité

---

210 Lors d'un entretien en septembre 2010.

211 Programme « Opportunités » : principal dispositif des politiques publiques d'aide aux familles les plus démunies au Mexique. Il comprend des aides financières ainsi que divers projets pour la santé, l'éducation et la nutrition.

212 La région de Loxicha est localisée dans le district de Pochutla au sud de l'Etat de Oaxaca. Sa population, composée presque en totalité d'indigènes zapotèques, vit dans des conditions de pauvreté et de marginalisation, avec des taux d'analphabétisme et de mortalité parmi les plus élevés du Mexique. Les revenus des actifs se trouvent parmi les plus faibles du pays. L'activité économique prédominante est l'agriculture de subsistance.

213 Propos recueillis lors d'un entretien avec la *maestra* Norma dans sa classe, au sein de l'école maternelle du centre de Záchila.

avec leurs élèves et les parents d'élèves. Ils proposent des activités pour les enfants et les adultes en dehors des heures de classe : alphabétisation des adultes, travaux manuels et autres activités récréatives pour les enfants, conseils nutritionnels et de cuisine pour les femmes.

**Après la classe : planter des arbres. Notes tirées de mes observations, en août 2010**

Ce jeudi après-midi après la classe, quelques enfants sont venus rejoindre les deux *maestras* devant leurs chambres dans la cour afin de les aider à trouver des plants pour le cours du lendemain. Utilisant de vieilles bouteilles en plastique usagées récupérées ici et là, chacun s'est affairé à les découper, les remplir de terreau pour y mettre les futurs plants. Puis, des plants ont été ramassés par les enfants et leurs *maestras* le long du chemin lors d'une promenade effectuée en direction de la lagune située à quelques centaines de mètres des chambres de ces dernières. Cette quête est aussi l'occasion pour les institutrices de commenter et détailler la flore locale, les espèces endogènes, leur cycle de vie et de reproduction.

Le lendemain matin, ces plants ont permis aux élèves de deux classes de la *telesegundaria* de participer à un atelier de jardinage, passant toute la matinée à préparer le sol pour ensuite les replanter suivant les directives des *maestras*. La *telesegundaria* dispose en effet d'un grand terrain qui va bien au-delà des installations (bâtiment et terrain de basket) et Isabel souhaite profiter de ce terrain pour y mener des activités : veiller à ce que les arbres poussent, à renouveler ceux qui meurent. Ce jour-là, la *maestra* avait d'ailleurs appris que sur ce terrain, deux arbres avaient été arrachés, volés. Elle en avait informé les élèves en classe, dénonçant ce « manque de civisme ».

L'ancrage des *maestros* au sein des villages où ils enseignent n'est pas toujours aisé. La nature ambivalente de leur lien aux autorités municipales et aux parents d'élèves est complexe, faite de dépendances et de méfiances réciproques.

## **2. LA RELATION DES ENSEIGNANTS AUX PARENTS D'ÉLÈVES ET AUTORITÉS LOCALES DANS LES VILLAGES**

### **2.1. Agir pour le village**

Dans les villages de l'Etat de Oaxaca, les habitants ont pris l'habitude de voir les instituteurs arriver puis repartir quelques années plus tard. Comme décrit précédemment, bien souvent les *maestros* commencent leur carrière en enseignant quelques années dans les zones isolées et difficiles d'accès, avant de rejoindre progressivement le site de leur choix, proche de leur région d'origine, de leur famille ou de la capitale de l'Etat.

Cependant, durant quelques années, ces instituteurs de passage ont le temps de tisser des liens avec les parents d'élèves, habitants et autorités municipales des villages où ils travaillent. Instituteurs « de passage » et instituteurs « installés »<sup>214</sup> n'ont pas exactement le même statut vis

---

214 Deux catégories utilisées par Sinibaldo, directeur d'école dans un village zapotèque de La Costa lors d'un échange le 25 août 2010.

à vis des populations ; Isabel<sup>215</sup> l'explicitait ainsi :

« Ceux qui y vivent sont ceux qui s'impliquent le plus... Ceux comme nous qui ne sont que de passage, nous préférons plutôt ne pas trop nous mêler, en tout cas pour moi c'est comme ça, mais oui, je profite de mes élèves, je passe du temps avec eux... Pour ce qui est du politique... ».

Habitants et autorités municipales demandent habituellement à ce que leurs *maestros* puissent demeurer plusieurs années d'affilée, de façon à ce qu'ils puissent réellement mener à bien un projet pédagogique sur le temps long, faire un travail de formation et de transmission de savoirs auprès des parents, s'intégrer dans la vie locale et, éventuellement accompagner certains projets locaux, donner un soutien dans le cadre de conflits.

- L'organisation des fêtes patronales •

Au Mexique, la plupart des villages ruraux fêtent chaque année leur saint ; à cette occasion, une grande partie des habitants se mobilise pour la préparation des différents événements religieux, artistiques, sportifs et culturels qui vont ponctuer ces journées (Arias 2012). Les personnes du village ayant émigré en Amérique du Nord (Etats-Unis, Canada) envoient de l'argent de façon à financer la plus belle fête qui soit. Les instituteurs, eux, jouent un rôle-clé de préparation et d'animation de ces fêtes. Dans les écoles, tout au long de l'année scolaire, les *maestros* ont coutume de préparer avec leurs élèves une série de spectacles (chant, poésie, danse « traditionnelle ») qui seront joués par les enfants devant les habitants. Il s'agit là pour les *maestros* d'un rôle social d'importance, qu'un instituteur bilingue de la région mixtèque me définissait ainsi<sup>216</sup> :

« Oui, nous avons un rôle dans les communautés : celui de préserver la culture, qu'elle ne se perde pas. Les fêtes patronales nous permettent d'être intégrés : nous avons l'expérience de la mise en œuvre des fêtes patronales. Nous organisons des tournois de basket, nous participons à la décoration et à la mise en place des lieux d'accueil pour la fête. Mais il est vrai que sinon, nous nous sentons tenus à l'écart. À la périphérie de la vie du village. C'est différent de ce que nous racontent nos parents<sup>217</sup> ».

Dès lors, la contribution des *maestros* à l'organisation de ces fêtes patronales leur permet d'accéder à une forme d'intégration et leur attire la reconnaissance des habitants du village quand l'événement a été un succès, qu'il a attiré beaucoup de personnes des villages voisins.

---

215 Propos recueillis lors d'un entretien effectué à Oaxaca le 27 juillet 2010.

216 Propos tenus lors d'un échange informel avec plusieurs instituteurs bilingues de la région mixtèque, en octobre 2010.

217 Les parents de ces instituteurs étaient également enseignants bilingues de primaire dans un village de cette région.

Dans une même zone, il existe souvent une forme de concurrence entre villages quant à ces fêtes patronales, ce que souligne Daniele Dehouve (2003 : 80) :

« D'une manière générale, les maîtres d'école participent à la concurrence entre communautés, du simple fait de leur travail. Ainsi, ils mobilisent leurs élèves pour participer aux fêtes patronales. Or, celles-ci, loin d'être un événement purement religieux, ont des retombées économiques, lorsqu'elles parviennent à attirer de nombreux pèlerins et des commerçants, qui paient des redevances aux autorités municipales. Le prestige du village s'en trouve renforcé. Dans les années 1970, les instituteurs commencèrent à organiser des tournois de basket-ball et des bals lors des fêtes patronales. De nos jours, ce type d'activités représente un aspect fondamental de ce que l'on attend d'eux ».

Ainsi, malgré le caractère *a priori* apolitique de ces manifestations, les *maestros*, par leur engagement actif, entrent dans le jeu local de concurrence inter-villages. Cet engagement, concerne également l'organisation des fêtes civiques. Claudio Lomnitz (1999) souligne combien cette activité a permis, après la Révolution, grâce notamment à l'introduction de pratiques sportives accessibles à tous, d'organiser des événements d'importance qui ont fait gagner des soutiens locaux aux premiers instituteurs ruraux, alliances favorisant l'expansion du système scolaire malgré les faibles moyens engagés par l'Etat dans ce domaine.

• Courtiers communautaires •

*« Moi je leur dis : oui je ne viens pas d'ici, mais nous sommes de la même race, nous sommes du même peuple, nous sommes du même pays, nous sommes de descendance indigène, finalement vous et moi nous sommes égaux. Le fait que j'aie étudié, que j'aie un diplôme et que je sois en face de vous pour enseigner, c'est une chose, mais nos problèmes, nous devons les voir d'ici, de l'intérieur » Isabel, le 27 juillet 2010.*

Cet extrait d'entretien est intéressant en ce qu'il rend compte de l'ambiguïté de la posture de la *maestra* : d'un côté, Isabel revendique face à ses élèves une appartenance commune à un peuple, une race et une nation, qui fait d'elle une *maestra* concernée par les problèmes de la « communauté ». De l'autre, elle affirme également une forme d'extériorité à cette « communauté<sup>218</sup> » : ses études supérieures, ses diplômes et son statut social la distinguent des habitants du village où elle exerce. Or, c'est cette double inclusion<sup>219</sup> qui lui permet de jouer ce rôle de « courtier communautaire » entre deux univers, version villageoise mexicaine des « courtiers locaux en développement » décrits et analysés par Thomas Bierschenk, Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000 : 7):

---

218 Je choisis de mettre entre guillemets le terme de « communauté » puisqu'il renvoie à un usage émiq ue du mot ; au regard de l'ensemble des significations sociales et historiques dont il est chargé – sur lesquelles je reviens dans le sixième chapitre de cette thèse – je ne l'utiliserai en revanche pas comme un terme analytique.

219 Je reviens plus en détail sur ces aspects au sein du cinquième chapitre de cette thèse.

« Les « courtiers locaux en développement » sont ces acteurs sociaux implantés dans une arène locale (dans laquelle ils jouent un rôle politique plus ou moins direct) qui servent d'intermédiaires pour drainer (vers l'espace social correspondant à cette arène) des ressources extérieures relevant de l'aide au développement ».

En comparant ces instituteurs aux courtiers locaux en développement, je souhaite avant tout souligner cette capacité des enseignants mexicains à capter des ressources extérieures pour le village où ils exercent et vivent parfois, s'appuyant sur leurs liens avec d'autres arènes, leur connaissance de celles-ci.

Fonder une école, s'occuper d'hygiène et de santé, faire l'école des parents (« éducation extrascolaire »), négocier des équipements pour l'école ou le village : tout *maestro* a mené au moins l'une de ces activités au cours de son expérience professionnelle. C'est ce que formule Clara<sup>220</sup> quand elle dit : « Pour nos communautés qui manquent de tant de choses, il nous faut demander, il nous faut exiger et faire des pétitions : pour des salles de classe, pour des meubles, des uniformes, du matériel didactique, des petit-déjeuner scolaires ». C'est ce que Isabel<sup>221</sup> considère être le « rôle social » des *maestros* : obtenir pour ses élèves des cahiers et livres gratuits, des aides sociales, des uniformes et des chaussures.

Ces demandes sont la plupart du temps adressées *via* le syndicat aux institutions concernées : au gouvernement local, à l'administration locale en charge de l'Éducation (IEEPO), au Conseil national de promotion éducative (le CONAFE<sup>222</sup>) et au ministère de l'Éducation (SEP). A plusieurs reprises, durant les années 1980 puis jusque dans les années 2000, différents groupes de *maestros oaxaqueños* ont initié des manifestations et grèves de la faim pour demander – et obtenir – livres et cahiers pour les élèves démunis des niveaux primaires et secondaires des villages de Oaxaca. Ces besoins des écoles en équipement matériel, en fournitures pour les élèves démunis sont en outre soulignés chaque année dans le cadre de la pétition de la section 22 du SNTE adressée au gouvernement local.

Dans de nombreuses régions de l'Etat, en l'absence de moyens suffisants mis à disposition par l'Etat, des instituteurs ont pris l'initiative de « fonder des écoles », de façon à répondre aux besoins de villages au sein desquels ils exerçaient. Comme le remarque Danièle Dehouve (2003 : 80) pour l'Etat du Guerrero, « Les instituteurs sont en mesure d'appuyer les localités où ils résident dans [leurs] démarches en vue d'obtenir la construction de nouvelles salles de classe ». Dans ce cas, le *maestro* agit *via* son syndicat auprès des institutions concernées, en lien étroit avec les autorités

---

220 Extrait d'un entretien mené le 1<sup>er</sup> octobre 2010 avec Clara, institutrice de maternelle à Etlá, village situé à quelques kilomètres de Oaxaca.

221 Propos tenus lors d'un entretien du 27 juillet 2010.

222 *Consejo Nacional de Fomento Educativo* : organisme public décentralisé du ministère de l'Éducation.



municipales et les parents d'élèves pour exiger la satisfaction des besoins en équipement scolaire d'une zone. Sinibaldo, instituteur bilingue dans une école primaire d'un village de la Costa, m'a raconté<sup>223</sup> son expérience :

« Oui, j'ai fondé une école en 2007-2008, c'est ce que voulaient les parents d'élèves du quartier où j'habitais, Santa Maria, à San Agustín Loxicha. Ceux-ci se sont réunis, en ont discuté et ont dit : « oui ! Nous voulons une école bilingue dans notre quartier ». Alors nous avons organisé une réunion pour nous mettre d'accord. Puis je suis allé de maison en maison pour voir qui était intéressé. Nous avons réuni en tout quarante élèves [...]. Au début, nous faisons classe dans le couloir de l'agence municipale, nous avons trois niveaux. Puis je me suis occupé de deux niveaux et me suis installé dans les locaux de la cuisine communautaire du quartier, avec des tables, un tableau et des meubles qu'on nous avait prêtés. Mais nous n'avions pas d'école. Ensuite finalement, le président municipal a acheté un terrain pour cette nouvelle école. Nous avons construit trois salles de classe en dur. Ce président nous soutient. Il faudrait encore faire des travaux pour achever le bâtiment. Mais ils ne souffrent plus. Dans notre cas, ça a été rapide. Un an. C'est comme ça que se fondent les écoles. Ici<sup>224</sup>, il nous manque des vraies toilettes avec eau courante. Nous avons des toilettes sèches dehors. Et nous avons une bibliothèque aussi ».

De façon volontaire également, les *maestros* peuvent prendre l'initiative, en dehors de leurs horaires de travail, d'organiser une « école de parents », notamment dans les régions où il existe un fort taux d'analphabétisme<sup>225</sup>. Dans ce cadre, les enseignants apprennent à lire et à écrire aux adultes, mais leur rôle ne s'arrête pas là : il s'agit aussi souvent de transmettre des messages politiques ou de former les personnes à la citoyenneté, de mener ce qu'ils désignent comme un « travail de conscientisation ». C'est ce que relate Clara<sup>226</sup>, aujourd'hui institutrice dans une école maternelle à ETLA : « Quand j'avais mon école de parents, j'en profitais beaucoup pour faire un travail de conscientisation, je leur disais : « Regardez, voici comment on peut avoir une culture plus écologique par exemple. C'est important que les femmes et les hommes participent à la vie politique, que vous votiez, que vous vous exprimiez, que vous vous organisiez ». Elle raconte à ce propos une interaction qu'elle a eue avec des mères d'élèves auxquelles elle dispensait des cours du soir, qui se plaignaient auprès d'elle des autorités municipales :

« Je leur ai dit : 'Et bien, allez-y, votez mesdames, sortez voter, mais ne votez

---

223 Lors d'un échange dans son école, le 25 août 2010.

224 Sinibaldo parle de l'école primaire bilingue où il exerce maintenant, à quelques kilomètres de San Agustín Loxicha, où il a fondé une école en 2007-2008.

225 Dans l'Etat de Oaxaca, le taux d'analphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus est de 16,9 % (derrière le Chiapas et le Guerrero), pour une moyenne de 6,9 % à l'échelle nationale (INEGI 2010).

226 Lors d'un entretien à Oaxaca, le 14 octobre 2010.

pas pour ces candidats'. L'une d'entre elles m'a alors dit : 'Bon et bien alors pour qui on vote ? Dites-nous *maestra*, car moi je ne sais plus pour qui voter'. Alors je leur ai dit : 'Pour qui vous voulez, sauf pour le PRI<sup>227</sup>. Lisez les programmes, les propositions, écoutez-les et ensuite voyez, parce que ce n'est pas maintenant qu'on va pouvoir sortir si facilement de ce système de partis, c'est une chose tellement bien établie qu'il faudrait un sacré changement pour trouver une autre façon d'élire nos représentants, dans ce système vicié. Tout sauf le PRI donc, mais lisez au moins les propositions'. Et alors l'une des dames m'a à nouveau demandé : 'Mais alors pour qui ?'. Je leur ai dit : 'Je peux vous donner un nom, mais au bout du compte, c'est vous qui décidez'. Plus tard, je leur ai rapporté les feuillets de communication des différents candidats, pour qu'elles voient les propositions. Quand je suis partie du village pour aller enseigner ailleurs, elles m'ont organisé une fête d'adieu. C'était peu avant les élections municipales et elles m'ont dit : 'Cette fois-ci, oui, on va aller voter' ».

Animer ces « écoles de parents » est ainsi une façon d'aborder les questions de participation politique, de citoyenneté et plus généralement de tisser des liens avec les habitants des villages où ces *maestros* enseignent, voire délégitimer le gouvernement local et son parti. Ester<sup>228</sup> me racontait, elle, que dans le cadre de « l'école de parents » qu'elle avait menée quelques années auparavant dans un village proche de Tamazulapán dans la région *mixe*, elle abordait surtout les questions liées à la nutrition, l'écologie et le développement de l'enfant. Évoquant ces questions, elle analysait comme suit ce qu'elle estimait être un lien nécessaire entre instituteurs et parents d'élèves : « De toute façon, tant que l'école ne sera pas reliée aux parents, aux familles, nous ne serons pas en mesure de faire grand-chose. Il nous faut beaucoup travailler pour ça, mais moi je crois que l'éducation doit permettre aux parents de s'orienter ». Ce qu'Isabel formule avec l'idée de « rallier les gens à notre cause grâce à notre travail ». Celle-ci soulignait aussi à quel point les instituteurs émanant de la « communauté » ou ceux qui « restaient » avaient l'occasion d'établir des liens « plus forts » avec cette « communauté » et pouvaient même par la suite occuper des postes électifs municipaux, puisque dans ces cas-là, « C'est le peuple même qui vient les chercher ». Clara, elle, me contait<sup>229</sup> qu'il lui arrivait d'être sollicitée pour les mariages, les enterrements, comment il lui arrivait de participer aux travaux de semences et de récoltes ; qu'elle était aussi la marraine de plusieurs enfants du village où elle travaille.

La plupart des institutrices et instituteurs que j'ai rencontrés s'accordent cependant pour dire que leur rôle social a beaucoup évolué depuis quelques dizaines d'années, les *maestros* n'apparaissent plus comme ces « apôtres » du système scolaire entièrement dévoués à leur mission éducative entendue au sens large. Les générations précédentes étaient semble-t-il de ce

---

227 Parti révolutionnaire institutionnel : parti à la tête de l'Etat de Oaxaca jusqu'en 2010, le gouverneur Ulises Ruiz Ortiz, mis en question en 2006, incarnant les pratiques autoritaires, corrompues de ce parti.

228 Lors d'un entretien, le 20 juin 2010, alors que je vivais chez elle.

229 Lors d'un entretien à Oaxaca, le 15 octobre 2010.

fait plus « respectées » :

« Le *maestro* était une personne respectable, une personne supérieure alors : il faisait office de médecin, il orientait les gens quand ils avaient des doutes. Maintenant c'est différent, le *maestro* n'a plus ce rôle d'antan : il s'occupe surtout des questions éducatives et ne se mêle plus autant des problèmes de la communauté<sup>230</sup> ».

J'aborderai dans la section qui suit certains ressorts des ambiguïtés et ambivalences caractérisant les relations entre habitants des villages ruraux et enseignants, aujourd'hui à Oaxaca.

## 2.2. DES RAPPORTS AMBIVALENTS, ENTRE COLLABORATION, CONTRÔLES RÉCIPROQUES, TENSIONS ET NÉGOCIATIONS

### • Collaborer : le « *tequio*<sup>231</sup> scolaire » •

Dans le cadre de l'exercice de leur profession au quotidien, les *maestros* ont constamment à régler des questions pratiques relatives aux équipements scolaires (bâtiments, sanitaires, terrains de jeux) défectueux. Pour ce faire, ils sont bien souvent amenés à solliciter l'aide des parents d'élèves, dans le cadre de ce qu'ils désignent comme un « *tequio escolar*<sup>232</sup> » [*tequio* scolaire]. Lors de mon séjour à l'Aguacate<sup>233</sup>, durant lequel chaque jour j'ai accompagné Isabel en classe, j'ai pu observer par exemple comment elle avait réglé avec les parents d'élèves un problème de sanitaires de la *telesegundaria*. Suite à son appel, ces derniers étaient venus réparer le système qui permet d'extraire d'un puits l'eau nécessaire à l'alimentation des toilettes. Quelques jours plus tard, à nouveau sollicités, cinq ou six d'entre eux étaient venus enlever les mauvaises herbes qui poussent autour des bâtiments de l'école. Quelques années auparavant également, ils avaient construit en bois une salle de classe supplémentaire pour la *telesegundaria*. Un lien constant est maintenu avec ces parents d'élèves : la directrice de la *telesegundaria* les réunit en moyenne deux fois par semaine pour discuter de ces questions matérielles et pratiques.

Directeur d'une école primaire bilingue dans un village de la région de la Costa, Sinibaldo convoque lui aussi régulièrement des « assemblées de parents d'élèves » afin d'aborder avec eux les problèmes liés aux installations scolaires, à la discipline au sein de l'école mais encore à la

---

230 Propos recueillis lors d'un échange avec des instituteurs bilingues d'une école primaire de la région mixtèque, le 3 octobre 2010.

231 Par *tequio*, on désigne habituellement un système d'entraide « communautaire » lié à un fonctionnement traditionnel au sein des villages indiens à Oaxaca, chacun apportant une contribution, concrète et logistique ou économique au bien commun, bien souvent l'entretien des installations publiques du village.

232 Dans les villages *oaxaqueños* régis par le système des Us et Coutumes, le *tequio* désigne un système de participation des habitants –pratique ou financière– aux projets et aménagements.

233 En août 2010.

question de l'hygiène des enfants qui doivent venir « propres » à l'école, « bien habillés et peignés », tels des enfants « bien éduqués<sup>234</sup> ». Pour ce dernier, le directeur d'une école primaire « fait partie des autorités, de la même façon que le superviseur scolaire et l'autorité municipale ». Il veille à maintenir une relation étroite avec les parents d'élèves, à entretenir un échange constant avec eux, notamment pour qu'ils participent au « *tequio escolar* ». Pour lui, il s'agit d'une « question délicate » qui demande « un bon niveau de contrôle dès le début de l'année scolaire ». De la même façon, il veille à établir des relations avec les autorités municipales : « Il faut les inviter pour qu'ils viennent se rendre compte de l'état de l'école, des effets de la rotation permanente des équipes pédagogiques. Ils nous prêtent des meubles parfois. Mais c'est tout, parce que quand on demande de l'argent, ils nous disent qu'il n'y a pas d'argent ».

Ces relations entre *maestros*, habitants du village et autorités municipales ne sont pourtant pas exemptes de conflits et de méfiance. Un matin par exemple, en arrivant à la *telesegundaria* de l'Aguacate, les *maestros* s'étaient rendus compte que deux arbres du jardin de l'école avaient été coupés et volés – certainement pour faire du bois de chauffe. Une réunion *ad hoc* avait donc été convoquée avec les parents d'élèves pour aborder cette question épineuse.

• « Se mêler » des affaires de la vie locale •

*« Mais, si les maîtres d'école interviennent dans les affaires des villages, ceux-ci, à leur tour, interviennent dans la nomination des instituteurs. L'expression 'chasser un maître' [correr a un maestro] revient souvent dans les conversations, et tout le monde connaît la procédure de dépôt de plainte devant les autorités scolaires » (Dehouve 2003 : 81)*

*Entrer en conflit avec le président municipal ?*

Cette citation de Danièle Dehouve illustre la complexité des relations que peuvent entretenir les instituteurs avec les habitants et les autorités des localités où ils enseignent, faite d'ambivalence et de réciprocité. Tandis que les *maestros* peuvent « se mêler » à la vie politique des villages où ils enseignent et exercer un certain pouvoir grâce à leur statut et leur capacité de médiation, les habitants et autorités disposent pour leur part de moyens de pression sur ces derniers : ressources juridiques mais également menaces, violence et chantage. « Se mêler » de la politique au village peut donc avoir un coût élevé pour les instituteurs. Pourtant, il leur est bien souvent difficile de rester dans une position d'extériorité, sollicités pour leurs compétences (juridiques, de médiation) dans le cadre de conflits locaux. Inversement, il existe des situations où l'instituteur, en raison de son statut, concentre de nombreuses ressources et pouvoirs, de ce fait il est craint et peut être amené à se comporter comme un cacique. Isabel mèn a donné une illustration édifiante<sup>235</sup> :

234 Ce sont les termes utilisés par Sinibaldo lors d'un entretien, le 25 août 2010.

235 Lors d'un entretien, le 27 juillet 2010.

« Dans la communauté où je travaille, parfois ce sont même nos collègues qui nous disent : 'Ne parlez pas de politique, parce que la politique, dans cette communauté, c'est risqué, c'est dangereux'. Et effectivement, lorsque je suis arrivée ici, on nous a dit : 'Tant que vous ne vous en mêlez pas... Si vous ne vous mêlez pas de nos affaires, nous ne nous mêlerons pas des vôtres. Tant que vous respectez ce que nous sommes, ce que nous faisons, vous serez respectés'. C'est comme ça que nous avons été reçus, c'est comme ça que s'est passé le premier contact... C'est l'accueil que j'ai eu quand je suis arrivée ici il y a deux ans... C'est une personne qui aujourd'hui fait partie du comité de parents d'élèves qui m'a dit ça. C'est l'un de ceux qui m'a dit : 'Tant que vous respectez ce que nous faisons, vous serez respectés, de la même façon'. Je lui ai répondu : 'Nous voulons tout simplement faire notre travail, enseigner ce que l'on a à enseigner à nos élèves. Nous sommes régis par des plans et des programmes définis au niveau national mais s'il faut apporter plus à nos jeunes, nous l'avons toujours fait, nous le faisons et nous le ferons [...]'. En soi, le politique bien sûr que je travaille dessus. Pour ma part en tout cas. Depuis mon point de vue, je le travaille avec les élèves, de façon à ce qu'ils puissent analyser leur situation concrète. Alors oui, je me suis impliquée sur des questions politiques, mais au niveau de la communauté, non, je ne m'en suis pas mêlée... Enfin... Il y a peu de temps pour les élections, oui je me suis un peu impliquée, avec certains parents d'élèves. Ils sont venus me voir et m'ont dit : '*Maestra*, comment vous voyez la situation, vous ? Notre situation est si compliquée ? On veut faire ci, on veut faire ça mais... Vous ne pourriez pas nous rédiger un document qui dirait ça plus ou moins ?'[...]. En fait, ils voulaient dénoncer les irrégularités de gestion de leur président municipal. Au niveau du municipale, ce sont 25 communautés en tout qui se sont regroupées. Toutes ces localités voulaient produire un document à adresser au gouverneur de l'Etat. Ils voulaient aller jusqu'à Mexico pour dénoncer les ouvrages non achevés, les personnes renversées, les menaces proférées par ce président. Ils voulaient que je rallie leur cause, ils m'ont demandé mon aide et moi j'ai dit : 'Oui, je m'implique', mais je pensais : 'Dans quel guépier je suis en train de me mettre ? Moi qui sais si bien à quel point il est risqué de se mêler de ces histoires' [...] Mais même eux les parents d'élèves me disaient par la suite : 'Ne t'en mêle pas autant, parce que sinon d'ici peu il nous faudra aller te ramasser on ne sait où...'. Peu de temps avant, ils avaient tué un *maestro*. Oui, Eleazar. Parce qu'il s'était mêlé de questions politiques, il était allé demander des comptes au président municipal. Ce dernier l'a fait tuer, devant... Ils l'ont fait descendre de sa camionnette où il y avait plusieurs collègues... Oui, ça s'est su, mais très peu, juste au niveau local. Mais le gouvernement le cache, ça ne l'arrange pas que ça se sache, parce que c'est un gouvernement priiste, il vaut mieux que ça ne se sache pas. Alors ils l'ont fait descendre de sa camionnette, lui et sa femme. Ils l'ont attaché à un arbre et là, face à son fils de six ans, ils l'ont tué, ils l'ont criblé de balles. En fait, c'est un avertissement, pour dire : 'Si quelqu'un a envie de finir comme lui... de se mêler de nos affaires, il finira comme ça'. Et du coup, c'est pour ça que nous nous disions : 'Bon, je ne vais pas trop me mêler de politique, nous ne devons pas trop nous en mêler'. Bon, je ne vais pas trop me mêler de politique, nous ne devons pas nous en mêler, mais à la fois, je ne pouvais pas leur dire : 'Vous savez quoi ? Nous n'allons pas vous aider'. Je ne sais pas ce que j'aurais pu leur dire. J'essayais de les orienter, de les guider depuis ma perspective et mon point de vue. Moi je dis qu'en effet ça ne me plaît pas de me mêler trop de politique mais oui, nous devons essayer d'analyser les questions politiques. Alors je discutais avec eux, ou

plutôt ils sont venus vers moi pour que l'on en parle, à trois reprises, et ils m'ont dit : 'Nous avons besoin d'un texte' et je leur disais : 'Je vais vous faire le récit de ce qui s'est passé pour que vous puissiez ensuite déposer une plainte'. Je leur ai fait ce document. C'était mes mots, enfin c'était leurs mots et moi je les transformais pour correspondre à ce qu'ils voulaient pour que ça ait l'air ... plus officiel. Mais je me suis dit : 'Ils vont capter que j'ai quelque chose à voir avec cette histoire, que je suis impliquée, parce que ce sont mes mots'. Et moi je suis ici depuis deux ans déjà, le président municipal sait très bien qui on est, où on travaille : il nous connaît très bien ce monsieur. Cet homme a une licence, mais bon, ça n'est pas pour ça qu'il est honnête. Malheureusement... Il sait très bien où nous trouver. Quand il nous croise maintenant, il nous salue, mais c'est tout. Bon là je crois que c'est fini, que c'est passé, moi je m'arrête là et je travaille plus ces questions avec les enfants à l'école. Alors avec toutes ces questions, nous vivons dans le politique ; parmi nous les *maestros*, il y en a qui font le travail et d'autres qui, définitivement, décident de ne pas s'en mêler. Parce que nous savons que c'est risqué, disons que ceux d'entre nous qui nous en mêlons le plus... bien souvent on se retrouve à contre-courant ».

Dans cet extrait, Isabel relate de façon crue les menaces de mort qui peuvent être proférées à l'encontre des instituteurs – de la part de caciques ou d'autorités municipales – s'ils s'avisent de s'impliquer dans les affaires politiques des localités où ils exercent. Or, parfois, dans les contextes particulièrement tendus, ces menaces sont mises à exécution, de façon à signifier à l'ensemble de la profession et des habitants du village qu'il convient de ne pas se « mêler » des affaires locales. Isabel, sollicitée par des parents d'élèves, a été confrontée à un président municipal « menaçant ». Cet extrait d'entretien permet d'appréhender en partie la complexité des rapports ambivalents entre les *maestros*, les parents d'élèves et les autorités municipales à Oaxaca. On ne retrouve pas ce type de situations reproduites à l'identique dans chaque village de la région, en revanche on peut noter la récurrence de ces interactions faites tout à la fois de conflictualité et d'entraide. Cet extrait contient par conséquent une portée générale en ce qu'il éclaire les enjeux à l'œuvre quant à ces relations à l'échelle micro-locale.

Dans ces contextes villageois, les instituteurs sont régulièrement soumis à une série d'injonctions paradoxales. Dans ce cas, l'arrivée en poste correspond à des menaces proférées dès les premiers échanges avec les habitants du village : « Si vous ne vous en mêlez pas, il ne vous arrivera rien... En cas contraire, tout peut arriver... ». Dès les premiers moments de ces rapports, il existe alors comme une sorte de contrat implicite qui, s'il est rompu, rend possible la violence, telle que le montre l'histoire de cet instituteur assassiné dans la rue, devant sa famille. Mais il s'agit d'injonctions qui peuvent vite devenir contradictoires, car ces mêmes habitants sont par ailleurs susceptibles de s'adresser aux instituteurs pour qu'ils les aident, notamment quand il s'agit de dénoncer les abus des autorités municipales. Si l'on fait alors appel à l'instituteur, c'est parce qu'il a les compétences de traduction et de mise en récit nécessaires pour s'adresser formellement aux instances gouvernementales afin de mener une action en justice par exemple (dans les cas de corruption, violences et autoritarisme, détournements de fonds). Ce dernier doit alors jouer un rôle d'interface entre les habitants et l'autorité locale soutenue par le gouvernement local.

Dans ce contexte, la participation politique est synonyme de risques et de dangers, tels qu'explicités dans cet extrait. Ces propos donnent également accès à une dimension subjective de ce type d'expériences vécues par les instituteurs : la peur, les dilemmes que peuvent entraîner ces implications politiques auprès des villageois, entre la peur, l'éthique professionnelle, le sens du devoir, l'impératif de correspondre aux attentes sociales à l'égard des instituteurs. Apparaît alors aussi la façon dont le politique peut imprégner le quotidien et l'expérience de ces instituteurs *via* le rapport aux élèves, aux parents et aux autorités municipales.

Le terme qui est fréquemment utilisé pour se référer à ce rapport que peuvent avoir les instituteurs avec la vie politique locale, est : « se mêler ». Ce terme est intéressant, en ce qu'il renvoie tant au fait de « participer » qu'à celui de « se mélanger » et donc d'être inclus au sein d'un groupe. Et de fait, se mêler de politique au village est une forme d'inclusion, certes, mais dangereuse puisque l'on risque de se retrouver « à contre courant » comme le formule Isabel dans cet extrait.

Celle-ci évoque en outre une sorte de dichotomie souvent mobilisée par les instituteurs, entre légitime travail pédagogique en classe – auquel ils devraient se cantonner pour une partie de la société locale et certaines autorités municipales – et travail politique dans le village. Simplement, même quand le *maestro* adhère à cette vision dichotomique des choses, il en va bien souvent autrement dans la pratique : la réalité quotidienne de la vie dans les villages risque en effet, comme le narre Isabel, de faire voler en éclats cette distinction entre domaines d'implication aux frontières bien plus floues. Lors de conflits locaux, les *maestros* sont sollicités pour leurs compétences rédactionnelles, juridiques, donc pris à parti, voire désignés comme relais avec les autorités régionales dans le cas de conflits des habitants d'un village avec un maire autoritaire et/ou corrompu. A d'autres reprises, Isabel avait eu l'occasion de défier le pouvoir municipal. En 2008 par exemple, elle avait dû affronter le maire au sujet d'un équipement pour l'école, financé mais non réalisé : un terrain de basket-ball couvert. Deux ans durant, elle avait bataillé pour finalement obtenir un simple terrain de basket-ball non-couvert, avec deux panneaux – qui n'ont d'ailleurs jamais été réglés à l'artisan qui les avait confectionnés – et un sol de ciment.

Dans une toute autre configuration, au sein d'un petit bourg à la périphérie de la ville de Oaxaca, une institutrice de maternelle a dû s'engager et « se mêler » des affaires de la cité, sollicitée par des parents d'élèves. Clara est institutrice en école maternelle à San Agustín Etla, village proche de Oaxaca dans la région des Valles Centrales. Elle s'est aussi impliquée dans un conflit qui a opposé plusieurs années durant les parents d'élèves de son école maternelle au président municipal de la localité. Etla est aujourd'hui connu pour abriter le Centre des arts San Agustín Etla (CASA), fondé par le peintre de grande renommée Francisco Toledo. Au début des années 2000, le président municipal a vendu, avec l'aval du IEEPO, une partie du terrain de l'école maternelle – située à proximité du CASA – à Francisco Toledo qui cherchait un espace à proximité du site pour aménager un parking. Les parents d'élèves de l'école maternelle concernée se sont alors mobilisés pour protester contre cet acte arbitraire et non concerté. Aujourd'hui lieu récréatif pour les enfants, ce terrain pourrait un jour permettre l'extension des installations scolaires dans un village en plein développement. Cette « affaire » s'inscrit en réalité dans un conflit plus large et

ancien, impliquant le gouvernement local, la municipalité et l'équipe à la tête du projet du CASA impulsé par Francisco Toledo. Les installations du CASA prennent place dans une ancienne fabrique textile rachetée par le groupe « des amis des archives et bibliothèques de Oaxaca », dans l'optique d'un projet culturel et artistique soutenu par le gouvernement local. Une partie des terrains concernés avaient déjà été à l'origine d'un violent conflit au sein du municipe, opposant le président et son équipe à une partie de la population. La réactualisation de ce conflit a été largement médiatisée, aux niveaux local et national<sup>236</sup>, notamment en raison de la renommée du peintre qui a donné à ce centre culturel, lieu d'exposition, de résidence d'artistes locaux et étrangers, une dimension internationale<sup>237</sup>.

**L'institutrice, les parents d'élèves, les pouvoirs locaux et Francisco Toledo à Etlá. Notes basées sur mes observations, l'exploitation de la presse locale, nationale (2007) et trois entretiens effectués en 2010-2011.**

En 2005, à son arrivée dans cette école, suite à une mutation, Clara a été tout de suite sollicitée par les parents d'élèves pour leur apporter un soutien technique et juridique. L'une des premières initiatives a été d'« occuper » le terrain, concrètement : Clara, sur proposition des parents d'élèves, a ainsi commencé à faire la classe non plus dans les bâtiments habituels de l'école, mais dans une vieille bâtisse jusqu'alors abandonnée, située sur la portion de terrain vendue. Puis, des démarches juridiques ont été engagées sous la houlette de Clara, au niveau fédéral. Parallèlement, cette même année, les parents d'élèves sont allés, grâce à la médiation de Clara, présenter leur cas devant la section 22, dans le cadre des « saluts fraternels » de l'assemblée syndicale enseignante de l'Etat, dans le but d'obtenir un soutien de la part du syndicat.

Puis le président municipal a commencé à proférer des menaces à l'encontre de cette institutrice qui était venue se « mêler » des affaires du village ; un jour, ce dernier l'arrêta dans la rue et lui proféra – en la tutoyant : « Je vais t'attraper un de ces jours *maestra*, tu vas apprendre à me connaître ». Quelques semaines plus tard, il la convoquait dans son bureau pour lui demander, sur un tout autre ton : « Alors *maestra*, c'est quoi que vous voulez ? Vous voulez des sanitaires pour votre école ? Je vous les fais installer. Vous voulez que je vous achète un morceau de terrain par là-bas ? D'accord, mais laissez-nous tranquille avec cet autre petit bout<sup>238</sup> ». Mais encore, quand elle a commencé à adresser des requêtes juridiques au nom des parents d'élèves, au niveau fédéral, il l'a à nouveau convoquée dans son bureau pour lui dire : « J'ai bien vu que vous les aidiez à monter ces dossiers, attention *maestra*, ne vous prêtez pas trop à ces choses-là, tu vas perdre, tu t'en mêles beaucoup et tu peux perdre beaucoup ». Alors, Clara, me dit lui avoir rétorqué, pour se défendre et l'intimider elle aussi en retour, qu'il ne pouvait se permettre de la menacer ainsi qu'il devait faire attention également parce qu'elle aussi disposait d'appuis, grâce à sa hiérarchie et au syndicat qui la soutenait dans cette affaire.

Justement, l'institutrice qui avait précédé Clara dans cette école était partie en raison de cette position « dangereuse » entre les parents d'élèves et les pressions d'un président municipal menaçant. Aujourd'hui, le village d'Etlá est divisé en deux camps opposés : celui qui approuve la politique du président municipal et celui qui soutient l'initiative de

---

236 Et notamment, différents articles sont parus durant les printemps et été 2010 dans les quotidiens local *Noticias* et national *La Jornada*.

237 Il avait aussi été inauguré, en 2006, par le président Vicente Fox.

238 Propos rapportés par Clara, lors de l'entretien du 14 octobre 2010.



contestation des parents d'élèves, aidé de l'institutrice<sup>239</sup>. En 2006, sur les conseils de sa famille et de ses proches, Clara a fini par accepter une mission temporaire de deux ans pour être enseignante au sein d'une école normale à Oaxaca, de façon à pouvoir s'éloigner un temps de ce contexte qui devenait trop menaçant pour elle.

Cet épisode de la vie locale dans une petite ville de Valles Centrales, qui m'a été narré par l'une de ses protagonistes, permet d'éclairer, malgré les approximations et distorsions liées au récit, différents aspects de la relation existant entre cette institutrice, les parents d'élèves et le président municipal. Tout d'abord, je relèverai que le président municipal, quand il profère ses menaces et intimidations, ou tente de négocier, interpelle Clara non par son prénom ou son nom de famille, mais par sa fonction : « *maestra* ». Il est en effet d'usage de désigner ainsi les instituteurs : « *profe* » ou « *maestro* » ; seulement dans ce cas précis, il semble y avoir une adresse précise à l'appartenance corporatiste de Clara, une mise en question du contenu de la mission professionnelle de cette dernière.

Ici, le rôle parfois inconfortable d'« entre-deux » joué par la *maestra* apparaît clairement : entre le président municipal et les parents d'élèves, entre les parents d'élèves et les instances juridiques, enfin entre les parents d'élèves et le syndicat. En outre, on peut observer dans ce cas ce rôle de médiation et de traduction que peuvent jouer les instituteurs, sollicités par les habitants du village pour défendre leurs intérêts, avec les outils dont ils disposent. Je relèverai ainsi combien l'intervention du *maestro* peut être l'occasion de renvoyer à de nouvelles échelles (régionale, voire nationale) un conflit dans un premier temps très localisé. Par ailleurs, une fois encore, l'école apparaît comme un lieu traversé par de forts enjeux politiques, tant concrètement que symboliquement<sup>240</sup> : le conflit autour du terrain de l'école maternelle est dans ce cas devenu un enjeu et tout autant un révélateur des conflits politiques qui traversent le village et la région. Dans cette situation, Clara incarne une posture de contestation de l'autoritarisme et de la corruption du président municipal, que l'on retrouve de façon récurrente chez les instituteurs de Oaxaca<sup>241</sup>. Contester le pouvoir d'un président municipal devient ainsi le symbole d'une lutte contre le gouvernement, le PRI, la corruption. D'ailleurs, ce président municipal avait signé en 2006 le document diffusé par le Gouvernement local (alors priiste), qui encourageait au renvoi des instituteurs délaissant les écoles pour participer au mouvement de la APPO. Effectivement, en 2006, le gouvernement local avait pris à parti les autorités et populations locales dans ce que j'appelle<sup>242</sup> la « guerre des écoles », reflet d'une fracture qui traversait alors la société locale

---

239 Aujourd'hui encore, ce conflit n'est pas réglé et connaît de nombreux rebondissements que je ne développerai pas ici.

240 J'analyse au sein du troisième chapitre de cette thèse cette dimension politique de l'école au Mexique, en m'appuyant notamment sur des travaux portant sur d'autres contextes.

241 Je reviens en détail sur les modalités et ressources de ces médiations opérées par les instituteurs dans le cadre du chapitre 5 de cette thèse.

242 Voir plus loin dans cette section.

oaxaqueña, entre fidèles au gouvernement local et mouvements contestataires sympathisants de l'APPO.

### *Entrer en conflit avec les villageois ?*

L'engagement politique et professionnel des instituteurs au sein des villages où ils exercent (ou dont ils sont originaires) peut provoquer des rapports conflictuels avec les parents d'élèves et les autorités locales. À San Pedro Yaneri dans la Sierra Norte de Oaxaca par exemple, trois instituteurs participant à un projet de collège expérimental – initié par la Coordination d'instituteurs et promoteurs indigènes de Oaxaca (CMPIO<sup>243</sup>) – avaient ainsi pris l'initiative de défendre devant l'assemblée communautaire le cas d'une jeune fille de quinze ans qui, enceinte, souhaitait poursuivre sa scolarité, malgré l'avis de ses parents. Cet engagement des *maestros* avait cristallisé les tensions latentes entre ceux-ci et le gouvernement municipal, les parents d'élèves qui, les accusant de former des délinquants, leur avaient par la suite demandé de payer l'électricité et un loyer pour les chambres qu'ils occupaient à la *casa del pueblo*. Ces événements ont suscité ce commentaire d'Anna, l'une des trois enseignants : « ¡Calladito se ve más bonito! » [On est bien plus mignon quand on se tait !].

Inversement, ce sont parfois les habitants du village qui ont tout intérêt à « se taire » et « ne pas se mêler » des affaires du *maestro* ; certains d'entre eux peuvent en effet acquérir un pouvoir leur permettant d'exercer des formes de domination, voire des violences qui restent impunies. Lors d'un de mes séjours à San Pedro Yaneri<sup>244</sup>, un matin au réveil, une personne était venue frapper à la porte pour nous annoncer la mort d'une femme du village, Consuelo. Depuis des semaines celle-ci perdait du poids et semblait être violentée par son mari, le *maestro* francisco, instituteur de l'école maternelle – originaire de San Pedro Yaneri. Dans les semaines qui ont suivi ce décès, personne dans le village n'avait osé prendre l'initiative de dénoncer les comportements de violence bien connus de cet homme. Anna, questionnée à son sujet, m'avait confié que, ayant réussi à obtenir un poste permanent dans le village, il se comportait depuis des années comme un vrai *cacique* qui fait régner la terreur, « disposant de plus de moyens que les autres membres de la communauté ». En effet, quelques mois auparavant, les parents d'élèves s'étaient rendus collectivement à la supervision de la zone scolaire à laquelle appartient le village afin de demander le départ de ce *maestro*. On leur avait alors demandé de produire un document signé par chacun d'entre eux. Lors de la réunion, tous les parents d'élèves avaient alors dit « je souhaite son départ mais ne signerai pas ce document », par peur des représailles et de la violence de l'instituteur Alejandro. Si j'ai retenu le terme de « cacique » pour désigner les pratiques

---

243 [Coordinación de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca]

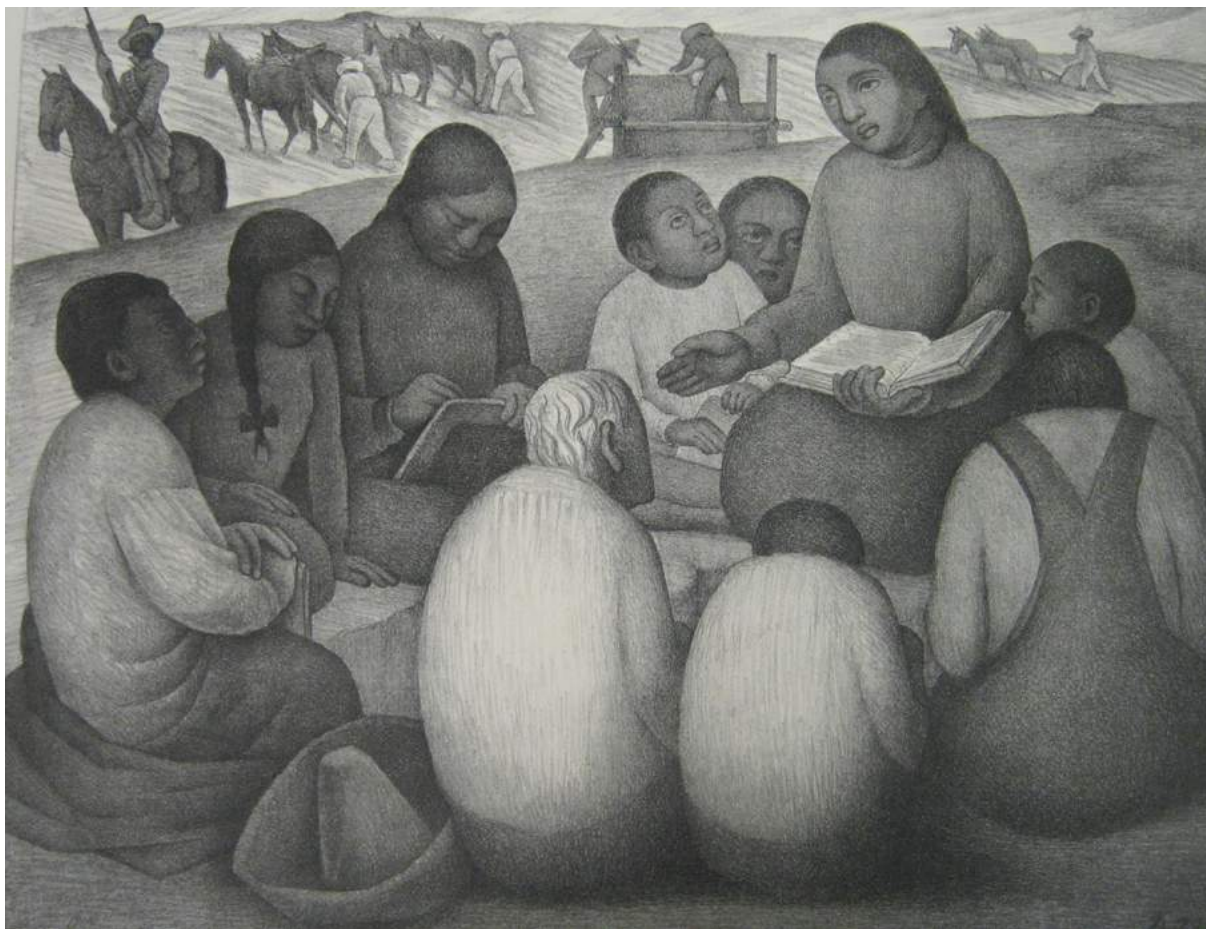
244 En juin 2010, j'ai accompagné Anna ainsi que ses deux compagnons durant une dizaine de jours dans ce village ; hébergée dans la chambre de Anna, j'avais alors partagé le quotidien intime et professionnel de ces trois *maestros* (deux femmes et un homme) hébergés dans la *casa del pueblo*.

d'Alejandro, ce n'est cependant pas le mot qu'utilisent les habitants de San Pedro Yaneri, qui ont recours à des périphrases mais pas au terme de cacique. Ils continuent de désigner cet homme par sa fonction : celle de *maestro*.

La situation des femmes *maestras* mérite que l'on s'y intéresse de façon spécifique : elles s'insèrent elles aussi dans les rapports de pouvoir qui traversent les localités où elles exercent, cependant d'une façon différente des hommes, au regard de leur singularité en tant que femmes « aux pantalons », exacerbée au sein des villages indiens. Autonomes, éduquées, vectrices de valeurs d'émancipation acquises au sein des écoles normales où elles ont fait l'apprentissage de l'altérité, elles ont à négocier de façon différenciée leur activité sociale, politique et professionnelle en contexte villageois. Elles incarnent une forme d'autorité qui les distingue des autres femmes : elles font partie de l'élite lettrée ; éducatrices au contact des enfants, elles se doivent en outre d'être des personnes exemplaires.

- Femmes *maestras* : éducatrices et *grilleras* émancipées •

Figure 17. La *maestra rural*



Diego Rivera, La maestra rural (1932)  
Source : <http://www.paramourfinearts.com/>

Ce détail d'un tableau de Diego Rivera représente une femme au premier plan, *maestra* rurale probablement indienne assise à même le sol, entourée de huit enfants et d'un vieillard, eux aussi indiens. Elle leur fait la classe. Elle tient un livre à la main, tandis que certains des enfants prennent des notes sur une tablette ; d'autres non. En arrière-plan, on distingue des hommes : la plupart travaillent la terre. Juste derrière le petit groupe qui entoure la *maestra*, un révolutionnaire bardé d'une cartouchière se tient là, qui observe la scène que constitue cette classe improvisée à l'orée d'un champ. Achievé peu avant le sexennat de Lázaro Cárdenas (1934-1940), ce tableau illustre à merveille le slogan cardéniste qui sera diffusé quelques années plus tard : « ¡ *Tierra e educación* ! » [Terre et éducation !].

Très tôt dans le cadre du Mexique postrévolutionnaire, l'institutrice rurale a incarné un modèle parfait de modernité telle que promue par l'idéologie révolutionnaire. Ainsi, la connaissance et le savoir, débarrassés des croyances archaïques et du « fanatisme » de la religion, pouvaient être à présent transmis, notamment par une femme, laïque, à des enfants indiens qui bientôt auraient accès à cette modernité dans le cadre d'une nation homogénéisée autour de nouvelles valeurs, de la réforme agraire et d'une nouvelle école. Incarnations de la modernité certes, cependant ces *maestras* ne sont pas forcément émancipées des stéréotypes de l'époque attachés au genre : elles demeurent associées à la figure maternelle et se tiennent assises, tranquilles auprès des enfants tandis que, derrière, les hommes font la révolution.

L'existence d'une tradition d'enseignement laïc mené par des femmes ne date pas de la période postrévolutionnaire au Mexique. Dorothy Tanck de Estrada (2000) relève l'existence de *maestras* laïques pour enseigner auprès des petites filles déjà à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle : dans des petites écoles *amigas* [amies] qui ressemblaient d'ailleurs plus à des garderies qu'à des écoles, ainsi qu'au sein de collèges gratuits, parmi eux : celui de *Inditas* [des petites indiennes] animé par des *maestras* laïques indigènes ou des *Vizacáinas* [Biscayennes] avec l'ouverture en 1793 d'une grande école gratuite où enseignaient des *maestras* laïques. C'est cependant après la Révolution que l'Etat a encouragé la carrière de *maestra* chez les femmes, en créant des internats et des écoles normales *ad hoc*. L'imaginaire social de la *maestra* recèle encore aujourd'hui ces dimensions maternelles et d'abnégation suggérées par le tableau de Diego Rivera ; en effet, l'histoire du travail féminin est à relier à celle de la famille, des rapports de sexe et des rôles sociaux (Perrot 1978).

La vie professionnelle et sociale des femmes *maestras* au sein des villages indiens mérite que l'on s'y intéresse tout spécifiquement : ces institutrices s'insèrent en effet souvent différemment des hommes dans l'espace social et politique des villages ruraux et indiens, disposent de ressources distinctes, particulièrement pour accéder aux femmes du village dans un contexte de relations de genre inégalitaires, prendre en charge, par exemple, des situations de violence conjugale – particulièrement aigues à Oaxaca (Martin et Carvajal 2014)<sup>245</sup>. J'ai pu appréhender certains de

---

245 Ces chercheuses, usant de la notion de « féminicide » pour marquer le caractère processuel de ces assassinats, soulignent les taux particulièrement élevés de cette violence à l'égard des femmes dans l'Etat de Oaxaca, qu'elles abordent dans ses dimensions tant concrètes que subjectives. Elles explorent également de quelle façon ce type de violence est intimement lié à d'autres manifestations de violence, sociales et politiques.

ces aspects en côtoyant ces femmes dans leur intimité, parfois durant de longues périodes. En effet, en accompagnant des *maestras* sur leur lieu de travail dans les villages, j'ai pu accéder à leur quotidien, ce qui aurait été plus délicat avec les *maestros*, même s'il m'est aussi arrivé d'être accueillie par des instituteurs (hommes) au sein de leur famille. Je les ai cependant plus côtoyés dans le cadre de leurs activités dans l'espace public : manifestations, *plantones* ou encore sorties dans les *cantinas*<sup>246</sup>.

**La maestra, l'anthropologue et le mezcal<sup>247</sup>. Notes tirées de mes observations en juin 2010.**

Il est 19h00 et une longue et épuisante journée de travail s'achève pour la *maestra* Anna qui, après la classe à 13h00, s'est attelée tout l'après-midi durant à la laborieuse tâche de rentrer avec une vieille machine à écrire les notes de ses élèves sur des formulaires officiels, afin de pouvoir ensuite les transmettre à l'administration. J'accompagne Anna cette semaine à San Pedro Yaneri et ce soir-là, nous avons bien envie de terminer agréablement la journée en discutant autour d'un verre de *mezcal*. Mais il vaut mieux ne pas être vues ce faisant, ni des enfants du village, ni des parents d'élèves, ni dehors devant la *casa del pueblo*, ni dans la chambre de l'institutrice où quiconque peut entrer, à tout moment. La *maestra* doit donner le bon exemple, être une femme moralement irréprochable ; ne pas donner de raisons aux autorités, habitants du village, parents d'élèves de se plaindre de la *maestra*. Pour boire ce petit verre de *mezcal*, il nous faut donc aller nous cacher dans l'une des salles de classe, au premier étage de la *casa del pueblo* difficilement accessible aux habitants du village à cette heure-ci, cachées derrière les rideaux de la classe.

La façon dont les *maestros* exerçant au sein des villages de la Sierra sont sous contrôle apparaît là clairement ; exercer sous le regard de la « communauté » prend cependant des formes aigües quand il s'agit de femmes *maestras*. Comme l'illustre ce court récit, celles-ci sont soumises à un contrôle social plus important encore que les hommes enseignant au sein des villages, elles qui sont sensées incarner une rigueur morale, une posture maternelle et une éthique à toute épreuve conforme à l'image idéalisée de la *maestra rural* du tableau de Diego Rivera.

Le soir et le midi au moment des repas, l'après-midi et les débuts de soirée sont des moments privilégiés de convivialité entre enseignants dans les villages. Ce sont les moments durant lesquels l'on discute des élèves, de l'école, de l'actualité locale. Lors d'un de ces après-midis à l'Aguacate<sup>248</sup>, les deux *maestras* Isabel et Consuelo, assises dans la cour devant leur chambre m'ont raconté que, même si cette vie de *maestras* au sein de « communautés » retirées, dans de telles conditions était difficile, elle leur plaisait aussi pour le mode de vie qu'elles pouvaient avoir. Elles m'ont confié qu'elles n'avaient – sans mari, sans enfants, sans maison dont il faut s'occuper – que l'école à penser et pouvaient dédier leur temps et leur esprit à leur activité professionnelle. Elles m'ont dit apprécier cette vie dans la nature, loin de la ville, cette tranquillité. Auparavant, Isabel a passé dix ans à Oaxaca : elle me racontait qu'elle passait alors son temps à courir et les *padres de familia*

---

246 Bars.

247 Alcool à base de maguey.

248 Lors d'un de mes séjours, en août 2010.

n'avaient jamais un moment pour parler de leurs enfants, les *maestras* ne restaient pas après les classes pour discuter, organiser les activités collectives pour les élèves. Les deux femmes m'ont aussi confié qu'il y a à la ville beaucoup de rivalités entre les *maestros*. Elles ont fini la discussion en disant : « Ici, c'est un peu une vie d'aventure », c'est-à-dire une vie où elles ont pu malgré tout affirmer leurs espaces d'autonomie.

Par leur présence même, leur mode de vie, leurs façons de s'habiller, leurs activités auprès des enfants, des femmes et des parents d'élèves du village, ces *maestras* incarnent une entorse permanente à ce que seraient des « normes villageoises », vestimentaires, de mœurs<sup>249</sup>. Ces « femmes aux pantalons<sup>250</sup> » comme elles s'auto-désignent et sont désignées, peuvent entretenir des liens très forts avec les parents d'élèves et les femmes du village, notamment *via* « l'école des parents<sup>251</sup> » à l'occasion desquelles il leur est possible de transmettre des éléments de droit pour les femmes et des outils favorisant la participation citoyenne. Clara<sup>252</sup> m'a raconté à ce propos une expérience qu'elle a eue il y a quelques années dans un village de la région mixte :

« On s'est rendu compte de la façon dont ils... abusaient d'une petite fille, pour l'argent et à cause de la pauvreté. Nous l'avons dénoncé, puis je ne sais pas s'il s'est passé quelque chose ensuite, c'est ma collègue qui est restée. C'était une famille de treize enfants, et les petites filles allaient avec cet homme qui abusait d'elles, en échange de quoi il donnait de l'argent aux parents. Donc, des choses très... Et ça aux femmes je leur disais : 'ne vous laissez pas faire, faites ce que vous voulez vous' ».

Cependant cette posture critique et décalée ne va pas sans heurts, remet en cause certaines hiérarchies implicites et comporte des dangers pour ces femmes qui prennent position dans le cadre d'affaires de mœurs, c'est pourquoi il convient – comme le fait Clara par exemple – de ne pas trop afficher ce qui est perçu comme une radicalité féministe quand il s'agit des questions liées au rôle social et politique des femmes : « Stimuler de façon douce la participation des femmes. C'est alors que j'ai commencé à travailler, de façon très implicite, comme sous l'eau, je crois que j'ai un peu réussi à faire en sorte que les femmes participent, s'expriment un peu ».

Par ailleurs, nombre de *maestras* m'ont narré combien cette expérience de femme seule, souvent isolée, exerçant dans les villages, pouvait être dangereuse pour leur intégrité, délicate, voire douloureuse. Outre les difficultés liées au rapport aux habitants et hommes du village en tant que femmes porteuses de valeurs d'émancipation, celles-ci se trouvent également confrontées à leurs supérieurs hiérarchiques et par conséquent particulièrement exposées à des formes d'autoritarisme syndical. Un jour que je questionnais Estela sur cet aspect de sa profession, lui

---

249 Telles ces institutrices africaines étudiées par Pascale Barthélémy (2010) dans un tout autre contexte historique et géographique : l'AOE.

250 Clara, lors d'un entretien le 14 octobre 2010, évoquait ces « *maestras con sus pantalones de toda la vida* ».

251 Détaillée au sein de la section précédente.

252 Lors d'un entretien, 14 octobre 2010.

demandant s'il ne lui avait pas été trop difficile de mener sa carrière de *maestra* bilingue dans les villages de la région, étant une femme célibataire avec deux enfants, elle m'avait répondu, explicitement quant aux formes de harcèlement existant au sein de la profession :

« Si, pour travailler. Il y avait beaucoup beaucoup de préjugés, parce que les gens, ils te voient seule avec des enfants... Ils pensent que tu peux... et en plus avec les chefs, ça a toujours été des hommes, ils pensent que tu peux... Ils te donnent ton poste, mais donne-toi d'abord, fais quelque chose quoi ».

J'ai appris par la suite que cette dernière avait en fait dû, pour continuer d'exercer son métier dans les conditions qui lui étaient imposées, laisser ses enfants à sa mère durant plusieurs années. Ce pour différentes raisons : non seulement elle ne pouvait, avec deux enfants en bas âge, se rendre dans les villages les plus reculés, accessibles après parfois plusieurs heures de marche, mais encore elle n'aurait pu, au quotidien, s'occuper seule convenablement d'eux. Enfin, elle avait mis des années avant d'obtenir un poste de *maestra*, gardant jusque dans les années 1990 le statut peu enviable économiquement de « *promotora* » d'éducation indigène, ce qui l'avait amenée à exercer uniquement dans les villages les plus isolés de la Sierra.

Cette expérience de femme *maestra* conciliant vie familiale, engagement syndical et exercice d'une profession, représente pour la majeure partie d'entre elles une gageure. Toutes les femmes *maestras* que j'ai rencontrées ont insisté sur ce point : Ela<sup>253</sup> en me rappelant souvent combien son mari est compréhensif, lui qui la voit partir si souvent de la maison pour participer à des manifestations ou des *plantones* ; Iliana, cette *maestra* retraitée qui renvoie le taux élevé de divorce chez les femmes *maestras* à la difficulté pour elles d'arriver à concilier les différentes implications professionnelle, familiale et syndicale, politique qui leur incombent. La *maestra* Matisse exprimait, elle, clairement ces difficultés quand elle me disait<sup>254</sup> :

« Nous sommes des instituteurs qui avons un engagement envers le peuple, c'est un moment important. C'est une opportunité pour accompagner certains processus. Je suis toujours impliquée à la fois dans le syndical et dans l'éducatif. Mais moi je me sens toujours prise dans des dilemmes : entre le devoir, le vouloir et le familial ».

Au delà du genre de l'enseignant, ces dilemmes évoqués par la *maestra* Matisse constituent un enjeu récurrent au cœur du rapport des instituteurs avec les parents d'élèves et les autorités locales dans les villages.

Par ailleurs, la place de ces femmes au sein de l'organisation syndicale est spécifique, marquée par une sous-représentation féminine aux postes de direction. En 2010, il y avait par exemple 4 femmes à la tête

---

253 Institutrice dans une école maternelle à Oaxaca, représentante syndicale.

254 Lors d'un échange dans un café de Oaxaca, le 15 septembre 2010.



de *secretarías* [départements thématiques de la direction syndicale] sur les 28 que comprend la direction syndicale du SNTE au niveau de l'Etat fédéré. En revanche, c'est une femme, Eloisa, qui assumait la direction de la *coordinadora* (CETEO<sup>255</sup>) au niveau de l'Etat fédéré. En 2006, les femmes *maestras* de la section 22 ont joué un rôle crucial au sein de la Coordination des femmes de Oaxaca (COMO), organisation de femmes qui se sont ralliées à l'APPO, visibles dans l'espace public à l'occasion de la « manifestation des casseroles » du 1<sup>er</sup> août 2006. Le 1<sup>er</sup> août 2010, les femmes de la COMO – désormais divisées en deux groupes dont l'un resté proche de la section 22 et animé essentiellement par des *maestras*<sup>256</sup> – ont organisé deux manifestations commémoratives de cette manifestation des casseroles, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Je m'intéresserai ici spécifiquement à l'organisation restée proche de la section 22 (qui a manifesté l'après-midi de ce 1<sup>er</sup> août 2010), en ce qu'elle me permet d'aborder certains aspects de la participation politique des femmes au sein de ce collectif qu'est le syndicat des enseignants à Oaxaca, et plus largement à la question de la participation politique des femmes dans ce contexte. Pour cette extension féminine non institutionnalisée de la section 22<sup>257</sup>, l'enjeu du soutien matériel et logistique du syndicat était essentiel ; les femmes de l'organisation sont donc passées par le biais d'Eloisa à la tête de la CETEO, qui avait servi de relais vers la direction syndicale « formelle » (liée au SNTE) de la section 22 pour demander et obtenir ce soutien.

Figure 18. Affiche de la « manifestation des casseroles », le 1<sup>er</sup> août 2010



«Pour la revendication des droits des Femmes ! Le poing de la femme est une menace pour le pouvoir !»  
Source : document scanné donné lors des réunions de préparation de l'événement

255 Coordination des travailleurs de l'éducation de l'Etat fédéré de Oaxaca.

256 L'« autre » COMO s'est, elle, distanciée de la section 22 pour se rapprocher d'autres organisations locales moins institutionnalisées.

257 Lors du Congrès politique de la section 22 en 2010, il avait été acté un effort de renforcement et de soutien aux initiatives portées par les femmes au sein de l'organisation.



Sur cette affiche, c'est une femme indienne (qui en porte les attributs en tout cas : tresses dans les cheveux et *rebozo*<sup>258</sup>), mère portant son enfant et brandissant une casserole, qui incarne la rébellion des femmes de Oaxaca : la résistance et l'engagement politique féminin sont alors associés à l'indigénité<sup>259</sup> d'une part, mais aussi au rôle familial traditionnel – maternel – des femmes. L'affiche du groupe COMO concurrent en revanche, qui revendique une autonomie vis-à-vis des pouvoirs établis et semble défendre un féminisme distinct, présente une femme brandissant une antenne (symbole de la voix des femmes).

Figure 19. Photographie de la conférence de presse des femmes de la COMO, le 30 juillet 2010 dans les locaux de la section 22 à Oaxaca



Source : Photographie prise par Julie Métais

Lors de cette conférence de presse, la veille de cette manifestation du 1<sup>er</sup> août, la porte-parole de la COMO avait précisé : « Ca c'est l'espace des femmes, c'est par là que nous allons contribuer à la lutte des femmes ». Puis les femmes présentes avaient entonné deux slogans (qui seront repris lors de la manifestation du 1<sup>er</sup> août) énonçant le rôle des femmes comme avant-garde de la lutte : « Le poing de la femme est une menace pour le pouvoir ! » et « Quand la femme avance, il n'y

258 Châle de coton.

259 J'analyse cette question de la mobilisation politique de l'indigénité dans le sixième chapitre de cette thèse.

a pas un homme qui fasse marche arrière ! ». La mise en scène de cette conférence de presse est intrigante, notamment si l'on considère le contraste créé entre ce discours et les portraits – d'hommes, figures idéologiques hétéroclites tutélaires – que l'on distingue l'arrière-plan : de gauche à droite Karl Marx, Alfonso « Che » Guevara, Lénine et le sous-commandant Marcos. Au milieu de ces portraits cependant, une affiche crée un contraste avec ces personnages, c'est la seule qui représente une figure féminine : la « Vierge des Barricades<sup>260</sup> », image très présente durant les mobilisations de l'APPO, version combattante de l'icône religieuse populaire de la Vierge de la Guadalupe (Stephen 2013), symbole féminin hybride et ambivalent, tout comme les femmes *maestras* au sein du syndicat, émancipées, *grilleras* et tout à la fois assignées à un rôle maternel et protecteur.

Le travail de négociation de leur « place » que doivent mener les *maestras* renvoie plus généralement à la situation des enseignants, hommes et femmes, qui doivent notamment justifier leur participation syndicale, avec les parents d'élèves et les autorités municipales.

- « Les instituteurs dans les classes, pas sur les places !<sup>261</sup> » •

Tous les *maestros* sont confrontés, du moins les premières années de leur carrière, à cette injonction paradoxale entre l'impératif participatif en cours au sein de la section 22, impliquant des absences et des déplacements fréquents à la capitale de l'Etat et un autre devoir, celui-là professionnel : la mission pédagogique inhérente à l'exercice du métier d'instituteur et la continuité des cours dans les écoles de la région. Cet enjeu est au cœur des dissensions qui opposent les membres du *magisterio* aux autorités locales et aux parents d'élèves : bien souvent ces derniers demandent en effet que leurs *maestros* assurent les classes de façon continue, indépendamment de leurs implications politiques et syndicales.

Ester explicite clairement les ressorts de l'impératif participatif en cours au sein de la section 22, quand elle fait le récit<sup>262</sup> de la façon dont elle a fini par obtenir une « place », soit un poste fixe, après avoir passé une licence à la UPN<sup>263</sup> de Oaxaca :

« Tu dois participer aux manifestations, aux activités syndicales et tu vois pour moi à cette époque, non je n'étais pas consciente des enjeux politiques. Mais c'était tellement difficile si tu n'avais personne pour te recommander, un appui... du coup, moi qui voulais obtenir un poste fixe, je me suis mise à participer, je me disais : 'Tant que je participe, le syndicat m'aidera'. Ca lui

---

260 Créée par l'une des membres d'un collectif de jeunes artistes de Oaxaca, l'Assemblée d'artistes révolutionnaires de Oaxaca [*Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca*] (ASARO).

261 ¡*Maestros al salón, no al plantón!*

262 Lors d'un entretien, alors que je vivais chez elle, le 29 juin 2010.

263 Université pédagogique nationale [*Universidad Pedagógica Nacional*].

convient au syndicat que je participe et moi en échange ils m'aident à obtenir un poste ».

En considérant ces propos tenus par Ester, il est possible de saisir cette sorte de contrat implicite qui lie les jeunes instituteurs à leur syndicat : avant d'avoir obtenu un poste fixe qui leur convient, ceux-ci ont tout intérêt à « participer » s'ils escomptent être soutenus par le syndicat dans leurs démarches.

En revanche au sein des villages de la région de Oaxaca, les attentes envers les instituteurs sont toutes autres : ceux-ci doivent tenir leur rôle dans les écoles et non dans les rues de la capitale de l'Etat en manifestant et en organisant des *plantones*. Depuis les années 1980, il s'agit là d'une question qui a opposé les *maestros* aux habitants des villages où ils enseignent, les instituteurs ne sachant pas toujours comment gérer au quotidien les conflits inhérents à leurs absences « syndicales ». Un slogan apparaît de façon récurrente sur les pancartes et banderoles lors des manifestations enseignantes au Mexique, réglant habilement cette tension entre missions concurrentes inhérentes au métier d'instituteur : « Quand il lutte, l'instituteur enseigne<sup>264</sup> ». Selon cette logique, même absent des salles de classe, le *maestro* serait en mesure de donner une leçon, *politique* celle-ci, à ses élèves. Seulement, les parents d'élèves ne sont pas toujours sensibles à cette vision des choses. Augusto, instituteur d'école primaire dans la Sierra Mixe qui avait pris de la distance avec le syndicat, avait pour sa part inversé cette maxime qui pour lui était devenue<sup>265</sup> : « En faisant un travail éducatif, on fait aussi un travail politique ».

Pour les *maestros* vivant cette situation d'injonctions paradoxales, il convient donc d'essayer de négocier avec les parents d'élèves et autorités locales les conditions de leur participation syndicale. Certains arrivent à trouver un accord, d'autres non. Dans ce dernier cas, cela peut donner lieu à des conflits particulièrement violents. Ester faisait ainsi le récit d'une situation hautement conflictuelle avec les parents d'élèves d'un village où elle a exercé au début des années 2000 ; suite à une série de mobilisations et donc à de nombreuses absences des *maestros*, la situation était devenue tellement tendue dans le village qu'une nuit l'on avait tiré au fusil contre les murs de l'école, en guise d'avertissement. Les instituteurs, craignant alors pour leur vie, étaient allés solliciter la protection du maire :

« Nous avons organisé une réunion après la classe, nous nous sommes réunis dans l'école primaire et avons commencé à discuter. La nuit même nous avons entendu siffler des balles et nous nous sentions en danger. Durant cette réunion, nous avons décidé de discuter avec l'autorité municipale afin de lui demander son soutien, d'assurer notre sécurité, de faire en sorte que les parents d'élèves ne soient pas aussi remontés contre nous et ne nous agressent pas. Et heureusement, grâce à Dieu, celui qui était alors le maire nous a dit qu'il

---

264 ¡El maestro luchando está enseñando!

265 Propos tirés d'un échange avec Augusto dans le village où il vit et enseigne, à Tamazulapán, le 15 juin 2010.

allait nous aider. Et de fait, il y avait une assemblée de village dans les jours qui suivaient et il allait aborder la question à cette occasion, il allait demander aux parents d'élèves qu'ils nous donnent une seconde chance que l'on finisse tranquillement l'année scolaire avec les enfants. Il allait leur dire que nous étions vraiment disposés à reprendre le travail. Et oui, il a fait ça et par chance les choses se sont calmées dans le village à notre égard ».

Dans une section précédente, j'ai évoqué également la façon dont les autorités municipales tentaient de faire pression sur les instituteurs de San Pedro Yaneri dans la Sierra afin qu'ils ne participent plus aux activités syndicales et maintiennent ainsi la continuité des classes. Pour ce faire, le maire du village disposait de moyens de pression financiers, puisqu'il pouvait demander un loyer aux instituteurs pour les chambres qu'ils occupaient dans le village, ainsi qu'une contribution aux frais d'électricité – qui habituellement leur sont offerts. Sinibaldo, *maestro* bilingue dans la région de la Costa m'expliquait<sup>266</sup> que pour sa part, malgré sa longue carrière et son poste fixe, il continuait de participer aux activités syndicales ; pour ce faire, il estimait nécessaire et suffisant d'aviser les parents d'élèves, de leur laisser une copie de l'appel à participation officiel émanant de la Section 22. Ester<sup>267</sup> me disait que pour sa part elle essayait d'échanger sur ces questions avec les habitants du village, à l'occasion des assemblées de parents d'élèves : « Je leur dis qu'il va y avoir une manifestation à Mexico, ou une occupation qui durera tant de temps, que nous sommes en train de lutter sur tel ou tel aspect... ».

Lors des grandes mobilisations de 2006, une grande partie des *maestros* s'est absentée des écoles et des villages, des semaines durant, parfois des mois. Ester raconte comment elle s'y est prise pour communiquer avec les habitants du village sur le mouvement, la APPO et le rôle que jouaient les instituteurs :

« Nous revenions au village, on demandait la tenue d'une assemblée, on leur expliquait les raisons de la poursuite du mouvement et on leur demandait qu'ils continuent de nous soutenir. Ceux qui ont pris la peine de mener ce travail auprès des parents d'élèves et des habitants du village n'ont pas eu de problème à leur retour, c'est-à-dire que la communauté avait eu l'information et savait pourquoi ils étaient absents. Du coup, quand de nouveaux *maestros* envoyés par le gouvernement se présentaient pour prendre notre place, ils disaient que non, que leur école avait déjà des *maestros*, qu'ils surveillaient leurs espaces. Mais il y en a beaucoup qui ne sont pas allés dans les villages faire ce travail. Dans ce cas, ça a été plus facile pour le Gouvernement de pénétrer ces espaces et de convaincre les gens ».

Dans d'autres contextes villageois, lorsque les instituteurs sont revenus pour enseigner en octobre 2006, après quelques mois d'absence en raison de leur participation aux mobilisations

---

266 Lors d'une discussion que nous avons eue dans son école en août 2010.

267 Institutrice dans une école maternelle d'une petite ville à la périphérie de Oaxaca.

de l'APPO, on ne leur a pas permis de réintégrer leurs écoles ; certains étaient même attendus par les parents d'élèves qui avaient affiché sur la façade de l'établissement des banderoles qui disaient : « Retournez donc à votre *plantón* ! ».

Outre le fait de communiquer avec les parents d'élèves et les autorités locales, d'autres *maestros*, eux, s'engagent à rattraper les heures de classe perdues pour cause de participation syndicale<sup>268</sup>, en allongeant la journée de classe par exemple, ou bien en donnant une semaine de classe supplémentaire l'été. Adam est un instituteur bilingue d'école primaire à Alotepec dans la région mixte, également maire de son village : portant cette double casquette, il a été en mesure de mettre en place de façon presque contractuelle avec les parents d'élèves un système de rattrapage des heures de classe perdues par les *maestros* dans le cas d'activités syndicales.

Certains *maestros*, tel Esteban<sup>269</sup>, ont veillé tout au long de leur carrière à informer systématiquement et précisément les parents d'élèves sur les motifs sociaux et politiques qui animent les mobilisations enseignantes, les reliant à un contexte national :

« On leur explique ce qui se passe dans le pays, que le gouvernement ne prend pas en considération les nécessités de la population, qu'il réprime ou ignore les mouvements paysans. En 2006 on leur avait parlé d'Atenco aussi, on avait organisé des projections de films sur notre mouvement et sur Atenco. Mais le gouvernement ne résout pas : il réprime ».

Esteban a alors évoqué ce travail de « conscientisation » qu'il avait mené au cours de sa carrière, notamment avec les parents d'élèves de l'école Juan Alvarez à San Pedro Ixtlahuaca, un village où il a enseigné, à la périphérie de Oaxaca. Il rappelait<sup>270</sup> alors à ces derniers que :

« Personne n'est enfant de gouverneur, les *maestros* ne sont pas des fils d'hommes d'affaires ou de politiques, ils peuvent souffrir des mêmes problèmes économiques que vous, les voitures qu'ils achètent, c'est à crédit ».

A l'occasion de l'une de ces réunions les habitants du village avaient commencé à échanger avec les *maestros* à propos d'un problème qu'ils rencontraient : l'aménagement à venir de la voie rapide « Livramiento Sur », qui allait affecter leur cadre de vie. Alors les instituteurs les avaient accompagnés dans leur mobilisation. Ces activités syndicales et les situations conflictuelles que cela peut impliquer vis-à-vis des parents d'élèves et des autorités municipales peuvent avoir un coût humain, physique et émotionnel élevé pour les enseignants. Isabel me racontait ainsi son expérience :

---

268 C'est le cas notamment de Ester.

269 *Maestro* aujourd'hui retraité, il a enseigné jusqu'en 2010 dans une école primaire d'un village de la périphérie de Oaxaca. J'ai régulièrement vu Esteban et échangé avec lui durant mes divers terrains, il avait à cœur de me donner les clés de compréhension de la vie politique syndicale locale depuis sa perspective relativement distanciée de retraité. Ces propos sont tirés des notes prises lors d'une rencontre dans un café de Oaxaca, le 18 août 2010.

270 Il m'a rapporté ces propos lors d'un échange informel, le 6 juillet 2009.

« Nous avons l'image de *maestros* rouges, de *maestros* qui à tout moment s'arrêtent de travailler. Des *grilleros*<sup>271</sup>, qui ne pensent qu'à participer à ce qui relève du syndical. Mais il y a autre chose derrière et certaines choses dont ils bénéficient, c'est parce que nous avons lutté pour ça, moi par exemple j'ai fait une grève de la faim pour eux. Durant une semaine... Et qu'est-ce que j'ai gagné moi ? Une gastrite. C'est très épuisant tout ça il faut pas croire, toutes ces activités jusqu'à dix heures souvent le soir ».

Pour les instituteurs en poste dans les villages, cette dimension de communication, de négociation auprès des parents d'élèves et des autorités locales est importante. Ceux-ci doivent essayer de convaincre, expliquer leurs positionnements moraux, sociaux, politiques vis-à-vis de la société dans laquelle ils évoluent. Une enseignante de maternelle<sup>272</sup>, elle, m'a détaillé combien elle avait dû négocier avec les parents d'élèves lors d'une de ses expériences professionnelles de *maestra* dans la région de la Costa durant les années 1980 : aller de maison en maison pour convaincre les familles d'envoyer leurs enfants à l'école maternelle, eux qui considéraient que ce n'était pas important, que leurs enfants étaient bien trop petits pour être scolarisés.

Ces activités de négociation et de transaction des instituteurs renvoient aux luttes et fractures qui traversent la société locale, révélées sur le territoire de la « communauté » : entre autorités municipales et habitants des villages, entre gouvernement local et mouvements contestataires. Dans les villages, les instituteurs sont bien des représentants de l'Etat, mais ils incarnent aussi un puissant mouvement syndical contestataire.

### 2.3. Traductions villageoises des conflits politiques régionaux et nationaux

#### • Le Programme « Opportunités<sup>273</sup> » •

Le récit qui suit donne une illustration de la façon dont peuvent se traduire localement les rapports de pouvoir impliquant *magisterio*, autorités municipales et populations. Le *maestro*, Eloi a souhaité mettre en place un forum informatif et participatif à l'échelle du village en direction de la population sur la question des réformes éducatives et de la mobilisation des enseignants. Peu soutenu par les autorités municipales, il n'a pu mobiliser la population, qui n'est pas venue...

**Autorités municipales versus instituteurs ? Note rédigée sur la base de mes observations, effectuées le 21 août 2011**

Eloi, jeune instituteur bilingue, exerce et vit avec sa famille dans le petit village *serrano*

---

271 Terme péjoratif désignant les personnes aux engagements politiques radicaux, qui « chercheraient le conflit » à tout prix.

272 Entretien du 9 septembre 2010 avec Norma, exerçant dans la ville de Záchila.

273 [*Oportunidades*] : programme fédéral de lutte contre la pauvreté, qui repose sur un principe d'encouragement des initiatives individuelles favorisant le développement économique et social.

de San Pedro Cajonos<sup>274</sup>, à trois heures de route environ de la ville de Oaxaca. Un samedi d'août 2011, il a organisé un « *forum des maestros* et de la *comunidad* » sur les questions d'éducation, auquel il m'a conviée. Très impliqué dans la vie politique et culturelle du village, Eloi porte et anime de nombreux projets en direction des jeunes surtout ; il essaie également d'apporter aux habitants du village et parents d'élèves des informations sur les motifs sociaux de la mobilisation des enseignants dans la région et au niveau national. Cette réunion constituait une des initiatives pour ce faire.

Ce samedi matin, je suis arrivée vers 10h30 à San Pedro Cajonos. Eloi était accompagné de quatre *maestros* de la section 22, représentants de la partie non officielle de la section locale du SNTE (la « *coordinadora* » ou CETEO), venus faire une présentation sur les réformes de l'éducation à l'œuvre dans le pays ; il s'agissait d'informer les habitants des enjeux de cette réforme, de faire en sorte que ceux-ci comprennent les raisons de la mobilisation des enseignants – et donc de leurs absences répétées au sein des écoles pour aller participer aux manifestations et occupations orchestrées par le syndicat, qui ont lieu la plupart du temps à Oaxaca. Quand j'ai demandé à qui s'adressait ce *forum*, Eloi m'a répondu : « au peuple, à la communauté, mais aussi aux *maestros* ».

Monica, la mère d'Eloi et Gabriela, sa femme, ont cuisiné et nous ont servi, à Eloi, aux *maestros* et à moi, un petit-déjeuner *serrano* copieux. Nous avons alors discuté de la vie syndicale et du fameux « *anexo tecnico* » qui suscitait de nombreuses contestations au sein même du syndicat<sup>275</sup>. Le *forum* devait commencer à 10h30, mais il n'a débuté finalement qu'à 12h30, faute de participants. Durant ce temps-là, pendant que nous petit-déjeunions, Eloi n'a cessé de se rendre dans le centre pour voir si des habitants se présentaient pour la réunion et tenter de mobiliser malgré tout quelques personnes de sa connaissance dans le village. Il semblait inquiet, craignant qu'il n'y ait pas de participants à cette rencontre. Il a alors prévenu les quatre *maestros* qu'il risquait d'y avoir peu de personnes dans l'assistance ; il a ensuite expliqué que les gens du *pueblo* avaient beaucoup à faire, à penser. Il a ajouté que la situation était un peu difficile localement : il y a quelques mois, à l'occasion des grandes mobilisations enseignantes de mai-juin (la « *Jornada de lucha* »), les parents d'élèves avaient occupé l'école primaire du village de façon à faire pression sur les instituteurs et les obliger à faire classe.

Sur le chemin pour rejoindre le local municipal où devait se tenir le *forum*, j'ai discuté avec Eloi qui m'a confié qu'il n'avait pas beaucoup de soutien de la part du président municipal, qui n'avait pas relayé l'information ni mobilisé les habitants au sein du village pour cet événement. Eloi nous a accompagnés au palais municipal afin de nous présenter au régisseur d'éducation<sup>276</sup>. Ce dernier nous a reçus dans son bureau et a fait un petit discours d'accueil et de remerciement. À leur tour, les *maestros* présents ont expliqué le but de leur visite : présenter les enjeux liés à ces réformes, à l'éducation, expliquer le rôle des *maestros* aux populations... L'annonce du *forum* a alors été lancée au microphone dans le village depuis le bâtiment du palais municipal.

Dans la salle municipale où a lieu le *forum*, il n'y avait presque personne : quelques jeunes, amis de Eloi, quelques proches de sa famille, nous étions en tout une petite dizaine de personnes dans l'assistance. Les quatre *maestros* ont fait une présentation *Powerpoint* sur les réformes de l'éducation, et montré deux films qui abordaient les modes de consommation contemporains, la façon dont les Etats-Unis imposent leur mode de vie aux Mexicains. Eloi a semblé vouloir abrégé cette rencontre. Après une heure environ,

---

274 Qui comprend un millier d'habitants environ.

275 Cette « annexe technique », signée par la direction locale du syndicat avec le IEEPO (administration en charge de l'éducation dans l'Etat de Oaxaca), avalise le principe de l'évaluation des « instituteurs honoraires » (contractuels).

276 « *Regidor de educación* » : personne en charge des questions relatives à l'éducation au sein du municiple ; poste élu.



de nombreuses femmes de tous âges sont entrées timidement et se sont installées au fond de la salle, grossissant ainsi les rangs de l'assistance. Je me suis demandé si elles venaient pour le *forum*. J'ai alors posé la question à Eloi qui m'a répondu : « Non, c'est une réunion de femmes ». La salle s'est progressivement remplie et ces femmes ont attendu, impatiemment, la fin de notre activité. Eloi a alors pris la parole pour conclure en disant qu'il y avait une autre « activité » et que nous devions laisser la place. J'ai appris par la suite qu'il s'agissait d'une réunion obligatoire pour les femmes – d'où leur participation importante – d'information et de conseils, d'hygiène, de gestion familiale, dans le cadre du programme gouvernemental *Oportunidades* [Opportunités].

Au Mexique, le programme social « *Oportunidades* » offre une aide monétaire aux « plus démunis » de façon à encourager « un changement de comportement des 'pauvres' » quant à la scolarisation des enfants et au suivi sanitaire de tous les membres de la famille. Faisant suite en 2004 au programme *Progres*<sup>277</sup> (Programme éducation, santé, alimentation) créé en 1997, le programme *Oportunidades* est conforme aux normes édictées par la Banque Mondiale, qui l'a d'ailleurs présenté comme un modèle de développement humain à suivre (Bey 2008). L'un des objectifs affichés de *Progres* puis d'*Oportunidades* est la scolarisation, d'ici 2015, de l'ensemble des enfants en âge d'aller à l'école primaire. Il s'agit, avec ce programme, de s'appuyer sur le binôme santé-éducation (*via* le ministère de l'Éducation Publique<sup>278</sup> et l'institut mexicain de Sécurité Sociale<sup>279</sup>) dans le cadre d'une assistance « ciblée » en direction des familles et territoires les plus pauvres ; au sein des foyers désignés pour être bénéficiaires, c'est la mère qui est la destinataire directe de l'aide financière bi-mensuelle. C'est une aide conditionnelle qui dépend de l'assiduité à l'école des enfants et de la régularité du suivi de santé familial (qui comprend une participation des mères aux séances mensuelles d'éducation sanitaire) : enseignants et médecins sont en ce sens partie prenante du dispositif. En outre, celles-ci sont chargées de participer à l'entretien des locaux publics municipaux. Les autorités municipales peuvent être impliquées dans ce programme *via* la personne chargée du « lien municipal », soit le régisseur d'éducation ou de santé, qui détient en partie les informations relatives à ce programme. Comme le souligne Marguerite Bey (2008), ce programme affecte les relations de pouvoir local en donnant aux gestionnaires d'*Oportunidades* un pouvoir de contrôle sur les activités des bénéficiaires. Ils ont en effet le pouvoir d'ajouter ou de retirer des noms sur les listes des bénéficiaires, celui d'expliciter ou pas la nature des documents requis pour obtenir l'aide, ou bien encore de promettre d'intervenir auprès des autorités.

Dans ce cas, ce jeune instituteur, Eloi, cherche à retrouver le soutien des parents d'élèves en les informant sur les motifs et enjeux des récurrentes mobilisations des instituteurs. Cette rencontre fait suite, comme on l'a vu, à une grave crise survenue quelques mois auparavant dans ce village, opposant les *maestros* en grève aux parents d'élèves et à la municipalité. Ce jour-là, personne ou

---

277 « Progresse ».

278 La SEP.

279 L'IMSS.



presque ne s'est rendu au *forum* sur l'éducation organisé par le jeune instituteur ; en revanche, toutes les femmes du village concernées par le programme *Oportunidades* sont venues assister à la réunion – il est vrai, obligées par la dimension conditionnelle de l'aide financière qui leur est allouée dans ce cadre. De façon implicite, les habitants du village – certainement incités par les représentants municipaux à agir de la sorte – continuent d'affirmer leur opposition à l'activité politique et syndicale des instituteurs, et leur loyauté à l'égard de l'Etat et du pouvoir municipal. Ce programme incarne donc un Etat potentiellement allocataire de ressources, Etat dont les politiques sont vivement contestées par le *magisterio oaxaqueño*. Des instituteurs du système bilingue<sup>280</sup> de la région mixtèque m'ont expliqué combien les villages et « communautés » pouvaient devenir un terrain symbolique d'expression des conflits politiques régionaux :

« Quant aux parents d'élèves... Ici l'information est vraiment manipulée par le gouvernement. Ce sont les *priistas* qui se débrouillent pour tirer profit de tout ça. Les ressources ne passent pas par nous. C'est le gouvernement qui y met son nom en disant : 'nous vous envoyons ceci'. C'est lui qui en retire tous les bénéfices ».

Les *maestros* peuvent être également partie prenante de ce dispositif *Oportunidades* et assumer – parfois contre leur gré – des fonctions d'intermédiaires entre les populations bénéficiaires et l'Etat, notamment quand il s'agit de contrôler l'assiduité des enfants à l'école. Isabel, institutrice et directrice au sein d'une téléseconde, m'expliquait<sup>281</sup> comment l'autorité municipale lui avait demandé de suivre les dossiers de familles bénéficiaires du programme *Oportunidades* et même se rendre en personne dans la grande ville la plus proche du village où elle exerce afin de remettre aux bureaux des services sociaux les « relevés d'assiduité scolaire » concernant les enfants inscrits dans son école, démarche dont allait dépendre le versement de l'aide financière aux familles :

« Alors on écrit : 'Présent'. Mais s'il y a trois ou quatre absences et qu'on le note alors la bourse n'est pas versée dans son intégralité. C'est pour ça maintenant que les parents envoient leurs enfants à l'école. Nous, on se dit : 'Et si on marque ces absences, où ira l'argent qui n'est pas versé ? C'est le gouvernement qui le récupère ? Ca va où ?'. Du coup, on préfère ne pas noter les absences, pour qu'ils reçoivent tout l'argent. Pour qu'on puisse leur dire : 'Bon, vous avez reçu l'argent d'*Oportunidades*, essayez d'en garder un peu pour acheter les uniformes' ».

Les *maestros* concernés par cette intermédiation « forcée » ont tenté de refuser ce nouveau rôle imposé par l'Etat, impliquant de nombreux déplacements et la réalisation de tâches administratives supplémentaires. Isabel m'a raconté comment les parents d'élèves avaient été

---

280 Lors d'un échange informel avec trois instituteurs bilingues à Juxtlahuaca, le 3 octobre 2010.

281 Lors d'un échange informel à l'occasion d'un de mes séjours de terrain à ses côtés au sein de la *Telesegundaría* de l'Aguacate.

surpris par cette résistance des instituteurs et n'en avaient pas compris les raisons ; à l'Aguacate, ils avaient alors accusé les *maestros* de les empêcher de toucher une aide dont ils avaient tant besoin. Finalement, les enseignants avaient cédé et fini par accepter ce rôle de contrôle, de recensement et d'intermédiation entre l'Etat et les populations. Pour une partie des *maestros*, ce programme a pour effet de déresponsabiliser parents et enfants dans leur rapport à l'école, mais encore il ôte aux *maestros* un champ possible d'implication sociale dans les villages : celui de l'organisation de « projets productifs<sup>282</sup> ».

• La « guerre des écoles » : section 22 versus section 59 •

*« En 2006, des documents ont commencé à circuler... Le gouvernement de l'Etat demandait aux autorités municipales, aux agences, aux quartiers, qu'ils soutiennent les nouveaux enseignants, qu'ils s'opposent à ceux qui menaient le plantón et les blocages, parce que c'était une situation mauvaise pour l'Etat. Et tous ces documents ont été diffusés et avalisés par les présidents municipaux et leurs agents »  
Ester, le 4 juillet 2010*

La section 59 – aujourd'hui marginale à Oaxaca – a été créée de façon à contrer la toute-puissance de la section 22 au sein du syndicat et son influence dans l'Etat, s'appuyant pour ce faire sur des dissensions qui travaillaient déjà au préalable la section syndicale. En novembre 2005, à l'occasion d'un congrès syndical à l'échelle de l'Etat fédéré, le groupe qui constituait alors la frange dissidente avait dénoncé la corruption du secrétaire général Enrique Ruiz Pacheco. Il avait été réduit au silence et montré du doigt comme *charro*. 240 délégués s'étaient alors retirés et avaient organisé une conférence de presse de façon à dénoncer les pratiques de corruption au sein de la section 22, puis créé quelques mois plus tard la section 59 (reconnue formellement cependant le 22 décembre 2006 par la direction nationale du SNTE). C'est ensuite durant le conflit de 2006 que cette nouvelle section, soutenue par le gouvernement local, a commencé à s'emparer d'une partie des écoles « abandonnées » par les enseignants en grève de la section 22. Pour ce faire, ils ont contacté les comités de parents d'élèves dans les villages pour qu'ils leur « remettent » les écoles.

Le groupe d'enseignants à l'origine de cette nouvelle section s'est engagé à ne pas suspendre les cours lors d'activités syndicales, s'appuyant là sur l'une des lignes de fracture fortes entre enseignants de la section 22 et populations locales (autorités municipales et parents d'élèves). Affichant un principe de continuité de l'enseignement, ces enseignants ont fait valoir auprès des parents d'élèves qu'ils étaient prêts « à travailler tous les 200 jours de classe qu'indique le calendrier scolaire<sup>283</sup> ». Pour assurer les enseignements dans ces écoles « détournées » – ou bien au sein de locaux mis à disposition par les autorités municipales – la section 59 a également fait appel à de jeunes enseignants sans postes en quête de travail. Parallèlement, le gouvernement

---

282 Formation et accompagnement à la mise en œuvre de projets de production agricole ou artisanale.

283 Propos recueillis lors d'un entretien effectué le 22 juillet 2012 avec Raúl, l'un des dirigeants de la section 59.

local a mené un travail de communication et de persuasion auprès des autorités municipales et des comités de parents d'élèves afin qu'ils « remettent » les écoles au groupe dissident. Cette section syndicale locale concurrente, également rattachée au SNTE, demeure influente encore aujourd'hui dans certaines zones de la région, particulièrement la ville de Mitla dans les Vallées centrales, ainsi que dans certaines municipalités de la Costa et de l'Isthme de Tehuantepec.

**Une déclinaison de la « guerre des écoles » à Mitla. Notes basées sur une série d'entretiens formels et informels ainsi que sur le dépouillement de la presse locale (*Noticias, El Imparcial*) et nationale (*La Jornada*)**

À Mitla, la majeure partie des écoles de la ville a été « prise » en 2006 par les enseignants de la section 59. Une partie de ces écoles était encore entre leurs mains en 2012, faisant de cette ville une sorte de bastion de l'opposition à la section 22. Depuis 2006, cette « guerre des écoles » entre les deux sections a donné lieu à de nombreux affrontements parfois violents entre partisans des deux camps.

Le 21 novembre 2012 à Mitla<sup>284</sup>, alors qu'ils menaient un *bloqueo*<sup>285</sup> des entrées de la ville, cinq professeurs de la section 22 du SNTE ont été enlevés, bâillonnés, promenés à demi nus, exposés à la vindicte populaire plusieurs heures durant, puis retenus deux jours dans les locaux du palais municipal. Cet enlèvement a été orchestré par des proches de la municipalité *priista* de Mitla ainsi que par des instituteurs de la section 59, dans le but de contester les pratiques de *bloqueo* de la section 22. De leur côté, en organisant ce blocage des accès à la ville de Mitla, les enseignants de la section 22 faisaient pression pour que le gouvernement local de Oaxaca intervienne afin qu'ils puissent « récupérer » les écoles publiques de la zone, occupées depuis 2006 par des membres de la Section 59. Ce même jour, la section 22 a à son tour retenu dans ses bureaux du centre-ville de Oaxaca sept personnes, de façon à peser sur les négociations pour libérer les siens. Parmi ces sept personnes retenues par la section 22, on comptait : le président municipal de la ville de Mitla, le « trésorier » de cette municipalité et trois agents de police municipale. Les personnes retenues par la section 22 sont donc en partie des représentants de l'autorité municipale, incarnant pour la section 22 le pouvoir *priista* et le soutien à la section 59. Après une série de médiations entre les deux parties, impliquant le directeur de l'institut d'éducation publique de l'État de Oaxaca (IEEPO), le secrétaire général du gouvernement et le procureur de la justice de Oaxaca, l'ensemble des personnes retenues prisonnières ont finalement été libérées. Deux jours plus tard, le vendredi 23 novembre 2012, la direction de la section 22 appelait à la grève et à nouveau au blocage des accès à la ville de Mitla. Une nouvelle fois, la direction syndicale de la section 22 a demandé au gouvernement de Oaxaca la restitution des écoles « *priistas* » de Mitla, la destitution du président municipal de cette ville, ainsi que du directeur du IEEPO, tous deux rendus responsables des événements et de la violence des jours précédents. Dans *la Jornada* du vendredi 23 novembre, Gabino Cué, gouverneur de l'État de Oaxaca déclarait : « Les enseignants doivent changer de méthodes de lutte, ce n'est pas avec de telles pressions, le blocage des routes, la prise des rues ou les *plantones* que Oaxaca va changer ».

Cet épisode de la vie politique locale oaxaqueña, largement relayé par les médias locaux et nationaux, éclaire un certain nombre d'aspects de la vie politique locale *oaxaqueña* et de la place

---

284 Ville située à une quarantaine de kilomètres de Oaxaca, dans la région de *Valles Centrales*, abritant un site pré-hispanique important.

285 Blocage.

qu'occupe le syndicat des instituteurs dans cette région. Ses membres ont en effet la capacité – largement démontrée à l'occasion des mobilisations de 2006 – de bloquer la circulation et l'économie simultanément dans l'ensemble des régions composant l'Etat, par le biais de *bloqueos* ou de *plantones*. Le syndicat dispose de la sorte d'incroyables moyens de pression sur un gouvernement local qui, régulièrement, comme en 1977 ou en 2006 par exemple, risque de tomber dans une situation d'« ingouvernementalité<sup>286</sup> ». Entre répression, négociation et cooptation, les gouvernements successifs doivent alors composer avec ce syndicat, acteur incontournable de la vie politique locale, voire contre-pouvoir parfois incontrôlable qu'il faut savoir ménager. Les écoles apparaissent comme des marqueurs territoriaux du pouvoir d'un groupe sur l'autre, sortes de bastions symboliques des conflits politiques qui traversent cette région, les lieux devenant dans ce cas à la fois des « terrains et [des] enjeux de la contestation » (2005 : 130).

Cette partition en 2006 de la section 22 en deux groupes concurrents a entraîné de nombreux conflits au sein des villages où les deux sections étaient présentes. En octobre 2006 lors du retour en classe des *maestros* de la section 22 et depuis lors, certains enseignants n'ont jamais pu retrouver leur lieu de travail, occupé par des instituteurs de la section concurrente. Dans les villages où les deux sections se partagent la population des élèves scolarisés, cette situation est source de tensions, de conflits, voire de violences réciproques, donnant lieu à des stratégies quasiment militaires pour « occuper le terrain ». Les bâtiments des écoles deviennent alors des bastions à tenir et à défendre, symboles d'un affrontement entre un courant protestataire, critique de la politique gouvernementale et d'un autre plus « loyal » envers le pouvoir local et national. Tour à tour et selon les contextes, les parents d'élèves et les autorités locales soutiennent l'un ou l'autre groupe.

**Fernando, un instituteur sans école. Notes rédigées sur la base d'entretiens et d'observations effectuées en octobre 2010.**

Fernando, instituteur d'école primaire du système formel dans un village de la région de la Costa, n'a plus d'école où enseigner : en 2006, elle a été occupée puis investie par des instituteurs de la section 59, encouragés et soutenus par le président municipal ainsi que par une partie des parents d'élèves. Par la suite et jusqu'à ce mois d'octobre 2010<sup>287</sup>, Fernando a donc dû faire la classe aux quelques élèves qui lui « restaient » – à peine un quart de la population qu'il avait auparavant – dans une maison particulière du village prêtée par un proche. Il a pourtant mené au quotidien un travail de persuasion auprès des parents d'élèves du village, ses voisins, pour qu'ils lui envoient à nouveau leurs enfants ; parallèlement, il a également essayé de rallier la municipalité à sa cause. Seulement, depuis plusieurs années, le sujet est soigneusement évité par les autorités locales qui semblent ne pas vouloir considérer la question. Eloi a mené d'autres initiatives pour récupérer son école et ses élèves : durant les vacances d'été 2010, il a ainsi réussi à pénétrer dans l'école du village avec l'aide d'autres instituteurs de la section 22. Ils avaient alors fait un grand ménage dans l'école de façon à reprendre possession des lieux, physiquement et symboliquement. Cependant à la rentrée suivante, les enseignants de la section 59, toujours

---

286 *Ingovernabilidad*.

287 En juillet 2012, Fernando avait pu « récupérer » son école et ses élèves.

soutenus par l'autorité municipale et une grande partie des parents d'élèves, avaient pu reprendre possession de l'école. Ces autorités municipales sont par ailleurs mobilisées contre un projet de barrage touchant le village. Eloi me confiait<sup>288</sup> à ce propos : « C'est tout de même contradictoire ça, de voir la communauté mobilisée contre le projet de barrage et pas contre l'occupation de l'école par la section 59. Pourtant la lutte est la même, les ennemis sont les mêmes : le capitalisme, l'Etat, les possédants et les caciques ».

Dans le village de San Martin Puez, à proximité de Juxtlahuaca dans la région mixtèque, l'école est également devenue un enjeu de pouvoir. Dans ce village, les élèves de l'école primaire se répartissent comme suit : 40 sont accueillis par des enseignants de la Section 59 et 111 par ceux de la Section 22<sup>289</sup>. L'un des instituteurs de la section 22 me confiait : « On voit bien comme on est traités par les autorités municipales du fait d'être des opposants au gouvernement. Il n'y a pas de partis<sup>290</sup>, mais ils savent bien comment ils peuvent contrôler, exercer le pouvoir, faire bonne figure ». Dans les villages de la région, ces affrontements entre section 22 et section 59 renvoient ainsi à des enjeux politiques à l'œuvre à différentes échelles, du local au national. Dans ce contexte, l'école, le village constituent des espaces d'observation intéressants en ce qu'ils sont traversés par différentes logiques politiques : locales, nationales, bureaucratiques. Or les instituteurs, circulant entre l'école, la capitale, le village, le syndicat, véritables passeurs et traducteurs, sont bien outillés pour rentrer dans ce jeu politique local. En ce sens, ils sont réellement des « *leaders sociaux* » tels que définis par la *maestra* Ester<sup>291</sup> : « Un *leader social* c'est une personne qui agit, qui arrive à être cohérente et obtenir la confiance des personnes ; elle peut donc, elle a la capacité de chercher des soutiens, de frapper aux portes de façon à obtenir des biens pour la communauté, le village, pour son bien-être ».

J'ai pu mesurer l'ampleur des effets de cette « guerre » également, sur un registre plus symbolique, lorsque j'ai été mise en contact à Oaxaca avec des membres de cette section honnie : j'avais alors déjà obtenu de la direction de la section 22 la possibilité de circuler au sein des locaux syndicaux comme bon me semblait et, d'une certaine façon, j'étais présentée et admise au sein du groupe comme une personne en faveur de la « cause enseignante ». Quand j'ai pris rendez-vous avec l'un des principaux animateurs de cette section 59<sup>292</sup>, j'ai ainsi veillé à proposer un café très peu fréquenté du quartier Reforma où cette personne proposait que l'on se voie et, une fois sur place, à ce que l'on s'installe au fond de la salle un peu à l'abri des regards. J'avais peur en effet que l'un de mes interlocuteurs de la section 22 – dont la direction m'avait formellement accordé sa confiance tout en me mettant en garde contre le gouvernement de l'Etat de Oaxaca ainsi que toutes ses

---

288 Lors d'un échange informel à l'occasion de l'une de mes visites au Paso de la Reina, en octobre 2010.

289 Données recueillies lors d'un échange informel lors d'un repas pris chez une famille d'instituteurs à Juxtlahuaca.

290 Le village de San Martin Puez est régi par les us et coutumes.

291 Lors d'un entretien, le 29 juin 2010, elle me disait que les maestros étaient des « *leaders sociaux* ». Quand je lui avais demandé ce qu'était un *leader social*, elle m'avait donné la définition qui suit.

292 Le 22 juillet 2010.

émanations (la section 59 en était indéniablement une) – me voie avec cette personne. J'aurais alors risqué de perdre la confiance des membres de l'organisation, soupçonnée d'avoir des liens avec l'« ennemi ». Lors de cet entretien avec le maestro Bruno de la section 59 en juillet 2010, celui-ci m'avait confié : « La section 22 est bien grande, et nous nous sommes tout petits ». En effet, progressivement, une grande majorité des enseignants dissidents qui avaient rejoint la section 59 ont demandé à être « réintégrés » au sein de la section 22. Ceux-ci, mesurant au fil des mois et des années le coût élevé de cet engagement « dissident » – ostracisme, perte du soutien des autorités locales, rémunération aléatoire – ont ainsi préféré revenir vers la section majoritaire et dominante. Le IEEPO a très vite ignoré la section 59 pour maintenir des relations pacifiées avec la section 22 tandis que le nouveau gouverneur de l'Etat, élu en juillet 2010 avec son soutien politique, a veillé à maintenir des relations « pacifiées » avec la puissante section.

J'ai donné dans ce chapitre un aperçu des conditions concrètes et matérielles d'exercice du métier d'enseignant au sein de configurations villageoises à Oaxaca. Je me suis également intéressée à la façon dont ces *maestros*, femmes et hommes, s'insèrent au sein de ces réalités politiques micro-locales traversées par des rapports de pouvoir qui concernent cependant différentes échelles du politique : locales, régionales et nationales. Entre « guerres des écoles », conflits avec les autorités municipales, relations de plus ou moins grande coopération avec les parents d'élèves, les *maestros* sont bien souvent amenés à jouer un rôle important au sein des configurations politiques locales villageoises.

S'intéresser aux relations de pouvoir dans ce genre de configuration revient à mettre à jour « l'ensemble des relations de dépendance qui s'instaurent entre des positions sociologiquement caractérisées » (Champagne 1975 : 43). Or au Mexique, les *maestros* occupent une position sociale bien spécifique : vecteurs privilégiés des normes éducatives nationales, fonctionnaires de l'Etat, ils incarnent également une posture contestataire de ces politiques d'Etat. Il convient de questionner pourquoi dans ce pays, lorsque l'on exerce le métier d'instituteur, on joue un rôle social et politique aussi déterminant. Parce qu'ils occupent une position singulière dans l'histoire nationale, je propose d'interroger la genèse de cette profession, la façon dont elle a été socialement et historiquement façonnée en lien avec les transformations structurelles de la société mexicaine, de façon à pouvoir scruter les articulations entre les engagements pratiques et quotidiens des personnes, et les contextes institutionnels et structurels historiquement produits (Naepels 2010). L'identité, les pratiques et les relations sociales des *maestros* mexicains sont en effet influencées par les successives missions sociales et politiques qui leur ont été dévolues depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle.







# **CHAPITRE 3. L'ÉCOLE, LE SYNDICAT, LE MAESTRO ET LA NATION**

*« L'objectif est, en fait, de montrer que la poussière des événements est sous-tendue par une 'histoire des profondeurs politiques' qui doit cesser d'aller sans dire. De démêler l'écheveau que constituent des temporalités sociales, religieuses et politiques d'âges différents, mais parfois simultanément à l'œuvre au sein d'une société » (Déloye 2007 : 23)*

L'un des outils privilégiés de la pénétration étatique sur le territoire national a été l'école rurale, levier de transformation sociale *via* ses animateurs-médiateurs : les instituteurs bilingues. Ceux-ci ont mené, tout au long du xx<sup>e</sup> siècle – et encore aujourd'hui – tant un travail éducatif, social que de mobilisation politique des populations auprès desquelles ils étaient amenés à vivre et à exercer. Ce rôle d'accompagnement social et politique des populations indiennes par les instituteurs a fort évolué depuis le début du xx<sup>e</sup>, de l'accompagnement de la réforme agraire postrévolutionnaire à celui, aujourd'hui, des mouvements indiens de résistance aux projets d'aménagement, de promotion des « droits autochtones » ou de surveillance des processus électoraux.

Ce chapitre me permet d'aborder la genèse et l'affirmation de cette figure de l'instituteur à l'interface entre populations locales indiennes et Etat, entre organisations politiques locales et nationales, enfin entre société civile et pouvoir politique. Au Mexique, l'histoire sociale du système scolaire est intimement liée à la formation de l'Etat postrévolutionnaire (Rockwell 2007). Je montrerai cependant combien certaines des caractéristiques saillantes actuelles de cette école mexicaine remontent à une période plus ancienne, précédant la Révolution, voire à l'époque coloniale. Pour saisir ces processus sur le temps long, je sonderai les caractéristiques de l'école pré-révolutionnaire aux xviii<sup>e</sup> et xix<sup>e</sup> siècles, de façon à appréhender les prémices et antécédents de l'école mexicaine des xx-xxi<sup>e</sup> siècles et à relativiser la coupure – s'agissant du champ éducatif en tout cas – qu'a constitué la Révolution. Je montrerai combien, au Mexique, l'école est depuis le xviii<sup>e</sup> siècle un enjeu important dans le champ politique. Ce faisant, je retracerai les principaux aspects historiques de la structuration des rapports sociaux spécifiques qu'entretiennent les instituteurs avec les sociétés locales au sein desquelles ils évoluent, tissés non dans une seule logique de transmission des politiques d'Etat, mais aussi selon des modalités de résistance, de contournements et de réappropriations de celles-ci.

Enfin, ces politiques scolaires ne sont pas sans contenu et ne constituent pas des dispositifs abstraits : elles correspondent à des enseignements – aussi susceptibles de réappropriations et d'aménagements soient-ils – guidés par des conceptions idéologiques, elles impliquent tant une politique des corps que de la langue *via* par exemple la mise en œuvre de la castellanisation. D'un point de vue méthodologique, outre une prise en considération des transformations législatives et constitutionnelles en matière scolaire, je veillerai à décentrer le regard vis-à-vis de l'Etat en considérant les travaux s'appuyant sur des données autres qu'officielles (récits, traces, témoignages), pour chercher à rendre compte de situations régionales différenciées et de formes négociées de l'hégémonie du pouvoir central au Mexique. Il s'agira donc de considérer l'Etat comme un acteur qui n'est pas forcément unitaire et omnipotent, susceptible de transformer

de façon unilatérale la société et l'école, de créer une culture nationale unifiée. De ce point de vue, je suivrai la proposition de Thomas Blom Hansen et Finn Stepputat (2001 : 6-7) lorsqu'ils proposent :

« Instead of talking about the state as an entity that always/already consists of certain features, functions, and forms of governance, let us approach each actual state as a historically specific configuration of a range of languages of stateness, some practical, others symbolic and performative, that have been disseminated, translated, interpreted, and combined in widely differing ways and sequences around the globe ».

## 1. LA FORMATION DE L'ETAT DOCENTE [ENSEIGNANT]<sup>293</sup> MEXICAIN

### 1.1. La genèse pré-révolutionnaire de l'école rurale mexicaine.

#### • L'école des premières lettres •

La genèse du système scolaire mexicain actuel est habituellement associée à la période qui suit la Révolution, or dès les <sup>xvi</sup><sup>e</sup>-<sup>xvii</sup><sup>e</sup> siècles, certains traits majeurs de l'école mexicaine contemporaine étaient déjà en germe : par exemple la forte implication – financière et logistique – des parents d'élèves ou encore la dimension négociée de l'école à l'échelle locale.

Durant les <sup>xvi</sup><sup>e</sup> et <sup>xvii</sup><sup>e</sup> siècles au sein du Vice-Royaume d'Espagne, l'enseignement de la « doctrine chrétienne » était majoritairement placé sous le contrôle de l'Eglise et particulièrement des Jésuites. La Couronne espagnole avait en effet chargé les évêques de fonder ces écoles, cependant déjà pour la plupart financées par les « *pueblos de indios*<sup>294</sup> » [villages d'indiens] eux-mêmes, en accord avec l'Ordonnance du Roi de 1691. En 1754, 281 *pueblos de indios* de l'Archevêché de Mexico disposaient d'« écoles des premières lettres », la majeure partie de celles-ci étant financées par les parents d'élèves, les autres bénéficiant des fonds des *cajas de comunidad* [caisses de la communauté] ou, parfois encore, des subsides de la Paroisse (Tanck de Estrada 2010). En 1767, Carlos III (1759-1788) a expulsé les Jésuites de l'ensemble du territoire du Vice-Royaume, suite à quoi les ecclésiastiques ont progressivement perdu la gestion et le financement de l'école, qui est passée en grande partie aux mains des municipales, à l'exception notable de Oaxaca où

---

293 J'emprunte cette notion d'« Etat enseignant » à Françoise Martinez (2010).

294 A partir de la moitié du <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècle, la Couronne espagnole a organisé le territoire en *pueblos de indios* [villages d'indiens], entité administrative de base de la *República de indios* [République d'indiens] qui cohabite avec les villes et *villas* espagnoles.

l'Église a continué de soutenir une grande partie des écoles. Ainsi, contrairement à l'idée reçue d'un monopole du clergé sur l'enseignement dans les Vice-Royaumes d'Espagne durant l'époque coloniale, dans le contexte mexicain, les municipes et les parents d'élèves ont joué très tôt un rôle fondamental dans l'organisation de l'école basique.

L'école dite de doctrine chrétienne – où l'on enseignait également aux élèves à lire et à écrire le Castillan – est devenue « école des premières lettres » en 1786, en accord avec l'article 34 de « l'ordonnance des Intendants » de cette même année, qui concernait tant les « villes » et « villas » des Espagnols que les *pueblos de Indios*<sup>295</sup>. Les caisses communautaires pourvoyaient en premier lieu à la rémunération des enseignants, le second poste de dépense étant affecté aux fêtes de village. Dans ces écoles, l'enseignement était souvent mené à la fois en Espagnol et en langue indienne, par des enseignants espagnols, métisses, *mulatos* ou indiens. Dorothy Tank de Estrada (2011) rapporte que l'un des premiers manuels gratuits de ces écoles, « La vie exemplaire de la sœur Salvador de los Santos, indienne Otomi<sup>296</sup> », diffusé à 2000 exemplaires, relatant la vie d'une sainte indienne, correspondait à une orientation éducative qui visait à promouvoir l'identité ethnique et la cohésion sociale chez les élèves indiens.

L'école mexicaine du XVIII<sup>e</sup> siècle est complexe à appréhender : au sein de chacun des nombreux *haciendas* et *ranchos* [propriétés et fermes] du pays se jouait en effet une configuration spécifique au regard du contexte local, en fonction des dispositions de l'*hacendado* [propriétaire] ou de celle des habitants de la contrée pour financer le travail des « précepteurs des premières lettres ». Les habitants de ces *pueblos* avaient souvent une relative marge de manoeuvre pour recruter des *maestros* exerçant leur enseignement en accord avec leur conception de l'éducation (et notamment le fait que le *maestro* parle, outre le Castillan, la langue utilisée dans le village). Tanck de Estrada (2013) décrit comme suit ces écoles du XVIII<sup>e</sup> siècle : « En général, l'école consistait en une pièce, là où vivait l'enseignant. Au Chiapas par exemple, il était habituel de faire classe dans le « *Cabildo*<sup>297</sup> », c'est-à-dire dans le bâtiment situé sur la place où se réunissait la « *República*<sup>298</sup> », où les voyageurs de passage étaient hébergés et où l'on enfermait également ceux qui avaient perpétré de petits délits. Mais encore, les élèves et leurs enseignants pouvaient se réunir dans l'une des pièces d'une maison louée à cet effet, logements vides, abris en bois, ou bien dans la maison de la paroisse, devant l'entrée de l'église, sa chapelle ou bien encore dans l'une des pièces

---

295 Le Vice-Royaume comprenait alors 4468 *Pueblos de Indios*, 20 villes et une quarantaine de *villas* d'Espagnols (Tanck de Estrada 2010 : 79). Les *Pueblos de Indios*, reconnus par le Vice-Royaume, devaient comprendre un minimum de 360 personnes qui élisaient chaque année leurs représentants et devaient disposer d'une église ; ils disposaient en outre de terres inaliénables (Tanck de Estrada 2002).

296 *La Vida Exemplar de la hermana Salvador de los Santos, india Otomi*.

297 Salle municipale.

298 Conseil local.

d'une quelconque ferme<sup>299</sup> ». L'école était ainsi encore une école de fortune, organisée au gré des moyens et ressources locaux.

Les Cours espagnoles libérales de la Couronne ont continué d'avoir une influence sur le fonctionnement scolaire de l'ancien Vice-Royaume, ce même après l'Indépendance de 1810, par le biais notamment du Règlement général d'instruction publique, promulgué en 1821<sup>300</sup>. Celui-ci défendait le principe d'une école primaire ouverte à tous, implantée au sein de chaque village de plus de cent habitants<sup>301</sup>. Durant les années 1820-1840, la « compagnie lancastérienne<sup>302</sup> » a réuni des hommes politiques, éducateurs, écrivains, clercs, tous préoccupés par les forts taux d'analphabétisme du pays ; ceux-ci défendaient l'idée d'une école susceptible de forger la loyauté des enfants non plus au Roi mais plutôt au concept abstrait d'Etat moderne, pour en faire de futurs travailleurs et citoyens responsables. Forte de son succès en matière didactique et scolaire, cette compagnie a hérité, en 1842 et pour trois années durant, de la Direction générale de l'instruction primaire. Durant cette période, ses membres ont promu les « bases organiques » de l'école primaire mexicaine, qui ont permis d'initier l'uniformisation de l'organisation scolaire du pays depuis le centre politique (Staples 2010).

Avec la Réforme, sous l'égide de Benito Juárez (1858-1872), une série de lois a promu un nouvel ordre éducatif visant une éducation laïque à orientation « pratique ». En 1857, les législateurs du Congrès constituant mexicain avaient déjà accordé une importance primordiale à l'éducation, consacrée au sein de l'article constitutionnel n°3. Cet article a définitivement retiré le monopole de l'éducation à l'Eglise catholique ; il garantissait en outre aux Etats fédérés la liberté d'enseignement, en accord avec le fédéralisme établi par la Constitution de 1857.

Jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle les parents d'élèves intervenaient de façon directe et non formalisée pour solliciter l'ouverture d'une école, contribuer au salaire du *maestro* et, le cas échéant, dénoncer auprès des autorités locales leurs éventuels désaccords quant à la conduite ou à l'enseignement de ces derniers. Antonio Padilla Arroyo montre comment les Etats fédérés ont commencé à mettre en place, à partir des années 1850, des dispositifs visant à organiser et canaliser la participation des « pères de famille », leur relation à l'école et aux autorités locales. Parmi elles, les « *juntas de vigilancia* » [conseils de vigilance] servaient de relais au gouvernement local qui s'appuyait sur eux pour surveiller et contrôler les écoles (en général financées par des fonds

---

299 Description tirée de l'article en ligne de Dorothy Tank de Estrada : « La educación indígena en el siglo XVIII » du *Diccionario de la historia de la Educación en México* en ligne mis en ligne par la UNAM, consulté le 18 décembre 2013.

300 Même s'il n'avait pas de valeur juridique au Mexique suite à la déclaration – unilatérale – d'indépendance en 1810, ce règlement a eu malgré tout un effet durable sur l'école du pays.

301 Source : article en ligne non daté de Dorothy Tanck de Estrada : « La educación indígena en el siglo XVIII » du *Diccionario de la historia de la Educación en México* mis en ligne par la UNAM, consulté le 18 décembre 2013.

302 Association créée sous l'influence de Joseph Lancaster afin de diffuser au Mexique les principes de l'« enseignement mutuel ».

municipaux<sup>303</sup>) et les *maestros*. Ces conseils pouvaient proposer le recrutement d'un enseignant, surveiller le bon déroulement de son enseignement, se chargeaient de trouver un local pour la classe et s'occupaient des petites réparations, des fournitures et du mobilier<sup>304</sup>. Ils comprenaient généralement un représentant des autorités locales, deux ou trois parents d'élèves du village remarquables pour leurs « qualités morales » ou leur intérêt manifeste pour l'école ; souvent, le prêtre participait également à ces *juntas*. A la fin du XIX<sup>e</sup>, deux grandes organisations nationales de parents d'élèves ont vu le jour : l'« Association nationale des pères de famille<sup>305</sup> » et l'« Union nationale des pères de famille<sup>306</sup> ». L'Union des pères de famille était liée à l'église catholique, aux écoles privées, aux organisations sociales et religieuses clairement opposées à l'Etat. Quant à l'Association des pères de famille, elle a été créée par décret présidentiel dans le but de faire contrepoids à l'Union, mais encore pour organiser, structurer, canaliser la participation des pères de famille des élèves des écoles dépendant spécifiquement du système éducatif public, révélant dès lors l'importance politique pour l'Etat de la mobilisation des parents d'élèves. Deux grands traits de l'école mexicaine étaient donc déjà affirmés au XIX<sup>e</sup> siècle : le rôle déterminant des parents d'élèves dans la gestion quotidienne de l'école rurale, mais encore la faible influence de l'Eglise sur les affaires scolaires. Enfin, la question des fonctions et des modalités de la scolarisation des enfants indiens s'est également posée durant cette période et est demeuré par la suite, durant tout le XX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à aujourd'hui, au centre des préoccupations du Ministère de l'éducation publique.

#### • L'école porfirienne •

Sous le régime de Porfirio Díaz (1876-1911), les politiques scolaires ont été l'occasion d'un début d'uniformisation du système éducatif *via* une intervention croissante de l'Etat dans ce domaine. Déjà laïque et obligatoire en principe, l'école a été l'objet des premières « batailles » sur le rôle et la fonction de l'école au sein de la société mexicaine, notamment vis-à-vis des populations indiennes. Enfin, la mise en œuvre de ces politiques scolaires donne un aperçu des difficultés d'ajustement entre échelle fédérale et échelle fédérée durant cette période.

---

303 Ce n'est qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que la centralisation de la gestion et du financement des écoles publiques a été initiée, compétence jusqu'alors municipale peu à peu prise en charge par le gouvernement local, voire fédéral.

304 Loyo et Staples (2010 : 130) relèvent combien les conditions scolaires étaient alors difficiles au cours du XIX<sup>e</sup> siècle : « Les plaintes d'instituteurs et d'élèves étaient incessantes, dénonçant des gouttières, l'humidité, les vitres brisées, les sols et les toits en mauvais état, le manque de mobilier et de matériel didactique ». En effet, jusqu'à la Révolution mexicaine, la plupart des écoles fréquentées par les enfants indiens vivant dans des zones retirées étaient peu dotées, qu'il s'agisse du matériel didactique à disposition ou des qualités pédagogiques de l'enseignement des 'précepteurs' ».

305 *Asociación Nacional de Padres de Familia*.

306 *Unión Nacional de Padres de Familia*.

L'école porfirienne a connu de nombreux débats sur le rôle social et politique de l'école au sein de la société mexicaine, à l'occasion notamment de projets de lois éducatives, mais encore lors des Congrès nationaux d'instruction primaire, devenus Congrès nationaux d'éducation primaire à partir de 1910 (Padilla Arroyo 2013). En 1883, à l'occasion de la promulgation de la « loi de Puebla » sur la scolarisation obligatoire pour tous, un débat animé a ainsi porté sur la nécessité ou pas de scolariser les enfants indiens ; le principe d'une éducation primaire gratuite et obligatoire a finalement été retenu pour tout enfant de six à douze ans, formalisé en 1888 par la loi d'instruction obligatoire<sup>307</sup>. Les premières écoles normales des formations des instituteurs et institutrices<sup>308</sup> d'école primaire ont alors surgi au Mexique à l'initiative des États fédérés : à Oaxaca en 1883, Jalapa en 1887 puis dans les différents États du pays durant les années qui ont suivi : en 1900 il y avait au Mexique 45 écoles normales dans 19 États pour un total de 2000 élèves (Loyo et Staples 2010 : 136).

Lors des congrès nationaux d'instruction publique de 1889-1890-1891, il a été question d'une nécessaire uniformisation éducative sur le territoire national en matière de méthodes, de matériel didactique, de formation des instituteurs et de programmes, particulièrement pour harmoniser l'enseignement entre écoles des États fédérés et du District Fédéral. Le troisième congrès national de 1906 a, lui, porté essentiellement sur les problèmes d'« ignorance », de « barbarie » des populations indiennes, tares attribuées au manque d'écoles dans les régions indiennes. Par la suite, la loi sur l'instruction primaire de 1908 a établi une école « éducative », « laïque », « nationale », incluant « culture morale, intellectuelle, physique et esthétique » (Loyo et Staples 2010 : 141). Justo Sierra, à la tête du « Ministère d'instruction publique<sup>309</sup> » défendait en effet un changement des mentalités indiennes grâce à une action « éducative », en désaccord avec ceux qui s'opposaient à la scolarisation des indiens et proposaient en revanche une politique de distribution d'aliments et de vêtements à ces populations (Loyo et Staples 2010). Ces réflexions sur le rôle de l'école ont fait l'objet des travaux de la Société indigéniste mexicaine<sup>310</sup> (créée en 1910), marquée par le messianisme de ses membres, engagés en faveur d'une « régénération<sup>311</sup> » de la « race indigène ». Cette société portait une double conception des populations indiennes, désignées à la fois comme relevant du « marasme » et de la « barbarie », du « retard », de la « superstition » – tares attribuées à l'oppression des blancs et des métisses, aux conditions de vie difficiles et au manque d'éducation – mais aussi susceptibles d'apports à la nation, porteuses de potentialités pour le développement du pays. La Société indigéniste mexicaine a produit nombre

---

307 *Ley de Instrucción Obligatoria*.

308 A cette époque, la carrière d'institutrice était l'une des rares options professionnelles qui s'offrait aux femmes mexicaines.

309 Et non plus, depuis 1905 « Ministère d'instruction publique et des beaux-arts », les questions scolaires relevant désormais d'un Ministère *ad hoc* et autonome.

310 *Sociedad Indigenista Mexicana*.

311 Ce terme de « régénération » fait écho à ce que l'historienne Françoise Martinez (2010) décrit des politiques éducatives libérales de « régénération de la race » en Bolivie fin XIX<sup>e</sup>, début XX<sup>e</sup> siècle.

d'études et d'analyses, elle promouvait l'uniformité linguistique nationale comme prémice indispensable à la rédemption de l'« indien ignorant » et au développement du pays (Comas Camps 1948). C'est donc dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qu'ont été élaborées les premières formulations officielles de l'altérité indienne, qui ont par la suite guidé les politiques scolaires et donné lieu à la pensée indigéniste du XX<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre de ce « proto-indigénisme » officiel nourri d'influences diverses, les populations indiennes ont été pensées selon une modalité ambivalente qui les plaçait à la source de la nation tout en les associant à la « barbarie ». Dans cette optique, seule l'école pouvait permettre de réconcilier ces deux aspects contradictoires afin d'engager une possible « régénération » de ces populations, notamment par la transmission de la langue espagnole et de normes « civilisées ».

Sous le *Porfiriato*, les écoles ont fait l'objet de modalités accrues de contrôle du pouvoir, sous la coupe d'un *regidor* [régisseur] ou de *juntas de vigilancia* [conseils de vigilance] constituées d'autorités politiques et de membres de la bureaucratie locale, ceux-ci étant seuls en charge de la supervision de l'école (excluant donc les parents d'élèves du dispositif, auparavant présents). Les écoles porfiriennes, portant habituellement le nom des héros nationaux (Benito Juárez, Vicente Guerrero, Porfirio Díaz) étaient, comme l'analyse Kay Vaughan, « part of a liberal appropriation of community space for purposes of rule, instruction, and transformation » (1997 : 78-79). Cette historienne décrit ces écoles du *porfiriato* comme situées au cœur de l'espace central des villages, jouxtant et concurrençant l'Église dans l'espace public, à proximité également du palais municipal et du *zócalo* planté d'arbres et de fleurs, équipé d'un kiosque et décoré des statues des héros nationaux ; quant aux rues alentour, elles portaient le nom des événements et personnages liés à la récente histoire libérale du pays : Cinco de Mayo, Independencia, Hidalgo. Des taxes locales permettaient de rémunérer les professeurs et les habitants du village étaient en charge de construire et entretenir les équipements scolaires – ce qui n'est pas sans rappeler le *tequio* scolaire aujourd'hui pratiqué dans certains villages de Oaxaca. Ainsi, malgré une organisation verticale, la gestion scolaire sous le *porfiriato* était fortement liée aux structures locales de pouvoir.

Dans l'État de Oaxaca, Victor Raúl Martínez Vásquez (2011 : 47) décrit l'école porfirienne comme une institution imposée dans les villages de façon autoritaire et « par le haut », grâce à des moyens de coercition (*via* des amendes par exemple). Ce sociologue cite, de façon à illustrer les conceptions de l'école alors portées par les dirigeants politiques locaux, un rapport sur l'école émanant du gouverneur de l'État de Oaxaca en 1885 (2011 : 48) :

« Peut-être nulle part ailleurs que dans notre République on ne perçoit de façon tellement évidente les difficultés que l'ignorance des masses opposent à la marche des *classes civilisées* et des gouvernements. Sa population est composée pour grande partie de personnes de race indienne, qui vivent tellement à l'écart, parlant leur *langue ingrate* et pétris de traditions et coutumes qui n'ont rien à voir avec l'époque. Ils se soustraient de la sorte à tout ce qui peut représenter une innovation progressiste, et cela stérilise tous les efforts que les hommes publics et les penseurs font pour impulser une autre dynamique » (Gobierno del Estado de Oaxaca 1885).



Ce rapport souligne ainsi, selon les termes de l'époque, la spécificité « indienne » de cet Etat de Oaxaca, où la mise en œuvre des politiques scolaires était conçue comme relevant d'une véritable « mission de civilisation ».

L'image qui suit, élaborée en 1909, constitue une illustration des faibles moyens de l'éducation publique mexicaine au début du xx<sup>e</sup> siècle : en 1910, la plupart des Etats fédérés avaient adopté les législations nécessaires à la mise en œuvre sur leur territoire d'une éducation laïque et gratuite et pourtant, le taux d'analphabétisme à l'échelle du pays était encore de 70% (Tanck de Estrada 2002). L'âne représenté sur cette gravure de José Guadalupe Posada (1852-1913), n'a plus que la peau sur les os ; inscrit sur son dos, on peut lire : « instruction publique rurale ». Tandis qu'un paysan (indien probablement) essaie de le faire avancer, une personne blanche et opulente – incarnation d'un cacique ou de l'élite locale – le regarde faire, et une légende commente : « Il ne mange, ni ne boit ni n'avance ». Cette scène évoque également la situation actuelle de certaines écoles bilingues de villages indiens isolés à Oaxaca, où l'on travaille souvent avec « de la terre et des bouts de bois », où les contributions des villageois et parents d'élèves – pour construire et entretenir les bâtiments notamment – sont nécessaires pour « faire avancer » l'école, tant bien que mal.

Figure 20. L'école publique rurale mexicaine au début du xx<sup>e</sup> siècle



Posada, *Ni come, ni bebe, ni anda* [Il ne mange, ni ne boit ni n'avance] (1909).  
Source : Guadalupe Posada (1963 : 48)

La Révolution mexicaine du début du xx<sup>e</sup> siècle (1910-1917) a mené à la Constitution de 1917, cadre légal du processus révolutionnaire qui consacre, avec l'article constitutionnel 3, une école primaire élémentaire laïque, obligatoire pour tous les enfants de 6 à 14 ans (garçon ou fille), et gratuite. La loi sur les écoles d'instruction rudimentaire, approuvée par décret le 30 mai 1911 par le successeur de Porfirio Díaz, a autorisé le pouvoir exécutif fédéral à établir sur le territoire de la République des écoles non obligatoires, ouvertes à tous sans distinction d'âge ou de sexe, principalement destinées aux enfants indiens, afin qu'ils aient la possibilité d'apprendre à parler, lire, écrire l'Espagnol, mais encore de se familiariser avec les opérations basiques de l'arithmétique. Cette loi, inspirée en partie des travaux de la société indigéniste mexicaine et des débats lors des précédents congrès nationaux d'Education, n'a pas été sans susciter des polémiques sur le rôle de l'Etat dans le domaine scolaire, sur la question de la fédéralisation éducative – vue comme une atteinte à l'autonomie des Etats – mais encore s'agissant du principe même du droit de tous à une même éducation. Les défenseurs de cette loi concevaient au contraire l'éducation comme un moyen de « rendre aux indiens leur dignité », d'atténuer les inégalités avec le reste de la population (Loyo 2010).

Ce survol de l'évolution des décisions législatives et dispositions officielles qui ont formalisé la politique scolaire depuis la fin du xvi<sup>e</sup> siècle montre qu'une conception libérale<sup>312</sup> de l'école a progressivement été diffusée au Mexique, excluant en partie le clergé de sa mise en œuvre et de sa gestion. Par ailleurs, le débat sur la fonction sociale et politique de l'école, notamment vis-à-vis des populations indiennes, était également déjà engagé. Aux lendemains de la Révolution, puis durant les années 1920-1940, les fonctions politiques de l'école ont été réaffirmées, le système national des écoles publiques consolidé au moyen de nombreux dispositifs, instruments législatifs et constitutionnels.

## **1.2. L'école et les *maestros*, vecteurs de transformation de la société mexicaine (1911-1940)**

L'évolution du système scolaire mexicain post-révolutionnaire ne marque pas une rupture des conceptions officielles de l'école mais traduit plutôt l'affirmation d'une volonté politique d'encadrement et de contrôle d'un dispositif public qui a été conçu comme l'un des moyens privilégiés de la concrétisation d'une société nationale en accord avec les idéaux révolutionnaires. Pour rendre compte de ce projet officiel, je m'appuie sur des sources officielles – lois, discours, plans gouvernementaux. Ces traductions officielles de l'école mexicaine du début du xx<sup>e</sup> siècle

---

312 Cette conception correspond à un projet de société libérale moderne, débarrassée de ses « archaïsmes » religieux et superstitions.

m'intéressent parce qu'elles renseignent d'une part sur les normes qui ont régi la conception gouvernementale des fonctions qu'elle doit assumer, d'autre part sur l'émergence des catégories qui ont marqué durablement les conceptions officielles de l'altérité indienne. De plus, cette période permet de saisir la genèse du groupe socio-professionnel qui a été investi par le pouvoir politique de cette mission de civilisation : les *maestros*.

• La diffusion progressive et négociée du système scolaire mexicain dans les années 1920 •

Après les années de lutte armée, la Constitution de 1917 a eu pour objectif de consacrer un projet de société mexicaine renouvelée, débarrassée de ses fonctionnements féodaux et du « fanatisme », tournée vers un avenir séculaire de modernité (Kay Vaughan 1997). L'article constitutionnel n°3 en a fait une école laïque et gratuite, tandis que l'article n°31 l'a déclarée obligatoire. L'école rurale mexicaine qui s'est dessinée à partir de la fin des années 1910 a donc été conçue comme un outil de diffusion de la modernité et de la nationalisation des sociétés rurales et indiennes<sup>313</sup> ; elle a constitué l'un des mythes fondateurs forts du *magisterio* [groupe socio-professionnel enseignant] mexicain. La création du Ministère de l'éducation publique (la SEP<sup>314</sup>) en 1921<sup>315</sup> a permis de renforcer la mise en place de dispositifs susceptibles d'une part de discipliner, de canaliser ces sociétés rurales « rebelles », d'autre part de susciter leur soutien au régime politique. Comme le souligne Rockwell (1994), ces écoles rurales n'étaient pas qu'une émanation d'un Etat préexistant : au contraire, elles ont contribué au développement d'un Etat de plus en plus centralisé. Ces écoles ont en outre permis la mise en place de nouveaux canaux entre autorités municipales, locales et fédérales et les instituteurs ont commencé, à partir du début du xx<sup>e</sup> siècle, à jouer un rôle d'intermédiaires entre ces différentes échelles de pouvoir. Deux grands courants de réformes éducatives ont marqué la gestion fédérale de ce champ d'action publique durant les années postrévolutionnaires : tout d'abord ce que l'on a désigné comme « la nouvelle école mexicaine » dans les années 1920-1930, puis, à partir de 1934, sous la présidence de Lázaro Cárdenas (1934-1940), « l'école socialiste ». Le premier courant recouvrait un ensemble de dispositifs, parmi eux les « maisons du peuple » ou « missions culturelles »<sup>316</sup> relevant du courant pédagogique de « l'école de l'action<sup>317</sup> » ; le second, à forte teneur idéologique, mettait l'accent sur l'implication et la mobilisation des populations – indiennes et rurales – autour de l'école et plus généralement d'un projet de société révolutionnaire.

---

313 Rockwell note qu'au début du xx<sup>e</sup> siècle, école rurale et école indigène étaient synonymes (2007 : 159).

314 Secretaría de Educación Pública.

315 Qui comprenait en outre un Département d'éducation culturelle pour la race indigène [*Departamento de Educación Cultural para la Raza Indígena*].

316 *Casas del Pueblo* et *Misiones Culturales*.

317 *Escuela de la Acción*, inspirée notamment des travaux sur la pédagogie de John Dewey.

Dès les années 1920, la diffusion de politiques éducatives fédérales a constitué un moyen privilégié pour l'Etat naissant d'accroître son influence et de diffuser un certain nombre de normes nationales (d'hygiène, de santé, linguistiques). Avec la mise en place du nouveau Ministère de l'éducation en 1921, un tournant a été amorcé avec le début de la lente subordination du système scolaire au nouvel ordre étatique émergent, contemporaine de la mise en place des écoles rurales, élémentaires et supérieures, secondaires et professionnelles sur l'ensemble du territoire de la République. Cependant, les Etats fédérés ont gardé le pouvoir de légiférer dans le domaine de l'éducation et le municipale, en tant qu'entité administrative, a gardé la gestion de l'éducation primaire en accord avec l'article 115 de la Constitution de 1917 (Rockwell 2007). Comme le montre Elsie Rockwell (2007), le processus de centralisation du système éducatif mexicain résulte d'une complexe interaction entre les échelles locale, des Etats fédérés et du pouvoir fédéral. Entre 1921 et 1934, la SEP, ne bénéficiant pas des bases constitutionnelles et légales suffisantes, a dû respecter le principe de souveraineté des Etats fédérés s'agissant de leurs prérogatives sur l'éducation, tout en faisant appel à eux pour rendre effectif sur le terrain le caractère obligatoire de l'école, ou obtenir par exemple que les inspecteurs et instituteurs du système fédéral bénéficient d'appuis locaux. Dans l'Etat de Tlaxcala<sup>318</sup> par exemple, les inspecteurs fédéraux<sup>319</sup> et les directeurs d'éducation fédérale ont su habilement prendre part à la vie politique locale, s'associer avec les Directeurs généraux d'éducation de l'Etat fédéré pour étendre l'influence du Ministère de l'éducation et développer le système éducatif fédéral (Rockwell 2007). Cependant, même si dans chaque Etat des Directions d'éducation fédérale<sup>320</sup> ont été créées, jusqu'au début des années 1930 le système scolaire fédéral est demeuré marginal et a coexisté avec les structures éducatives de chaque Etat. L'influence fédérale au sein des Etats a alors dû transiter par les gouverneurs, ceux-ci ayant autorité sur les pouvoirs municipaux. La réforme constitutionnelle de 1934 a finalement permis au pouvoir fédéral d'investir pleinement le champ éducatif au sein des Etats fédérés. Les habitants et parents d'élèves, eux, ont continué d'intervenir directement dans la gestion et l'organisation des écoles : en contribuant par exemple à la construction de celles-ci, ou en formulant des demandes et exigences pédagogiques auprès des autorités locales. Jusqu'aux années 1920, l'existence même d'une école dans un village dépendait uniquement du bon vouloir de ses habitants et des autorités municipales – la Révolution avait légitimé de fait la participation des habitants des villages aux affaires publiques puisque ceux-ci avaient concrètement pris en charge une partie de cette gestion de l'école durant cette période d'affrontements et de luttes armées. De façon à organiser ses relais locaux, le Ministère de l'éducation a mis en place, à partir de 1926, des « comités d'éducation » au sein de toutes les écoles fédérales. Ces comités étaient en

---

318 Petit Etat situé au centre du pays.

319 Les inspecteurs fédéraux étaient de jeunes normaliens qui dépendaient, jusqu'au début des années 1930, du « Département des écoles rurales primaires et d'intégration culturelle indigène (*Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foraneas e Integración Cultural Indígena*). Ils supervisaient les écoles fédérales rurales dans l'Etat fédéré.

320 *Direcciones de Educación Federal en el Estado*.

charge de l'entretien du bâtiment et du mobilier scolaires ainsi que de l'achat de fournitures pour la classe. Les parents d'élèves disposaient en général d'une parcelle scolaire, un lopin de terre mis à leur disposition par l'autorité municipale et les récoltes qui en étaient tirées permettaient de constituer une ressource supplémentaire pour financer l'entretien des écoles. Les écoles sont alors devenues des espaces politiques et culturels investis dans le cadre d'usages sociaux diversifiés : jardins, ateliers, théâtres, lieux de rassemblement et de réunion (Rockwell 1994).

Suite à la loi de 1926, les comités des écoles fédérales n'incluaient plus en leur sein de représentant de l'*ayuntamiento* ou de l'agence municipale. Le directeur de l'école occupait le poste-clé de secrétaire du comité et les habitants élaient un président, tandis qu'une femme représentait les mères et un « étudiant adulte » l'ensemble des élèves de l'école. De la sorte, l'organisation des comités d'éducation de ces écoles fédérales a produit une coupure vis-à-vis des autorités civiles locales. Ces dernières ont perdu officiellement une bonne partie de leur droit d'ingérence dans le domaine scolaire : ils ne pouvaient plus proposer ou congédier les instituteurs, mais devaient en revanche signaler leurs éventuels manquements. Les présidents municipaux sont alors devenus des « collaborateurs de l'exécutif » (Rockwell 2007 : 85) soumis dans ce domaine à l'autorité étatique fédérale. Les écoles rurales sont devenues de « new spaces where relations with the state were negotiated and where the fabric of local civil society was reinforced » (Rockwell 1994 : 171).

Cette période a par ailleurs été marquée par l'émergence d'un acteur collectif que l'on appelle encore aujourd'hui, malgré l'hétérogénéité de ce qu'il recouvre, le *magisterio* (Rockwell 2007). Tandis que les précepteurs du *porfiriato* relevaient plus d'un ensemble hétéroclite d'individus plus ou moins lettrés qui s'adressaient de façon individuelle aux autorités locales, les années 1920 consacrent l'apparition d'un groupe socio-professionnel identifiable, susceptible d'adopter des postures communes et de mener des actions collectives face au gouvernement de l'Etat fédéré<sup>321</sup>. Ces instituteurs avaient souvent l'occasion de se réunir à l'occasion de conférences, de séances de formation organisées par le pouvoir central afin de diffuser de nouvelles normes pédagogiques auprès de ces derniers. Cela leur a permis d'établir des liens entre eux, de se forger une culture professionnelle commune, terreau favorable à leur syndicalisation massive dans les années 1930, la plupart de ceux-ci étant par ailleurs affiliés au parti officiel (le PNR, créé en 1929).

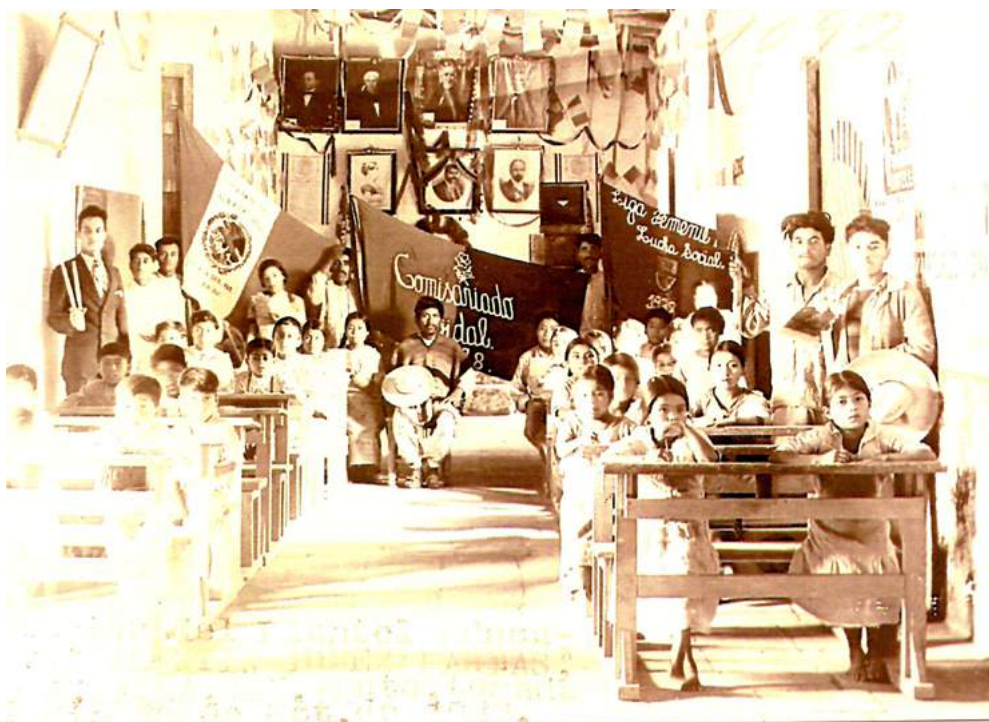
---

321 Dans l'Etat de Tlaxcala, Rockwell (2007) évoque même une proposition de loi datant de 1917 pour la création d'une assemblée générale d'instituteurs au niveau de l'entité, qui aurait eu le pouvoir de nommer le « Directeur général de l'éducation » de l'Etat.

- « ¡Tierra e educación ! ». Affirmation de l'Etat et consécration cardéniste du *maestro* rural •

La période cardéniste (1934-1940), qui correspond à une tentative de déclinaison « scolaire » d'une idéologie socialiste spécifique, illustre combien le système scolaire mexicain a constitué un terrain privilégié, quoique résistant, de la mise en pratique des idéologies officielles.

Figure 21. Photographie d'une salle de classe à la fin des années 1930



Ecole Valentín Gómez Farías de San Miguel Azatlá, Oaxaca, Mexique. 1939  
Source : INI

Sur cette photographie d'une salle de classe, prise en 1939 à San Miguel Azatlá, village indien de l'Etat de Oaxaca, on peut distinguer : sur les murs du fond les photos encadrées des « héros » de l'Indépendance et de la Révolution mexicaine (Vicente Guerrero, Miguel Hidalgo, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza...), et au fond de la salle, derrière les élèves, des représentants de la « ligue féminine de lutte sociale » et du « commissariat de l'*ejido*<sup>322</sup> » ainsi qu'un drapeau mexicain. Parmi les personnes qui se tiennent debout se trouvent probablement : à droite l'institutrice et un père de famille, à gauche un notable local présent pour la photographie. Prise durant le mandat de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la photographie de cette mise en scène incarne une salle de classe modèle, fruit archétypique du projet socialiste cardéniste dont le slogan, « *Tierra e educación* », rend compte. L'école est ainsi placée au cœur d'un projet politique de mobilisation des milieux ouvriers et paysans, liant éducation rurale et réforme agraire.

Les missions de cette école socialiste cardéniste ont été formalisées et instituées dans le cadre de l'article 3 réformé de la Constitution mexicaine, consacré par la loi de décembre 1934, qui

<sup>322</sup> Organisation locale en charge de la gestion des terres collectives réparties dans le cadre de la réforme agraire.



établissait que « l'éducation impartie par l'Etat [devait être] une éducation socialiste, exempte de doctrine religieuse, en lutte contre les préjugés et le fanatisme, c'est pourquoi l'école [devait organiser] un enseignement et des activités de façon à susciter chez la jeunesse une conception rationnelle et exacte de l'univers et de la vie sociale ». Dès 1935, un « plan sexennal » a orienté les politiques d'éducation de l'Etat cardéniste ; le texte de ce Plan caractérisait l'école socialiste comme étant « émancipatrice, unique, obligatoire, gratuite, scientifique, rationaliste, technique, socialement utile, « contre le fanatisme et pour l'intégration » (SEP 1935). Il impliquait avant tout un projet de fédéralisation de toutes les écoles du pays, tandis que les Etats fédérés avaient pour obligation de continuer à contribuer aux dépenses liées aux politiques scolaires. Les effets de cette politique de fédéralisation n'ont pas été les mêmes dans tous les Etats fédérés dont les configurations politiques et les liens au pouvoir central pouvaient être fort diversifiés<sup>323</sup>. En 1934, Lazaro Cárdenas a décrit comme suit la mission de la nouvelle école socialiste<sup>324</sup> :

« Libérer spirituellement les classes ouvrières et paysannes pour qu'elles ne demeurent plus entre les mains des imposteurs, des charlatans qui ne veulent qu'une chose : les maintenir dans l'obscurité, maintenir dans l'ignorance l'esprit des masses ouvrières et paysannes, et principalement les consciences et esprits de la femme et des enfants ».

Les années 1930 correspondent à un moment important de restructuration de la société civile et de l'appareil étatique, mais aussi à une nouvelle façon de gouverner depuis le centre du pays : le président Lázaro Cárdenas (1934-1940) a réorganisé à partir du centre la participation politique de différents secteurs sociaux, militaires, ouvriers et paysans. Il incarnait le courant le plus radical et réformiste au sein du Parti national révolutionnaire (PNR)<sup>325</sup>, opposé aux *caudillos*<sup>326</sup> révolutionnaires ainsi qu'aux franges aisées de la population qui ne souhaitaient pas poursuivre le processus révolutionnaire et restaient attachées au *statu quo* qui avait fait suite aux années de lutte armée. Le PNR a dû alors regrouper un ensemble hétéroclite de *leaders* politiques, d'officiers de l'armée, de partis fantômes, dans le cadre d'un parti de masse qui se voulait celui des travailleurs, des paysans et des classes moyennes. L'arrivée au pouvoir de Cárdenas a donc été l'occasion de mettre en œuvre son projet de mobilisation des milieux ouvriers et paysans, dans le but de leur incorporation à la nouvelle coalition au gouvernement et afin de contrecarrer l'influence des franges plus conservatrices (Rus 1995).

Le processus de fédéralisation du système scolaire correspondait à une tendance générale – même

---

323 J'aborderai cet aspect dans la section suivante.

324 Discours du 28 octobre 1934 en soutien à la réforme éducative socialiste à Guadalajara dans l'Etat de Jalisco. Tiré de Martínez Vásquez (2011 : 133).

325 Le Parti national révolutionnaire (PNR) est fondé par le Général Plutarco Elías Calles en 1929, il devient le Parti de la Révolution mexicaine (PRM) en 1938 puis le Parti révolutionnaire institutionnel (PRI) en 1946.

326 *Leader* politique et militaire issus de la Révolution.

si inégale selon les contextes – de subordination des gouvernements des Etats fédérés au pouvoir fédéral et au parti officiel. Ce processus a été soutenu par les *maestros* relevant du système des Etats fédérés, qui espéraient ainsi gagner de meilleures conditions de travail (Loyo 2010). Quant aux Etats fédérés, tandis qu'ils réduisaient leurs dépenses en matière scolaire, ils devaient accepter la contrepartie d'une ingérence fédérale dans la politique locale qui, notamment au travers de la mise en œuvre des lois locales sur l'éducation, influait indirectement sur les processus législatifs locaux (Rockwell 2007). Cependant, comme le souligne Elsie Rockwell, « l'hétérogénéité des interprétations de la réforme socialiste dans tout le pays montre la difficulté inhérente à la démarche de normer, depuis un cadre légal, l'orientation idéologique de l'éducation nationale » (2007 : 141).

Dès les années 1930, le groupe socio-professionnel des enseignants a représenté l'ensemble d'employés fédéraux le plus important en nombre sur le territoire national. Le recrutement des instituteurs des écoles primaires publiques rurales s'est considérablement accru durant cette période, tandis que les infrastructures scolaires n'ont cessé de se développer sur l'ensemble du territoire<sup>327</sup>. Le *magisterio* a constitué dès lors le corps de fonctionnaires d'Etat exerçant au plus près des populations indiennes et rurales. A partir des années 1930, ceux-ci ont commencé à s'organiser au sein de groupements professionnels et de syndicats, tous intimement liés au parti officiel de Cárdenas (PNR puis PRM), actant la constitution du *magisterio*, aujourd'hui encore acteur-clé du système politique mexicain. Kay Vaughan (1997 : 12) évoque ces années 1930 comme celles de la consolidation d'une sorte de « mystique enseignante » : « through their intensive training with SEP inspectors and the often hair-raising hostility they faced in the countryside, they forged a mystical, corporate faith in their revolutionary mission ». Tout en étant des fonctionnaires, représentants de l'Etat, les instituteurs du système public ont donc incarné les promesses de la Révolution, et, parmi elles, l'éducation pour tous. Ceux qui étaient issus des écoles normales fédérales arrivaient en poste avec une solide connaissance des programmes socialistes d'éducation, familiers des processus d'organisation paysanne ou enseignante : « loin d'obéir à l'ancienne consigne de s'abstenir de toute action politique, se sont vite retrouvés au centre de la réorganisation nationale de la vie politique » (Rockwell 2007 : 105).

La revue *Alborada Roja*<sup>328</sup>, qui paraissait durant les années 1930 au Mexique, traduit bien l'atmosphère idéologique promue de cette école socialiste. La revue bimensuelle du ministère de l'Education, *El maestro rural* [L'instituteur rural], proposait aux enseignants des éléments de didactique « révolutionnaire » : théâtre à teneur morale (contre l'alcoolisme et pour la réforme agraire), chansons, techniques de sélection des semences, diététique (Kay Vaughan 1997). Ces

---

327 Alors qu'en 1921 la SEP contrôlait 12561 écoles rurales primaires, elle en supervisait 720647 en 1940. De même, le corps des instituteurs de ces écoles primaires rurales est passé de 6504 en 1930 à 19134 en 1942. Enfin, alors qu'en 1910, 30% seulement des enfants de 6 à 10 ans étaient scolarisés, ils étaient 70% en 1940 (Kay Vaughan 1997 : 25).

328 « L'aube rouge ».



revues promouvaient une lecture « révolutionnaire » des rapports de pouvoir, qui allait à l'encontre des formes traditionnelles de patriarcat et en faveur de rapports sociaux plus horizontaux. En classe dans les milieux ruraux, les élèves lisaient *Fermín*, livre de lecture édité par la SEP, tiré à 400000 exemplaires en 1933 : l'ouvrage, illustré par Diego Rivera<sup>329</sup>, narre les aventures d'un petit garçon dont le père, absent, a rejoint l'armée zapatiste afin d'obtenir des terres et une bonne éducation pour ses fils. D'autres textes du même ordre, édités par la SEP, étaient proposés aux enfants des campagnes, qui dénonçaient les antagonismes de classe en montrant une société partagée entre travailleurs et bourgeois ; ces ouvrages exaltaient les valeurs « prolétariennes », parmi lesquelles la justice, la coopération. Le gouvernement a également créé l'Institut d'orientation socialiste (IOS), organisme indépendant du ministère de l'Éducation qui réunissait des intellectuels et des pédagogues disposant de délégations au sein des États fédérés permettant d'accompagner la mise en place de cette nouvelle école grâce à des cycles de conférences, de séances de formations destinées aux instituteurs et pères de famille (Loyo 2010 : 182).

Dans l'État de Oaxaca, la période cardéniste a été marquée par une conséquente mobilisation des instituteurs sur les fronts politique, social et anticlérical<sup>330</sup>. Ceux-ci se sont engagés massivement dans les mouvements de lutte pour la terre auprès de paysans indiens, également dans le cadre de conflits villageois contre des caciques locaux. Durant cette époque, de jeunes instituteurs progressistes se sont attelés à la mise en œuvre de l'école socialiste, relai du gouvernement local, de l'État central et des autorités en charge des politiques scolaires (Smith 2007). Ces *maestros* étaient en outre fort liés au gouvernement local *via* le gouverneur Constantino Chapital (1936-1940) lui-même soutenu par le gouvernement fédéral. Dans la région *oaxaqueña*, au regard de cette configuration politique, le président Lázaro Cárdenas a ainsi laissé s'organiser des formes d'arrangements politiques autonomes, de façon à apaiser les tensions et à favoriser la mise en œuvre de ses réformes. Il a ainsi facilité la création d'instances locales au sein desquelles les instituteurs ruraux ont été amenés à jouer un rôle d'importance.

Institutrices et instituteurs de la région ont commencé à organiser des comités et rencontres agraires, en accord avec l'impératif socialiste de promotion et d'organisation des paysans dans le cadre des luttes agraires et en vue de la répartition des terres. En 1937, l'organisation enseignante rurale fédérale de Oaxaca a organisé la première grande Convention régionale paysanne chinantèque, d'autres à Miahuatlán et Ixtlán<sup>331</sup>, qui ont par la suite donné lieu à la formation de l'Union fraternelle des municipes de la Sierra<sup>332</sup>, confédération régionale d'autorités locales,

---

329 Diego Rivera (1886-1957), peintre « muraliste » dont les fresques murales – certaines sur commande de l'État – ont pu être considérées comme une représentation de la société nationale mexicaine.

330 Durant ces années 1930 à Oaxaca, une grande partie des *maestros* était imprégnée, d'une sorte de culte libéral anticlérical influencé par la figure de Benito Juárez : originaire de la région zapotèque de Oaxaca, il a été gouverneur de l'État de Oaxaca à la fin des années 1840 et président du Mexique durant les années 1860 ; il a notamment promu la mise en œuvre de politiques libérales anticléricales.

331 Miahuatlán se situe dans la région Sierra Sur de l'État de Oaxaca ; Ixtlán dans la région Sierra Juárez.

332 *Unión Fraternal de Los Ayuntamientos Serranos*.

organisation politique locale autonome d'importance, qui a joué un rôle d'interlocution avec le Ministère de l'éducation, organisation précurseur des initiatives régionales plus contemporaines d'autorités indigènes (Martínez Vásquez 2011 : 135). La première convention régionale paysanne de Oaxaca s'est tenue au sein de l'école de San Antonio de la Cal, les 2 et 3 octobre 1938, organisée par le Département d'enseignement agricole et de normales rurales ; y ont participé 72 délégations venues de différents villages de la région centrale de l'Etat de Oaxaca ainsi que des représentants du Syndicat national de l'éducation, des autorités civiles et militaires (Martínez Vásquez 2011). Enfin, c'est grâce à l'appui des enseignants que s'est formée au début des années 1940 la Confédération des paysans de Oaxaca<sup>333</sup>, regroupant 33000 membres issus de plus de 300 organisations. Cet engagement politique et social des instituteurs, impulsé et encouragé par les politiques cardénistes, les a poussés à prendre part à de violents conflits avec ces *caciques* locaux. Victor Raúl Martínez Vásquez (2011) évoque le cas d'un instituteur de Tuxtepec, menacé de mort pour s'être engagé auprès des paysans de la zone où il exerçait pour exiger des terres à la fin des années 1930 ; en décembre 1938 à Cuicatlán<sup>334</sup>, un inspecteur de la zone scolaire et un directeur d'école ont soutenu des ouvriers agricoles d'un *cafetal*<sup>335</sup>, la *Unión Francesa*, pour organiser la ligue Emiliano Zapata et demander des comptes aux propriétaires qui ne rémunéraient pas leurs ouvriers.

Les instituteurs ruraux ne datent pas du régime cardéniste ; en revanche, c'est durant cette période qu'ils ont commencé à acquérir une importance particulière, considérés comme les agents d'un projet national qui appelait la participation de l'ensemble des groupes populaires du pays : indiens, paysans, ouvriers. Le cardénisme a mis en lien l'éducation rurale et les politiques agraires, convertissant une partie des instituteurs en *leaders* du monde paysan. Pour ce faire, il a fallu recruter des promoteurs culturels, bilingues le plus souvent, au sein même des villages où ceux-ci allaient exercer (Pineda 1993). L'anthropologue Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>336</sup> (1954 : 64) fait le récit – certainement de façon un peu caricaturale – des ressorts supposés de l'ancrage social de ces enseignants :

« Le prestige dont jouissent ces individus au sein de leur communauté suffit à compenser les déficiences liées à leur semi-analphabétisme, ce durant la première étape de l'implantation de ce système d'éducation formelle. Par ailleurs, l'enracinement de ces sujets dans leur communauté rend possible le fait qu'ils restent un bon moment en poste, dans des coins parfois très isolés qui ne sont attractifs pour personne, où d'ailleurs l'on exclut violemment les instituteurs extérieurs au groupe ».

---

333 *Confederación Oaxaqueña de Campesinos*.

334 Dans la région de la Cañada, au nord de l'Etat de Oaxaca.

335 Une plantation de café.

336 Anthropologue indigéniste influent qui a exercé au sein de l'Institut national indigéniste (INI). Voir le cinquième chapitre de cette thèse pour plus d'éléments sur le rôle des anthropologues et intellectuels nationaux dans le cadre de l'élaboration d'une doctrine officielle indigéniste au Mexique.

Aurolyn Luykx (1999 : 141) décrit une figure de l'instituteur quasiment identique dans la Bolivie des années 1940, héraut de la modernité et de la civilisation, assumant un rôle de traducteur et de médiateur entre Etat central et sociétés locales. Cependant, contrairement au promoteur bilingue mexicain, il n'appartenait pas au groupe au sein duquel il enseignait :

« The most common image was that of the teacher as a civilizing and modernizing force, a leader (though not a member) of the rural community. The rural teacher was portrayed not only as classroom instructor, but also counselor, mediator, translator, town scribe, public health worker, and community organizer ».

Cette activité de médiation des instituteurs ruraux a ensuite perduré jusqu'à aujourd'hui<sup>337</sup>, même si elle a connu d'importantes transformations au gré des évolutions politiques et sociales, locales et nationales.

Cette période a par ailleurs été marquée par la mise en œuvre de politiques volontaristes indigénistes – notamment dans le champ éducatif – en direction des populations indiennes avec la création en 1936 du Département des Affaires Indigènes (DAI<sup>338</sup>), institution *ad hoc* qui travaillait sous l'égide du gouvernement fédéral<sup>339</sup>. Ce département avait une double fonction : l'une de conseil auprès du président sur les questions liées aux indiens ; l'autre de défense des droits de ces derniers. En 1937, les anciens internats indiens sont devenus des centres d'éducation indigène puis, à partir de 1938, des centres de formation économique et technique pour indigènes<sup>340</sup>. Les missions culturelles ont alors été transformées en missions d'amélioration indigène, de façon à renforcer l'action des « brigades de pénétration culturelle révolutionnaire indigène » créées en 1937 (Pineda 1993). Cárdenas a également promu la tenue du premier Congrès indigéniste interaméricain en 1940 au Mexique, à Pátzcuaro<sup>341</sup>.

Durant toutes les années 1930, différentes politiques ont été mises en œuvre pour restituer aux populations indiennes les terres enlevées par les *ladinos* [métisses ou descendants d'Espagnols parlant Espagnol] tandis que l'éducation était considérée comme le moyen privilégié de l'émancipation indienne, selon le slogan révolutionnaire : « ¡Tierra e educación ! ». Poursuite de la réforme agraire et éducation rurale ont occupé une place centrale dans le cadre de ces politiques

---

337 Sur cet aspect, voir le quatrième chapitre de cette thèse, où j'aborde les échelles et modalités contemporaines de l'activité de médiation des enseignants à Oaxaca.

338 *Departamento de Asuntos Indígenas*.

339 Qui sera remplacé en 1946 par la DGAI (Département Général des Questions Indiennes : *Departamento General de Asuntos Indígenas*) dépendant de la SEP, sous la présidence d'Ávila Camacho.

340 *Centros de Educación Indígena* et *Centros de Formación Económica y Técnica para Indígenas*.

341 Je reviendrai sur l'élaboration politique et intellectuelle de l'indigénisme mexicain dans le cadre du cinquième chapitre de cette thèse.

cardénistes, ces deux aspects étant inclus dans la Constitution revue (au sein des articles 3, 27 et 123). Quand une partie des écoles des *haciendas* [grandes propriétés foncières] est passée sous contrôle fédéral en 1934, beaucoup de *maestros* ont centré leur action sur la diffusion des droits agraires et du travail auprès des travailleurs agricoles. Les pères de famille qui cherchaient alors à obtenir des terres ont pu s'organiser face aux autorités locales et grands propriétaires terriens, souvent avec le soutien du *magisterio* (Rockwell 2007). L'articulation entre l'école et le village était assurée par les « Conseils locaux d'éducation » qui réunissaient, sur ordre des autorités fédérales, outre les représentants des habitants, un représentant de l'inspection fédérale, un représentant du *comisariado ejidal* [instance des représentants de l'*ejido*] et un représentant des groupements ouvriers et paysans régionaux (Rockwell 2007 : 110). L'école socialiste cardéniste a ainsi permis de redessiner les contours de l'espace social et politique de l'école rurale, comme l'un des territoires privilégiés de la négociation de la « modernité ».

L'immixtion du pouvoir central dans l'organisation politique et économique locale *via ces maestros* n'a pas nécessairement entraîné des formes d'émancipation ou de renouveau de la citoyenneté indienne. Bien au contraire, elle a créé de nouveaux clivages et frontières politiques, introduit de nouvelles formes de domination de ces populations. Le pouvoir central, en s'immisçant dans l'organisation politique locale, a par exemple favorisé la concentration des pouvoirs économique et politique en imposant de nouveaux *leaders* – tels les instituteurs fédéraux. Jan Rus (1995) montre ainsi que la période cardéniste n'a pas été celle de la « Révolution des indiens » et a souligné les contreparties coûteuses qu'a constitué le déficit d'autonomie qui a résulté de la mise en œuvre de ces politiques de l'Etat central. Par ailleurs, le succès « négocié » de cette éducation socialiste impulsée depuis le centre n'a pas toujours favorisé l'accroissement du pouvoir de l'Etat fédéral dans les régions (Smith 2007). Dans le contexte politique local de Oaxaca, la mise en œuvre du projet cardéniste, s'appuyant sur les instituteurs ruraux, a plutôt favorisé les processus d'autonomie locale (municipale et régionale), selon une politique duale de contrôle et de concessions. Cette « hégémonie négociée » (Kay Vaughan 1997), initiée durant la période cardéniste, basée sur les principes de justice sociale et de modernité, a constitué l'un des socles du pouvoir d'Etat au Mexique des années 1940 aux années 1970. Cette période a coïncidé avec la consécration de nouveaux acteurs politiques opérant un travail de médiation – tels les *maestros* – et entraîné la reconfiguration des relations de pouvoir entre la fédération et les Etats (Rockwell 2007).

## 2. UN PROJET HÉGÉMONIQUE ?

*« Through elaborate cartographies and education, the space of the state was domesticated as the proper place of the nation. This was the spatial matrix within which local communities hence could be inscribed, fixed and ranked » (Hansen et Stepputat 2001 : 11).*

J'ai formulé jusque-là une histoire de l'école mexicaine en ayant principalement recours aux

discours officiels, textes législatifs et administratifs, à travers les mots de la politique. Mais cette perspective étatocentrée ne restitue qu'en partie les dynamiques à l'œuvre autour des pratiques réelles, des représentations et des formes d'investissement de la politique scolaire par les parents d'élèves, les *maestros* ou encore les autorités municipales.

Plutôt que d'envisager un Etat surplombant dictant des normes, il est édifiant d'appréhender les logiques d'interactions réciproques entre Etat central, Etats fédérés et échelles micro-locales (telles celles de l'école ou du village) et de considérer que la formation de l'Etat peut aussi avoir lieu depuis « en bas », selon une logique *bottom-up*. Ces aspects renvoient également à l'idée que les élites d'Etat n'ont pas vraiment de projet hégémonique élaboré et qu'il convient par conséquent de s'intéresser également à la façon dont *ces* projets peuvent faire l'objet de résistances et de réappropriations qui affleurent au quotidien sous des formes « routinières » et « localisées » (Scott 1989). Ces considérations ont des implications méthodologiques pour qui s'intéresse aux traductions locales du pouvoir étatique ou de la gouvernance, telles les pratiques routinières associées à la mise en œuvre de programmes publics. Il convient par exemple de s'attacher aux incarnations tangibles de cette mise en oeuvre (textes, symboles, iconographies), ainsi qu'aux formes localisées, quotidiennes revêtues. Celles-ci peuvent être « practical, others symbolic and performative, that have been disseminated, translated, interpreted, and combined in widely differing ways and sequences accross the globe » (Hansen et Stepputat 2001 : 6-7).

Je questionne donc la dimension hégémonique du projet scolaire fédéral en vue de la consolidation d'une nation mexicaine en sondant les aspects culturel et moral de l'exercice du pouvoir politique, au sens gramscien de l'hégémonie. Cette hégémonie connaît ainsi des nuances et des moments historiques différenciés, selon des modalités qui combinent de façon plus ou moins apparente le consentement et la coercition – évidents dans le cadre de la relation éducative –, deux modalités majeures d'exercice du pouvoir dans le cadre d'un projet social en voie de réalisation.

## 2.1. Des situations régionales différenciées, une hégémonie négociée

*« S'il demeure pertinent de l'envisager comme l'un des lieux centraux de la transmission des connaissances et de la production des certifications, comme une instance de sélection sociale et de reproduction des hiérarchies culturelles, le système d'enseignement peut aussi être appréhendé au travers des luttes symboliques sur ce qu'il doit être » (Geay 2003 : 17)*

### • Un détour par la terre •

A propos non pas de l'école, mais des enjeux liés à la terre, les travaux de Jennie Purnell (2002), sur la façon dont les populations sont susceptibles de s'approprier de façon active, parfois stratégique les normes, discours et institutions nationaux, peuvent constituer une source de réflexion utile par les éclairages tant historiques que méthodologiques qu'ils offrent. Cette historienne s'est intéressée à la question de la privatisation des terres communales aux XIX<sup>e</sup> et

début du xx<sup>e</sup> siècle à Oaxaca, impulsée par les réformes libérales, entre 1856 et 1911, en lien avec le double processus de construction étatique et nationale. Pour les théoriciens libéraux, la construction de la nation reposait sur le principe de l'individualisme économique et de la citoyenneté individuelle au sein d'un ordre politique libéral, la propriété étant conçue dans ce contexte comme un moteur du développement économique et de la prospérité. Parallèlement, l'enregistrement des titres de propriété privée devait favoriser la perception par l'Etat de taxes. Purnell montre comment les identités et institutions locales ont malgré tout survécu à travers le temps, les villageois *oaxaqueños* ayant utilisé de façon active l'identité nationale, ses discours et institutions de façon à légitimer leurs revendications en matière de gestion collective de la terre. Ceux-ci ont ainsi proclamé leur droit à la citoyenneté au sein de la nation mexicaine, pour eux-mêmes comme individus et pour leurs villages comme entités politiques. Ce faisant, ils ont revendiqué une vision politique alternative de la nation mexicaine pour laquelle les individus et les communautés partagent des droits et obligations au regard de l'Etat. Ce travail de mobilisation a par conséquent rendu difficile la substitution d'identités nationales basées sur l'individualisme politique et économique aux identités communautaires. Aujourd'hui dans l'Etat de Oaxaca, encore 60% des terres relèvent de la propriété collective, et les négociations sur le sens concret de la nation continue, de façon actualisée<sup>342</sup>. L'auteure défend, à l'instar de Mallon (1995), une approche « par en bas » qui éclaire le rôle politique de groupes locaux subordonnés et la façon active dont ils ont adopté le nationalisme : « Rather, they selectively and creatively employed national discourse, law and institutions in the course of local conflict with each other, with large landowners, and with the state » (Purnell 2002 : 219). Purnell promeut de ce fait une compréhension dialectique des relations entre identités nationales et locales : « Thus, the usual polarity between local and national identities makes little sense : neither local nor national identities can be understood except in terms of the complexe and interactive relationship between them » (Purnell 2002 : 229). Elle avance de plus l'hypothèse que la persistance d'identités locales peut être fonctionnelle pour les Etats si ces identités facilitent le contrôle sur des « groupes sociaux irréguliers ». A Oaxaca toujours, les travaux de Jeffrey Rubin (1997a) sur la Coalition ouvrière, paysanne et étudiante de l'Isthme<sup>343</sup> (COCEI) à Juchitán montrent l'existence de « domaines de souveraineté » autonomes, décentralisés, correspondant à un large éventail de pratiques politiques. L'historien avance en effet que l'Etat mexicain a souvent eu des difficultés à pénétrer les provinces rurales ; dans ces conditions, Rubin défend l'idée que l'Etat central a dû négocier pour survivre.

Ces dimensions encouragent à considérer l'Etat comme une construction historique et contingente. Je tiens de la sorte à rendre compte, d'une part des variations régionales s'agissant de leur mise en œuvre, d'autre part des divergences qui existent entre discours officiels et

---

342 Sur cet aspect, voir également le cinquième chapitre de cette thèse.

343 *Coalición Obrero Campesina Estudiantil del Istmo*.

pratiques effectives des *maestras* et *maestros* au sein des établissements scolaires publics depuis la Révolution, mais encore relativiser l'idée d'un projet étatique cohérent et univoque. Cette réflexion sur le rapport social et politique aux normes étatiques trouve un écho sur le terrain de la politique scolaire au Mexique.

• Les dimensions hétéroclites de l'école mexicaine •

Les dimensions hétéroclites de l'école mexicaine trouvent leur origine dans les appropriations locales différenciées des normes scolaires officielles promues, au regard de contextes régionaux – sociaux et politiques – différenciés. La loi organique de 1942 sur l'école a établi que l'enseignement primaire devait être le même partout sur le territoire de la République mexicaine. Il s'avère en pratique que la nature du système scolaire existant, fort hétérogène, a empêché cette uniformisation entre écoles fédérales, de l'Etat fédéré, municipales et privées ; mais encore, les situations étaient et demeurent aujourd'hui contrastées également entre écoles urbaines et rurales. Par ailleurs, les caractéristiques du système scolaire varient encore aujourd'hui en fonction des régions concernées, caractérisées par des situations politique, socio-économique fort distinctes au sein de la République. C'est pourquoi il est heuristique, pour comprendre les processus nationaux au Mexique – telle la mise en œuvre effective des politiques scolaires nationales – de les envisager depuis un point de vue régional. De la sorte, il est possible d'appréhender les avatars propres à toute réforme, mais aussi les distorsions dont celles-ci sont affectées au regard de chaque Etat fédéré considéré, de chaque contexte social et politique local.

Elsie Rockwell (2007) promeut une histoire sociale des écoles à rebours des perspectives nationales et institutionnelles. Elle s'est intéressée aux réformes éducatives héritées de la Révolution mexicaine, sur la base d'un travail historique à partir d'archives et d'entretiens, au sein d'un contexte précis, celui de l'Etat de Tlaxcala<sup>344</sup>. L'historienne a pu ainsi analyser de quelles façons les politiques scolaires étaient concrètement traduites, mais encore comment ces pratiques quotidiennes étaient susceptibles en retour d'affecter les pouvoirs centraux. A partir d'un cas régional, Elsie Rockwell questionne la mise en œuvre de deux grands projets scolaires postrévolutionnaires : la nouvelle école mexicaine des années 1920 puis l'école socialiste cardéniste à partir du milieu des années 1930. Resserrer la focale sur un cas local permet de tempérer cette vision d'une « révolution éducative » univoque qui serait venue de la capitale du pays. Bien au contraire, ces deux grands projets éducatifs ont bien eu des répercussions au niveau des régions, mais cependant de façon fragmentée, différenciée, différée, parfois incohérente. Par exemple, durant ces années 1920-1930, la routine scolaire était socialement construite, au jour le jour, parfois sans faire l'objet d'un contrôle ou d'un financement par les autorités centrales. Bien

---

344 Etat du centre du Mexique.

plus, les « Inspecteurs, instituteurs, parents d'élèves et autorités débattaient du sens à donner aux lois de façon à conforter et légitimer des processus qui se jouaient sur d'autres plans » (Rockwell 2007 : 143).

De la même façon, Sarah Kay Vaughan (1997) a exploré les enjeux liés à la négociation du projet d'école socialiste cardéniste des années 1930 au sein de deux grands Etats mexicains : Puebla et Sonora<sup>345</sup>. L'historienne s'est intéressée au dialogue Etat/société suscité par un tel projet, particulièrement à la façon dont les interactions entre acteurs locaux, régionaux et nationaux ont pu jouer sur la réception des directives de l'Etat central. L'école est devenue à cette époque une sorte d'arène où se sont jouées, parfois violemment, les négociations s'agissant des questions de pouvoir, de savoir et de droits. Ces négociations sur l'école ont permis aux sociétés locales d'en investir le projet, d'inventer les formes locales d'une mobilisation en faveur d'un projet national de modernité et, ce faisant, de se doter d'outils idéologiques, techniques, organisationnels propices à la contestation. Kay Vaughan (1997) associe ce processus de négociation à celui de l'apprentissage mutuel d'une sorte de langage commun entre Etat et société, pour traiter de trois principaux enjeux : le droit à la justice sociale, à l'inclusion et à la modernité, à l'appartenance à une société multiculturelle (1997 : 196). Il s'est donc joué au Mexique à partir des années 1920 un long processus de négociation sociale autour des écoles, durant lequel parents d'élèves, autorités locales des villages et instituteurs ont joué un rôle essentiel.

Partout au Mexique, ces négociations et ces conflits à propos des écoles cardénistes ont notamment porté sur le caractère antireligieux des directives, qui a suscité de nombreuses protestations et résistances au sein de la population et, de ce fait, souvent exacerbé la distance entre paysans et instituteurs. Ces oppositions à l'école socialiste ont été particulièrement violentes dans les régions marquées par une tradition catholique importante, là où s'étaient joués des affrontements dans le contexte de la guerre des *Cristeros*<sup>346</sup> quelques années plus tôt, à la fin des années 1920 : Jalisco, Aguascalientes, une partie de l'Etat de México et Michoacán. Dans l'Etat de Jalisco<sup>347</sup>, le gouvernement central a dû procéder à une fermeture massive des écoles face à une montée des violences à l'égard des *maestros* et aux manifestations de rejet de l'institution de la part des populations locales. A Aguascalientes, la population s'est également mobilisée en organisant des grèves ou en créant des écoles alternatives clandestines. Kay Vaughan (1997) donne l'exemple de l'Etat de Puebla où, en décembre 1934, un groupe de villageois s'est organisé pour mener, de nuit, une campagne d'affichage menaçant d'excommunication les parents qui emmèneraient leurs enfants à l'école. Durant l'hiver 1935 un certain nombre d'écoles ont dû être fermées dans tout l'Etat, en vue de protéger les instituteurs en butte à une population en désaccord avec

---

345 L'Etat de Puebla se situe à l'ouest de l'Etat de Mexico, au centre du pays ; l'Etat de Sonora est au nord du pays, il partage une frontière avec les Etats-Unis.

346 Mouvements populaires d'opposition à la politique postrévolutionnaire anticléricale, mobilisés « au nom du Christ », autodésignés « *cristeros* ».

347 Qui se situe à l'ouest du pays.



la dimension anticléricale de l'enseignement. Dans la même région, en février 1936, dans ce contexte de tension et de mécontentement de la population vis-à-vis de ces *maestros* formés à l'anticléricisme au sein des écoles normales, un instituteur du village de Felipe Angeles a été retrouvé mort. A partir de 1937, le contenu idéologique de la réforme éducative cardéniste a cependant commencé à évoluer dans le sens d'un adoucissement de l'anticléricisme et d'une interprétation plus souple de l'éducation socialiste.

Les luttes de cette époque à propos de l'école anticléricale ont laissé des traces dans la mémoire collective enseignante, ce qui me permet de signaler l'impact encore aujourd'hui sur l'imaginaire et les pratiques enseignantes dans cette région, des « batailles » idéologiques de cette époque. En 2011 en effet, un instituteur *serrano* [de la Sierra Juárez] me confiait<sup>348</sup> qu'à Oaxaca dans la Sierra Norte, jusque dans les années 1950 ces lignes de tension avaient continué à diviser les villages travaillés par une dichotomie opposant ceux qu'il désignait comme des « progressistes » aux « obscurantistes opposés au progrès, caractérisés par une vision plus large du monde, soutenus par les héritiers des *caciques* issus de la Révolution », donnant lieu à des affrontements parfois très violents.

L'organisation par les *maestros* des *fiestas patrias* [festivités civiques] leur a malgré tout souvent donné l'occasion d'une négociation, voire d'une collaboration avec les parents d'élèves et habitants des villages, quel que soit le niveau local d'hostilité à l'encontre de l'institution scolaire incarnée par la *maestra* ou le *maestro*. Sarah Kay Vaughan (1997) montre comment les instituteurs, dans la ville de Tecamachalco à Puebla, ont profité malgré l'hostilité des milieux catholiques de leur mission d'organisation de ces festivités pour les démocratiser et inclure le plus grand nombre possible de participants. Partout au Mexique, à l'initiative de la SEP, les *maestros* ont commencé à organiser des compétitions sportives de basket et de base-ball lors de ces fêtes. Ce type de contribution à la vie sociale et festive des villages a permis aux instituteurs, partout au Mexique, de susciter chez les habitants et parents d'élèves des localités où ils exerçaient un intérêt pour ce type d'événements et donc d'élargir le cercle de leurs soutiens, à l'occasion de l'organisation de ces fêtes nationales, chaque année<sup>349</sup>. Ces échanges s'inscrivent dans une situation plus générale de dépendance réciproque – toujours d'actualité au sein des villages indiens des zones isolées de la région – entre instituteurs et villageois, dans un contexte marqué par le manque de ressources et les faibles capacités techniques de l'Etat. Pour se loger, se nourrir, construire et réhabiliter les locaux de l'école, les *maestros* (fédéraux) devaient faire appel aux habitants de la localité où ils exerçaient. En retour, ces instituteurs se devaient d'être à l'écoute des villageois et leur rendre service, ils faisaient en sorte que les directives émanant de cet Etat distant apparaissent comme plus acceptables, les aidaient à faire face aux *caciques* locaux mais aussi face aux nouvelles figures de l'oppression favorisées du système politique émergent ; plus encore ils pouvaient prendre

---

348 Lors d'un entretien, le 26 août 2011.

349 Cinco de Mayo, Indépendance, fête des mères...

fait et cause pour les populations des villages où ils exerçaient (Rockwell 1994). A Oaxaca, un instituteur *serrano* me racontait comment<sup>350</sup>, dans les années 1960, des collègues de sa région avaient contribué au développement local et maintenu des liens forts avec la « communauté », notamment au travers de l'organisation d'activités culturelles (danse, théâtre, sport), l'école devenant alors aussi le centre de festivités. Depuis 2006, l'organisation d'une « Guelaguetza populaire » par la section 22 relève également de cette logique de nécessaire relégitimation du corps enseignant, sous la forme d'une contribution à la vie festive et sociale de la région<sup>351</sup>.

J'ai mis en lumière combien l'école incarne, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, un lieu privilégié de la négociation politique des catégories des pouvoirs central et local, mais encore de la cristallisation des questions qui ont trait à la citoyenneté et à la souveraineté. Aujourd'hui, cet aspect « négocié » de l'école publique est demeuré prégnant à Oaxaca : tandis que le pouvoir central impulse des réformes de « modernisation » éducative depuis le début des années 1990, dans cette région les instituteurs ont les ressources et les capacités de mobilisation nécessaires pour faire front et négocier une mise en œuvre locale spécifique de ces nouvelles normes scolaires.

## 2.2. Enseigner la nation

*« With the increasing scholarly and political interest in issues of nationalism, ethnicity, and the conflicts that they generate, Third World schools would appear to be especially fruitful territory for investigating how nationalist and ethnic ideologies are both constructed and contested » (Luykx 1999 : 35).*

L'école constitue un des lieux de transmission des normes nationales, espace privilégié de fabrication d'une sorte de conscience populaire nationale, d'une « production historique des peuples » (Balibar et Wallerstein 1997 : 128) qui relève d'une combinaison de force et d'éducation. Cet aspect est perceptible si l'on considère par exemple les « cérémonies civiques et patriotiques » mises en œuvre chaque semaine au sein des écoles publiques du Mexique. Il convient cependant d'appréhender avec précaution ce type de célébrations : la mise en scène d'une loyauté à la nation peut en effet être motivée autant par des raisons stratégiques cachées que par une adhésion enthousiaste au projet national.

L'Etat ne peut en effet pas être pensé comme un régulateur omnipotent de la vie sociale exerçant de façon légitime et uniforme sa souveraineté sur l'ensemble du territoire (Hansen et Stepputat 2001). L'organisation autoritaire de l'espace, du temps et des identités depuis le centre politique trouve ses limites localement, particulièrement au sein de l'école. Il est donc important, pour se saisir de la façon dont l'espace politique national est articulé, politiquement et culturellement,

---

350 Lors d'un entretien, le 26 août 2011.

351 Pour une analyse des enjeux politiques et sociaux de cette « Guelaguetza populaire », se reporter au cinquième chapitre de cette thèse.

de sonder « the various and diverse forms of political representation and discussion that exist in different sorts of places and the major transformations that regional and national systems have undergone » (Lomnitz 2001 : 264-265). L'école est un de ces lieux, les *maestros* des acteurs-clé de d'activation de ces représentations et de ces discussions : ils ont par exemple la possibilité de narrer à leurs élèves une histoire distincte de l'histoire officielle. En ce sens on peut affirmer que ces derniers sont susceptibles d'exercer un travail de *traduction* complexe plus que de *transmission* univoque (Wilson 2001) grâce à une activité d'autonomisation des pratiques pédagogiques par rapport aux directives institutionnelles (Greaves 2010).

• Education civique en actes •

J'aborde par le biais de deux séquences ethnographiques – une cérémonie patriotique de rentrée au sein d'une école primaire du système bilingue et une séquence d'un cours d'histoire dans une classe de collège d'un village indien – la manière dont se peut se jouer, dans les écoles rurales, la transmission de référents nationaux. Pour analyser ces séquences, je m'inspirerai de travaux inscrits dans des contextes nationaux, culturels, politiques et sociaux fort distincts, qui me permettent de mettre en exergue les spécificités de l'école mexicaine au regard de contextes et de « régimes d'altérité » différents (López Caballero 2012). Là les instituteurs, ces « doigts du long bras de l'Etat » (Wilson 2001 : 314), jouent un rôle privilégié, incarnations de l'Etat et acteurs de la négociation du point de rencontre entre Etat et société au sein de cette territorialité spécifique qu'est l'école.

Chaque *maestro* du système d'éducation public mexicain doit organiser avec ses élèves, le lundi dans la cour de l'école, les « hommages aux symboles nationaux du Mexique », cérémonie hebdomadaire régie par une disposition réglementaire du Ministère de l'éducation publique. Il s'agit d'une manifestation en uniformes qui inclut plusieurs temps strictement définis et chorégraphiés : tout d'abord les « Honneurs au drapeau mexicain », puis le chant de l'hymne national mexicain. Souvent, ces manifestations s'accompagnent également de déclamations par les élèves de l'établissement de poésies au contenu patriotique. A l'Aguacate<sup>352</sup> comme ailleurs, la rentrée des classes est solennellement ponctuée par cet acte civique performé par des élèves en uniforme, qui s'achève en entonnant en chœur, la main droite levée sur le cœur, l'hymne national mexicain – que les enfants apprennent à l'école dès les premières années de leur scolarisation.

**Ecole primaire bilingue Alfonso Caso, l'Aguacate, mercredi 28 août 2010.**

Je suis venue accompagner Paula et Janet, respectivement en deuxième et troisième année à l'école primaire, pour ce jour de rentrée à l'Aguacate, dans la zone scolaire de San Agustín Loxicha de la région de la Costa, afin de pouvoir échanger avec les *maestros* et le directeur

---

352 Village indien de la région de la Sierra Sur.

de cette école bilingue. Nous arrivons à 8h30 ce mercredi matin, le directeur de l'école nous accueille. La rentrée se fait cette année-là avec trois jours de retard : elle a été retardée parce que l'auberge infantile locale, qui accueille les enfants pensionnaires venus de loin, n'est pas encore ouverte. De plus, avec les pluies, les parents ont peur d'envoyer leurs enfants qui doivent traverser à pied des cours d'eau et risquent d'être emportés. Le directeur de l'école commente : « Il y a déjà eu des tragédies ». Les instituteurs, eux, sont arrivés depuis lundi et patientent. Ce jour-là, des parents viennent inscrire leurs enfants qui pendant ce temps jouent dans la cour. Les garçons jouent au basket. Deux grosses enceintes diffusent en grésillant de la musique *norteña*<sup>353</sup> avec un volume sonore très élevé. Deux hommes, des parents d'élèves, traversent la cour aux côtés de deux ânes chargés de sacs de ciment : c'est pour construire les nouvelles toilettes de l'école maternelle, située quelques dizaines de mètres plus haut. Certaines mères, après avoir inscrit leurs enfants, restent dans la cour et discutent entre elles en Zapotèque. Car le directeur va ensuite orchestrer avec les autres enseignants la « cérémonie civique » qui se déroule exceptionnellement un mercredi (et non un lundi), avec les élèves présents – tous ne sont pas là, ils arriveront progressivement au cours de la semaine. Se substituant à la musique *norteña*, la voix du directeur de l'école, amplifiée, se fait entendre. Après un discours formel de bienvenue, ce dernier annonce alors au microphone un « événement civique dans le but d'inaugurer ce nouveau cycle scolaire ». Sous les yeux des quelques mères d'élèves attentives à la manifestation, de trois instituteurs et d'une dizaine d'enfants, se succèdent alors les différents éléments de l'« acte civique » représenté par une petite dizaine d'élèves : l'hommage au drapeau, le serment au drapeau et le *toque de bandera*<sup>354</sup> ; une « escorte » de trois enfants en uniformes fait ensuite circuler le drapeau. Enfin, l'hymne national entonné en chœur par tous les enfants et leurs professeurs vient clôturer la cérémonie.

La rentrée scolaire est associée au Mexique à un rituel bien défini qui relève d'une discipline des corps, de ce que Véronique Bénéï (2008 : 23) qualifie – dans le cas des écoles indiennes où se joue également ce type de manifestation civique – de « socialisation politique des corps », qui commence dès l'enfance. Au Pérou, Fiona Wilson (2001 : 313) analyse l'école comme le lieu où les symboles de la nation seraient gardés et régulièrement exhibés à l'occasion des rituels civiques : « Here, children are taught to become citizens by saluting the flag, standing at attention at hearing the national anthem, marching on civic occasions, and learning about national history, geography, and ceremonial events ». Dans ce cadre, l'école est susceptible de transformer en citoyens non seulement les enfants, mais aussi leurs parents impliqués dans les multiples activités sociales initiées depuis les écoles, telles ces mères qui assistent au rituel civique ce matin de rentrée à l'Aguacate.

Au Mexique, le port de l'uniforme jusque dans les écoles bilingues des régions indiennes pourrait être assimilé à une initiation des corps des enfants indiens à des tenues et des postures associées à la modernité et au développement. Un instituteur exerçant au sein d'une école primaire bilingue

---

353 Musique populaire du nord du pays, très en vogue à l'époque dans la région, dont la diffusion est assurée par le commerce informel de disques pirates.

354 Chant patriotique.

d'une région indienne me commentait combien il était attentif à cette « tenue »<sup>355</sup> : « Ils arrivent pleins de terre, mal peignés. Il faut qu'ils aient des vêtements propres. Qu'ils deviennent des enfants bien tenus, éduqués ». Cet instituteur exprimait, de la sorte, la nature de sa mission de transmission de normes comportementales et d'hygiène selon un apprentissage nécessaire que doivent faire les enfants dans le cadre scolaire. De même au sein des écoles népalaises, Martha Caddell (2005) relève les dimensions disciplinaires de l'institution : les comportements des élèves y sont progressivement transformés, parfois de façon violente, afin de correspondre aux normes promues par l'institution. Là, cette transformation des corps et des comportements des enfants scolarisés renvoie à un processus de distanciation vis-à-vis d'un mode de vie traditionnel villageois permettant de se tourner vers ce qui semble être considéré, localement, comme moderne, développé, plus connecté à la nation.

Les instituteurs sont les acteurs essentiels de ces processus de transmission de normes et de savoir-être, vecteurs d'une série d'apprentissages quotidiens effectués dans le cadre scolaire. Ainsi, au-delà des cérémonies officielles, l'école est le lieu d'apprentissages quotidiens de gestes répétés chaque jour : la tenue des cahiers, la prise de note, la mémorisation et les devoirs à effectuer le soir, autant de savoir-faire transmis dans le cadre de la routine pédagogique quotidienne.

L'une des missions premières de l'école est d'établir un lien entre les élèves et la nation en familiarisant ces derniers avec un ensemble de significations et de pratiques susceptibles de les définir comme « Mexicains », tels des éléments fondamentaux de leur « répertoire idéologique » (Luyckx 1999 : 128). En Bolivie, Aurolyn Luyckx (1999 : 49) relève l'existence d'un « *hidden curriculum* » de l'école – celui de la transmission *via* l'école depuis le centre d'un ensemble de références hégémoniques – qui correspond un « *explicit curriculum* » (1999 : 129) – celui de transmettre un modèle de monde social où les élèves seraient en mesure de se situer au regard des représentations transmises de ce que c'est qu'être indigène, métisse, urbain ou encore rural.

A Oaxaca, cette transmission peut prendre une tournure inattendue, fort éloignée d'une conception « hégémonique » ou officielle de ce qu'est la société nationale mexicaine. L'échange dont je fais le récit ci-après illustre comment les enseignants peuvent aussi mener un travail susceptible de développer chez leurs élèves une réflexion critique sur le rôle de l'Etat, de révéler les rapports de domination au sein de la société locale et nationale plutôt qu'une transmission unilatérale des valeurs et figures de la nation :

**Cours d'histoire à la *Telesegundaria*<sup>356</sup> de l'Aguacate, le 25 août 2010.**

Lors d'un cours d'histoire pour une classe de première année de collège, Teresa Isabel a évoqué avec ses élèves les personnages de l'histoire nationale ainsi que les dates anniversaires

---

355 Lors d'un entretien, le 25 octobre 2010.

356 Les « télésecondaires », écoles secondaires publiques au sein desquelles les professeurs ont recours à des techniques audiovisuelles pour enseigner ont permis, à partir de la fin des années 1960, de couvrir une partie des besoins en enseignement secondaire, notamment dans les zones rurales et reculées.

de l'Indépendance et de la Révolution – on fêtait d'ailleurs cette année-là le centenaire de la Révolution et le bi-centenaire de l'Indépendance. Quand l'enseignante a demandé à ses élèves ce qui allait être fêté cette année-là, certains avaient répondu : « Deux siècles de liberté ! ». Elle avait alors questionné ces derniers : « Etes-vous vraiment libérés de toute forme d'oppression à l'Aguacate ? ». Les réponses des élèves avaient été partagées, entre « oui » et « non ». Teresa Isabel avait alors évoqué et défini les échelles locale, nationale et internationale de la politique, puis abordé les conditions désavantageuses pour le Mexique de l'ALENA<sup>357</sup>, traité réglant les échanges commerciaux du Mexique avec les Etats-Unis et le Canada. Les élèves avaient alors fini par dire qu'ils n'étaient pas libres, à aucune des échelles évoquées par leur enseignante.

Une semaine plus tard dans cette même classe lors du cours d'histoire, les élèves devaient commenter sur une page de leur livre une série de vignettes qui représentaient des personnages et événements historiques : la prise de la Bastille, la conquête de Mexico par Hernán Cortés, la bombe atomique, Jean-Jacques Rousseau, les premiers pas sur la lune... L'enseignante avait abordé ce jour-là l'Indépendance du Mexique et comment « Don Porfirio Díaz<sup>358</sup> » avait organisé en 1910 une grande fête pour célébrer les cent ans de l'Indépendance, peu avant le début de la Révolution mexicaine. La *maestra* avait comparé cet épisode révolutionnaire mexicain avec la prise de la Bastille que les élèves pouvaient identifier sur une vignette de leur livre. Les élèves avaient ensuite pris la parole pour dire qu'aujourd'hui à nouveau une Révolution serait nécessaire au Mexique. Questionnés sur les raisons de cette nécessaire révolution, ceux-ci avaient répondu : « Pour de meilleures conditions à l'école ! », « Pour avoir plus d'aides de la part du gouvernement ! ».

De telles séquences ne laissent pas d'interroger les liens qui unissent école, transmission des référents nationaux et formation politique (ou à la citoyenneté) des élèves. Dans ce cas en effet, le cours d'histoire a été l'occasion pour l'enseignante de susciter chez ses élèves une série de questionnements inhérents à un processus de formation à la citoyenneté – celle-ci étant entendue à la fois selon une définition légale et institutionnelle, mais aussi comme une « élaboration culturelle dans le cadre d'interactions sociales » (Lomnitz, 2001 : 62). Questionnée ce même jour sur ce cours d'histoire, l'enseignante m'avait expliqué qu'elle s'adressait de la sorte à ses élèves :

« Vous allez travailler, vous allez être le futur, face à votre communauté. Alors : que faites-vous de bien ? De mal ? Que faut-il faire ? Quelle est notre situation ? Voyons au niveau de l'Etat, du pays, comparons ». Elle avait ajouté : « Je profite de mes cours d'histoire universelle pour relier cet enseignement à leur réalité et à leur environnement. A la communauté. Un jour l'un d'entre eux me dit : « *Maestra* et nous, nous pouvons voter ? ». Je lui ai répondu, non, vous ne pouvez pas voter, mais vous avez une voix. Ici à l'école, vous apprenez à analyser les situations, vous pouvez déjà parler de tout ceci avec vos parents, vous pouvez déjà vous impliquer et penser. Vous ne pouvez pas voter mais vous avez des droits, y compris chez vous, à la maison. J'essaie ouvrir des espaces pour qu'ils puissent faire une analyse de leur situation et de leur réalité ».

---

357 Accord de libre échange nord-américain, signé en 1994.

358 Président à la tête du Mexique de façon quasiment ininterrompue de 1876 à 1911.

J'ai montré par ailleurs<sup>359</sup> de quelle façon certains *maestros* mènent également ce travail de formation citoyenne auprès des parents d'élèves – surtout des femmes – dans le cadre par exemple de « l'école des parents » (ou « école extrascolaire »). Dans ce contexte, on peut donc également entendre la formation à la citoyenneté comme un processus de subjectivation politique et de contestation (Gagné et Neveu 2009). Les cours d'histoire dont j'ai rendu compte ont eu lieu à quelques kilomètres de San Agustín Loxicha, village qui a été marqué depuis 1996 par une répression sévère émanant de l'Etat sous prétexte de la présence dans la région de bases d'appui au groupe armé EPR<sup>360</sup>. L'enseignante me commentait à ce sujet<sup>361</sup> : « Les enfants connaissent cette histoire, leurs parents ont été témoins et leur ont raconté. C'est une histoire que j'aborde avec mes élèves, une fois qu'ils sont en confiance ». Un instituteur de l'école primaire bilingue voisine<sup>362</sup> évoquait pour sa part combien les enfants pouvaient être affectés par la répression politique à l'œuvre dans cette région : « Dans certaines communautés les enfants sont éteints, ils ont connu les assassinats, la politique. Ce sont des enfants traumatisés. Ils arrivent à l'école et ils disent : 'Il y a le papa d'untel qui est là-bas, mort sur le chemin' ». Il y a eu beaucoup d'assassinats ». Dans le contexte indien, Véronique Bénéï (2008) montre également combien les enfants sont en mesure d'appréhender le monde politique dans lequel ils vivent, dès le plus jeune âge.

• Quelle(s) langue(s) à l'école ? •

Au Mexique, le débat sur la question de la « castellanisation » et de l'enseignement des langues indiennes dans les écoles publiques renvoie à l'existence de « plusieurs » indigénismes qui se sont succédé voire superposé dans le temps au Mexique. Les années 1910-1920 ont été marquées par le projet d'imposer l'Espagnol comme seule langue à l'école sur le territoire national, projet défendu à l'époque par des anthropologues tels que Manuel Gamio ou Moisés Sáenz. Les propos de Gregorio Torres Quintero<sup>363</sup> (1913 : 27) incarnent la critique des méthodes d'enseignement bilingue, que ce dernier considérait comme autant d'obstacles à la modernité et à la construction nationale. Il renvoyait ce faisant les langues indiennes à un statut de vieilleries superficielles, de pratiques du passé dont il faut se passer pour accéder à une nécessaire modernité :

« Le système que beaucoup préconisent pour une meilleure réussite dans les écoles d'indiens consiste à recommander que les instituteurs apprennent la

---

359 Voir le deuxième chapitre de cette thèse.

360 « Armée Populaire populaire Révolutionnaire ».

361 Lors d'une discussion informelle à l'Aguacate, le 28 août 2010.

362 Lors d'une discussion informelle, le 25 août 2010.

363 Pédagogue de renom, conseiller auprès de la SEP.

langue de leurs disciples, or c'est le moyen le plus sûr pour que les indiens continuent d'ignorer le Castillan. En leur faisant classe dans leur langue, nous contribuons à sa préservation, ce qui serait très beau et souhaitable pour les linguistes et les antiquaires, cependant un obstacle considérable à la civilisation et à la formation d'une âme nationale. Si on ne lui fait pas classe dans la sa langue, l'indien se verra obligé à apprendre le Castillan ; et ça c'est important, même s'il doit oublier sa langue native ».

Cette approche correspond typiquement à un indigénisme officiel d' « assimilation » qui a eu cours au Mexique durant la période post-révolutionnaire<sup>364</sup>. Puis à partir des années 1940 et suite à la création de l'INI (en 1948), l'indigénisme officiel mexicain a plus promu des politiques d'intégration que d'acculturation – ces dernières impliquant l'assimilation totale des « cultures indiennes » à ladite « culture nationale ». Alfonso Caso, qui a été le premier directeur de l'INI, définissait l'indigénisme comme une « attitude » se traduisant par des « politiques concrètes » (Pineda 1993 : 75-76). Cet idéologue de l'indigénisme envisageait l'intégration des populations indiennes à la société nationale sur le mode d'une « acculturation planifiée par le gouvernement mexicain, de façon à apporter aux communautés indigènes les éléments culturels considérés comme positifs, afin de remplacer les éléments culturels considérés comme négatifs au sein même des communautés indigènes » (INI 1964 : 11).

Ces éléments de définition rendent compte d'un indigénisme planifié, *top-down*, de la mise en œuvre de politiques publiques sur une modalité éminemment normative. Des valeurs positives ou négatives sont ainsi attribuées de façon unilatérale par le gouvernement aux différents aspects de la vie des villages indiens – ceux-ci étant par ailleurs entendus comme formant un tout homogène. « En retard culturel », du fait notamment de parler des langues indiennes, ces populations sont considérées comme extérieures à la nation, nécessitant la mise en œuvre de politiques adéquates, voire d'un « traitement » (INI 1964 : 10) leur permettant de rejoindre la vie sociale, économique et politique du pays. Cette approche « intégrative » – qui s'oppose à une approche « incorporative » – de ce qui a longtemps été considéré comme le « problème indien » (INI 1964 : 10) va sous-tendre la plupart des politiques publiques en direction des populations indiennes jusqu'aux années 1980, incarnant une forme spécifique d'anthropologie sociale appliquée, nourrie des travaux de chercheurs nationaux<sup>365</sup>.

L'anthropologue Gonzaló Aguirre Beltrán<sup>366</sup> (1954 : 81) condamne pour sa part, quelques décennies plus tard, la castellanisation directe à l'école, ainsi que des méthodes employées pour ce faire. Il estime en effet que ces méthodes, en raison de leur violence, sont susceptibles

---

364 J'aborde les caractéristiques de cet indigénisme post-révolutionnaire et de sa traduction dans le domaine scolaire dans le cadre de la première section de ce chapitre.

365 Je développerai cet aspect dans le cadre du cinquième chapitre de cette thèse.

366 Une des figures de la pensée indigéniste mexicaine, il a exercé diverses fonctions politiques, notamment au sein de l'INI.



d'encourager la radicalisation des indiens et la consolidation de résistances à la pénétration de la culture nationale sur l'ensemble du territoire :

« Ces écoles, parent pauvre du système éducatif existant dans les grandes villes, vouées à imposer la castellanisation directe et les mathématiques élémentaires à des sujets qui n'étaient pas habitués au système scolaire et ne pouvaient faire aucun usage des connaissances que l'on prétendait leur transmettre, ont été condamnées à l'échec dès leur origine. Sans orientation, sans contenu social, il y avait une expression qui illustrait l'opinion que l'on avait de ces écoles, en les appelant : 'les écoles du pire c'est mieux' ».

En 1963, l'INI a défini de façon différente le terme de « castellanisation », qui a progressivement évolué au profit d'une acception impliquant des méthodes plus « douces », en deux temps :

« Le centre<sup>367</sup> établit des écoles élémentaires qui ont pour principal objectif l'enseignement de la lecture et de l'écriture en langue indigène de la communauté, comme un instrument qui permet de passer ensuite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture en Espagnol. C'est cela que nous appelons processus de castellanisation » (INI 1963 : 43).

C'est progressivement, et sur la base de cette critique, que le système pédagogique bilingue a pu émerger. Guillermo de la Peña émet l'idée que le bilinguisme pédagogique est un bilinguisme « soustractif » et non « additif » (2002 : 50) : l'apprentissage des langues indiennes a pour visée, *in fine*, de faire ensuite disparaître ces langues des usages quotidiens, plutôt que de les utiliser, au même titre que l'Espagnol. On peut avancer, à l'instar de Pineda (1993), qu'au Mexique, l'éducation dite bilingue n'a jamais été précisément conceptualisée, procéduralisée et recouvre, encore aujourd'hui, des pratiques fort diverses en fonction des contextes et des individus. La généralisation du matériel didactique en langue indienne a relevé d'un long et laborieux processus émanant essentiellement – outre les travaux de l'ILV (Institut linguistique d'été)<sup>368</sup> – d'intellectuels proches des milieux indiens ; cependant, l'articulation de ce système bilingue avec les politiques de la DGEI n'a pas toujours été évidente. Par ailleurs, le programme des écoles indigènes bilingues est très proche de celui des écoles monolingues. Pour ce qui relève du matériel didactique pour l'enseignement des quatre matières fondamentales : Espagnol, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales, les manuels gratuits standards ont continué d'être utilisés dans ces écoles indigènes, ce qui n'a pas favorisé les apprentissages en langue indienne (De La Peña 2002). J'ai par ailleurs remarqué lors de mon terrain que les parents d'élèves locuteurs de ces langues indiennes ne valorisaient pas forcément la scolarisation de leurs enfants au sein

---

367 Il s'agit certainement des centres coordinateurs mis en place par l'INI.

368 Association pour l'étude des langues autochtones du pays, créée en 1936 sous l'impulsion du président Cárdenas, sous l'influence d'un linguiste états-unien, Guillermo Townsend.

d'écoles bilingues, leur préférant les écoles du système formel où l'on enseigne en Espagnol. Ils estiment bien souvent en effet qu'il vaut mieux, pour leurs enfants, être scolarisés dans la langue nationale, ce qui leur offre un potentiel accès à d'autres horizons – professionnels, culturels – que ceux du village ou de la région.

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que la question de la langue d'enseignement en milieu indien a été abordée au Mexique *via* la notion d'interculturalité, faisant écho à la signature en 1990 par le Mexique de la convention 169 de l'OIT concernant les droits des peuples indigènes et la reconnaissance de la diversité culturelle. La loi fédérale d'éducation de 1993, qui a marqué de façon officielle un changement de vocabulaire et une nouvelle forme, « moderne », d'indigénisme officiel. Cette loi mobilise la notion d'éducation bilingue et interculturelle, marquant un passage d'une conception de l'école assimilationniste à une conception en faveur de la diversité culturelle. En 1999, un document de la Direction générale de l'éducation indigène<sup>369</sup> (DGEI) définit comme suit l'« éducation interculturelle » (1999 : 43 et 63) :

« On entendra par éducation interculturelle celle qui reconnaît et prend en charge la diversité culturelle et linguistique ; qui promeut le respect des différences ; qui facilite la formation de l'unité nationale en favorisant le renforcement de l'identité locale, régionale et nationale, mais aussi le développement d'attitudes et de pratiques qui ont trait à la recherche de liberté et de justice pour tous [...]. Il résulte indispensable pour ce faire que les programmes scolaires [...] [incluent] tant les éléments de l'éducation basique nationale que ceux qui relèvent de chaque culture communautaire indigène [...]. Quand on fait obstacle au développement de la langue maternelle, on porte atteinte aux compétences linguistiques de l'individu. C'est pourquoi imposer une seconde langue sans avoir promu le développement de la langue maternelle équivaut à réduire une grande partie du potentiel intellectuel, voire à créer un conflit intergénérationnel, dans la mesure où les enfants acquièrent un sentiment d'appartenance distinct de ceux de leurs parents et grand-parents ».

Cette nouvelle acception officielle de l'éducation « bilingue et interculturelle » l'articule à l'idée d'unité nationale, selon de nouvelles modalités cependant : les spécificités culturelles des populations indiennes sont à présent officiellement reconnues comme faisant partie de l'entité nationale, elles la « facilitent » même, quand elles étaient auparavant présentées au pire comme une entrave à la constitution de cette entité, au mieux comme une sorte de concession pédagogique temporaire, utilitariste. De la sorte, les langues indiennes ne sont plus considérées comme faisant obstacle aux divers apprentissages scolaires, bien au contraire, leur utilisation

---

369 Dirección General de Educación indígena.

peut à présent être pensée comme un recours pédagogique efficace<sup>370</sup>. La traduction concrète de cette nouvelle perspective institutionnelle « bilingue interculturelle » implique la promotion d'un nouveau type de programmes et de matériel didactique « mixte », incluant les contenus scolaires classiques diffusés à l'échelle nationale, mais aussi ceux émanant de ce que serait une « culture communautaire locale » spécifique. A Oaxaca, la loi de l'Etat fédéré en matière d'éducation de 2009 stipule que l'éducation a pour objectif de :

« revaloriser et favoriser le développement des cultures ethniques de l'entité, telle que la culture régionale, nationale et universelle ; protéger, préserver et renforcer les langues et les manifestations culturelles et artistiques des peuples indigènes ; mettre en œuvre des attitudes et valeurs de respect des droits humains et des peuples, des principes de liberté, d'autodétermination, de souveraineté, de solidarité, de justice, de paix et de sécurité juridique des personnes ; de revaloriser et de favoriser le développement des formes traditionnelles et des systèmes d'organisation politique, économique et sociale des peuples indigènes de l'entité ».

L'article 7 de cette loi, qui porte sur l'éducation bilingue, précise :

« Dispenser une éducation bilingue et interculturelle à tous les peuples indigènes, avec des programmes d'études qui intègrent des connaissances, technologies et des systèmes de valeurs qui correspondent aux cultures de l'entité » ; « Cet enseignement devra être dispensé en langue maternelle puis en Espagnol comme seconde langue ».

Il y a donc bien, à l'échelle nationale comme à l'échelle locale, une sorte de « tournant interculturel » qui prône dans le domaine scolaire une approche renouvelée de l'école en milieu indien ; ce tournant s'est traduit par un ensemble de lois fédérales et locales. Dans le cas particulier de Oaxaca, Etat à forte présence indienne où les us et coutumes ont fait l'objet d'une reconnaissance officielle au sein de la constitution de l'Etat fédéré, une acception « forte » de l'éducation bilingue a été promue. Cependant ces écoles continuent de manquer de matériel didactique adapté et le système d'affectation des enseignants bilingues demeure défaillant – ceux-ci ne parlant pas toujours la même langue que celle d'usage où ils obtiennent un poste<sup>371</sup>.

---

370 Je me situe là depuis une perspective officielle « top-down » ; bien évidemment, la possibilité pour les enfants indiens de pouvoir apprendre autrement qu'au travers de la « lentille culturelle du langage du pouvoir » (Harvey 2008) a par ailleurs fait l'objet de revendications de la part de mouvements indiens, dès les années 1970-1980. Ces mouvements défendaient en effet le langage comme étant, comme le souligne Penelope Harvey, « saturated with values that curtail social possibilities, often drastically restricting what can be said, but also providing resources for resistance » (2008 : 203). Je citerai notamment le travail de mobilisation effectué par la CMPIO (Coordination d'instituteurs et de promoteurs indigènes de Oaxaca) sur ces questions politiques et pédagogiques. J'aborderai les mobilisations, ressources et répertoires de cette coalition dans le cadre du cinquième chapitre de cette thèse.

371 Pour plus d'éléments sur cette critique de l'enseignement bilingue à Oaxaca, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

L'exemple de l'évolution de l'approche officielle de l'éducation bilingue en milieu indigène permet d'identifier combien l'école constitue un des espaces sociaux privilégiés pour appréhender la façon dont l'Etat gère, définit et catégorise les populations. Cependant les principes généraux affichés dans les textes officiels ne se traduisent pas de façon systématique ni uniforme en pratiques correspondantes et font au contraire l'objet d'appropriations et de contournements divers, de réceptions différenciées.

L'espace de l'école apparaît comme éminemment politique, lieu où ressurgissent et se cristallisent une partie des enjeux politiques locaux et nationaux, où sont transmis une partie des référents nationaux dans le cadre des routines scolaires quotidiennes, les cérémonies hebdomadaires tels les « Honneurs au drapeau » ou l'apprentissage de poèmes exaltant les héros de la Révolution. Incarnation physique de l'Etat, point de rencontre entre l'Etat et la société (enfants, parents, « communauté »), il s'agit d'un espace social où transitent, se négocient tout un ensemble de normes relatives à la citoyenneté et à la nation.

Les vecteurs privilégiés de ces normes au sein de l'école et de la société locale sont les instituteurs, dont les missions ont été historiquement définies – cependant réappropriées et négociées comme je l'ai montré – par l'Etat central. Au Mexique, le modèle des « promoteurs du changement social », ébauché à partir des années 1920 puis consolidé durant la période cardéniste, continue d'alimenter aujourd'hui un imaginaire social de la vocation sociale et politique des enseignants au service de la modernité et de l'émancipation, particulièrement en milieu indien. Pourtant, la nature de l'activité de médiation des *maestros* mexicains a beaucoup évolué depuis les années 1940, en lien avec les transformations politiques et sociales notables aux échelles tant locale que nationale. Je montrerai dans la section qui suit les principaux aspects de cette évolution de l'insertion – ambivalente – des *maestros* au sein des sociétés locales et du système politique mexicain.

### **3. DESTINS DES « PROMOTEURS DU CHANGEMENT SOCIAL<sup>372</sup> » : L'INSERTION AMBIVALENTE DES MAESTROS DANS LE SYSTÈME POLITIQUE MEXICAIN**

Tout au long du xx<sup>e</sup> siècle et jusqu'à aujourd'hui au Mexique, les instituteurs ont joué un rôle politique et social d'importance qui a cependant évolué au gré des transformations politiques et sociales, locales et nationales. D'intermédiaires incontournables entre Etat et populations indiennes dont le rôle social est valorisé jusque dans les années 1960, ils existent aujourd'hui dans le cadre de rapports sociaux et politiques plus complexes et ambivalents. Malgré tout, les modèles du passé continuent d'influencer les représentations et les pratiques de ce corps socio-professionnel. En 2010 à Oaxaca, le modèle idéal et archétypique du *maestro* cardéniste m'était

---

372 Pineda (1993 : 82.)

encore décrit par un instituteur<sup>373</sup> sur un mode exalté et nostalgique renvoyant à une époque révolue :

« Etre impliqué avec ses gens. L'instituteur était un conseiller, un médecin, c'est lui qui allait demander la main des jeunes filles. Il était impliqué dans la vie du village alors qu'aujourd'hui ils regardent l'heure. Je commence à neuf heures et je sors à midi. Il n'y a plus cette convivialité qui doit exister entre l'instituteur et les gens du village. C'est cassé ».

Qu'est-ce donc qui est « cassé » ? Qu'est-ce qui a changé depuis les années 1940 dans l'activité sociale et politique des instituteurs ? Quelle est aujourd'hui la nature de leur implication professionnelle et politique ?

### 3.1. Le renforcement du rôle d'intermédiaire des enseignants bilingues (1940-1960)

Durant les décennies qui ont suivi la période cardéniste (1934-1940), le parti officiel d'Etat n'a eu de cesse de susciter et canaliser la loyauté de ces instituteurs pour qu'ils défendent la politique du pouvoir en place (Rockwell 2007). Les enseignants pouvaient en contrepartie compter sur le soutien des dirigeants politiques nationaux et du président s'ils devaient affronter un *cacique* ou les autorités des villages où ils exerçaient. Ce soutien du pouvoir central dépendait cependant aussi des relations entretenues entre celui-ci et les gouverneurs de chaque région, comme le montre Kay Vaughan (1997) à partir des exemples de Puebla et de Sonora.

Dans un pays où les travailleurs commençaient à se mobiliser de façon autonome vis-à-vis du pouvoir central et où des milliers de paysans, sous la tutelle de caciquismes régionaux, déçus par la répartition agraire, s'opposaient aux politiques antireligieuses du gouvernement cardéniste, le pouvoir central a dû trouver les moyens de canaliser ces forces dissidentes. En 1937, Cárdenas a rassemblé sous l'égide du parti officiel réformé (le PRM) les mouvements paysans et ouvriers au sein de la Confédération nationale paysanne (CNC) d'une part, de la Confédération des travailleurs de Mexico (CTM)<sup>374</sup> d'autre part. Quant au groupe socio-professionnel des enseignants, il s'est progressivement organisé grâce à la consolidation progressive d'une structure syndicale. En 1938, le Syndicat des travailleurs de l'éducation de la République mexicaine (le STERM<sup>375</sup>) est né de la fusion de divers courants syndicaux<sup>376</sup>, mouvement encouragé par le Ministère de l'éducation qui voyait là une façon de maintenir le contrôle d'un mouvement syndical devenu trop éclaté. Cette activité syndicale grandissante a par ailleurs contribué à créer des liens entre

---

373 Entretien effectué le 4 octobre 2010.

374 *Confederación Nacional Campesina* et *Confederación de Trabajadores de México*.

375 *Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana*.

376 Dont la Confédération Mexicaine d'Enseignants : *Confederación Mexicana de Maestros* (CMM), qui avait été créée en mars 1932.

enseignants à travers le pays et favorisé l'émergence d'une identité corporatiste. Cette période correspond à la consolidation d'un groupe socio-professionnel organisé à l'échelle fédérale, doté d'un pouvoir politique croissant face aux gouverneurs des Etats fédérés<sup>377</sup>, et marque le début de relations de grande proximité entre autorités fédérales en charge de l'éducation et syndicat enseignant. A Tlaxcala par exemple, la section locale du STERM a obtenu que le conseil national du syndicat négocie avec le Ministère de l'éducation l'obtention de postes d'instituteurs fédéraux supplémentaires pour la région (Rockwell 2007). L'unification syndicale du corps enseignant a été totalement achevée en 1943 avec la naissance du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE).

Durant ces années 1930-1950, différents mécanismes de médiation ont été mis en place entre l'Etat central modernisateur et les villages indiens, et l'éducation publique est devenue un espace majeur d'action politique. Confortés en tant que *leaders* locaux dans les zones rurales indiennes, les *maestros* ont acquis une double capacité de médiation avec l'Etat et de mobilisation des habitants des villages où ils exercent. Manuel Ávila Camacho (1940-1946) a cependant modéré la politique scolaire cardéniste socialiste pour lui substituer progressivement « l'école de l'amour et de l'unité nationale » (Loyo 2010 : 187). Dans le domaine agraire, la réforme a alors connu un recul en faveur des propriétaires terriens, le régime veillant par ailleurs à freiner les demandes populaires et les aspirations des paysans. L'Etat central a de plus cessé de soutenir nombre de projets de « développement communautaire » pour limiter son intervention en milieu rural au domaine scolaire, où la norme éducative maintenue a été celle de la castellanisation directe des populations indiennes.

La dimension socialiste de l'école s'est ainsi progressivement estompée durant les années 1940-1950. La présidence de Miguel Alemán (1946-1952) a coïncidé avec un discours officiel renouvelé d'exaltation de la patrie, de ses héros et de ses symboles, de la défense d'une mexicanité liée à la formation d'une société culturellement homogène, (Greaves 2010). L'Institut National Indigéniste (INI), « visage public de la politique indigéniste » (Rus 1995 : 271), créé en 1948, a cependant dû tenir compte des échecs des politiques éducatives de castellanisation basées sur l'idée que la diversité culturelle est un obstacle au progrès. Pour ce faire, l'INI a impulsé à partir de 1951 la mise en place de centres coordinateurs ayant pour visée une action « intégrale » en milieu indien, sur la base des principes approuvés lors du congrès de Pátzcuaro<sup>378</sup>, notamment la nécessité d'une nouvelle politique respectueuse des identités et cultures indigènes. La plupart de ces centres étaient situés dans des régions dites « interculturelles », là où populations indiennes et métisses se côtoyaient, dans le but de prendre en charge une partie des problèmes rencontrés par ces populations indiennes dans le cadre de leurs relations avec les métisses. Outre un directeur

---

377 Les instituteurs relevant du système fédéral bénéficiaient d'une relative indépendance vis-à-vis des pouvoirs locaux, contrairement aux instituteurs du système des Etats fédérés qui se trouvaient sous la coupe du Gouvernement local.

378 Pour plus d'éléments sur ce congrès, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

souvent anthropologue, il y avait à la tête de ces centres un conseil technique composé de chefs de section chargés des matériaux de construction de routes, de la promotion économique, de l'éducation, de la salubrité, de la construction, des conflits agraires, du conseil et de la défense juridique. Sous les ordres de chacun de ces chefs de section évoluaient les promoteurs culturels bilingues<sup>379</sup>, personnes indiennes bilingues formées dans chaque centre pour ensuite retourner dans leurs communautés afin de promouvoir le changement social. Les jeunes recrues devaient répondre à trois critères pour pouvoir prétendre au statut de promoteur : parler Espagnol, avoir un niveau d'études primaire minimum et « bénéficiaire de prestige au sein de leur communauté » (Pineda 1993). Au début des années 1960, un rapport de l'INI (1964) définissait le promoteur culturel comme un *vecteur* des normes et usages diffusés depuis les centres coordinateurs eux-mêmes pilotés par l'INI. Ce rapport m'intéresse, non parce qu'il renverrait à des pratiques effectives, mais parce qu'il rend compte de la conception officielle, encore au milieu des années 1960, de cette mission des promoteurs culturels. Ceux-ci sont par exemple supposés suppléer au médecin pour dispenser certains soins médicaux tels que la vaccination, les premiers soins, les bandages, la distribution de médicaments de base. Ce rapport souligne et définit – peut-être pour mieux le circonscrire – le rôle social et politique joué par le promoteur au sein des villages indiens, sorte de personnage central multicompétent, « conseil et guide de sa communauté » (INI 1964 : 31) susceptible de régler l'ensemble des conflits et problèmes auxquels sont confrontés les populations indiennes :

« Le promoteur culturel – on l'a vu – acquiert une grande importance dans sa communauté, et finit par devenir, avec le temps, une personne vers laquelle la communauté va pour régler ses problèmes, s'agissant des nouvelles pratiques sanitaires, agricoles, etc. introduites dans la communauté » (INI 1963 : 47-48).

Les promoteurs bilingues ont progressivement acquis un pouvoir qui s'est nourri de deux sources : la « communauté » d'une part et d'autre part l'Etat central qui les a formés, s'appuyant sur eux pour pénétrer dans les régions périphériques. Ces promoteurs sont devenus des pièces importantes du jeu politique local, ainsi que le décrit Pineda (1993 : 86) :

« Ils se sont progressivement intégrés à la structure de pouvoir informel de la région, au sein des comités d'éducation, des groupes de développement, les patronages scolaires, délégations locales du PRI, les commissariats de l'*ejido*, etc ; ou bien comme de simples médiateurs entre conflits locaux, municipaux, voire régionaux ».

Au début des années 1960, le groupe socio-professionnel des *maestros* était solidement inscrit dans le système politique mexicain : tandis que leur rôle d'intermédiaire était affirmé, ils dépendaient par ailleurs d'un syndicat puissant entretenant des liens forts, de nature corporatiste, avec le pouvoir central.

---

379 Par la suite, en 1963, le Ministère de l'éducation publique (SEP) a créé le Service national de promoteurs culturels et *maestros* bilingues.

### 3.2. 1960-1980 : reconfigurations des médiations enseignantes

En quelques décennies, des années 1960 aux années 1980, alors que le pays s'industrialisait, marquant le passage d'un Mexique rural à un Mexique urbain, moderne, le système éducatif national a connu une expansion impressionnante : de deux millions d'élèves accueillis en 1940, les écoles publiques ont dû prendre en charge neuf millions d'élèves en 1970 (Greaves 2010 : 213). Malgré une augmentation significative des équipements en milieu rural durant cette période, la couverture scolaire en milieu urbain est restée bien supérieure à celle des mondes ruraux-indiens. Ces inégalités en matière scolaire ont fait écho à la pauvreté et à l'isolement dans ces régions rurales-indiennes. Conjointement à ces évolutions socio-démographiques, le SNTE s'est peu à peu consolidé comme un important groupe de pression politique et s'est imposé durant ces années comme une organisation-clé du système politique mexicain, avec lequel le régime a dû composer.

Durant les années 1960-1970, les conflits sociaux d'ampleur nationale se sont multipliés : mouvements étudiants, mouvements pour la démocratisation, les droits civils et les libertés individuelles. Ceux-ci ont mis en question le modèle national-populiste de développement, modèle d'industrialisation et d'intégration sociale issu du cardénisme impliquant une forte capacité d'intervention de l'Etat. Les inégalités de développement entre régions n'ont cessé de s'accroître, de même que les inégalités d'accès à la santé, au logement et à l'éducation. La question agraire, non résolue, a continué de nourrir de multiples et violents conflits. Le gouvernement du président Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) a dû faire face à ces mouvements et manifestations souvent assortis d'une critique radicale de l'autoritarisme présidentiel. Les Jeux Olympiques d'octobre 1968 ont été marqués, le 2 octobre, par le massacre de Tlatelolco, répression sanglante par l'armée du mouvement étudiant soupçonné, entre autres, de conspiration communiste. Etudiants, *maestros* et *leaders* politiques ont alors été poursuivis et emprisonnés en masse. Cet épisode répressif a eu des répercussions politiques considérables sur l'ensemble du territoire national durant les années qui ont suivi, nourri les critiques aiguës du régime et de sa politique autoritaire, indigéniste, notamment au sein du groupe enseignant.

Pour remédier à cette crise politique, économique et sociale, le président Luis Echeverría Alvarez (1970-1976) a lancé une « mobilisation idéologique » sur le modèle du « développement partagé » (Pineda 1993). Prenant acte des mouvements de contestation, Echeverría a permis une progression de la participation politique des milieux populaires dans le cadre de ce qui a alors été désigné comme une « ouverture démocratique », qui visait cependant essentiellement à canaliser et à contrôler ces mouvements populaires. Ce gouvernement a cependant tenté de redonner une légitimité au régime en relançant la réforme agraire et en favorisant même, sous l'égide de la Confédération nationale campesina<sup>380</sup> (CNC), la formation d'organisations paysannes parfois

---

380 Organisation paysanne-relais dans les régions rurales du parti Etat, le PRI.



radicales qui procédaient à des invasions de terres. En 1975, il a également encouragé la tenue du Congrès national des peuples indiens à Pátzcuaro, en accord avec le projet du pouvoir fédéral d'organiser sous sa coupe les mouvements indiens. De ce Congrès est né le Conseil national des peuples indiens (CNPI)<sup>381</sup>, majoritairement animé par des promoteurs ou instituteurs ruraux. Dans le domaine économique, le gouvernement s'est attaché à la modernisation de l'appareil productif, accentuant l'intervention de l'Etat de façon à améliorer les conditions de vie des milieux populaires grâce à des mesures pour réduire le chômage, intégrer les populations marginalisées au développement national et favoriser la culture et l'éducation. Dans le domaine éducatif, ce gouvernement a impulsé, en 1973, une nouvelle loi fédérale qui visait à moderniser le système éducatif marquant le début d'un processus de décentralisation du système scolaire. Face aux impasses et échecs de la politique indigéniste classique dite « d'intégration », les politiques en faveur des populations indiennes ont alors tendu vers un indigénisme « de participation » plus respectueux des identités culturelles (Recondo 2009). Ce gouvernement echeverriste a en outre accordé une attention spécifique aux enjeux de l'éducation bilingue et reconnu formellement l'éducation extrascolaire<sup>382</sup>, financé l'implantation de nouvelles missions culturelles<sup>383</sup> grâce à la création de la Direction générale extrascolaire en milieu indigène (DGEMI<sup>384</sup>). En 1971, l'Etat a établi une distinction claire entre « éducation bilingue » (destinée aux élèves indiens) et « éducation formelle » (pour le reste de la population scolaire), validant l'existence de deux systèmes éducatifs parallèles correspondant à deux corps d'enseignants recrutés selon des procédures différentes, rémunérés selon des grilles de salaires distinctes<sup>385</sup>.

Malgré ces multiples gestes d'« ouverture » du gouvernement d'Echeverría, le mouvement de contestation du système politique mexicain n'a eu de cesse de s'étendre. Partout dans le pays, des guérillas ont émergé : à Oaxaca par exemple, les éléments les plus radicaux du mouvement étudiant de 1977 ont formé un groupe clandestin armé, le parti révolutionnaire ouvrier-paysan « Union du Peuple »<sup>386</sup> (PROCUP). Dans cette région, des coalitions paysannes, ouvrières et indiennes ont commencé à s'organiser en opposition au PRI ou à la Confédération nationale des paysans (CNC), avec une vocation d'indépendance vis-à-vis des canaux clientélistes ou corporatistes officiels : parmi elles la Coalition ouvrière et paysanne, étudiante de Oaxaca (COCEO), la Coalition ouvrière et paysanne, étudiante de l'Isthme (COCEI) ou encore le Mouvement unifié

381 Dissoute par le président Miguel de la Madrid en 1987.

382 L'éducation extrascolaire recouvre différentes initiatives de formation des adultes et adolescents ayant suivi une scolarisation partielle ou nulle.

383 Durant ce sexennat, les Directions d'éducation indigène, sous la coupe du Ministère de l'éducation, ont également pris la place des sections d'éducation des centres coordinateurs de l'INI (*Direcciones Regionales de Educación Indígena et Secciones de Educación de los Centros Coordinadores del INI*).

384 *Dirección General Extraescolar en el Medio Indígena*.

385 Ce double système formel/bilingue continue de structurer le champ de l'éducation mexicaine, particulièrement dans les régions indiennes, telle Oaxaca.

386 *Partido Revolucionario Obrero-Campesino « Unión del Pueblo »*.

de lutte triqui (MULT)<sup>387</sup>.

Par ailleurs, les critiques de l'indigénisme officiel se sont radicalisées, émanant au départ des anthropologues<sup>388</sup>, rejoints par les instituteurs et promoteurs bilingues avec lesquels ils étaient en contact dans les villages indiens (De La Peña 2002). Ceux-ci dénonçaient principalement le paternalisme de l'INI, le manque de moyens pour le développement dans les régions indiennes et enfin la façon dont l'éducation bilingue était concrètement mise en œuvre : marginalement, ou de façon instrumentale pour faciliter l'apprentissage du Castillan, selon une acception « coloniale », (Bonfil Batalla 1981). Les revendications visaient les mêmes moyens économiques et techniques pour ces écoles du système bilingue que pour celles du « système formel ». Ces demandes ont concrètement eu pour réponse une série d'investissements publics dans les diverses infrastructures constitutives du système éducatif bilingue durant les années 1970-1980 : « centres coordinateurs », écoles et auberges accueillant les enfants des villages indiens. En 1978, les enseignants et infrastructures de ce système sont passés sous la coupe du Ministère de l'éducation, *via* la Direction générale de l'éducation indigène (DGEI), même si la supervision de leurs activités était toujours assurée par les centres coordinateurs de l'INI.

Durant cette période, le « travail » de médiation des enseignants bilingues a commencé à être mis en question au sein des villages indiens et par ses propres protagonistes, en lien avec une transformation des modes traditionnels de régulation politique alors à l'œuvre au Mexique. Comme le souligne Guillermo De la Peña (2002 : 51), ces instituteurs et promoteurs indiens pouvaient être perçus comme illégitimes, représentant un pouvoir national culturellement étranger, au service non pas de leur « communauté » d'appartenance mais bien du pouvoir central qui les utilisait comme intermédiaires culturels et politiques :

« Comme pour toute situation d'asymétrie de pouvoir, l'intermédiaire a tendance à représenter de fait les intérêts de la partie la plus forte, ce qui réduit le caractère vertueux de son action ; c'est ce qui peut arriver aux instituteurs indigènes, qui, en plus de percevoir des revenus clairement supérieurs à la majeure partie des habitants des communautés indigènes, sont de plus catégorisés comme relevant d'une « classe » différente, cooptée par le système de domination ».

Dans le cadre d'une enquête ethnographique menée entre 1976 et 1982 auprès des promoteurs bilingues de la région los Altos au Chiapas, Martine Dauzier (1986) s'est intéressée à la question du rôle et de la représentativité de ce groupe professionnel/ethnique dans un contexte de

---

387 CNC : *Confederación Nacional Campesina*, COCEO : *Coalición Obrera Campesina Estudiantil de Oaxaca*, CO-CEI : *Coalición Obrera Campesina Esudiantil del Istmo*, MULT : *Movimiento Unificado de Lucha Triqui*.

388 Pour plus d'éléments sur l'engagement politique des anthropologues, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

« réveil indien » à partir des années 1970-1980<sup>389</sup>. L'anthropologue souligne les difficultés liées au passage d'une fonction de pivot dans le cadre d'une politique d'intégration à celle de « militant du multiculturalisme » (1986 : 2). Cette auteure identifie une « légende noire » de ces enseignants bilingues contredisant la « légende dorée » qui en fait des hérauts de l'intégration des populations indiennes à la société nationale, engagés avec et pour les « communautés » où ils exercent : « l'on se plaint d'une dégradation des services rendus par des promoteurs qui ne développeraient plus qu'un rôle académique, avec plus ou moins de succès » (1986 : 7). Martine Dautier cite également l'anthropologue Jacinto Arias (1975) évoquant des promoteurs souffrant de solitude et d'angoisse, « qui n'échappent à ces frustrations qu'en jouant le double jeu de la soumission hiérarchique et de la domination sur les communautés, à moins qu'ils ne sombrent dans l'alcoolisme » (1986 : 8). Plus généralement, cette anthropologue décrit la place ambiguë qu'occupent ces promoteurs et instituteurs du système bilingue, entre Etat et villages indiens, entre système priiste, critique de l'indigénisme et défense de l'indianité<sup>390</sup>, cependant parfois devenus *caciques* accusés de violences, de corruption ou d'abus. Le cas de la Bolivie fait encore une fois écho au cas mexicain ; Aurolyn Luykx (1999 : 52) souligne ainsi cette dimension ambivalente des instituteurs ruraux dans ce pays :

« The idealized archetype of the rural schoolteacher as classroom instructor, town scribe, mediator, counselor, social worker, and community organizer is offset by the teacher's image as an agent of cultural imperialism and exploiter of rural communities ».

Cependant au Mexique, cette élite indienne scolarisée, bi-culturelle, a vécu avec la crise – économique et politique – un processus de déclassement : l'éducation a fait les frais de l'inflation et des coupes budgétaires du gouvernement de Miguel de la Madrid (1982-1988) afin de réduire la dette du pays, dans un contexte de désertion des pouvoirs publics dans les régions indiennes. De 1970 à 1981, le pourcentage du PIB consacré à l'éducation est passé de 1,7 à 5,5% pour être ensuite réduit, de 1982 à 1988, de 3,25 à 2,84%<sup>391</sup>. Une partie des enseignants bilingues, déçus, abandonnés par les pouvoirs publics, renonçant à leur profession de foi « révolutionnaire institutionnelle » (Dautier 1986 : 6), se sont tournés vers leurs villages d'origine, vers des modèles culturels et politiques alternatifs où ils auraient leur place, ce en dehors des canaux corporatistes officiels<sup>392</sup>. Sur la base de ses travaux au Chiapas à la fin des années 1980, Pineda (1993 : 15-16) dresse un bilan politique critique de l'activité de ces médiateurs, instituteurs bilingues dans cette région, au regard des objectifs initiaux des politiques de « développement intégral des communautés » :

---

389 Après la répression de 1968 et sur la base de la diffusion d'une critique de la pensée indigéniste officielle, de nombreux mouvements « indianistes » ont émergé à cette époque au Mexique. Je développe plus précisément cet aspect dans le cadre du cinquième chapitre de cette thèse.

390 Je développerai cet aspect dans le cinquième chapitre de cette thèse.

391 <http://www.inee.edu.mx>, consulté le 15 septembre 2014.

392 Je développerai cet aspect dans le cinquième chapitre de cette thèse.

« C'est une structure bureaucratique-administrative formelle qui a été créée et consolidée, chargée de mettre en œuvre une action éducative institutionnelle pour laquelle les promoteurs et *maestros* sont en lien avec différents groupes politiques avec lesquels ils ont établi des liens verticaux, depuis les communautés jusqu'aux plus hautes sphères nationales, plus précisément ces figures qui pilotent l'indigénisme officiel ».

Une partie de ces instituteurs et promoteurs bilingues déçus des politiques officielles se sont engagés, comme à Oaxaca, dans le mouvement de démocratisation interne du SNTE, s'opposant à une direction officielle cooptée par les gouvernements successifs, élite syndicale corrompue incarnée par le *leader* national du syndicat des enseignants Carlos Jongitud Barrios – à qui Alba Esther Gordillo a succédé en 1989, perpétrant peu ou prou le même mode de gestion.

### 3.3. Recompositions des rapports entre le syndicat enseignant et le pouvoir politique (1980-2014)

A partir des années 1980, le pays a connu de nombreuses évolutions politiques d'importance qui, en transformant le pouvoir d'Etat, ont également affecté les formes historiques du corporatisme mexicain. Dans ce contexte renouvelé, les formes de la médiation enseignante ont connu des transformations, les *maestros* conservant cependant un rôle privilégié au sein du jeu politique local et national.

A la fin des années 1980, le mandat du président Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) a été marqué par un tournant néolibéral décisif, impliquant la mise en œuvre d'une politique d'ajustement structurel, une réduction des dépenses de l'Etat et donc des ressources affectées à la médiation entre travailleurs et intérêts économiques privés, mettant en danger la « paix » sociale priiste (*Pax priista*) sur laquelle reposait en partie le régime. Depuis lors, réformes économiques et politiques, libéralisation du système politique et avènement du multipartisme<sup>393</sup> ont continué de jouer sur les rapports entre organisations syndicales et pouvoir politique. En 2012, l'élection du candidat priiste Enrique Peña Nieto à la présidence a marqué le retour du PRI à la tête du pays, après deux mandats du Parti d'action nationale (PAN). Le SNTE quant à lui, a connu un changement de direction, Juan Díaz de la Torre ayant succédé à Elba Esther Gordillo en 2013 à la tête du syndicat. A Oaxaca en 2010, c'est finalement par la voie des urnes que le gouverneur Ulises Ruiz Ortiz a dû quitter le pouvoir, remplacé par Gabino Cué Monteagudo soutenu par une coalition hétéroclite (PAN, PRD, PC, PT).

Au sein de cette configuration politique, économique et sociale mouvante, le SNTE est demeuré l'un des rouages essentiels du système politique national, toujours véritable « pierre dans la

---

393 Sur la « transition démocratique », se reporter au premier chapitre de cette thèse.

chaussure du gouvernement<sup>394</sup> ». L'Etat a conservé un rôle prégnant de régulation des conflits politiques et sociaux, cependant selon des modalités renouvelées, tandis que des organismes supranationaux ont commencé à édicter une partie des normes régissant l'école et les relations du travail.

M'intéressant à la place des enseignants et de leur syndicat au sein du système politique mexicain aujourd'hui, je montrerai l'insertion renouvelée de ce groupe socio-politique dans la vie politique locale et nationale, au regard des processus de réforme affectant tant les modes de gouvernance des politiques publiques que la gestion des conflits du travail.

• « Une grosse pierre dans le soulier du gouvernement » •

Le 11 octobre 2009, le président Felipe Calderón décrétait – après que la Police fédérale préventive (PFP) a pris possession par la force des bureaux et installations de l'organisme – la liquidation de *Luz y Fuerza del Centro* [Lumière et force du centre], organisme parapublic relié au puissant Syndicat mexicain des électriciens (SME), responsable de la production, de l'acheminement, de la transformation, de la distribution et de l'approvisionnement de l'énergie électrique dans les Etats du centre du pays. Ce faisant, le gouvernement de Felipe Calderón s'est attaqué à l'une des plus grandes centrales syndicales du pays au nom de la réduction des dépenses publiques et de la faible efficacité des services dispensés par *Luz y Fuerza del Centro*. Depuis, le SME, dirigé par Martín Esparaza, a engagé une série de manifestations, d'occupations, de grèves de la faim et autres démarches légales<sup>395</sup> afin de contester cette décision, de trouver une solution également pour les 16000 personnes restées sans emploi et plus généralement mettre en question la réforme à l'œuvre dans le secteur de l'énergie. Le courant dissident au sein du SNTE (la CNTE) a affiché une posture solidaire avec le SME ; début 2014, CNTE et SME ont organisé ensemble une série de manifestations à Mexico contre les réformes en cours dans les domaines de l'énergie et de l'éducation.

Action symbolique aux effets concrets, la liquidation de *Luz y Fuerza del Centro* a symbolisé une rupture quant à la gestion historique des rapports entretenus par les pouvoirs publics mexicains avec les organisations syndicales, mettant en question les aspects corporatistes du régime mexicain entendus comme « interest representation based on non-competing groups that are officially sanctioned, subsidized, and supervised by the state » (Berins Collier et Collier 1979 : 967). La libéralisation des systèmes politiques latino-américains est souvent associée à la fragilisation, voire au démantèlement des corporatismes d'Etat et donc des formes de l'encadrement des mobilisations par les pouvoirs publics (Goirand 2010). Au Mexique, la pièce

---

394 *Una piedra grandota en el zapato del gobierno* : expression utilisée par l'un de mes interlocuteurs *maestro*, lors d'un entretien, le 12 juin 2009.

395 Notamment auprès de la Cour suprême de justice de la nation.

centrale de ce système a longtemps été le PRI qui, intégrant les syndicats, a permis à l'Etat de contrôler les conflits du travail. Comme le montre Jeffrey Rubin (1994), il convient de nuancer cette idée d'une structuration corporatiste monolithique historique des conflits socio-politiques au Mexique. Prenant l'exemple de la COCEI à Oaxaca, l'historien défend l'existence de multiples lieux de la résistance et de la contestation en dehors des canaux corporatistes, ce bien avant le début du processus de libéralisation politique. Reconsidérant les approches classiques du corporatisme mexicain (Berins Collier 1982, Adler Hellman 1983), Jeffrey Rubin défend l'apport heuristique d'une approche qui passerait par une analyse fine et localisée des relations politiques sans nécessairement les associer de façon normative à des formes de pathologies politiques.

Je propose pour ma part de donner quelques pistes d'intelligibilité de ces évolutions complexes et contradictoires s'agissant des rapports entre syndicat et pouvoir politique, entre mouvements populaires et gouvernements (fédéral et local) à la lumière de la vie politique locale de la fin des années 2000, début des années 2010 à Oaxaca. Je considérerai de quelles façons la section 22 et les pouvoirs locaux réactualisent leurs rapports dans ce contexte politique national renouvelé. Je m'intéresserai notamment à la façon dont la section 22 a abordé les cruciales élections locales de 2010 à Oaxaca ; à l'émergence de nouveaux acteurs, de nouvelles alliances entre la section 22 et autres organisations politiques locales, notamment à l'issue du conflit de l'APPO ; enfin, aux reconfigurations des « jeux d'échelles » impliquant la section syndicale locale du SNTE, entre niveaux local et national de gouvernance.

### *Jeux électoraux*

A Oaxaca, la section 22 joue un rôle essentiel – faisant l'objet de débats au sein du syndicat – de mobilisation et d'encadrement du vote. Jose Maria<sup>396</sup>, responsable syndical actif au sein du groupe politique UTE de la section 22 à Oaxaca, m'expliquait les termes du débat au sein du syndicat *oaxaqueño* s'agissant de la nature des relations que l'organisation entretient avec les partis politiques :

« Une relation saine, une relation ouverte, une relation duale, démocratique, avec tout le monde. Avec les partis politiques, principalement ceux de la gauche démocratique [...]. Nous, le concept qu'on en a, c'est que c'est réciproque. C'est à dire que le syndicat ne peut être une entité coupée de tout ce qui existe et est autour. Les partis existent, les *maestros* militent dans tel ou tel parti. Alors il est impossible de tout séparer, de séparer le syndicat des partis [...]. Pourtant, il y en a qui pensent qu'il faut séparer le syndicat des partis, séparer le syndicat des initiatives citoyennes, qu'il ne faut pas faire de politique ».

---

396 Lors d'un entretien, le 30 septembre 2010.

Cette question de l'autonomie syndicale renvoie à une lecture rigoureuse de l'un des « principes directeurs » de la section 22<sup>397</sup>, qui énonce une nécessaire indépendance du syndicat vis-à-vis du pouvoir politique et des partis. Ce débat continue d'être mené en interne, notamment à l'occasion des élections – qu'elles soient locales ou nationales.

Au sein de la section 22, une partie des courants (ou groupes) politiques souhaiterait voir la direction syndicale locale prendre des positions plus claires d'opposition au PRI, voire en faveur du PRD et qu'elle participe même activement aux campagnes des opposants de gauche. En juillet 2010, ces élections revêtaient une importance symbolique : en 2006, les mobilisations de l'APPO n'avaient pu « chasser » le gouverneur priiste de l'Etat, Ulises Ruiz Ortiz. Quatre ans plus tard, c'est par les urnes que la population locale pouvait avoir l'occasion de faire tomber le PRI. Rogelio, instituteur membre du courant UTE<sup>398</sup>, délégué syndical, m'a expliqué avoir mobilisé cet argument lors de l'assemblée du 19 juin 2010 pour défendre une prise de position claire du syndicat à l'occasion de ces élections :

« Là, nous avons défendu cette position, et de façon vigoureuse ! On a dit qu'il n'était pas possible que le syndicat des enseignants reste à la marge d'un processus aussi important pour le peuple de Oaxaca. Et là on ne parle pas de soutenir un candidat ou un parti, on parle de mettre le PRI en échec ! ».

Lors de cette assemblée syndicale, la question d'un vote sanction contre le PRI (et son candidat Eviel Pérez Magaña) avait en effet été discutée, mais la direction syndicale avait plutôt défendu l'idée de ne pas adresser de directive de vote à la société locale. Cette absence de consigne claire de la part de la direction syndicale n'avait d'ailleurs pas manqué d'alimenter les soupçons et dénonciations au sein du groupe, accusant le secrétaire général d'avoir été « vendu » à la cause priiste.

Cependant, même si aucune consigne de vote n'a été clairement formulée à l'occasion de ces élections, le syndicat et les *maestros* exercent une influence conséquente sur le vote. En premier lieu parce qu'ils peuvent formuler à titre personnel leurs convictions politiques au sein de leurs contextes d'activités professionnelles ; surtout, de nombreux enseignants ont personnellement pris l'initiative de s'engager dans le cadre de l'observation des bureaux de vote afin de vérifier le bon déroulement de la procédure, de s'assurer qu'il n'y a pas eu de fraude – de la part du PRI notamment.

### *Jeux d'acteurs*

Camille Goirand (2010) analyse comment la fragilisation des corporatismes d'Etat en Amérique

---

397 Vingt principes directeurs régissent l'éthique de l'activité syndicale depuis le mouvement de démocratisation de la section 22 dans les années 1980 (voir annexe n°5).

398 Propos recueillis lors d'un entretien, le 7 juillet 2010.

latine a favorisé l'émergence d'associations et d'ONG, devenues de nouveaux canaux importants de la participation sociale et politique des classes moyennes et populaires. Au Mexique, dans un contexte de pluralisation politique et de consolidation du système de partis, des canaux inédits d'expression de la conflictualité politique ont progressivement émergé (Recondo 2001), favorisant l'expression de nouveaux acteurs politiques, de nouveaux registres de la contestation au niveau local. Au-delà de l'avènement du multipartisme, de nombreuses organisations politiques indépendantes ont surgi, telles les ONG, associations de défense des droits ou encore de nouvelles institutions, relativement autonomes de l'Etat, tels les instituts électoraux. De ce fait, les instituteurs ont progressivement été en interaction avec de nouveaux univers politiques souvent porteurs de normes et de pratiques politiques distinctes de celles du syndicat.

Suite aux mobilisations de 2006, les instituteurs de la section 22 ont pu tisser des liens avec différentes organisations politiques côtoyées au sein des assemblées de l'APPO, des barricades et lors des manifestations. De ces interactions sont nées des alliances inédites avec des associations, des coopératives d'artisans, des ONG de défense des droits de l'homme, des organisations indiennes de défense du territoire, à l'origine de liens qui ont parfois perduré, nourrissant la « politique d'alliance<sup>399</sup> » de la section syndicale locale. Ces organisations ont en retour pu se familiariser avec les logiques syndicales enseignantes et mesurer la grande capacité de mobilisation et de négociation de la section 22.

Cette mise en contact des *maestros* avec de nouveaux univers a eu un effet sur le renouvellement de leurs capacités de négociation, ceux-ci étant susceptibles d'établir de nouveaux liens, mais encore parce qu'ils ont été progressivement socialisés à d'autres langages et pratiques politiques, en mesure donc d'endosser de nouveaux rôles.

### *Jeux d'échelles*

Au sein du SNTE, les différents courants – « officiel » et contestataire (CNTE) – ont établi au fil du temps des rapports différenciés avec les diverses institutions de référence du champ politico-éducatif. Le Ministère de l'éducation a parfois pu se jouer de cette division du syndicat enseignant, tout en reconnaissant en général la légitimité des structures « officielles » du SNTE. En d'autres occasions cependant, les autorités ont pu se tourner vers la CNTE pour mener les négociations. Inversement, ces courants « officiel » et « contestataire » au sein du SNTE ont également eu la possibilité de se jouer des différentes échelles de décision et de compétence entre gouvernements fédérés et agences fédérales :

« The search for institutional linkage is necessarily 'characterized by a pattern

---

399 Au sein de la direction syndicale, il existe même une « *secretaría* » des alliances, service dédié à la mise en place de liens et coopérations politiques de la section locale avec d'autres organisations.



of negotiation with the State' (Boschi 1984), and the dissident teachers consistently tried to solve their problems by negotiation with the delegations of the Ministry of Education. Where the regional obstacles were insurmountable, they marched to Mexico City and claimed direct linkage at the doors of the federal government » (Foweraker 1993 : 146-147).

A l'échelle locale, la « fragilisation » des formes historiques du corporatisme ne signifie pas pour autant un déclin du rôle politique joué par une organisation syndicale telle que la section 22, qui demeure un rouage essentiel du système politique local et national. David Recondo (2007b) décrit par exemple de quelle façon la section 22 a pu être instrumentalisée par le gouverneur José Murat (1998-2004), en conflit latent avec son prédécesseur Diódoro Carrasco (1992-1998) devenu ministre de l'intérieur sous la présidence d'Ernesto Zedillo (1994-2000). En 1999, Murat, avançant que le gouvernement fédéral ne lui donnait pas les ressources suffisantes pour satisfaire les demandes salariales des *maestros* à l'échelle de l'Etat fédéré, avait alors en quelque sorte encouragé ces derniers à manifester devant le Ministère de l'intérieur à Mexico.

Lors du conflit de 2006 à Oaxaca, la réorganisation du pouvoir entre les différentes échelles de la gouvernance au Mexique a eu un effet certain sur les rapports entre gouvernement local et fédéral et sur l'issue du conflit. En 1977, dans le cadre d'une toute autre configuration politique et historique, à l'occasion des mobilisations au sein de l'université locale, le président José López Portillo (1976-1982) avait usé de la pratique du *dedazo*<sup>400</sup> pour Manuel Zárate Aquino (1974-1977) qui avait dû démissionner suite aux mobilisations liées à la crise universitaire à Oaxaca. En 2006, la configuration des rapports de pouvoir entre échelle locale et fédérale était toute autre, sorte de « 'cohabitation' entre des niveaux de gouvernement aux appartenances partisans opposées » (Recondo 2007 : 74). Dans un contexte de pluripartisme avéré, d'élections présidentielles contestées, le président *panista* [du PAN<sup>401</sup>] Felipe Calderón (2006-2012), élu de justesse<sup>402</sup>, a dû pour pouvoir gouverner<sup>403</sup> s'assurer du soutien et de la loyauté des « autocrates provinciaux » (Recondo 2007b : 74), gouverneurs – notamment priistes – des Etats fédérés. Le nouveau gouvernement au pouvoir ne pouvait donc démettre Ulises Ruiz Ortiz de ses fonctions comme le demandait une partie de l'APPO *via* la procédure de « disparition des pouvoirs ». Ces logiques renouvelées de dépendance du gouvernement fédéral vis-à-vis des gouvernements locaux ont donc joué sur la gestion de la crise *oaxaqueña* en 2006 et mené, en octobre-novembre 2006, à l'envoi à Oaxaca de la police fédérale préventive<sup>404</sup> (PFP) pour déloger les manifestants.

---

400 Pratique du « gros doigt » qui permettait au président de désigner puis de faire partir, à son gré, les gouverneurs locaux, dans un contexte de domination du parti-Etat, le PRI.

401 Parti d'action nationale, l'un des trois partis majeurs au Mexique (avec le PRD et le PRI), parti libéral relativement conservateur, proche des milieux chrétiens.

402 Avec une marge de 0,56%.

403 Et notamment faire passer les réformes initiées par le nouveau pouvoir exécutif.

404 *Policia Federal Preventiva*.

• Moderniser l'école : avec ou contre le syndicat ? •

Depuis une trentaine d'années au Mexique, les gouvernements successifs s'efforcent de réformer le champ éducatif en vue de sa « modernisation » et de sa décentralisation. La concrétisation de ces politiques a fait l'objet de nombreuses négociations entre le SNTE et le gouvernement central. Le syndicat s'est en effet longtemps opposé à la décentralisation, pour deux motifs principaux : le risque de division au sein du syndicat et celui d'accroissement des inégalités – déjà importantes – des moyens pour les politiques éducatives entre les Etats fédérés. En 1989, avec l'arrivée de Carlos Salinas de Gortari au pouvoir et le départ de Jonguitud Barrios à la tête du SNTE, les négociations ont repris entre le syndicat, interlocuteur privilégié et incontournable, et le gouvernement fédéral (ainsi que les gouverneurs des 31 Etats fédérés). Ces négociations ont abouti, le 18 mai 1992, à la signature de l'Accord national pour la modernisation de l'éducation basique<sup>405</sup> (ANMEB). Cet accord, qui implique une réforme de l'article constitutionnel 3, initie le début de la décentralisation du système éducatif primaire, acte la mise en œuvre d'une nouvelle loi fédérale d'éducation déclinée en lois d'éducation pour les Etats fédérés<sup>406</sup>. Dans ce cadre, le gouvernement a cependant accepté de conserver le caractère national du SNTE, de favoriser la mise en place de mécanismes compensatoires pour les Etats les plus pauvres et de garantir que les droits du travail soient préservés (Martínez Vásquez 2011). Cette réforme s'appuie sur un sévère diagnostic du système éducatif national dans le cadre du Programme pour la modernisation éducative 1989-1994<sup>407</sup> mené sous l'impulsion de la Banque Mondiale. L'ANMEB a pour ambition de « réorganiser le système éducatif, renouveler les plans et programmes d'études, revaloriser le *magisterio* et favoriser la participation sociale ». Outre la décentralisation, cet accord sonne le début des pratiques d'évaluation des enseignants et des élèves avec l'introduction du dispositif *Carrera Magisterial* [Carrière enseignante]. Le SNTE a dû opérer une médiation entre le gouvernement et le *magisterio* dans son ensemble pour que cet aspect d'évaluation – fort contesté au sein du groupe enseignant au regard des disparités culturelles et de ressources en fonction des contextes régionaux – puisse être entériné et mis en œuvre. Dans le cadre de cette négociation entre le SNTE et le gouvernement central, de nouvelles ressources ont été mises à disposition par la trésorerie du gouvernement fédéral en échange de l'introduction de ce système d'évaluation, pour « stimuler » les professeurs<sup>408</sup> (Ornelas 2004). Pour le syndicat,

---

405 *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

406 Cet accord touche par ailleurs un ensemble de questions pédagogiques et organisationnelles du système scolaire, tel que la réforme de certains programmes, la gratuité des manuels, la création de conseils de participation sociale, la formation initiale et continue des enseignants, leur évaluation.

407 Ce document souligne des « retards » du système scolaire national, par exemple l'existence de régions indiennes où la plupart des personnes sont analphabètes, ou bien encore le fait que 20 millions d'adultes n'aient jamais achevé leur cursus primaire (Zoraida Vásquez 2010).

408 En fonction des résultats obtenus lors des différentes épreuves évaluatives, les enseignants qui acceptent de rentrer dans ce dispositif – non obligatoire – peuvent accroître leur salaire de base de 27 à 224% par rapport à son montant initial.

qui gère ce dispositif à l'échelle des Etats fédérés, ces nouvelles ressources ont constitué un outil supplémentaire pour remercier les cadres loyaux. Par la suite, d'autres systèmes d'évaluation ont été introduits, parmi eux le Programme écoles de qualité<sup>409</sup> (PEC) en 2001, ainsi que le test d'Evaluation nationale de la réussite éducative dans les centres scolaires (ENLACE<sup>410</sup>) en 2006 – que la section 22 a par exemple refusé de mettre en application. Pour accompagner la mise en œuvre de ces différentes politiques d'évaluation de l'éducation, le président Vicente Fox (2000-2006) a créé en 2002 l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation (INEE), organe déconcentré du ministère de l'Education.

La mise en œuvre nationale de l'ANMEB<sup>411</sup> a réellement débuté sous le sexennat d'Ernesto Zedillo<sup>412</sup> (1994-2000) qui a réussi à « pacter » avec le SNTE un accord pour lancer ce processus de décentralisation de l'éducation, soit le transfert du contrôle de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et normal aux Etats fédérés – qui héritent par conséquent de la gestion de plus de 100000 écoles, 400000 enseignants et de millions d'élèves. La nouvelle loi fédérale d'éducation (1993) a mis à plat la nouvelle répartition des fonctions et compétences selon les échelles de gouvernement. Les fonctions principales de *design*, évaluation, élaboration des programmes, organisation des ressources pour l'éducation demeurent du ressort de la SEP à l'échelle nationale ; pour les affaires plus routinières (calendrier scolaire, relations professionnelles), ce sont les autorités locales qui sont compétentes. Ce transfert de ressources suppose que chaque Etat fédéré assume la responsabilité de la gestion sur son territoire des conflits et négociations avec les sections locales du syndicat<sup>413</sup>, même si le SNTE continue par ailleurs à être un acteur incontournable au niveau national. On assiste donc à une recomposition des relations entre le SNTE et l'Etat central, dans le sens d'une baisse des pressions exercées sur le gouvernement central, celles-ci étant réparties à l'échelle des Etats fédérés où chaque gouvernement et institution décentralisée ont eu à faire l'apprentissage des négociations avec les représentants régionaux du syndicat. A Oaxaca par exemple, à partir de 1992, les demandes du *magisterio* n'ont plus été adressées directement au Ministère de l'éducation (SEP) mais bien au gouvernement local et au IEEPO, institution décentralisée en charge de l'éducation. Les sections locales ont dû progressivement privilégier les mobilisations à l'échelle régionale, où se trouvaient leurs interlocuteurs politiques (à Oaxaca le IEEPO et le gouvernement de l'Etat fédéré), elles ont de ce fait moins investi l'espace public de la capitale nationale, Mexico. Or, les gouverne-

---

409 *Programa Escuelas de Calidad* qui fonctionne sur la base du volontariat en échange de fonds supplémentaires pour les établissements (grâce à un financement conjoint Etat fédéral, Etat fédéré et municipale).

410 *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*.

411 L'ANMEB s'est par la suite poursuivi sous le mandat de Vicente Fox (2000-2006) sous le nom de Pacte pour la qualité éducative, depuis 2008 sous le nom d'Alliance pour la qualité éducative (ACE), fruit d'un accord entre le SNTE et le gouvernement de Vicente Fox (2000-2006).

412 Le mandat de Zedillo correspond à une période de dévaluation et de réduction des dépenses publiques, de poursuite du processus de décentralisation.

413 Victor Raúl Martínez Vásquez (2011 : 189) souligne qu'en 2000 par exemple, le pouvoir exécutif de l'Etat fédéré a dû demander au Congrès local l'autorisation de faire un emprunt de façon à pouvoir faire honneur aux engagements financiers pris avec la section 22.

ments des Etats fédérés n'avaient pas d'expérience en matière de négociation face à un mouvement syndical d'une telle ampleur, doté d'une telle expérience d'action collective et de confrontation aux pouvoirs publics. Foweraker (1993 : 121) suggère que ce processus de décentralisation a eu pour effet de renforcer le mouvement enseignant à l'échelle locale : « Although the political logic of the corporatist pact won out in the end, it is clear that the reform program created a significant strategic opening for the dissident teachers ».

Le cas de Oaxaca donne une illustration très claire de la façon dont ces évolutions politiques ont pu renforcer, localement, le pouvoir des sections locales du SNTE. Le 25 mai 1992, le gouverneur Heladio Ramírez López (1986-1992) a dicté le décret créant l'Institut d'éducation publique de l'Etat fédéré de Oaxaca<sup>414</sup> (IEEPO), institution publique décentralisée, signifiant de ce fait le transfert du gouvernement fédéral à celui de l'Etat fédéré des écoles, enseignants, équipements et services éducatifs (article 2). L'article 3 de ce décret spécifie que le IEEPO reconnaît et respecte les droits du travail des travailleurs de l'éducation, notamment ceux relatifs à leurs droits d'organisation collective. La section 22 s'est fermement opposée à cette « fédéralisation éducative » et le gouvernement local a dû négocier avec elle les conditions de la mise en œuvre de cette réforme à Oaxaca. Au terme de ces échanges, la section locale *oaxaqueña* a notamment obtenu que la section 22 ait des représentants au sein des équipes de direction du IEEPO pour chacun des « niveaux scolaires », ceux-ci étant élus lors des assemblées générales du syndicat<sup>415</sup> (Martínez Vásquez 2011). A partir de 1993, la section 22 s'est également mobilisée contre la mise en place du programme « *Carrera Magisterial* » : l'application de ce programme – qui a par la suite été abandonné dans la région sur décision de la section 22 – a alors été conditionnée par la section 22 à l'octroi d'une prime additionnelle<sup>416</sup>. Le gouverneur de l'Etat de Oaxaca Dióodoro Carrasco Altamirano (1992-1998) a ensuite dû reconnaître les accords pris par son prédécesseur, de façon à éviter les conflits avec la section 22. Il a cependant fixé sa politique en matière d'éducation dans le cadre du Plan de développement de l'Etat fédéré (1992-1998), *via* l'Accord pour la modernisation éducative et l'intégration de la culture<sup>417</sup>. Les objectifs généraux de cet accord local renvoient essentiellement à un impératif d'amélioration de la qualité de l'éducation, à la prise en compte de la diversité des publics au sein du système scolaire. En 1995, la nouvelle loi sur l'éducation de l'Etat fédéré a apporté de nouveaux éléments en

---

414 *Instituto de Educación Estatal Pública de Oaxaca*.

415 Le secrétaire général de la section 22, Erangelio Mendoza González, avait alors signé un accord avec le gouvernement local, qui stipulait que : « le gouvernement de l'Etat (...) sollicitera les membres de la section 22 du SNTE et les bases du corps enseignant, pour toute initiative de loi ou disposition générale qui aurait à voir avec le domaine éducatif, qu'il s'agisse d'aspects de droit du travail, professionnel, social ou technique » ; mais encore : « la sélection et la nomination à venir des fonctionnaires de l'Institut d'éducation publique de l'Etat fédéré de Oaxaca sera le résultat des propositions émanant de la représentation syndicale ; elles seront respectées dans leur forme et leur formulation préalable, même si la structure organique de l'Institut venait à changer » (Minute de l'accord passé entre l'Etat et la section 22 du SNTE, Oaxaca, photocopie, 28 octobre 1992).

416 Prime additionnelle de 50 jours qui s'ajoutent aux 40 jours de prime déjà existants soit un total de 90 jours, tiré d'un budget octroyé par la Fédération.

417 *Acuerdo para la Modernización Educativa y la Integración de la Cultura*.

vue de la gestion du système éducatif local, notamment l'idée d'une nécessaire éducation bilingue interculturelle pour les populations indiennes, mais encore celles d'« équité » ou de « durabilité » en matière éducative. Cette loi définit comme suit l'éducation :

« [U]n processus grâce auquel il est possible d'acquérir, de transmettre, d'échanger, créer et enrichir sa culture et ses connaissances de façon à obtenir le développement intégral de la personne, de la famille et de la société, permettant à ceux qui sont éduqués de se reproduire d'un point de vue économique et social, de revaloriser, défendre et préserver leur identité culturelle et nationale, les valeurs de justice, de démocratie, de liberté, de solidarité et de protéger l'environnement ».

La loi fédérale en matière d'éducation ainsi que sa traduction à l'échelle de l'Etat fédéré posent en outre le principe d'une « participation sociale » *via* les « Conseils de participation sociale » impliquant autorités locales et parents d'élèves. La section 22, qui associe de tels dispositifs à un processus de municipalisation voire de privatisation de l'éducation, s'y est opposée. En 1999, une intense mobilisation de la section 22 (assortie de grèves, blocages de routes et de manifestations) a poussé la chambre locale des députés à renoncer au projet de participation des autorités municipales en matière éducative inscrit au sein plan de développement de l'Etat fédéré.

Plus récemment durant l'été 2014, dans le cadre de la préparation de la nouvelle loi éducative de l'Etat fédéré de Oaxaca – supposée traduire à l'échelle locale les grandes réformes éducatives nationales et donc potentiellement source de conflit avec la section 22 – le Congrès local de Oaxaca a mis en place un dispositif de concertation, les « Dialogues pour l'éducation, pour une attention législative au peuple de Oaxaca en matière d'éducation ». Ces « dialogues » étaient prévus sous la forme d'une série de neuf rencontres publiques consultatives dans les différentes régions de l'Etat, réunissant députés locaux et citoyens, de façon à désamorcer une contestation inévitable au regard de la dimension sensible que revêt la question éducative dans cette région. Finalement, seules deux de ces réunions ont pu avoir lieu, en raison des protestations et manifestations engagées par la section 22 pour contester ce dispositif et le contenu des débats. En juillet 2014, le gouvernement local a décidé la suspension des *forums* « officiels », en partie pour que la *guelaguetza* puisse se dérouler dans un climat politique serein que la section 22 menaçait de perturber par des manifestations et blocages de la circulation. Parallèlement, la section syndicale locale a organisé ses propres réunions publiques en cohérence avec son propre projet alternatif de réforme locale de l'école : le Plan pour la transformation de l'éducation de Oaxaca<sup>418</sup> (PTEO).

J'ai mis en évidence, m'appuyant sur l'historiographie et les archives disponibles, comment les instituteurs ont pris une place d'importance au sein du système politique mexicain depuis les années 1920, tour à tour médiateurs politiques et culturels, au service de l'Etat mais aussi des « communautés », animateurs

---

418 *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.*

d'un puissant syndicat jouant un rôle certain de contre-pouvoir aux échelles locale et nationale.

Une partie des enseignants mexicains a également porté, à partir des années 1960, une critique des normes et règles qui régissent le jeu politique national – qu'il s'agisse des pratiques de cooptation des élites politiques ou des traductions dans le domaine éducatif de l'indigénisme officiel – pionniers d'un courant dissident incarné par la CNTE toujours vivace. Par leur activité éducative au sein des écoles, ces *maestros* ont également été les vecteurs historiques de nombreuses normes et valeurs – pour certaines produites par l'Etat – en direction des populations de la nation.

Par conséquent ces enseignants, animateurs d'une école devenue un espace important de transmission et de négociation des identités, parfois acteurs d'une mise en question de la légitimité des pouvoirs établis, situés au cœur de nombreux processus politiques, ont été historiquement positionnés au sein du système politique mexicain, rouage essentiel et ambivalent du pouvoir d'Etat.

A la lumière de ces analyses historiques, le chapitre qui suit me permettra d'appréhender et d'analyser l'activité politique contemporaine *en actes* de ces *maestros* à partir de la configuration régionale *oaxaqueña*. Sur la base d'un matériau essentiellement ethnographique, je m'intéresserai aux déclinaisons locales *oaxaqueñas* de leur travail de médiation en m'attachant notamment aux échelles et aux modalités concrètes de cette activité.







**CHAPITRE 4.  
LES INSTITUTEURS, PASSEURS  
AMBIVALENTS, PASSEURS  
CONTESTÉS DU POLITIQUE**

Au cours de leur vie, lors des différentes étapes de leur « carrière morale », les *maestros* sont amenés à connaître et investir différents univers ou « scènes sociales » – une scène sociale pouvant être définie comme « univers de référence et de socialisation dans lequel les interactions prennent sens pour [les] partenaires » (Beaud et Weber 2003 : 303). Les instituteurs font ainsi l'apprentissage de normes de comportement au sein de différents univers sociaux que sont leur village d'origine, l'univers urbain de leur lieu de formation, la localité où ils exercent et vivent, mais aussi les réseaux locaux et nationaux de leur syndicat.

Dès lors, les instituteurs mexicains peuvent être comparés à cet « acteur pluriel » défini par Bernard Lahire (1998 : 42) comme « produit de l'expérience de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes » disposant de « répertoires de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes (habitudes de pensée, de langage, de mouvement...), qui s'organisent en autant de répertoires que de contextes sociaux pertinents qu'il apprend à distinguer – et souvent à nommer – à travers l'ensemble de ses expériences socialisatrices antérieures ». En effet, j'ai pu mesurer combien ces *maestros* savent se comporter au sein d'univers sociaux et politiques distincts et en maîtrisent les codes linguistiques, moraux et de comportement. Circulant aisément entre des environnements distincts, exerçant une triple fonction sociale, institutionnelle et politique, ils ont en quelque sorte vocation à exercer une activité de médiation entre ces différents espaces – et par là même d'acquérir du pouvoir. Ce sont des intermédiaires, qui se distinguent « par leur aptitude à intervenir dans différentes arènes dont les règles, les procédures, les savoirs et les représentations peuvent être sensiblement éloignés » (Nay et Smith 2002 : 12).

J'ai analysé<sup>419</sup> comment, dans le cadre de leur activité quotidienne d'enseignants dans les localités rurales et indiennes de la région, ces *maestros* entretenaient des rapports ambivalents avec les autorités municipales et parents d'élèves, entre collaboration, contrôles réciproques, tensions et négociations. J'ai également montré<sup>420</sup> combien les rôles et postures des enseignants au Mexique relèvent d'une histoire objective et subjective, mais aussi d'élaborations symboliques. Je souhaite à présent approfondir les mécanismes, échelles et rouages de cette activité de médiation des *maestros* à la lumière d'un contexte politique national renouvelé, caractérisé par une évolution des règles du jeu politique et notamment une remise en question des formes historiques du corporatisme au Mexique. Pour ce faire, j'explorerai tout d'abord un aspect essentiel de la position ambivalente de ces enseignants dans l'espace politique local et national, qui a trait au *charrismo*<sup>421</sup> syndical. Puis je sonderai, d'une part, les échelles et réseaux de l'activité de médiation politique et culturelle des *maestros* à Oaxaca, d'autre part les modalités concrètes de cette activité.

---

419 Dans le cadre du deuxième chapitre de cette thèse.

420 Dans le cadre du troisième chapitre de cette thèse.

421 Terme pour désigner la corruption syndicale sous toutes ses formes : cooptation, monnaïement de services ou de biens attachés à la fonction.

L'échelle micro de mes observations m'a permis d'appréhender des dimensions de la vie politique locale autrement imperceptibles, renseignant sur des aspects inhabituels des pratiques et espaces politiques locaux, « where elections and states are no longer the privileged site of political life, rather *people* are » (Wolford 2007 : 19). J'ai pu saisir la « dissémination » du pouvoir en acte, son « enracinement dans l'ensemble du corps social », selon une approche relationnelle du pouvoir qui appelle cette méthode ethnographique (Geoffray 2011 : 34). Cette approche permet de « prendre au sérieux une poussière d'informations et à chercher à comprendre comment ce détail individuel, ces bribes d'expérience, donnent accès à ces logiques sociales et symboliques qui sont celles du groupe, voire celles d'ensembles beaucoup plus larges » (Revel 1996b : 12). J'ai ainsi pris soin, lors de mon enquête, d'observer et de relever des éléments tels que les émotions, les silences, les expressions comme autant d'indications heuristiques, susceptibles d'informer ma compréhension de logiques sociales occultées ou rarement explicitées (imaginaires, valeurs par exemple).

J'aurai recours de façon privilégiée aux trajectoires et expériences de cinq *maestros oaxaqueños* : Anna, Alfonso, Eloi, Mario et Fernando ; ces « personnages » sont pertinents pour ma recherche au-delà de leurs spécificités, en ce qu'ils éclairent la variété des ancrages géographiques, sociopolitiques des enseignants de cette région. J'ai suivi, accompagné ces personnes dans des cadres fort divers, partagé leur expérience professionnelle, familiale, sociale et politique, commenté avec eux les événements qui font le quotidien. Cette façon de faire m'a permis d'appréhender la multi-appartenance de ces *maestros* au regard de leurs socialisations successives ou simultanées dans des groupes sociaux variés ; dès lors, j'ai pu mesurer la variabilité, les ambiguïtés, les contradictions de leurs points de vue ou « schèmes incorporés » (Lahire 1998).

**Anna** est une institutrice d'une cinquantaine d'années originaire d'un village zapotèque de la Sierra Juárez, mère de deux enfants. Elle a gardé des liens très forts avec son village d'origine dans une zone reulée et montagneuse la Sierra ; elle y séjourne fréquemment pour rendre visite à sa famille. Formée durant les années 1960 au sein de l'un des internats de formation des promoteurs d'éducation indigène de la région (à Ixtlán dans la Sierra), elle a toujours exercé dans le cadre du système d'enseignement bilingue. Au cours de sa carrière, elle a enseigné dans de nombreuses écoles maternelles au sein de villages zapotèques de la Sierra, ainsi que dans un collège expérimental communautaire, durant deux ans, dans le cadre d'un projet pilote porté par la coalition des instituteurs et promoteurs indigènes de Oaxaca<sup>422</sup> (CMPIO), coordination qu'elle a rejointe en 1994. Dès lors, elle a assumé sa première fonction syndicale au sein du « *comite de lucha* » de sa zone scolaire rattachée à la délégation chapeautée par la CMPIO. Par la suite, elle a successivement exercé plusieurs responsabilités syndicales (secrétaire, trésorière). Au début

---

<sup>422</sup> *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca* ; l'ensemble des instituteurs et promoteurs d'éducation indigène affiliés à ce groupe constitue une petite délégation de 1070 enseignants au sein de la section 22 du SNTE.

des années 1990, Anna a acheté une maison dans un quartier périphérique et populaire de la ville de Oaxaca, où elle revient tous les quinze jours, le week-end. Là, elle participe activement depuis 2007 au comité de voisinage du quartier, dont elle est porte-parole. Elle est également présidente depuis dix ans de l'association des personnes résidant à Oaxaca originaires de son village d'origine dans la Sierra.

**Fernando** a 45 ans, il vit et exerce son métier d'instituteur dans une école primaire du système formel du village où il vit avec sa famille, au sud de la région de la Costa à Oaxaca. Formé au sein d'une école normale rurale, il a toujours exercé dans sa région. Il a occupé différents postes syndicaux d'importance au sein de sa délégation ces dix dernières années et se rend régulièrement à Oaxaca pour participer aux activités et assemblées syndicales de la section 22. En 2006, très impliqué dans le cadre des mobilisations à Oaxaca, il a été désigné porte-parole de la section 22 au sein de l'APPO. La région où il vit fait l'objet depuis quelques années d'un grand projet de barrage hydraulique porté par une entreprise multinationale. Fernando a joué un rôle essentiel de mobilisation des différents municipes concernés par ce projet et négocié le soutien politique et logistique de la section 22 dans le cadre des initiatives de résistance et de contestation de ce projet.

**Alfonso** est originaire d'un village zapotèque de la Sierra et vit aujourd'hui dans un quartier de la périphérie de Oaxaca ; il assure à Oaxaca des formations de didactique pour enseignants du secondaire. Agé d'une soixantaine d'années, il est entré en 1967 à l'école normale rurale Reyes Mantecón puis a enseigné durant une dizaine d'années dans diverses écoles primaires « bilingues » de villages isolés de la région de la Sierra. Il a commencé en 1976 une spécialisation en histoire à l'école normale supérieure de Mexico, où il a suivi des cours durant les vacances scolaires d'été, pendant quatre ans. Au cours de sa carrière, il a exercé des responsabilités politiques et syndicales d'importance et, de 1989 à 1992, il a exercé la fonction de secrétaire général de la section 22 ; puis au milieu des années 1990 celle de député au sein du congrès local.

**Eloi** est un jeune instituteur d'école primaire du système formel, âgé de 28 ans. Originaire d'un village zapotèque de la Sierra Juárez, il a fait ses études au sein d'une école normale rurale au Chiapas (Mactumactzá), avant de revenir enseigner dans sa région d'origine, où il vit désormais avec sa famille. Très impliqué auprès des jeunes de son village, il est à l'origine de différentes initiatives d'ateliers de sensibilisation à l'environnement et aux traditions locales en direction de ces derniers. Fort impliqué dans le mouvement de l'APPO en 2006 en tant que *maestro* de la section 22, il a été remarqué par le secrétaire syndical de la région de la Sierra et est régulièrement sollicité par la direction de la section 22 pour animer des ateliers et formations syndicaux ayant trait aux aspects « communautaires » de l'activité des *maestros*.

**Mario**, instituteur d'une cinquantaine d'années dans une école primaire du système bilingue, a été formé au sein d'une école normale rurale de la région. Après avoir enseigné quelques années dans différentes écoles primaires bilingues en contexte indigène, il a obtenu un poste dans son village d'origine de la région mixte où il travaille et vit aujourd'hui avec sa famille, désormais directeur de son école primaire. Au cours de sa carrière, il a exercé différentes fonctions syndicales à l'échelle de sa délégation : secrétaire d'organisation, secrétaire de finances et enfin secrétaire général. De même dans son municipio, régi par les us et coutumes, il a successivement occupé diverses charges en lien avec les fêtes communautaires et l'éducation, avant de devenir président municipal en 2010. Par ailleurs, depuis la fin des années 1970, Mario a participé à la fondation et aux activités de diverses organisations indigènes mixtes : le Comité de défense des ressources naturelles et humaines mixte<sup>423</sup> (CODREMI) à partir de 1979, l'Assemblée des autorités mixtes<sup>424</sup> (ASAM) en 1984 puis enfin l'association Services du peuple mixte<sup>425</sup> (SER A.C) en 1988. Il s'est en outre impliqué dans une organisation de producteurs locaux liée au SER, l'Assemblée des producteurs mixtes<sup>426</sup> (ASAPROM).

Les expériences de ces personnes ne sont pas totalement dissociées et ne relèvent pas de destinées autonomes. Bien au contraire, ces *maestros* de Oaxaca vivent aussi une destinée collective aux déterminants sociaux et historiques, et nombreuses sont les expériences qui les relient : leur formation, l'exercice de leur profession à Oaxaca et leur participation aux activités syndicales de la section 22 (assemblées syndicales, sessions de formation, rituels annuels de mobilisation ou de célébration). Apôtres de la nation et de la modernité, hérauts de la démocratie au cœur des luttes populaires, groupe socio-professionnel incarnant une sorte de reliquat archaïque d'une gestion corporatiste des conflits sociaux, *charros*, *grilleros*, les instituteurs incarnent au Mexique un ensemble de rôles et de postures socialement et historiquement constitués. C'est pourquoi je considérerai leur activité de médiation non comme une seule activité individuelle mais comme le fait d'un « processus social » (Nay et Smith 2002 : 17).

## 1. HÉROS OU *CHARROS* ?

Ni héros ni *charros*, les *maestros* de Oaxaca exercent leur activité politique et professionnelle dans un contexte politique et historique qui favorise tout à la fois des postures de résistance aux pouvoirs établis et d'autres qui peuvent recouvrir des pratiques de cooptation ou de corruption liées à leur position sociale d'autorité et de pouvoir. Fonctionnaires de l'Etat et travailleurs

---

423 Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes.

424 Asamblea de Autoridades Mixes.

425 Servicio del Pueblo Mixe.

426 Asamblea de los Productores Mixes.

inscrits au cœur des rapports de pouvoir locaux, ces *maestros* sont ainsi des figures ambivalentes de la vie politique locale.

Cependant, que recouvre aujourd'hui cette notion de *charrismo* syndical au Mexique et à Oaxaca ? Sans prétendre mener une analyse complète et systématique de la corruption syndicale au Mexique, je souhaite toutefois éclairer d'une part sa formulation à l'échelle nationale comme symptôme pathologique de la perpétuation de pratiques « corporatistes » qui seraient héritées d'un système priïste révolu ; d'autre part, considérer en contrepoint ses traductions concrètes *via* la façon dont j'y ai été confrontée au cours de mon enquête à Oaxaca (par exemple celle de l'achat et de la vente de « places » de *maestros*, comme s'il s'agissait d'un bien privé monnayable).

### 1.1. *Charrismo* syndical : une affaire publique

Avant même d'arriver sur mon terrain à Oaxaca en 2009, en évoquant avec des proches mexicains ma recherche auprès des instituteurs de cette région, j'ai été surprise par les expressions de dégoût, les discours vindicatifs accusant le SNTE et ses sections locales – particulièrement la section *oaxaqueña* – de tous les maux : corruption, fonctionnement corporatiste, héritage et ventes de « places », cooptation par les gouvernements des Etats fédérés et pratiques pédagogiques aléatoires au quotidien au sein des sections locales... J'ai eu ainsi accès à une première expression sociale de la condamnation morale du *charrismo* syndical, d'autant plus virulente il me semble que la figure du *maestro* est par ailleurs attachée au Mexique à celle de l'enseignant missionnaire dévoué à la cause du peuple.

Ces dénonciations font écho au traitement médiatique de la corruption du syndicat enseignant : le 18 février 2014 par exemple, le quotidien national *la Jornada* titrait : « Les pratiques de corruption au sein de la direction du SNTE demeurent habituelles selon les experts ». En 2012, la sortie du film *¡De Panzazo ! Le drame de l'éducation au Mexique* de Juan Carlos Rulfo, financé par la fondation *Mexicano Primero*<sup>427</sup>, avait créé la polémique, dénonçant le rôle néfaste d'un syndicat tout-puissant, la corruption à l'œuvre au sein du SNTE ainsi que l'incompétence des enseignants ayant renoncé à leur mission pédagogique au profit de leur engagement politique. Elba Esther Gordillo, *leader* du SNTE de 1989 à 2013, à la tête d'un syndicat regroupant plus de 1 300 000 personnes, a incarné une puissante et influente figure politique qui avait même fondé un parti en 2005, le parti *Nueva Alianza*<sup>428</sup> (PANAL). Cette dirigeante historique du syndicat enseignant a été la principale protagoniste d'une transgression majeure et spectaculaire à l'origine d'un scandale public : condamnée pour avoir détourné des cotisations annuelles des enseignants du SNTE une somme avoisinant les 2000 millions

---

427 Fondation créée en 2005 par un groupe d'entrepreneurs proches du gouvernement (Televisa, Kimberley Clark), promouvant une conception néolibérale de l'éducation en accord avec les normes internationales de modernisation éducative portées notamment par la Banque Mondiale et l'OCDE.

428 Nouvelle alliance.

de pesos<sup>429</sup>, elle est en prison depuis 2013. Le 27 février 2013, la section politique de *la Jornada* titrait : « De la gloire à la prison. La *maestra*, arrêtée, est accusée de blanchiment d'argent ». Bien évidemment, dans un contexte de rénovation et de « modernisation » du régime, ce type de scandales alimente et justifie la remise en question du pouvoir des grandes centrales syndicales nationales<sup>430</sup>. Le contexte mexicain est spécifique pour aborder cette problématique, puisque l'activité politique, partisane ou non, y est constamment associée à la corruption. Historiquement, le PRI, à la tête du pays de 1929 à 2000 et aujourd'hui de retour avec l'élection en juillet 2012 du Président Enrique Peña Nieto, a en effet incarné une tradition politique autoritaire et corrompue<sup>431</sup>. La « lutte contre la corruption » est en outre l'un des enjeux majeurs des débats et des programmes politiques depuis le début du processus dit de libéralisation politique au Mexique. Assurément, ce contexte national de condamnation récurrente, officielle et médiatique, de « la corruption » comme plaie politique majeure du pays, entrave à un accomplissement démocratique, a des effets sur l'appréhension, les perceptions, les appréciations et justifications de ce qui a trait à ce phénomène. Je citerai en exemple le climat de soupçon permanent vis-à-vis des dirigeants syndicaux de la section 22 qui, dès qu'ils acquièrent une voiture, suscitent les pires rumeurs quant au financement du nouveau véhicule. La notion de corruption peut englober un ensemble très large de pratiques sociales, depuis le détournement de fonds publics par des responsables politiques ou administratifs jusqu'aux pots-de-vin perçus par des fonctionnaires utilisant leur statut à des fins d'enrichissement personnel. Selon les contextes nationaux, des formes de corruption sont clairement identifiées, définies et sanctionnées par la loi. Elles peuvent en outre revêtir différents degrés de légitimité sociale – qu'elles fassent ou non l'objet d'un traitement pénal – en fonction notamment des normes à l'œuvre au sein de la société envisagée. Les frontières délimitant ce qui relève ou non de la corruption sont donc relativement floues, avec des degrés, des formes et une visibilité variables (Lascoumes 1999). Le phénomène englobe de multiples formes de transactions recouvrant des dimensions tant légales qu'éthiques ; il relève cependant de la logique générale suivante :

« Des pouvoirs politiques ou administratifs sont monnayés, négociés, contre l'attribution juridiquement et/ou éthiquement induite d'avantages exclusifs à des groupes ou individus, suivant des logiques clientélistes, claniques, népotistes, ou la poursuite de gains personnels » (Blundo 2000 : 14).

---

429 120 millions d'euros.

430 La libéralisation des systèmes politiques latino-américains est en effet souvent associée à la fragilisation, voire au démantèlement des corporatismes d'Etat et donc des formes de l'encadrement des mobilisations par les pouvoirs publics (Goirand 2010).

431 Le film *La ley de Herodes* (1999) de Luis Estrada, comédie sur la corruption au Mexique qui met en scène des personnages politiques liés au parti unique PRI peu après la révolution mexicaine, relate bien ce climat et un certain nombre de valeurs négatives associées à l'exercice du pouvoir, résumées par cette maxime populaire : « *El que no transa no avanza* » [Celui qui ne trompe pas n'avance pas] ou encore celle-ci : « *Te tocó la ley de Herodes : ¡O te chingas o te jodes !* » [C'est la loi d'Hérodes : ou tu te compromets, ou tu es mort!].

Cependant, au-delà d'une quelconque « substance » de l'acte *charro*, je m'intéresserai « [aux] dynamiques sociales qui en assurent la mise en visibilité publique ou, qui, au contraire, la préservent de cette stigmatisation » (Lascoumes 1999 : 44), soit la façon dont les pratiques syndicales sont appréhendées, désignées et dénoncées en acte comme « corrompues ».

Dans un contexte de vie politique syndicale caractérisée par le factionnalisme, la rumeur et l'intrigue, j'ai souvent eu accès sur mon terrain à des propos de dénonciation, des confidences et des révélations accusatoires, sans toutefois jamais être le témoin direct de transactions concrètes. Sur les murs de l'Hôtel des enseignants, où se déroulent toutes les grandes assemblées syndicales, des documents, textes et photos supposés informer les *maestros* d'actes de corruption perpétrés par leurs pairs sont ainsi affichés en permanence. Par ailleurs, une série de scandales successifs a terni le nom de plusieurs secrétaires généraux de la section 22, Enrique Rueda Pacheco incarnant l'archétype du traître au « mouvement » en 2006, ancien héros de la lutte soupçonné de s'être « vendu » au gouvernement pour « calmer » la mobilisation magistérielle.

Et pourtant, l'activité politique des enseignants de la section 22 est régie depuis les années 1980 par des « principes directeurs » élaborés durant le mouvement de démocratisation interne du syndicat des enseignants à Oaxaca. Ils font partie des « documents basiques » que doit connaître et dont doit s'imprégner tout travailleur de l'éducation à Oaxaca, sorte de guide moral et politique *anti-charro* du *maestro*. Ces principes sont aujourd'hui constamment mobilisés et invoqués à Oaxaca par les représentants syndicaux pour justifier, légitimer une action ou une prise de position du syndicat ou d'un groupe politique. Au cours de mon enquête, les instituteurs m'en ont parlé comme d'une « bible politique du *maestro* ». Ces principes s'attaquent à l'ensemble des pratiques corrompues (*charras*) dénoncées lors du mouvement de démocratisation des années 1980 et prônent un nécessaire contrôle de l'activité des dirigeants syndicaux par les *bases* dans le cadre de l'assemblée syndicale de l'Etat. Cependant la trame pragmatique et concrète de la vie sociale des enseignants de la section 22 vient s'immiscer entre normes affichées et normes officieuses de l'activité de ces derniers.

## **1.2. Acheter sa place**

En juillet 2010, le délégué syndical de la région Sierra Norte de Oaxaca, rencontré peu auparavant, m'a donné le contact d'Eloi, jeune instituteur zapotèque qu'il disait fort impliqué au sein de son village, qui de surcroît était en train d'organiser un spectacle pour la « *Guelaguetza* populaire des



*maestros*<sup>432</sup> » à venir, réunissant un groupe de jeunes « de la communauté ». Le dirigeant syndical de la Sierra m'a alors encouragée à aller voir les préparatifs de ce spectacle et rencontrer son initiateur. Je me suis donc rendue au village de ce dernier, à quatre heures de route de la ville de Oaxaca, « invitée » à venir voir les préparatifs de la *Guelaguetza*. Je suis arrivée dans un contexte particulier et quelque peu pesant, en quelque sorte envoyée par la direction du syndicat pour observer la mise en place et les préparatifs d'une contribution à un événement syndical, culturel et social majeur. A cette occasion, « émissaire » de la direction syndicale, j'occupais un rôle qui m'avait été octroyé : celui d'observatrice mandatée de ce que le dirigeant syndical savait être la mise en œuvre de « bonnes pratiques » au regard des normes syndicales. Nul doute en effet que j'allais trouver une réalité confortant la grille de lecture officielle syndicale : un jeune instituteur zapotèque mobilisé, impliqué et travaillant avec « les jeunes » à la participation à un événement politico-culturel initié par le syndicat, garant de la sauvegarde des « traditions » indiennes.

Reçue par Eloi tôt le matin, je l'ai accompagné toute la matinée à pied dans le village et ses alentours – il ne travaillait pas, c'était le début des vacances scolaires estivales. Nous avons visité le village, examiné les costumes du spectacle pour la *Guelaguetza* entreposés dans un local du bâtiment de la mairie. Puis Eloi m'a présentée aux autorités municipales comme une chercheuse étrangère envoyée par le syndicat pour voir les préparatifs du spectacle organisés sous son égide. Tout au long de nos déambulations dans le village, Eloi, tout en s'adressant en Zapotèque aux personnes qu'il croisait, m'a fait part – basculant sans cesse du Zapotèque vers l'Espagnol – de l'importance de sauvegarder ce qu'il appelait les « traditions » : particulièrement certaines formes et matériaux du bâti, la langue zapotèque et l'organisation de la vie du village selon les us et coutumes.

Enfin, nous avons rejoint à pied l'école où il enseignait, dans le village voisin. Cette longue marche a été l'occasion d'échanger sur de nombreux thèmes : la vie « communautaire », sa formation dans une normale rurale, le syndicat, sa vision de la profession, son implication lors des mobilisations de l'APPO, la jeunesse du village tentée d'émigrer aux Etats-Unis. Eloi a également évoqué les difficiles relations des enseignants avec les autorités municipales, qui condamnent fermement leurs absences pour « participation syndicale » à Oaxaca. Il m'a beaucoup parlé à cette occasion de la responsabilité sociale des instituteurs, dont il se sentait investi : former la jeunesse à un esprit critique, valoriser et diffuser les « traditions communautaires ». Je retrouvais là une illustration dans les faits d'un idéal syndical du *maestro* tel que décrit au sein des principes directeurs : celui de l'instituteur impliqué au sein de sa « communauté ». Au regard du contexte de cette rencontre – et ce indépendamment des pratiques réelles de Eloi au sein de son village – les enjeux de la

---

432 Cet événement culturel et touristique a lieu chaque année à la mi-juillet, il met en scène au cœur de la capitale de l'Etat la diversité culturelle et indienne de la région. Depuis 2006, il existe deux versions de cette fête : l'une « officielle » organisée par le gouvernement local, et sa version « populaire, revendicatrice et contestataire », organisée simultanément par le syndicat des instituteurs. Durant trois jours, une double série de manifestations exaltant les cultures indiennes locales se tient donc dans la ville sous l'égide du gouvernement local d'une part, du syndicat des instituteurs d'autre part. Voir le cinquième chapitre de cette thèse.

légitimation et de la présentation de soi ont fortement joué sur le contenu de nos échanges. J'avais face à moi un jeune instituteur indigène engagé ; nos interactions de ce jour ont été structurées par le système de normes en vigueur au sein du syndicat, définissant – et délimitant – le rôle social du jeune instituteur indigène. Bien probablement, mes questions ont encouragé Eloi à abonder dans ce sens, puisque j'ai dû de mon côté chercher à vérifier mes premières hypothèses quant au rôle social des instituteurs bilingues dans les villages indiens de la région. Je l'avais par exemple interrogé sur l'usage de la langue zapotèque en contexte scolaire, sur les activités qu'il organisait au sein du village avec la population en dehors du contexte scolaire et sur les effets locaux de l'émigration d'une partie de la population vers les Etats-Unis. J'ai donc eu une « bonne présentation » qui a conforté la grille de lecture suggérée par les dirigeants syndicaux rencontrés auparavant – et que j'avais faite mienne.

À l'issue de cette visite dans le village en compagnie d'Eloi, souffrante, j'ai dû rester auprès de sa mère, Teresa, qui s'est proposée de me tenir compagnie en attendant le bus qui me ramènerait à Oaxaca, tandis que son fils vaquait à ses occupations dans le village. Nous avons alors commencé à discuter. Dans ces circonstances, je n'étais plus l'émissaire de la direction syndicale en visite mais plutôt une jeune femme étrangère malade dont il fallait prendre soin. Teresa a alors commencé à me raconter le parcours de son fils, ses études à l'école normale, les difficultés économiques qu'il avait rencontrées, puis son mariage avec une jeune femme du village. Or en me racontant ce mariage, Teresa m'a fait part d'une transaction qui m'avait alors étonnée. Elle m'expliqua que le peu d'argent reçu par le couple à l'occasion de la cérémonie n'avait pu financer l'installation du ménage. Il avait en effet fallu l'investir dans l'achat d'une « place » – d'un poste d'instituteur pour Eloi à proximité du village, pour un montant de 20000<sup>433</sup> pesos.

Dans certains Etats du Mexique (dont Oaxaca), une pratique subsiste depuis les années 1940, qui permet à tout instituteur de faire hériter ses proches de sa « place » au moment où il prend sa retraite. L'héritier peut ainsi reprendre les enseignements « hérités », à condition d'avoir le niveau d'études requis pour ce faire. En raison du taux élevé d'échec aux concours nationaux d'entrée dans le système public d'enseignement, un poste d'instituteur devient alors un bien précieux, un capital doté d'une valeur marchande, à transmettre – ou à vendre. La pratique de transmission à un proche de son poste d'enseignant au moment de la retraite est considérée par le syndicat *oaxaqueño* comme une conquête sociale à défendre, même si elle est fermement questionnée aujourd'hui par le ministère de l'Education. En revanche la vente de ces « places » est aujourd'hui dénoncée par le gouvernement fédéral et récusée par la direction de la section 22, considérée comme une forme de corruption, soit un enrichissement personnel fondé sur l'exploitation de ressources publiques. Comment cette pratique est-elle perçue au sein du syndicat et de la société locale *oaxaqueña* ? Cette interaction avec Teresa m'a fourni quelques éléments

---

433 Environ 1200 euros.

d'analyse. Sur le moment, je me suis demandé comment Teresa pouvait me faire part de façon aussi explicite du fait que son fils avait monnayé l'obtention d'un poste dans un village voisin du sien. Il court-circuitait de ce fait le processus d'usage qui veut qu'un jeune normalien soit affecté arbitrairement les premières années d'exercice de sa profession dans les villages reculés de la région souffrant d'un manque de personnel enseignant. Or Teresa ne semblait pas considérer cet « achat de place » comme relevant d'une pratique problématique qu'il faudrait cacher. En me faisant le récit des dimensions matérielles et économiques de la vie domestique de son fils, et de leurs difficultés, Teresa n'était pas prise, comme Eloi, par la norme syndicale – d'autant plus prégnante devant une chercheuse étrangère – du jeune *maestro* démocratique vierge de tout soupçon de corruption ; plus encore, cette pratique, pour elle banalisée ou ordinaire, ne rentrait pas dans le cadre des pratiques socialement illégitimes ou moralement répréhensibles. Laisée seule avec Teresa, j'ai donc évolué dans un système de normes différent articulé à des valeurs distinctes, dans un cadre renouvelé : nous étions entre femmes, j'étais malade, à présent dissociée de la direction syndicale. Ce qui m'avait été caché par Eloi m'était alors présenté par Teresa selon une sorte d'« éthique populaire de la corruption » (Blundo 2000 : 15), comme un acte banal, socialement légitime. Cette mère de famille d'un village zapotèque ne considérait pas une telle transaction comme problématique ou relevant de la corruption, mais comme une démarche nécessaire quoique coûteuse. Eloi quant à lui, par cynisme ou par nécessité, avait dû céder à une logique presque systémique de corruption et de ce fait rompu avec l'idéal syndical affiché. Me l'ayant occulté, il était cependant conscient de l'aspect moralement « problématique » de la pratique, mise en question à l'échelle nationale par les pouvoirs publics. Chacune de ces personnes est insérée dans des relations de pouvoir différentes, qui correspondent aussi à des visions différenciées du pouvoir, des marges de manœuvre distinctes avec la norme également. Cette séquence permet d'analyser sans manichéisme certaines pratiques des *maestros* – qui peuvent être assimilées à des formes de *charrismo* – comme relevant de pratiques situées, d'une réalité nuancée à envisager dans un contexte social. Eloi a « acheté » sa place d'instituteur et tolère certaines pratiques *charras*, tout en adhérant aux principes directeurs de la section 22 et au sein de sa famille, cet achat de place n'est pas considéré comme un acte moralement problématique, mais bien plutôt pragmatique et nécessaire, voire banal. Eloi s'arrange de la sorte – comme nombre de ses collègues – entre « normes officieuses » et « normes officielles » (Briquet 2012) de l'activité politique et sociale du *maestro* qu'il convient de considérer dans sa complexité et ses ambiguïtés. Or ces arrangements nécessaires entre différents « régimes normatifs » rendent compte plus généralement de la nature ambivalente de la position de ces enseignants dans l'espace social à Oaxaca.

## 2. LES ÉCHELLES ET RÉSEAUX DE L'ACTIVITÉ POLITIQUE DES MAESTROS

En raison de la grande fragmentation administrative du territoire de l'Etat de Oaxaca, la majeure partie des enseignants de la région évoluent et travaillent au quotidien au sein de hameaux, villages et petites villes de la région. Cependant, leurs activités et réseaux dépassent ce cadre micro-local et renvoient à différentes échelles, qu'elles soient locales, nationales ou internationales. Depuis les années 1980, les espaces d'implication des instituteurs se sont diversifiés avec la multiplication de leurs ancrages spatiaux (résidentiels, professionnels, familiaux), tandis que leur mobilité géographique s'est accrue, facilitée par l'aménagement depuis les années 1960 de routes desservant les régions les plus reculées de l'Etat de Oaxaca. Ainsi, ces enseignants « descendent de la Sierra à Oaxaca » pour des activités syndicales, personnelles ou associatives ; ils « montent à Mexico » dans des bus affrétés par le syndicat pour participer aux grandes manifestations organisées dans la capitale du pays ; ils « font la navette » entre leur localité d'origine, leur lieu d'exercice et de résidence et celui des activités syndicales organisées par la section 22. C'est pourquoi il convient, pour envisager l'activité des *maestros*, de considérer ces différentes échelles d'implication des *maestros*, ainsi que leurs modalités d'articulation. Dans les années 1950 déjà, Eric Wolf (1957) avançait que l'on ne pouvait comprendre le fonctionnement des institutions au sein de l'aire géographique « mésoaméricaine » si l'on ne prenait pas en considération les relations qui existent entre différents niveaux de gouvernement, relations assurées par des individus susceptibles d'opérer à des échelles distinctes. Dans le même ordre d'idée, Wil Pansters (2005) souligne que l'étude du rôle politique et culturel des intermédiaires appelle un déplacement du regard, des modes d'organisation interne des communautés vers leur intégration à des systèmes plus larges. Dans un tout autre contexte, la France des années 1970, Patrick Champagne (1975) avance que l'on ne peut retenir l'espace géographique (la communauté, le village par exemple) comme principe de définition d'un groupe ou d'un phénomène social.

Je m'attacherai dans un premier temps à sonder la nature et la diversité des espaces sociaux et politiques que mes « personnages » reliait, intègrent ou fréquentent, soit leur « couverture » géographique au sens large, intimement liée à leurs réseaux de relations. Ce faisant, je souhaite également analyser les agencements, dépendances et modes d'imbrication de ces espaces reliés, traversés, investis par ces enseignants.

### 2.1. Un réseau complexe d'espaces politiques locaux

- Connectivités horizontales •

*« Dans l'Athènes d'aujourd'hui, les transports en commun s'appellent métaphorai. Pour aller au travail ou rentrer à la maison, on prend une 'métaphore' – un bus ou un train. Les récits pourraient également porter ce beau nom : chaque jour ils traversent et ils organisent des lieux ; ils les sélectionnent et les relient ensemble ; ils en font des phrases et des itinéraires. Ce sont des parcours d'espaces »  
(De Certeau 1990 : 170)*

Le dimanche 17 octobre 2010, j'ai accompagné Anna de Oaxaca vers son nouveau lieu d'affectation : une école maternelle bilingue dans un petit municipe zapotèque de la zone du Rincón dans la Sierra Juárez. Sur les routes sinueuses de la Sierra à l'intérieur d'un bus brinquebalant, les six heures de voyage effectuées ensemble nous ont permis d'avoir une longue discussion qui a beaucoup porté sur les transports et la question du lien entre les villages de la Sierra. Entre le point de rendez-vous à Oaxaca au monument à Benito Juárez à la périphérie de la ville jusqu'au village du Rincón où nous nous rendions, Anna m'a alors fait plusieurs récits tirés de son expérience sur ces questions. Ce long échange s'est ainsi apparenté à un travail de décryptage des lieux et espaces que nous traversions, des rapports que ceux-ci entretiennent les uns avec les autres, illustration de l'idée que « *l'espace est un lieu pratique*<sup>434</sup> » (De Certeau 1990 : 173).

Entre récits d'accidents de la route, de voyages épiques dans la Sierra, tandis que j'observais avec effroi les carcasses de bus qui m'étaient indiquées du doigt dans les ravins, Anna m'a raconté un conflit violent auquel elle a pris part, qui a opposé huit ans durant plusieurs villages et hameaux de la région du Rincón Alto dans la Sierra Juárez à la fin des années 1990 jusqu'au début des années 2000.

**« Peuples unis » ou « transports et billets ». Notes tirées de mes échanges avec Anna, le 17 octobre 2010.**

Au début des années 1980, une dizaine de municipes du Rincón Alto de la Sierra Juárez ont acheté collectivement un bus pour desservir et relier les villages – jusque là fort isolés, peu desservis – de la zone. Durant une dizaine d'années, ces municipes ont géré et exploité collectivement, sous une forme coopérative, ce bus des « *Pueblos unidos*<sup>435</sup> ». Un conflit a cependant éclaté au milieu des années 1990 : au sein de l'un des municipes, un groupe de personnes a souhaité remplacer ce bus des « *Pueblos unidos* » par un service privé à visée commerciale, sous le nom de « *Fletes y pasajes*<sup>436</sup> ». À cette époque, Anna exerçait dans une école maternelle bilingue du Rincón Alto à proximité de son village d'origine qui était justement desservi par ce bus. Anna a alors pris part à ce conflit, en lien avec quatre autres instituteurs des municipes environnants également concernés par la desserte de ce bus, en vue de défendre ce projet coopératif de transport et de mise en lien des villages de cette zone. Les cinq instituteurs ont alors décidé de s'organiser pour informer et mobiliser les habitants ainsi que les autorités des localités concernées : ensemble ils se sont rendu successivement dans chacun des villages et hameaux des *Pueblos unidos* pour sensibiliser la population aux enjeux de ce conflit, distribuer des tracts qu'ils avaient élaborés dénonçant la mise en péril d'une démarche coopérative non lucrative. Malgré cet effort et le début d'une mobilisation transvillages qui a duré des années, la compagnie *Fletes y pasajes* a fini par avoir le monopole de l'exploitation de ce bus.

Ce récit illustre comment ces instituteurs ont été en mesure de faire le lien entre les autorités et habitants de différents villages à l'échelle d'une petite zone d'une région de l'Etat de Oaxaca,

---

434 En italiques dans le texte.

435 Peuples unis.

436 Transports et billets.

en vue d'une mobilisation concernant un enjeu social et politique d'importance : le transport collectif et la desserte régulière de cette région de montagne isolée.

Par ailleurs, Anna est impliquée dans des espaces sociaux extrêmement diversifiés entre lesquels elle tisse un certain nombre de liens : porte-parole du comité de voisinage de son quartier de résidence à Oaxaca, elle a participé dans les années 1990 aux mobilisations des habitants pour obtenir de la municipalité l'approvisionnement en eau et électricité du quartier ; présidente de l'association des personnes résidant à Oaxaca originaires de son village d'origine – où vivent encore sa sœur et sa mère – elle tente de renforcer le lien entre les familles vivant à Oaxaca et le municipe zapotèque de la Sierra ; déléguée de la CMPIO, elle participe aux différentes rencontres syndicales et politiques de la section 22 et informe les parents d'élèves de l'actualité politique régionale ; institutrice dans une école maternelle bilingue d'un village zapotèque de la Sierra, elle dispense un enseignement « communautaire » inspiré des recherches et ateliers de pédagogie alternative initiés par la CMPIO. Enfin, lors du mouvement de l'APPO en 2006, Anna a participé à l'occupation du centre-ville de la capitale, aux différentes *megamarchas* et à la mise en place puis à la gestion quotidienne d'une barricade. Dans ce contexte, forte de ses différents ancrages sociaux et géographiques, elle a également été en mesure de faire la navette entre les différentes instances de l'APPO d'une part, les autorités et parents d'élèves du village où elle exerçait dans la Sierra ainsi que les habitants de son quartier de résidence de la périphérie de Oaxaca d'autre part. De la sorte, elle a pu informer sur la mobilisation, mobiliser les habitants et les autorités locales au sein d'un environnement urbain dans la capitale mais aussi indien zapotèque dans la Sierra.

De la même façon qu'Anna, Eloi a investi et relié différents espaces sociaux distincts, entre le municipe de la Sierra où il vit et la capitale de l'Etat. Fort investi auprès de la jeunesse de son village – ses amis et compagnons par ailleurs – il a mis en place une série d'initiatives et de rencontres visant à sensibiliser ce *grupo juvenil*<sup>437</sup> à la richesse culturelle et environnementale locale, en vue de mettre en place une coopérative pour l'exploitation et la transformation des ressources forestières locales. Il a ainsi commencé à organiser dans son village des visites sur le terrain et ateliers de formation sur les questions agraires et environnementales ; fin août 2010, il a par exemple convié une formatrice de l'association Service au peuple mixe<sup>438</sup> (SER A.C.) – structure avec laquelle il est en contact à Oaxaca – dans le cadre d'un atelier portant sur les aspects juridiques de la question agraire. Lors de cet atelier, il a introduit la séance en montrant un petit film qu'il avait fait quelques semaines auparavant lors d'une promenade collective dans les bois avec le *grupo juvenil*, séquence vidéo qu'il présente comme : « Un parcours par nos terres. Car nous sommes des jeunes hommes et femmes qui voulons développer une autre vision ». Par ailleurs, en septembre 2009 et 2010, il a organisé dans le village des rencontres et

---

437 "Groupe de jeunes" : c'est ainsi qu'Eloi désigne ce petit collectif.

438 Servicio del Pueblo Mixe.

veillées entre jeunes, à l'occasion desquelles il avait invité des étudiants en environnement et architecture de l'université publique de Oaxaca, la UABJO<sup>439</sup>. Il participe en effet régulièrement à un petit groupe majoritairement constitué d'étudiants qui se réunit à Oaxaca pour discuter et réfléchir collectivement à ces questions. Enfin, j'ai décrit précédemment<sup>440</sup> comment Eloi avait invité des membres de la section 22 en vue d'une rencontre avec les autorités municipales et parents d'élèves de son municipale, afin qu'ils puissent échanger sur les réformes éducatives et les mobilisations enseignantes.

Ces activités menées par Eloi rendent compte de son labeur de mise en lien entre les jeunes gens de son village et les étudiants de la capitale, entre l'univers syndical et les autorités de son municipale, mais encore entre les habitants du village et une organisation locale de défense des droits indigènes.

Cette « connectivité » des espaces sociaux et politiques locaux est en partie assurée par ces deux *maestros* au profil différent, homme et femme appartenant à deux générations distinctes, aux ancrages sociaux différenciés. Ainsi, tandis qu'Anna bénéficie d'une implication de longue haleine au sein d'espaces politiques et associatifs diversifiés, Eloi s'appuie pour sa part sur le syndicat d'une part, et sur ses sociabilités de jeune enseignant à Oaxaca et dans son village d'autre part.

Si l'activité des *maestros* de Oaxaca rend compte d'un travail de mise en lien entre une grande variété d'espaces politiques et sociaux à l'échelle locale (notamment), la section 22 contribue également à la rencontre ou la coexistence de ces différents univers sociaux et politiques à l'occasion d'événements politiques et syndicaux récurrents.

• Points de rencontres •

J'ai évoqué de quelle façon se déroulaient les assemblées *estatales* de la section 22<sup>441</sup>. Elles sont habituellement introduites par un moment particulier : les *saludos fraternos*<sup>442</sup>, donnant l'occasion à des organisations ou collectifs politiques locaux de faire connaître leurs mobilisations et revendications à l'ensemble des représentants de la section 22. Ce moment permet ainsi aux représentants de ces organisations, à la fois de solliciter le soutien du syndicat, mais aussi de demander aux *maestros* présents à l'assemblée de relayer l'information sur l'ensemble du territoire de l'Etat. Actualité de l'état des luttes régionales, ces *saludos fraternos* constituent par conséquent un moment privilégié de mise en lien des mobilisations locales. En juin 2010 par exemple, les

---

439 *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*.

440 Voir le premier chapitre de cette thèse.

441 Voir le premier chapitre de cette thèse.

442 Saluts fraternels.

*saludos fraternos* de la section 22 avaient réuni des organisations de nature aussi diverse que les femmes triqui de San Juan Copala dans la région de la Sierra Sur<sup>443</sup>, le collectif des commerçants ambulants du centre-ville de Oaxaca<sup>444</sup> ou bien encore le collectif mobilisé contre un projet de mine à San Jose del Progreso<sup>445</sup> dans la région Valles Centrales.

Par ailleurs, tout au long de l'année, la section 22 organise de nombreuses rencontres, événements culturels, manifestations syndicales sur le *zócalo* de Oaxaca. *Plantones*, *meetings* syndicaux, concerts gratuits de la Guelaguetza « populaire et enseignante » permettent de la sorte aux *maestros* de la région de côtoyer une partie de la population de la ville ainsi que bon nombre des organisations politiques locales qui, pour certaines d'entre elles, organisent également des campements contestataires sur le *zócalo* de la capitale de l'Etat. Durant l'été 2010 par exemple, les femmes triqui de San Juan Copala ainsi que le collectif des commerçants ambulants du centre-ville cohabitaient sur le *zócalo* afin de rendre visibles et de faire aboutir leurs revendications.

Ces deux « scènes » – les *saludos fraternos* ainsi que les événements régulièrement initiés par la section 22 sur le *zócalo* – révèlent l'existence d'un réseau complexe de forums et arènes à l'échelle locale, au sein duquel les enseignants de la section 22 jouent un rôle central et crucial d'animation et de mise en lien entre une grande diversité d'organisations sociales et politiques.

## 2.2. Jeux d'échelles

### • De Oaxaca à Montréal •

En mars 2010, alors que je faisais un séjour de recherche à Montréal<sup>446</sup>, des amis impliqués au sein d'une ONG québécoise de solidarité avec les luttes environnementales en Amérique Latine, le CDHAL<sup>447</sup>, m'ont demandé d'accompagner Fernando, un instituteur mexicain de l'Etat de Oaxaca, présent dans la ville pour une dizaine de jours. Cette ONG organisait en effet cette année-là une caravane visant à informer la population québécoise sur les mouvements de résistance à des projets d'aménagement de grande ampleur portés par des entreprises canadiennes au Mexique et au Brésil essentiellement. La caravane devait en outre permettre à deux représentants d'organisations mobilisées contre des projets de barrage « au sud » – un Mexicain, Fernando, et une Brésilienne – de rencontrer « au nord » des membres de mouvements de contestation d'importants projets de barrages hydroélectriques. A l'issue de cette caravane,

---

443 Pour des détails sur les conflits à l'œuvre dans la zone triqui, voir le premier chapitre de cette thèse.

444 Ces commerçants ambulants, qui mènent leur activité sur le *zócalo* et les rues avoisinantes du centre-ville de Oaxaca, étaient menacés d'expulsion suite à un décret municipal.

445 Cette mobilisation est abordée au sein du cinquième chapitre de cette thèse.

446 Dans le cadre de ma cotutelle de thèse.

447 Comité pour les droits humains en Amérique latine.



une série de conférences<sup>448</sup> ont eu lieu à Montréal au sein du milieu universitaire et associatif, permettant à ces militants latino-américains de faire part de leur mobilisation.

Figure 22. Affiche annonçant la tenue des rencontres et conférences à Montréal dans le cadre de la caravane organisée par le CDHAL



Source : document de communication du CDHAL

Durant quelques jours, j'ai donc accompagné Fernando à Montréal pour qu'il visite la ville, occasion de nombreux échanges et discussions durant lesquels il m'a fait part de son expérience de mobilisation à Oaxaca. Fernando, instituteur de la région de la Costa, a été mandaté par le

448 Auxquelles j'ai assisté.

Conseil des peuples unis pour la défense du Río Verde<sup>449</sup> (COPUDEVER) de la région de la Costa à Oaxaca, suite à une invitation du CDHAL. Vivant et exerçant au sein d'un village du Río Verde concerné par un projet de barrage hydroélectrique, Fernando a contribué à la création en 2006 du COPUDEVER, qui regroupe plusieurs villages et hameaux de la zone opposés à ce projet<sup>450</sup>. Il m'a dit qu'il avait été remarqué, reconnu au sein de l'organisation pour ses compétences d'orateur et sa connaissance du dossier, mais également soutenu par la section 22 qui a contribué aux frais de ce voyage : pour ces diverses raisons, c'est donc Fernando qui a été choisi pour répondre à l'invitation du CDHAL et se rendre à Montréal.

Par ailleurs au Mexique, Fernando assure également une partie des relations avec des organisations solidaires du COPUDEVER, particulièrement l'ONG locale EDUCA<sup>451</sup> et le Centre des droits humains *oaxaqueño Ñu'u Ji Kandii*. Porte-parole local du mouvement, c'est également lui qui, en octobre 2010, a été mandaté pour participer à la « Troisième Rencontre des peuples affectés par barrages » qui a eu lieu à Temacapulín dans l'Etat de Jalisco au nord-ouest du pays. Par la suite, en avril 2011, le COPUDEVER et la communauté du Paso de la Reina ont reçu le Prix national des Droits Humains « Sergio Méndez Arceo » pour son action contre la Commission fédérale d'électricité<sup>452</sup> (CFE).

J'ai souvent revu Fernando par la suite à Oaxaca et suis allée lui rendre visite chez lui au sud de la région de la Costa. Cette rencontre à Montréal m'a permis d'envisager concrètement les différentes échelles, y compris internationales, de l'activité politique de ces enseignants ; plus encore, elle a été l'occasion de me confronter avec cette « perpétuelle tension » propre à l'enquête en anthropologie, entre « d'une part, la nécessité d'approfondir une connaissance des relations politiques qui se fonde sur l'expérience très intime d'une collectivité bien délimitée et, d'autre part, l'exigence de rendre compte des connections entre micro- et macro-pouvoirs qui oblige à recourir à changer d'échelle pour appréhender les phénomènes » (Abélès 1996 : 99-100).

L'engagement de Fernando au sein du COPUDEVER l'a ainsi amené à voyager au Canada pour participer à cette caravane organisée par une ONG québécoise souhaitant mettre en lien les acteurs des luttes en Amérique du nord et du sud. Dans le cadre de cet engagement contre le projet de barrage dans le Río Verde, il s'est également rendu dans différentes villes du nord du Mexique, à l'occasion de rencontres nationales réunissant des représentants de collectifs issus de communautés organisées contre de tels projets (mines, barrages, autoroutes). Outre cette grande mobilité géographique, Fernando a donc pu faire l'expérience d'un engagement inscrit dans des réseaux militants diversifiés, nationaux et internationaux, au-delà du cadre local.

---

449 *Consejo de Pueblos Unidos en Defensa del Río Verde* (COPUDEVER).

450 Pour plus d'éléments sur cette mobilisation, voir le chapitre 5 de cette thèse.

451 Services pour une éducation alternative [*Servicios para una Educación Alternativa*] : cette ONG, créée en 1994, qui travaille dans la région sur des questions éducatives, de développement local et de promotion des droits humains.

452 *Comisión Federal de Electricidad*.

Non seulement il a pu établir le lien entre les communautés mobilisées de sa région contre un projet de barrage, une ONG locale (EDUCA) et la direction de la section 22 soutenant ponctuellement la mobilisation en apportant un appui logistique et humain, mais encore il a eu l'occasion de rencontres avec des organisations étrangères et d'autres régions du pays. Cependant cette expérience internationale est à double tranchant pour Fernando, tantôt valorisée, tantôt susceptible de déclencher critiques et jalousies au sein de l'organisation.

Enfin, le prix national des Droits Humains décerné au COPUDEVER n'est certainement pas étranger à la richesse et à l'ampleur des réseaux développés par cette organisation. Irène Bellier (2006) souligne d'ailleurs combien les organisations autochtones en quête de légitimité dans le champ politique national l'acquièrent en partie en investissant la scène internationale et en ayant recours à la rhétorique des droits de l'Homme.

• Réseaux du pouvoir des *maestros* •

*« Les instituteurs démocratiques continuent de se comporter, dans les zones rurales, comme des intellectuels organiques du monde rural. D'autres ont intégré les principaux partis de gauche. Certains d'entre eux ont même été députés et fonctionnaires » (Hernández Navarro 2011 : 23)*

Ces enseignants s'inscrivent dans des réseaux de relations qui ont trait à leur « carrière morale » : à leur formation au sein des écoles normales puis à leurs successifs milieux d'ancrages social, professionnel et syndical. Ces réseaux leur permettent d'accéder à des espaces sociaux et politiques diversifiés et de mettre en œuvre leur activité de médiation. La trajectoire d'Alfonso donne à comprendre certains aspects de la constitution de ces réseaux locaux et nationaux. Ses années de formation au sein de l'école normale rurale Reyes Mantecón à Oaxaca puis à l'école normale supérieure de Mexico ont été déterminantes. Comme la plupart des étudiants des écoles normales rurales, Alfonso a fait partie de la Fédération des étudiants paysans socialistes de Mexico<sup>453</sup> (FECSM), ce qui lui a permis une première socialisation politique d'inspiration socialiste. Durant ces années de formation, à la fin des années 1960, les étudiants des normales rurales locales étaient en contact avec des militants de la fédération dans tout le pays qui venaient à Oaxaca organiser des séances de formation politique ; Alfonso a longtemps gardé des liens avec certains d'entre eux. Puis, quand il est entré à l'école normale supérieure de Mexico, Alfonso a alors découvert au contact de ses pairs à Mexico la critique du *charrismo* et les revendications de démocratisation du SNTE. À l'issue de cette formation supérieure à partir du milieu des années 1970, ayant obtenu un poste dans la vallée de Tlacolula à proximité de Oaxaca où il vivait, il a participé avec un groupe de jeunes *maestros* issus des écoles normales

---

453 *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de Mexico.*

rurales locales et, pour certains d'entre eux, de la normale supérieure de Mexico, au mouvement *oaxaqueño* de remise en question du *charrismo* syndical local qui a mené à une reconfiguration de la section locale du syndicat *oaxaqueño* et à la création de la section 22. Fernando a ensuite occupé diverses responsabilités syndicales à l'échelle de sa délégation de la vallée de Tlacolula et maintenu son engagement et ses activités en vue d'une refondation de la section syndicale locale. En 1989, soutenu par un groupe de militants syndicaux « démocratiques », élu secrétaire général, il a pris la tête de la section 22.

Par ailleurs au début des années 1980, Alfonso, resté proche des mouvements indigènes de sa région d'origine, s'est impliqué dans le fonctionnement des assemblées micro-régionales d'autorités municipales dans la Sierra ; en 1983-1984, il a fait partie d'une commission de l'assemblée des autorités zapotèques et chinantèques.

En 1995, fort de sa double expérience politique au sein du mouvement indigène local et du mouvement syndical enseignant, Alfonso, affilié au PRD, a débuté son mandat de député au congrès local de l'Etat de Oaxaca dans un contexte de reconfiguration législative des droits indigènes. Il a été impliqué dans le processus de réflexion et de consultation qui a mené à la réforme électorale de 1995 votée par le congrès de Oaxaca. Par ailleurs, Alfonso a été sollicité à de nombreuses reprises par le commandement zapatiste au Chiapas en tant que conseiller sur les questions de droits indigènes, spécialiste des *usos y costumbres*, dans le cadre de la préparation des accords de San Andrés sur les droits et la culture indigènes, signés en février 1996 par l'EZLN et le gouvernement fédéral<sup>454</sup>.

Enfin, ancien membre du PRD, proche du gouverneur de coalition Gabino Cué élu en 2010, Alfonso – reconnu pour les qualités de négociation et de résolution des conflits dont il a fait preuve au cours de sa carrière politique – s'est vu proposer début 2011 un poste de président du front des agences, quartiers et lotissements à Santa Lucía del Camino, une municipalité située à la périphérie de la ville de Oaxaca, travaillée par de violents conflits politiques.

Lors d'un de nos échanges<sup>455</sup>, Alfonso m'a fait le récit d'un événement survenu en mars 1989, peu après qu'il ait été nommé à la tête de la section 22, section dissidente à Oaxaca ; le nouveau comité de section qu'il dirigeait n'avait alors toujours pas été reconnu par la direction « formelle » nationale du syndicat (le SNTE), qui soutenait la frange syndicale priiste encore active à Oaxaca (*Vanguardia Nacional*). La section syndicale locale *oaxaqueña* s'enlisait donc depuis le début des années 1980 dans un conflit violent opposant un groupe « démocratique » non reconnu par la direction nationale du syndicat, lié à la CNTE<sup>456</sup>, et le groupe priiste qui lui préexistait – soutenu par les gouvernements local et national. Alfonso m'a ainsi raconté comment il avait

---

454 Pour plus d'éléments sur ces accords, voir le cinquième chapitre de cette thèse.

455 Le 26 août 2011.

456 Coordination nationale des sections syndicales locales « démocratiques », prônant une transformation des rapports syndicat/pouvoir politique, s'opposant au mouvement incarné par *Vanguardia Nacional*, soutenu par le PRI.

obtenu, pour trouver une issue à cette situation, un entretien avec le président de la République Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Il avait réussi organiser cette entrevue *via* d'anciens camarades issus des milieux politiques contestataires des années 1960-1970, rencontrés dans le cadre de la Fédération des étudiants paysans socialistes du Mexique (FECSM<sup>457</sup>) et de l'école normale supérieure de Mexico où il a étudié.

Ce récit donne des éléments qui éclairent la façon dont les scènes politiques locales et nationales, visibles et cachées, peuvent s'articuler et être traversées, investies, par une figure d'intermédiaire telle qu'Alfonso, inscrite au sein de multiples réseaux. Ces propos permettent en effet d'appréhender à quel point celui-ci, en raison de sa trajectoire et de sa formation, dispose de nombreux réseaux lui permettant d'établir des liens avec de nombreuses scènes politiques, dans ce cas jusqu'à la présidence de la République :

« J'avais maintenu, disons depuis 1968, puis durant toutes les années 1970 et 1980, certaines relations avec eux<sup>458</sup>, qui étaient désormais inscrits dans d'autres dynamiques<sup>459</sup>. Ils étaient dans d'autres organisations qui sont apparues après 1968, après la guerre sale. Donc en 1989, c'est près de vingt ans plus tard. Ils avaient pas mal de relations, beaucoup d'expérience, une bonne formation. Une partie d'entre eux, qui aujourd'hui sont dans des partis politiques d'opposition – certains avec Obrador<sup>460</sup> – et bien ils avaient été de grands dirigeants au sein d'organisations de lutte urbaine et populaire. De Nuevo León, de Monterrey, de Chihuahua, de Durango... ce qu'on appelait les Fronts de défense populaire. Certains avaient soutenu les actions de la CNTE. Ce sont eux qui m'ont dit : 'Il y a une possibilité pour que tu aies un entretien avec Salinas de Gortari, que tu parles directement avec lui et que tu lui expliques la situation réelle de Oaxaca, que tu lui fasses une sorte de résumé de tout ce qui s'est passé ces dix dernières années. Nous on pense que ça peut débloquer la situation'. Il est vrai qu'on n'arrivait à trouver aucune solution avec les gens du syndicat au niveau national. Comme on dit ici, puisqu'il n'y avait pas moyen de discuter, l'une des solutions c'était de parler avec le maître du chien. On n'avait rien à perdre ; le seul qui pouvait perdre, c'était moi. Parce que si ça ne donnait rien, le simple fait que j'aie pu y aller sans consulter l'assemblée ni les bases [...]. Gortari se préoccupait de moderniser le pays, enfin surtout il voulait se légitimer. La rencontre devait se faire dans le cadre d'une visite que le président allait faire à Durango. C'était en février-mars de l'année 1989. Il allait là-bas inaugurer plusieurs ouvrages publics, mais aussi rencontrer le Front de défense de Durango. C'est aussi par leur entremise que j'allais pouvoir obtenir cet entretien [...].

---

457 *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de Mexico.*

458 Ses anciens camarades de l'école normale supérieure de Mexico.

459 Il évoque ici le passage de ces personnes d'un engagement politique « révolutionnaire » au sein de groupes clandestins ou de « luttes urbaines et populaires » durant les années 1960-1970, à un engagement partisan au sein du PRD majoritairement, ou d'organisations de défense des droits de l'Homme.

460 Andrés Manuel López Obrador : membre du PRD, il a été à la tête du Gouvernement du District Fédéral de 2000 à 2005 et candidat malheureux aux élections présidentielles de 2006 et de 2012.

Et on est partis... et on est arrivés là-bas. Nous avons échangé avec les dirigeants du Front de défense du Durango. J'y suis allé avec ce camarade du DF<sup>461</sup> (qui travaille maintenant à *la Jornada*), qui était comme mon conseiller. Je monte dans le véhicule, un peu impressionné... Là, il y a un siège avec l'écusson sur le dossier et je vais pour m'asseoir, mais mon camarade me dit : 'Non, pas celle-ci, c'est celle du président !'. Alors je sors mes feuillets pour m'aider un peu et je commence : 'Nous avons fait de nombreuses manifestations, il y a eu des affrontements, des morts'. Je parle ensuite de la mauvaise gestion, de tout. Mon camarade m'aide en précisant certaines choses. Ensuite Gortari dit : 'Pourtant le gouverneur de Oaxaca dit autre chose...' Et mon camarade lui a répondu : 'Non monsieur le président, ça c'est ce que le gouverneur vous vend...' Le président se lève alors et me dit : 'J'arrive ce soir aux Pinos et je vais parler à Heliado Ramírez López<sup>462</sup>. Demain tu iras le voir, je l'aurai prévenu de ta visite'. Moi j'ai pensé : 'Oui, mais quelle garantie ai-je ?'. Nous sommes rentrés au DF [...].

Il devait faire quelque chose pour faire oublier la façon dont il avait été élu. J'ai donc eu l'intuition que ça pouvait servir notre mouvement. Il fallait bien éliminer Jonguitud Barrios<sup>463</sup> de la scène. En rentrant, je me demandais comment j'allais annoncer ça à l'assemblée. Quand nous sommes arrivés à Oaxaca, je suis allé au marché et j'ai vu en première page du journal : 'Un dirigeant de la section 22 obtient un entretien avec Salinas de Gortari'. Je pense que ça avait été le fait du gouverneur... Et ensuite, avec le bouche à oreille, ça s'est su... Mais même mes camarades les plus proches, qui pourtant n'avaient pas été mis au courant, ne l'ont pas mal pris ».

Cet extrait d'entretien relate certes un événement exceptionnel, celui de la rencontre d'un *maestro* dirigeant syndical de Oaxaca avec le président de la République, cependant il illustre bien les réseaux de pouvoir dans lesquels peut se jouer l'activité d'un *leader* syndical enseignant.

Alfonso est en outre doublement inscrit au sein du mouvement indigène local et de l'organisation syndicale enseignante, tout comme Mario, Anna, Eloi et Fernando, qui tissent chacun à leur façon entre ces deux univers des relations de collaboration, de coordination, de solidarité, mais aussi parfois de concurrence. Mais encore, ces enseignants ont accès à bien d'autres univers politiques locaux, telle Anna qui est active au sein du comité de voisinage de son quartier à Oaxaca ou Eloi qui participe à un groupe de réflexion étudiante.

Matisse<sup>464</sup>, directrice d'une école primaire « formelle » de la périphérie de la ville de Oaxaca, m'a décrit en détail les aspects diversifiés de son engagement politique et professionnel, elle qui a multiplié les responsabilités au sein d'instances diversifiées, parfois concurrentes : directrice

---

461 District fédéral de Mexico.

462 Gouverneur de l'Etat de Oaxaca (1986-1992).

463 Jonguitud Barrios a été Gouverneur de l'Etat de San Luis Potosí de 1979 à 1985 et est resté à la tête du SNTE de 1974 à 1989, incarnant un mode relationnel corporatiste archétypique entre ce syndicat et le pouvoir.

464 Lors d'un entretien, le 15 septembre 2010.

d'école, représentante syndicale, militante au sein d'une organisation féministe<sup>465</sup>, présidente de l'association de son quartier et membre du « Front éducatif<sup>466</sup> » de Zaáchila. En tant que femme, son statut de mère de famille rend plus complexe encore la mise en œuvre de ces engagements multiples. Certaines de ses compagnes de l'association féministe lui ont d'ailleurs reproché la diversité de nature de ses engagements, particulièrement son engagement syndical en lui disant : « Ca n'est pas une solution politique et tu le sais ». Celles-ci revendiquent en effet une action depuis des « espaces indépendants », sur un mode « horizontal, incluant et pluriel », à l'opposé de ce qu'incarne pour elles la section 22.

L'itinéraire social et de formation des instituteurs *oaxaqueños*, leur socialisation dans des contextes hétérogènes, entre relations sociales tentaculaires et ancrage local, leur confère un ancrage « multipositionné » dans la structure sociale : délégués syndicaux, leaders d'organisations indigènes, maires de leur village, chefs d'entreprise, ces individus multipositionnés sont amenés à cumuler les positions de pouvoir. Ils existent dans de nombreux rapports et univers sociaux selon une forme d'« ubiquité sociale », à l'instar d'une partie du corps professoral de l'IEP en France, étudiée par Boltanski (1973) dans les années 1970.

Ce multi-positionnement est pourvoyeur de ressources et de relations qui confèrent à ces personnes un certain pouvoir au sein des contextes où ils exercent, des scènes sociales qu'ils investissent. Alfonso exprimait comme suit la nature ambivalente de ce pouvoir des enseignants<sup>467</sup> :

« Et donc, ou bien tu utilises le pouvoir pour ton profit ou bien pour qu'il serve réellement aux gens et dans ce cas-là tu fais croître ce pouvoir, mais pour le peuple. Le problème avec les instituteurs, c'est qu'ils font croître ce pouvoir, mais pour leur bénéfice personnel ».

En effet, au regard de ce multi-positionnement social source de pouvoir, ces *maestros* peuvent s'apparenter à de véritables « *caciques culturales*<sup>468</sup> » (Pineda 1993). Luz Olivia Pineda décrit de quelles façons les *maestros* bilingues de Los Altos au Chiapas tirent leur pouvoir de leur réseau social d'entraides, d'amitiés, fondées sur un système de dettes, de faveurs et de menaces leur permettant tout à tour d'influencer voire de contrôler le fonctionnement politique des villages indigènes. Dans le contexte indigène des années 1980 au Chiapas, l'auteure montre comment ces promoteurs et enseignants bilingues disposent de relations privilégiées avec les groupes de

---

465 Au sein du groupe *Mujer Nueva* [Nouvelle Femme].

466 En 2006 et suite aux mouvements de contestation contre le pouvoir municipal, en lien avec la APPO, une grande partie du personnel éducatif de cette localité s'est regroupée au sein du Front éducatif de Zaáchila, de façon à penser et mettre en œuvre collectivement des méthodes et projets pédagogiques alternatifs, innovants, valorisant la langue et la culture zapotèque locale. Cette démarche a été menée de façon relativement autonome vis à vis de la Section 22 qui cependant soutient la démarche.

467 Lors d'un entretien, le 29 juillet 2010.

468 *Caciques* culturels.

pouvoir locaux au sein des municipalités importantes de la région, de la bureaucratie politique ou des groupes commerçants influents. Ils ont ainsi leur mot à dire sur les décisions prises par la « communauté », que ce soit dans les domaines éducatif, administratif, culturel ou politique. Grâce à leurs réseaux, ils ont également la possibilité de mener des activités commerciales lucratives, notamment de transport de voyageurs. Enfin, au sein des villages où ils exercent, ils accumulent bien souvent des responsabilités politiques, religieuses leur donnant plus de pouvoir encore que ceux normalement associés aux mandats de la « communauté » (Pineda 1994).

Dans les contextes indiens du Chiapas ou de Oaxaca, ces « caciques modernes<sup>469</sup> » sont susceptibles d'abus de pouvoir, de pratiques clientélistes, d'autoritarisme. Cependant, le contexte *oaxaqueño* contemporain est différent du contexte chiapanèque des années 1980, les *maestros* bilingues caciques culturels de Los Altos distincts des enseignants de la section 22 aujourd'hui à Oaxaca ; ils demeurent des intermédiaires politiques et « culturels<sup>470</sup> », cependant contestés et concurrencés, opérant selon des modalités renouvelées que j'analyse dans la section suivante.

J'ai également montré combien l'activité politique des *maestros* de Oaxaca était susceptible de mettre en lien de nombreux espaces politiques locaux – institutionnalisés ou non – inscrits au sein d'un réseau complexe, mais encore d'articuler ces derniers à d'autres échelles du politique. Municipales et hameaux de l'Etat de Oaxaca sont ouverts aux interactions, migrations et influences extérieures, en lien avec de nombreux espaces politiques et géographiques, ils ne peuvent donc pas être appréhendés comme des objets essentialisés, « communautés fermées » uniformes aux contours géographique, culturel précis et fixés tout comme le village en France ne peut être réduit à un microcosme clos « en raison de l'extension géographique des relations des individus qui y résident » (Champagne 1975 : 55).

Il convient donc, pour étudier la vie politique locale au Mexique aujourd'hui, de considérer « **Pagencement** des différentes sphères de gouvernement local, de l'**imbrication**<sup>471</sup> des pouvoirs et de leur possible superposition », de ne pas « s'enfermer dans un univers dont les bornes sont fixées une fois pour toutes » (Abélès 2005 : 345). De la même façon, Jean-Louis Briquet et Frédéric Sawicki (1989 : 12) définissent la notion d'espace politique comme « une structure emboîtée » qui « même s'il possède ses propres règles, ne peut être considéré comme une totalité autonome, indépendamment des relations qu'il noue avec des espaces différents ».

La mise en lumière du travail de médiation que les instituteurs sont amenés à jouer à Oaxaca permet d'envisager les circulations, les transferts à l'œuvre entre différents espaces sociaux et culturels. Elle permet en outre de dépasser une approche de ce que serait « la politique au village » de façon à appréhender la vie politique locale selon une perspective qui tienne compte de plusieurs échelles d'analyse. Dotés de multiples ressources sociales, culturelles et

---

469 Comme le souligne Alan Knight (2005), le « caciquisme » est un phénomène durable qui peut prendre diverses formes, mais surtout s'adapter à de nouvelles données sociales et politiques.

470 J'aborde dans la section suivante la dimension « culturelle » du travail de médiation de ces *maestros*.

471 En gras dans le texte.



économiques, les enseignants mexicains évoluent localement entre différents espaces : je propose à présent d'analyser les mécanismes et rouages du « travail » de ces intermédiaires, la nature des compétences et ressources qu'ils mobilisent, voire qu'ils convertissent d'un univers à l'autre. Sont-ils des passeurs, des *gatekeepers*, des traducteurs ?

Durant mes séjours d'enquête à Oaxaca, les rendez-vous avec mes interlocuteurs ont été marqués par un *quiproquo* récurrent – avant que je n'en saisisse les ressorts. J'ai souvent attendu longtemps les personnes avec qui j'avais rendez-vous, une heure, parfois deux, n'ayant pas toujours la possibilité de contacter la personne sur son téléphone portable. Pour expliquer leur retard, mes interlocuteurs, en arrivant, me disaient : « Tu es déjà là ? Et pourtant je ne suis pas si en retard... ». Parfois en revanche, la personne que je devais retrouver était déjà partie – mais peut-être n'était-elle pas venue... J'avais une heure de retard. Et en effet : à Oaxaca, tandis qu'en ville l'on utilise l'horaire « d'été » mis en place en 1996<sup>472</sup>, dans les villages ruraux ou de la Sierra par exemple, on a pour habitude de se baser sur l'horaire « naturel », qui coïncide avec le soleil. Les *maestros* de la section 22 manient tour à tour ces deux temporalités, désignées l'une comme « officielle », l'autre étant l'horaire « de la résistance », celle des populations indiennes de la région. J'ai donc appris à demander si l'horaire convenu pour ces rendez-vous relevait de l'officiel ou de la résistance, ce qui constituait une première indication quant à la teneur des échanges à venir, tout du moins du positionnement affiché de mon interlocuteur au regard du contexte politique. Traduction dans les pratiques quotidiennes d'une dichotomie politique répandue<sup>473</sup> – officiel *versus* résistance, gouvernement *versus* peuple(s) – cette appréhension différenciée du temps relève d'une actualisation symbolique des conflits, imaginaires et tensions politiques à l'œuvre dans la région. L'adoption par la section 22 de « l'horaire des peuples » date en effet de 2006 : durant le mouvement de l'APPO, la direction avait été décidé, de façon fort symbolique, de ne plus prendre l'horaire d'été comme référence et de se baser sur une autre temporalité, celle de la « lutte ». Depuis, les *maestros* manient tour à tour ces deux temporalités dans le cadre de leurs activités quotidiennes et professionnelles, s'arrangent avec cette nouvelle norme syndicale, tout comme ils s'arrangent avec les principes directeurs de la section 22.

Cette histoire d'horaires me semble donc relever d'une métaphore intéressante pour évoquer l'activité des *maestros*, tour à tour régie par une temporalité « officielle » – en tant que fonctionnaires par exemple – ou « de la résistance » – sur les barricades de la APPO, dans le cadre de leur activité d'enseignants dans les villages ou bien encore de leur implication au sein des organisations indigènes de défense du territoire. Entre résistance et activité officielle en tant que fonctionnaires de l'Etat, *maestros* indigènes au service de la « communauté » et vecteurs de normes nationales d'éducation, ces individus peuvent donc se jouer d'identités et de missions

---

472 D'avril à octobre, pour des motifs d'économie d'énergie.

473 Que j'aborde dans le cinquième chapitre de cette thèse.

multiples, parfois contradictoires ou concurrentes, comme le soulignait Benjamin Maldonado<sup>474</sup>, chercheur en éducation à Oaxaca :

« Pour moi le problème, ce sont les *maestros* indigènes qui sont d'abord *maestros* puis ensuite indigènes, c'est ça leur identité. Il s'assument comme des *maestros* et doivent enseigner comme des *maestros*, et ils sont au service de l'éducation nationale, en d'autres termes au service de l'Etat, même s'ils ne le disent pas, même si l'idée les rebute, et c'est seulement dans un deuxième temps et de façon très marginale qu'ils sont indigènes et alors ça reste étouffé par leur identité de *maestro*. C'est pourquoi la CMPIO veut faire les choses à l'envers, que les *maestros* indigènes commencent à se concevoir comme des indigènes *maestros*, que leur identité première, ou bien leur loyauté première soit indigène, et la seconde celle de *maestro* ».

Ces propos illustrent bien la position spécifique de *go-between* des *maestros* bilingues à Oaxaca, entre deux allégeances : l'Etat et la « communauté ». Or, contrairement à ce qu'énonce Benjamin Maldonado, la plupart d'entre eux ne choisissent pas entre ces deux allégeances mais s'en jouent plutôt, s'en accommodent en fonction des situations.

Plus généralement à Oaxaca, les enseignants, tour à tour *gatekeepers* ou passeurs, contribuent de façon privilégiée à l'élaboration, aux déplacements et négociations des frontières du politique et des modes légitimes de représentation des populations indiennes.

### 3. GATEKEEPERS OU PASSEURS DU POLITIQUE ?

Dans le cadre de recherches portant sur un contexte social et culturel – européen – distinct du Mexique, Olivier Nay et Andy Smith (2002) ont établi une sorte de liste à la Prévert des nombreux termes adoptés par les sciences sociales pour désigner les intermédiaires, de « courtiers » à « passeurs » en passant par « médiateurs » ou « relais ». De ces travaux, je retiendrai l'idée que chacun de ces termes renvoie à un aspect particulier du travail que peuvent effectuer les intermédiaires, car « traduire des normes culturelles, mettre en relation des parties, vulgariser des connaissances techniques, rendre son arbitrage dans un conflit ou assurer le courtage de dossiers ne sont pas les mêmes activités » (Nay et Smith 2002 : 14).

Forts de leur position et de leurs ressources, de leurs savoir-faire, savoir-être et de leurs relations ancrées dans de nombreux univers sociaux et politiques, les enseignants de Oaxaca sont en mesure d'incarner différents rôles, d'effectuer des activités de médiation – des plus autonomes aux plus contrôlés – de la traduction au courtage en passant par un travail de navette. Quels sont ces savoir-faire et ces ressources ? Comment circulent-ils ? S'il y a des

---

474 Lors d'un entretien, le 1<sup>er</sup> juillet 2009.

opérations de traduction et de transfert, comment s'actualisent-elles ?

### 3.1. Traductions, circulations et transferts

• « Nous manions la langue » •

Dans la région de la Sierra Juárez, une grande partie des *municipes* ont fini par soutenir les *maestros* et le mouvement de l'APPO en novembre 2006. Questionné<sup>475</sup> sur cette particularité régionale au sein de l'Etat de Oaxaca, Raúl, instituteur d'école primaire à Tlahuitoltepec dans la Sierra, m'avait répondu : « C'est parce que nous manions la langue, ça crée un lien fort ». Il avait également ajouté que ce lien était d'autant plus fort quand l'enseignant était originaire du village car « il a la culture ».

En fonction du contexte – ou de leur appréciation des enjeux – j'ai pu observer que les enseignants bilingues de Oaxaca alternaient entre le Castillan et une langue indigène selon un principe de « *Code switching* » ou bien mélangeaient les deux selon une modalité de « *Code mixing* » (Lahire 1998 : 74). J'ai ainsi constaté par exemple qu'en ma présence, Eloi s'adressait en zapotèque aux membres de sa famille et aux habitants du village où il vit ; je sais cependant que quand je ne suis pas là il parle Espagnol à ses filles et à sa compagne – Eloi lui-même m'avait un jour confié que ses filles ne parlaient pas zapotèque et qu'il devrait commencer à leur transmettre cette langue. Dans un cadre syndical, il utilise en revanche l'Espagnol. Enfin en classe, il peut alterner pour un même cours entre le Zapotèque et l'Espagnol, de façon à bien se faire comprendre de ses élèves.

La maîtrise de la langue indigène parlée dans le contexte d'exercice professionnel des *maestros* apparaît ainsi comme l'un des ressorts essentiels de leur ancrage politique et culturel au sein des villages où ils exercent. Ainsi, quand Alfonso a souhaité retourner dans son village d'origine de la Sierra Juárez au milieu des années 1990 après une longue absence – en raison de ses activités politiques et syndicales à Oaxaca – et retrouver sa place et sa légitimité à intervenir dans les affaires locales, l'une de ses premières initiatives a été de trouver les moyens matériels pour mettre en place un atelier de langue zapotèque ouvert à tous. D'ailleurs, il m'a dit avoir alors conçu cet atelier linguistique<sup>476</sup> comme un « instrument politique d'unification de la communauté », soit un instrument politique au service de ses projets politiques au sein de la « communauté ».

Aujourd'hui, de façon paradoxale, une partie des *maestros* bilingues ne manie pas la langue

---

475 Lors d'un entretien, le 15 juin 2010.

476 Lors d'un entretien, le 26 août 2011.

indigène parlée dans les contextes d'enseignement<sup>477</sup> : parce qu'ils sont affectés dans une zone linguistique distincte de la leur, ou bien parce qu'ils n'ont pas appris cette langue et ont malgré tout accédé « par héritage » à un statut d'enseignant bilingue. Cette situation a des effets sur l'ancrage politique et culturel des enseignants en milieu indigène. Certains *maestros* bilingues, non locuteurs d'une langue indigène, cherchent cependant à mobiliser malgré tout la langue comme vecteur de transmission culturelle. Par exemple, en 2008 dans la région de la Sierra Sur de Oaxaca, un groupe d'instituteurs du système bilingue a pris l'initiative de faire traduire l'hymne national mexicain en langue mixtèque pour que leurs élèves s'approprient dans leur langue maternelle le « rituel national et patriotique ». Laura, Antonio et Miriam, trois instituteurs relevant du système d'enseignement bilingue dans cette région, m'ont narré<sup>478</sup> de quelle façon ils avaient transmis une version mixtèque de l'hymne national – alors qu'eux-mêmes ne parlaient pas cette langue – à leurs élèves de l'école primaire bilingue d'un village de la Sierra Sur. Questionnés sur l'objectif et les motifs d'une telle initiative, ceux-ci m'avaient répondu avoir voulu de la sorte « préserver les traditions de la communauté ». Comment appréhender et analyser cette transmission par des instituteurs bilingues non locuteurs d'une langue indienne à des enfants locuteurs, une version traduite par un tiers de l'hymne national mexicain, habituellement chanté en Espagnol dans les écoles ?

C'est l'Espagnol qui s'est imposé au Mexique comme langue nationale, non une langue indienne. Bénédicte Anderson (2002) attribue ceci au fait que les populations créoles étaient majoritairement attachées à des institutions où l'Espagnol était d'usage (écoles, médias, administrations). Anderson a recours à la notion de « ventriloquie inversée » pour désigner le fait qu'au Mexique les nationalistes se sont mis à parler pour des morts, au nom des morts – les indiens de la période préhispanique – avec lesquels pourtant ils n'avaient ou ne souhaitaient avoir aucun lien linguistique. Dans le cas de ces instituteurs bilingues, le recours à la langue mixtèque pour faire chanter l'hymne national aux enfants indiens de la région est fait par des *maestros* qui entretiennent un lien linguistique « faible » avec ces enfants. Il se joue alors également une forme spécifique de ventriloquie : celle qui consiste à faire parler autrui dans une langue que l'on ne connaît pourtant pas. De fait, ces *maestros* mobilisent le Mixtèque non pour l'apprentissage scolaire au quotidien – cela leur serait impossible – mais dans le cadre d'une cérémonie publique d'exaltation de la nation. Dans ce cas, il semble peu importer que l'hymne soit chanté en Espagnol ou en Mixtèque, cela n'affecte pas la fonction première de cette cérémonie, celle de rappeler à chacun l'existence d'une nation<sup>479</sup>. Dans le but de « préserver les traditions de la communauté »,

---

477 Cette donnée m'a été confirmée par l'un des dirigeants de la CMPIO lors d'un entretien, le 2 août 2009.

478 Lors d'un échange informel, le 3 octobre 2010.

479 Je suis tentée de lier ces remarques à une dichotomie entre « propagande » et « expression » mise en évidence par Paul Veyne (1990) à propos de la colonne Trajane à Rome. Pour Veyne, cette œuvre n'est pas le fait de la propagande impériale comme l'affirment d'autres historiens mais, loin de toute rationalité fonctionnaliste, il s'agit plutôt de l'expressivité d'une frise qui n'est pas destinée à être lue. Non informative, elle proclame juste la gloire de Trajan, tout comme aujourd'hui les tracts ou graffitis.

ces *maestros* ont en fait exercé l'une de leur mission historique de transmission des référents nationaux, cependant d'une façon créative et inédite en mobilisant une langue indigène. Ces exemples des différents usages des langues indigènes (renforcer le lien avec la « communauté », traduire les normes nationales pour les transmettre) mis en œuvre par les *maestros* permettent enfin de mettre en exergue combien médiation politique et médiation culturelle sont intimement liées dans ce contexte *oaxaqueño*.

- Transférer des ressources, transférer des compétences •

Au cours de leur formation et de leur expérience syndicale – d'autant plus quand ils accèdent à des postes de délégués – les enseignants de la section 22 ont l'occasion d'acquérir un certain nombre de compétences et savoir-faire (capacité de mobilisation, à prendre la parole en public, à organiser une réunion et à en faire l'ordre du jour, le compte-rendu...) qui peuvent être valorisés et/ou transférés au sein d'autres espaces que l'espace syndical : associatif, villageois, partisan...

Anna par exemple a été désignée porte-parole du comité de voisinage de son quartier à Oaxaca reconnue et identifiée au sein du groupe pour ses compétences à prendre la parole et ses capacités de négociation<sup>480</sup>, qualités acquises en grande partie dans le cadre de son activité syndicale au sein de la section 22 et du CMPIO. Dans ce cas, les compétences et savoir-faire accumulés par Anna, incorporés au cours de sa formation puis de son itinéraire professionnel et syndical, s'apparentent à un « capital militant<sup>481</sup> » (Matonti et Poupeau 2004 : 8), acquis au sein de la structure syndicale, puis exporté ou reconverti dans le cadre des activités du comité de voisinage. Par ailleurs, mettant à profit ses capacités de mobilisation ainsi que son double ancrage social à Oaxaca et dans la Sierra, Anna a participé à l'actualisation du plan de développement municipal de son village *serrano*. Elle s'investit depuis longtemps, même quand elle exerce dans une localité éloignée au sein de l'Etat, dans la vie municipale de son village d'origine, cependant sans faire partie de l'équipe municipale et elle entretient depuis quelques années avec les élus successifs des liens distanciés mais cordiaux. En octobre 2010, Anna a ainsi engagé différentes démarches pour mobiliser les personnes-ressources, dans son village et à Oaxaca, susceptibles de pouvoir apporter leurs compétences à la nécessaire actualisation de ce plan de développement municipal. Un après-midi d'octobre 2010 après la classe, elle a rejoint son village d'origine après deux heures de marche<sup>482</sup> – ayant plus vite fait d'emprunter de petits chemins de terre sillonnant la montagne

---

480 Interrogée sur la façon dont elle s'est retrouvée porte-parole de ce comité, Anna m'avait raconté comment, lors d'une réunion, la plupart des membres s'étaient mis d'accord pour dire : « La *maestra*, elle sait bien parler ».

481 Que Frédérique Matonti et Franck Poupeau (2004 : 4) définissent comme : « techniques, (de) dispositions à agir, intervenir, ou tout simplement obéir, il recouvre un ensemble de savoirs et de savoir-faire mobilisables lors des actions collectives, des luttes inter ou intra-partisanes, mais aussi exportables, convertibles dans d'autres univers, et ainsi susceptibles de faciliter certaines 'reconversions' ».

482 Elle m'a permis de l'accompagner durant toutes ces démarches.

que d'attendre les rares passages de voitures privées ou de services de transports collectifs<sup>483</sup>. Arrivée dans son village, elle a alors successivement rendu visite à quelques personnes-clé qu'elle connaît bien par ailleurs et estime en mesure de bien s'acquitter de leur tâche : un jeune médecin, un commerçant bien implanté localement, ainsi qu'un paysan par ailleurs très impliqué dans la vie culturelle locale. Il s'agissait par ces visites de sonder les disponibilités de chacun, mais surtout de convaincre ces personnes de participer à un atelier qu'elle comptait organiser le mois suivant pour élaborer le plan de développement municipal de façon collective et transparente, en associant des personnes du village (dont certains vivant à Oaxaca) à l'équipe élue. À l'issue de ces trois visites, Anna s'est rendue auprès des autorités municipales pour échanger avec eux sur les formes que l'atelier pourrait prendre et leur faire part des disponibilités de chacun pour sa mise en place.

C'est donc toute une série de compétences, de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui constituent les ressorts et ressources des circulations et transferts opérés par ces *maestros* entre les différents univers qu'ils relient. Ces compétences peuvent ainsi circuler, être transférées d'un espace à l'autre, cependant de façon plus ou moins aisée, avec un « taux de conversion » plus ou moins élevé<sup>484</sup>. Forts de compétences et de relations, les *maestros* sont en outre susceptibles de « capter » des ressources, ainsi que je l'ai montré<sup>485</sup> avec l'exemple de ces instituteurs qui jouent un rôle de « courtiers communautaires » pour le bénéfice des villages où ils exercent, opérant selon des modalités similaires à celles des « courtiers locaux en développement » décrits par Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Olivier de Sardan (1993 : 1) en Afrique de l'Ouest, « acteurs sociaux implantés dans une arène locale qui servent d'intermédiaires pour drainer (vers l'espace social correspondant à cette arène) des ressources extérieures relevant de ce que l'on appelle communément 'l'aide au développement' ». Cela ne leur est possible que parce qu'ils sont familiers d'un ensemble de normes, jargons et valeurs de l'univers développementiste (Blundo 1995). Les travaux de Thomas Bierschenk, Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000 : 7) sur les courtiers en développement identifient également comment ceux-ci « ont intérêt à manier, plus que des ressources matérielles, pouvoir et influence, tirer bénéfice de leur position entre deux configurations sociales et culturelles ».

Outre la possibilité de faciliter par leurs relations les aides publiques au développement rural et communautaire, ces *maestros* disposent aujourd'hui d'autres types de ressources valorisables, notamment en raison de leur lien à la section 22. Par leur biais, les communautés ou groupes

---

483 Anna m'a confié qu'elle faisait régulièrement ce trajet à pied, entre le hameau où elle exerce son métier d'institutrice, où elle a sa petite chambre, et son village d'origine, où elle rejoint sa mère, sa sœur, et s'implique dans différents aspects politiques et culturels de la vie du village.

484 Je montrerai plus loin dans ce chapitre de quelles manières ces « transferts » peuvent être malaisés et se heurter à des résistances.

485 Voir le deuxième chapitre de cette thèse.

impliqués dans des conflits locaux peuvent demander et bénéficier du soutien conséquent (politique, juridique, matériel, logistique, humain) du syndicat et de fait accéder à une visibilité renforcée de leur mouvement. De plus, chaque année à l'occasion de leur mobilisation, les *maestros* de la Section 22 incluent au sein de leur « pétition » des demandes qui vont au-delà des revendications corporatistes classiques, qui concernent les aspects « politico-sociaux » : des moyens pour financer les auberges accueillant les élèves, les uniformes, les petits-déjeuners scolaires notamment. Ces revendications politico-sociales peuvent aussi viser la libération de prisonniers politiques locaux, la « disparition des pouvoirs » au sein d'un municipe ou encore l'obtention de moyens pour appuyer un projet productif dans l'une des régions de l'Etat, etc.

Obtenir des fonds pour mettre en place une nouvelle école, négocier avec différentes autorités (IEEPO, autorité municipale, gouvernement local) des équipements pour l'école ou le village, s'adresser à la direction de la section 22 pour qu'elle apporte un soutien matériel (et ou politique) à une organisation indigène s'apparentent également à des activités de courtage qui se traduisent par la circulation de biens et de ressources entre différents univers grâce à l'intervention de ces enseignants-intermédiaires.

L'extrait d'entretien<sup>486</sup> qui suit illustre la façon dont un instituteur, qui a déjà su mobiliser un certain nombre de ressources pour devenir maire, est également en mesure, une fois en poste, d'obtenir un certain nombre de ressources grâce à ses capacités de mobilisation, ses compétences de gestionnaire, mais aussi grâce à ses liens privilégiés avec des élus, techniciens locaux et surtout dans ce cas-là avec une puissante organisation sociale : le FALP.

« Maintenant que je suis maire, alors là oui j'ai mis en pratique ma conception de la démocratie. Par exemple, les femmes votent. Enfin bon, je suis devenu un grand gestionnaire, parce que là se situe la compétence fondamentale. Dans un petit village de 1721 habitants. Je me suis dit que nous pouvions faire beaucoup de choses à cette échelle. Nous avons élaboré un plan de travail, qui a fait l'objet d'une consultation auprès de l'assemblée. L'un des objectifs que j'avais était d'obtenir que les chemins soient pavés, depuis la route principale jusqu'au village, ce qui fait environ 8 km. Et du coup, oui, grâce aux arts de la politique et à la mobilisation, nous avons réussi à obtenir des ressources. On a obtenu ce qu'on voulait à force de mobilisations. Moi je leur ai dit : « Alors voyons, qui est disposé à se mobiliser avec moi et à aller jusqu'à Oaxaca ? Parce que mon statut de maire ne va pas suffire à ce qu'ils me prêtent attention. D'abord nous sommes allés présenter nos demandes de façon polie et respectueuse, mais nous n'avons pas obtenu de réponse. On a dit : « Allons-y ! », à tel point que plus de cent personnes se sont mobilisées et sont venues. Et puis nous avons des relations avec une organisation qui s'appelle le Front ample de lutte populaire<sup>487</sup>. Il a fallu mener la lutte pour obtenir plus de ressources que ce à quoi peut prétendre habituellement une mairie pour ce genre de dépenses.

---

486 Effectué le 25 octobre 2010.

487 FALP.

C'est à ce moment que les gens ont vu que j'avais un minimum de préparation pour administrer et pour gérer une collectivité ».

Les activités de cet individu multi-positionné, *maestro*, maire de son village, illustrent ce travail de courtage et de mobilisation au sein d'univers distincts qu'opèrent ces intermédiaires. Celui-ci par exemple a bien su manier tant « les arts de la politique » (faire jouer ses relations) que ceux de la mobilisation pour obtenir les ressources nécessaires au développement du village dont il était maire.

• Gérer des segmentations •

Jusqu'alors, j'ai essentiellement relevé le travail de mise en lien entre univers distincts que déploient les enseignants de Oaxaca. Or, leur multi-positionnement leur permet non seulement de relier, mais aussi dans certains contextes de contrôler les circulations entre ces univers. La métaphore du *gatekeeper* éclaire ce type d'activité : en effet, celui qui a la possibilité de relier peut aussi le faire de façon sélective, au regard du contexte et/ou de ses intérêts. Alan Knight (2005) relève de quelle façon les intermédiaires politiques sont en mesure de se poster à l'entrée (« *gateways* ») des espaces correspondant à différentes activités politiques.

J'ai pu observer et accompagner Fernando dans une situation pour laquelle il effectuait un travail de *gatekeeper*<sup>488</sup> au sens propre : en gardant l'entrée d'un territoire, susceptible d'accorder ou de refuser l'accès aux personnes qui souhaitent le parcourir. Dans le cadre de la mobilisation des municipes de la région du Río Verde impliqués au sein COPUDEVER contre le projet de barrage hydroélectrique, un blocage de la route a été organisé à l'entrée de l'*ejido*, de façon à contrôler les allées et venues sur le territoire concerné par le projet, éventuellement de refuser le passage à des visiteurs indésirables. Questionné sur les origines, la mise en oeuvre et l'objectif de ce blocage de la route, Fernando m'a expliqué que ce barrage routier avait été mis en place un an auparavant, en août 2009. Depuis lors, chaque jour, de six heures du matin à 18 heures le soir, des hommes et des femmes des localités engagées au sein du COPUDEVER se relaient pour « garder » l'entrée du territoire. Il s'agit concrètement de refuser l'accès à toute personne mandatée par l'entreprise portant le projet de barrage pour mener les nécessaires études socio-économiques préalables à ce genre d'aménagement. Tout personnel de la Commission fédérale d'électricité (CFE) se voit également refuser l'accès à ce territoire. Fernando est très impliqué dans cette activité de barrage, s'affaire à mobiliser les habitants pour qu'il y ait toujours un petit groupe pour contrôler cet accès.

J'ai pour ma part pu passer et pénétrer sur le territoire concerné par le projet de barrage hydroélectrique. Pourtant, quelques mois auparavant, lors d'une discussion avec Fernando

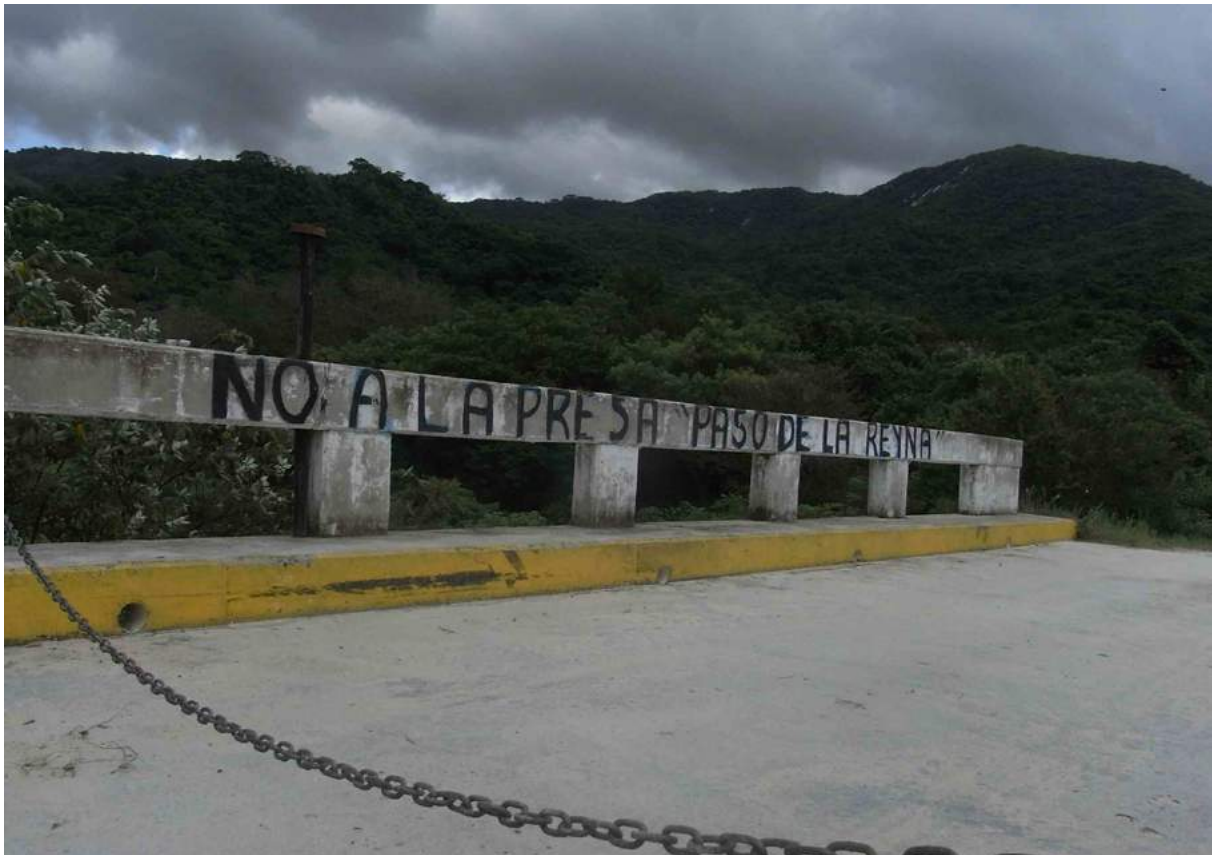
---

488 Dans le cadre d'un séjour que j'ai fait dans son village de la région de la Costa au mois d'août 2010.



à l'occasion de l'une de ses visites à Oaxaca, celui-ci m'avait questionnée sur mon affiliation institutionnelle. J'avais évoqué ma cotutelle, mais encore mon statut de « doctorante invitée » au Centre de recherches et d'études supérieures en anthropologie sociale<sup>489</sup> (CIESAS) de Oaxaca. Il avait alors eu un geste de recul et une expression de défiance : il m'a alors expliqué qu'une équipe de ce centre avait participé, avec d'autres structures de recherche (la UNAM, l'Université polytechnique de Oaxaca) à une étude socio-économique commanditée par la CFE. Lorsque les membres du COPUDEVER s'en étaient rendu compte, ils avaient décidé de refuser l'accès au territoire du Río Verde à toute personne émanant de l'une de ces institutions. J'avais rassuré Fernando en disant que je n'avais rien à voir avec ces études de la CFE et il m'avait alors demandé, si je venais leur rendre visite, de ne pas évoquer avec ses camarades mon affiliation au CIESAS. Au nom de notre amitié, Fernando m'a donc laissée passer, quand d'autres que moi auraient été refoulés au regard de leur lien à l'une de ces institutions partie prenante de ces études préalables au projet de barrage hydroélectrique.

**Figures 23 et 24. Photographies du blocage de la route à l'entrée du territoire concerné par le projet de barrage hydroélectrique**



<sup>489</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.



Source : photographies prises par Julie Métais

Or, Fernando exerce cette activité de *gatekeeper* également dans d'autres contextes. Intermédiaire entre les autorités municipales du COPUDEVER et la section 22 qui soutient la mobilisation contre le projet de barrage hydroélectrique, il veille à effectuer un tri quant aux informations qui circulent entre ces deux instances politiques. Ainsi, tandis qu'il ne fait pas forcément remonter vers la direction de la section 22 les réticences et critiques des autorités municipales quant aux positionnements politiques du syndicat, il lui arrive également de minorer les demandes que peut formuler la section 22 à l'égard du COPUDEVER en contrepartie de son soutien logistique et politique. Plus encore, il garde le monopole de la mise en lien de ces instances et œuvre à faire la navette entre celles-ci, au nom de sa connaissance privilégiée des deux contextes. De la sorte, médiateur idéal à la double appartenance, susceptible de servir les intérêts de tous, il assure également la gestion d'éventuels conflits entre ces instances. Luis Vásquez León (1992) avance d'ailleurs que ces intermédiaires politiques ont tout intérêt à ne jamais résoudre totalement les conflits entre les instances qu'ils relient, de façon à pouvoir conserver leur rôle – et donc leur pouvoir. Les instituteurs peuvent ainsi trouver certain avantage à exercer une médiation entre des mondes connus deux seuls qu'ils peuvent avoir intérêt à diviser de façon à valoriser leur position.

Pour apparaître comme des passeurs nécessaires, ces *maestros* mènent ainsi parfois un travail de dissociation, plus que de liaison entre espaces politiques locaux. C'est pourquoi ils peuvent également s'apparenter à des « gestionnaires » de la segmentation d'un espace donné (Abélès 1986). Ce faisant, ils délimitent et modèlent les frontières – mouvantes – des espaces politiques, ont un rôle à jouer dans la définition de leurs contours.

### 3.2. Les rouages contestés de la médiation

J'ai eu recours à la métaphore économique de « capital militant » (Matonti et Poupeau 2004) pour décrire les opérations de « conversion » de compétences que les *maestros* pouvaient effectuer d'un univers à l'autre. Au-delà du fait que ce concept relève d'une sociologie française qui s'ancre dans un contexte politique spécifique distinct de celui qui fait l'objet de cette recherche, cette métaphore trouve ses limites à l'épreuve de mon objet. En effet, les conversions qu'elle implique le transfert du capital militant d'un domaine social à l'autre ne sont pas si évidentes : ce capital n'est pas matériel en effet, il n'est pas non plus transmissible mais bien plutôt incorporé. Je montrerai donc combien les transferts et reconversions peuvent s'avérer complexes, d'autant plus au sein d'univers travaillés par des tensions et contradictions sociales et politiques tels qu'à Oaxaca.

• « Tais-toi *maestro* ! » •

A l'occasion de ma visite à Fernando, j'ai pu assister à un *Consejo de lucha*<sup>490</sup>, invitée par les autorités du village en tant que « chercheuse étrangère ». Le récit de cette expérience d'observation est édifiant à bien des égards : il donne d'une part de précieux indices sur la relation ambivalente que Fernando entretient avec les autorités de son village, tout à la fois de reconnaissance et de défiance ; d'autre part il illustre la position de médiation que ce dernier occupe entre les autorités de son village et le syndicat auquel il est affilié.

#### Un *Consejo de lucha* dans la région du Río Verde. Récit tiré de mes observations du 11 août 2010.

Le « Conseil de lutte » contre le projet de barrage hydro-électrique du Paso de la Reina a réuni ce vendredi soir dans la cour de la mairie une dizaine d'hommes du village : outre Fernando, une partie d'entre eux émane du conseil communautaire<sup>491</sup>, l'autre du conseil des anciens du municipio. J'ai assisté à cette réunion, conviée par le *Consejo de Lucha* qui ait été avisé par Fernando de ma présence dans le village. C'est à cette occasion que j'ai pu saisir « en actes » certains aspects des relations complexes existant entre Fernando et les autorités du Paso de la Reina. La réunion, qui a duré environ une heure et demi, a en fait peu porté sur la question du barrage mais bien plutôt de façon décousue sur la gestion courante des affaires du village. Fernando a pourtant tenté à plusieurs reprises de ramener la discussion sur le thème de la mobilisation. À chacune de ses tentatives pour reprendre en main le fil de la réunion, il était arrêté par l'un des anciens qui l'interrompait en lui coupant la parole de façon abrupte, lui rappelant ainsi qu'il ne pouvait exercer son *leadership* au sein de cet espace.

Ce récit vient éclairer la posture de médiation parfois délicate et contestée que le *maestro* peut jouer entre autorités locales et syndicat, ce malgré son rôle évident de mobilisation, de relais

---

490 Conseil de lutte.

491 Le Paso de la Reina est une communauté régie par les *usos y costumbres* [us et coutumes].

et d'information dans le cadre de l'opposition au projet de barrage. Si Fernando a joué un rôle déterminant dans la mobilisation de ces autorités contre le projet de barrage hydroélectrique, il entretient cependant avec celles-ci une relation parfois tendue. Engagées contre ce projet, les autorités impliquées au sein du COPUDEVER ont accepté certaines formes du soutien de la section 22 – logistique, politique et de relais de l'information au sein de l'Etat – grâce à la médiation de Fernando. Elles ont toutefois toujours veillé à garder une relation distanciée avec la section 22, de peur de se voir imposer des formes d'action collective qu'ils ne maîtriseraient pas – reprochant au syndicat sa radicalité. Par ailleurs, le conseil communautaire du village de Fernando ne l'a pas soutenu quand son école primaire a été occupée par des membres de la section 59<sup>492</sup>.

• Difficile retour au village •

Alfonso a gardé des liens avec son village d'origine dans la région de la Sierra Juárez depuis son départ pour étudier à la normale à la fin des années 1960. Depuis le début des années 1970, ce village a connu de nombreux conflits pour le pouvoir municipal, impliquant des membres de sa famille, partie prenante du « groupe communautaire ». Ceux-ci ont finalement accédé au pouvoir municipal au début des années 1980, période durant laquelle Alfonso a tenté de renouer des liens distendus avec la vie politique de ce village. Au fil des années, fort de ses contacts politiques à Oaxaca, il a pu jouer un rôle d'intermédiaire influent entre ce village et le gouvernement local, mettant à profit les relations acquises au cours de sa carrière politique : par exemple afin de peser sur les négociations afin qu'une nouvelle route soit aménagée pour desservir le village, ou bien encore pour obtenir des fonds pour l'installation du tout-à-l'égout. Comme il me l'a commenté<sup>493</sup> : « Je commençais à être reconnu comme faisant le lien entre Y. et les instances du gouvernement de l'Etat ». Tout comme Anna, Alfonso a également coordonné et animé durant les années 1980, depuis la ville de Oaxaca, le « groupe d'appui au *tequio* », avec d'autres personnes originaires de son village : ils organisaient des soirées *serranas*<sup>494</sup> où l'on dansait le *jarabe*<sup>495</sup> et dégustait des *antojitos*<sup>496</sup> de la Sierra afin de récolter des fonds pour divers projets d'aménagement et de réhabilitation du village.

En quête de reconnaissance au sein de son village d'origine, ayant consacré durant vingt ans son engagement à d'autres scènes politiques, essentiellement syndicales, Alfonso savait que la meilleure façon de recouvrer une légitimité politique dans ce contexte local, c'était de s'engager

---

492 Voir le deuxième chapitre de cette thèse.

493 Lors de l'entretien du 26 août 2011.

494 De la Sierra.

495 Danse traditionnelle de cette région.

496 Plats typiques de la région : *pozontle*, *tamales*, *champurrado*, *caldo de costilla*.

pour le village : « C'est vrai que le fait de participer à la vie communautaire te fait gagner une forme d'acceptation, d'appartenance [...]. Une inclusion pleine, naturelle<sup>497</sup> ». Mario également m'a décrit<sup>498</sup> très clairement comment l'implication des *maestros* au sein des villages où ils exercent constitue un fort ressort de légitimité qui leur permet une forme d'« inclusion » dans la vie politique locale et leur permet de mettre en œuvre leurs activités de médiation :

« Faisant partie de la communauté, faisant partie de l'assemblée tu deviens sujet de droit, tu t'engages, tu as des obligations, dans le cas du maître d'école. Ca n'est pas la même chose qu'un instituteur qui vient passer un an, qui arrive de Mexico puis s'en va pour parfois ne plus jamais revenir ni revoir ses élèves. Nous les *maestros* de ces communautés, les jeunes vont reconnaître notre travail et ça fait qu'on essaie de le faire bien. Tu fais attention parce que tu sais que tôt ou tard, ils viendront te demander des comptes, ou bien ils te reconnaîtront et te feront une place au sein de la communauté. Et ça, beaucoup de *maestros* n'en ont pas conscience, ils font ce qu'ils veulent ».

Mario présente l'engagement des *maestros* (« donner », « coopérer ») comme source de légitimité et d'autorité « morale », témoignage d'une réelle inclusion au sein de ces contextes villageois indiens, préalable nécessaire à la mise en œuvre du travail de médiation entre les différentes instances que sont les autorités municipales, les parents d'élèves, les organisations indigènes et le syndicat. Avoir assumé différentes « charges communautaires » dans le cadre des municipes régis par les us et coutumes permet également d'acquérir un statut :

« Nous ne sommes pas des saints mais tu dois faire attention à ton comportement et suivre tes obligations. La plupart d'entre nous n'avons pas été *topiles*, mais responsables du comité d'éducation, comité chargé des chemins, de la santé, d'autres ont été musiciens pour la communauté. Le fait de respecter tes obligations te donne un statut. Certains *maestros* préfèrent ne pas assumer ces responsabilités : pour eux c'est plus difficile de maintenir une bonne relation avec la communauté ».

Quant à Alfonso, quand il retourne vivre dans son village d'origine *serrano* à la fin des années 1990 prive afin d'exercer comme formateur d'instituteurs dans un village voisin, sa longue absence le prive de cette légitimité. Il a beau avoir exercé la fonction de député au sein du Congrès local, celle de secrétaire général de la section 22, son implication dans la vie politique municipale n'est pourtant pas si aisée, ni « naturelle ». La transposition d'un capital politique acquis au sein de ces différentes instances politiques locales d'importance vers les « affaires communautaires » ne va pas de soi et Alfonso sera longtemps tenu à l'écart de la vie politique du village. En septembre 1997, à l'occasion du renouvellement municipal, Alfonso a soutenu la

---

497 Propos recueillis lors de l'entretien du 26 août 2011.

498 Lors d'un entretien, le 10 août 2010.

création d'un groupe réconciliant les deux tendances concurrentes au sein du village en l'absence du *leader* du « groupe communautaire ». À son retour, ce dernier avait dénoncé cette initiative comme relevant d'un complot et lancé une campagne contre Alfonso. Il illustre sa position d'extériorité forcée quand il décrit comment il observe de loin les assemblées communautaires ou bien quand il me décrit de quelle façon les personnes du village viennent le consulter sur les affaires municipales, cependant de façon informelle et à la nuit tombée.

• La « crise » du *maestro* •

Aujourd'hui cette légitimité est questionnée au regard de transformations politiques et culturelles qui touchent le contexte local et national. Le grand écart entre deux mondes qu'effectuaient ces opérateurs biculturels est moins évident, ainsi que me l'a décrit Mario<sup>499</sup> :

« Faire partie d'une communauté indigène implique que tu connaisse une page de ce livre. Ensuite tu vas à la ville et tu découvres une autre page. Alors entre deux pages il y a parfois un abîme énorme s'agissant des nécessités et des gratifications. Alors tu vois, quand tu fais l'expérience de ces deux scènes et que tu les compares... ».

Les reconfigurations culturelles et politiques qui affectent aujourd'hui le *sens* du travail des *maestros* et promoteurs bilingues s'apparentent à ce que Raúl, *maestro* bilingue, désigne comme la « crise du *maestro* »<sup>500</sup>, qu'il a lui-même vécue :

« Nous avons été éduqués au sein des normales pour enseigner dans des contextes particuliers : caciquisme, ignorance, travailler avec les autorités. Mais aujourd'hui presque tous rêvent d'une vie urbaine. Il y a eu une époque durant laquelle j'ai perdu mes illusions sur le métier de *maestro*. C'était la crise du *maestro*. Je me suis perdu... Je sentais l'ennui, le travail routinier, beaucoup d'alcool, à me saouler. C'est une crise qui dure. On a plus envie d'être ça. Mélanger ces deux cultures. J'ai eu des conflits avec l'assemblée, à l'école. Mais ça a été très difficile de m'intégrer dans ma communauté d'origine : l'envie, la politique ».

Cette « crise » renvoie également à un manque de légitimité de l'organisation qui encadre l'activité politique de ces enseignants : la section 22 du SNTE, aujourd'hui critiquée, mise en question tant par les parents d'élèves que par les autorités municipales, à l'échelle locale comme à l'échelle nationale.

Il est édifiant de noter que le projet éducatif zapatiste actuel au Chiapas repose sur une analyse

---

499 Lors d'un entretien, le 10 août 2010.

500 Lors d'un entretien, le 15 juin 2010.

critique des rapports de pouvoir entre parents d'élèves, autorités municipales et *maestros*. Bruno Baronnet (2009) montre par exemple comment les autorités zapatistes ont fait en sorte que les enseignants ne se professionnalisent pas, ne puissent faire l'expérience d'une rapide ascension sociale au regard de leur statut et se convertir en « caciques culturels » tels ceux décrits par Luz Olivia Pineda (1993) dans la région de Los Altos au Chiapas. Dans ce contexte zapatiste chiapanèque, les promoteurs d'éducation sont ainsi élus par l'assemblée et occupent une « charge » qui ne se distingue pas des autres charges communautaires, de façon à éviter le processus de différenciation sociale qui jusqu'alors a caractérisé la carrière des *maestros* dans cette région.

Jusque dans les années 1990 à Oaxaca, les promoteurs ont pour la plupart eu l'occasion d'occuper un poste au sein du municipe où ils travaillaient ; plus encore, effectuant le lien entre mondes urbain et indien, ils ont pu se rendre utiles aux habitants des villages pour régler des questions légales et administratives, véritables « opérateurs biculturels » (Recondo 2002) légitimes entre deux mondes. Aujourd'hui, les *maestros* n'occupent plus exactement la même position au sein des contextes indigènes. La mission pédagogique et politique dont ils sont investis par l'Etat a beaucoup évolué, tandis que le contexte social et politique dans lequel s'inscrit l'activité des *maestros* s'est transformé, comme le décrit Mario<sup>501</sup> :

« Avant, c'était une obligation pour le *maestro* de mener toute une série d'activités pour obtenir la reconnaissance. Mais maintenant, j'ai l'impression que cette liberté qu'ils ont de venir, de repartir, a joué sur tout ça. Les gens changent de mentalité... Aujourd'hui, une partie des jeunes a pu avoir accès à une éducation supérieure. Alors il y a de nouveaux acteurs. Il y a d'autres personnes, qui elles aussi cherchent à investir des espaces, qui elles aussi veulent jouer un rôle. Ce n'est plus seulement le *maestro*. Et ça c'est très bien, parce que les temps nouveaux appellent de nouvelles questions, exigent que l'on prenne d'autres responsabilités, et toi tu ne peux pas rester statique au même endroit. Maintenant il y a de nouvelles exigences. Ces nouveaux acteurs et ces nouveaux rôles ont fait que ça change. Les enjeux ne sont plus les mêmes. Les décisions doivent s'adapter aux temps. Moi je pense que ça a joué sur le fait qu'aujourd'hui le *maestro* n'est plus un apôtre de l'éducation. Au Mexique, il y avait une tradition de soutien social au mouvement. Autrefois notre travail était beaucoup plus lié aux nécessités du peuple. Ces instituteurs ont été les maîtres d'œuvre de la répartition agraire sous Cárdenas. Pour la production, les semences, les instituteurs étaient là. Ils faisaient tout un tas de choses qui apparemment n'avaient rien à voir avec leur métier. Aujourd'hui il y a des techniciens agricoles, des centres de santé ».

Les *maestros* ne sont plus en effet les « apôtres de l'éducation » ni les opérateurs de la répartition agraire qu'ils ont été sous Cárdenas et leur activité doit s'adapter aux changements sociaux et

---

501 Mario, lors d'un entretien, le 10 août 2010.

politiques de la société locale et nationale. Comme le souligne Mario pour les questions agraires, les enseignants sont aujourd'hui concurrencés par l'émergence de nouvelles figures d'intellectuels aptes à mener le travail de conseil et d'expertise qu'ils exerçaient auparavant dans divers champs (agrarie, juridique, politique) et leurs ressources sont donc plus ou moins valorisées selon le contexte où ils évoluent. Tandis qu'ils demeurent, dans certains contextes villageois indigènes, des intellectuels aux compétences juridiques et rédactionnelles valorisées, nombre d'autres configurations locales où ils exercent disposent déjà de ces ressources ; par ailleurs, bien des autorités municipales ou organisations indigènes locales préfèrent ne pas avoir recours à la médiation à double tranchant des *maestros* et de leur syndicat pour accéder aux instances politiques locales ou nationales, ou se passer de leur soutien politique et logistique pour organiser leurs mobilisations.

Ces transformations s'inscrivent dans le temps long : David Recondo (2009) pointe en effet comment au sein des régions de Oaxaca, dès les années 1970, on est passé d'un nombre réduit d'intermédiaires (caciques, instituteurs, représentants locaux du PRI) à une plus grande diversité de figures susceptibles d'assumer le travail de médiation entre l'Etat et les sociétés locales. Ce chercheur relève par exemple le remplacement progressif des *maestros* au sein d'organisations indigènes locales – tel Services au peuple mixte à Oaxaca – par de jeunes gens formés à l'université en droit ou en économie.

La position et les pratiques des *maestros* ont évolué en lien avec la transformation des institutions mexicaines, à l'échelle fédérale et des Etats fédérés. Au début des années 2000, Danièle Dehouve (2003 : 12) soulignait que « [l]es changements légaux ont plutôt ouvert une période de redéfinition des rapports de forces locaux et des formes de gestion du pouvoir, qui ne fait que commencer ». Décentralisation, recomposition des rapports entre le syndicat enseignant et le pouvoir politique<sup>502</sup> et reconfiguration des règles du jeu politique national ont joué sur l'activité de médiation des enseignants. L'avènement du multipartisme à l'échelle nationale, la reconnaissance officielle de l'organisation de la vie politique municipale selon les us et coutumes à Oaxaca (1995) ont favorisé l'émergence de nouveaux espaces, de nouveaux acteurs et de nouveaux canaux institutionnels. A Oaxaca, le recul du PRI a minoré le pouvoir des anciens caciques locaux, tandis que les mouvements contestataires disposent de nouveaux canaux institutionnels et politiques pour être entendus, parmi ceux-ci les instituts électoraux<sup>503</sup> (IEE), les partis d'opposition ou les ONG locales et internationales. La décentralisation a entraîné l'afflux de nouvelles ressources à l'échelle municipale, dont les enseignants n'ont pas la maîtrise : évoquant cet aspect, des instituteurs du système d'enseignement bilingue<sup>504</sup> m'ont confié combien ils avaient perdu de leur pouvoir du fait qu'aujourd'hui, les « ressources pour la communauté ne passent plus tant par eux qu'autrefois ».

---

502 Pour une analyse de ces aspects, voir le troisième chapitre de cette thèse.

503 Les *Institutos Estatales Electorales* dans les Etats fédérés.

504 Lors d'un échange informel, le 3 octobre 2010.



Le syndicat enseignant souffre d'une grave crise de légitimité : les absences des *maestros* en raison de leurs activités syndicales renforcent la défiance et alimentent les critiques des parents d'élèves et des autorités municipales. Comme je l'ai montré pour le contexte de la mobilisation du COPUDEVER dans la région de la Costa, les organisations politiques locales *oaxaqueñas* redoutent en outre les vellétés syndicales d'instrumentalisation politique, traduction d'un phénomène de distanciation vis-à-vis des organisations traditionnelles de mobilisation au profit d'organisations « communautaires », que pointe par ailleurs Camille Goirand (2010) à l'échelle de l'Amérique latine. Paradoxalement la décentralisation a eu pour effet de renforcer le pouvoir de négociation du syndicat à l'échelle locale, la section 22 demeurant un interlocuteur incontournable du gouvernement de l'Etat fédéré.

L'hégémonie locale des *maestros* connaît donc une série d'évolutions et de mises en cause affectant plus globalement le jeu politique local. L'activité des enseignants prend place au sein d'un contexte renouvelé qui se caractérise donc par l'émergence de nouvelles figures d'intermédiaires, de nouvelles ressources, de nouvelles règles et par conséquent de nouveaux arrangements (Recondo 2009).

Multipositionnés, évoluant entre différents univers sociaux, ayant l'opportunité – et la capacité – de circuler d'une scène politique à l'autre, j'ai montré que ces *maestros* sont en mesure de transférer ou convertir ressources et compétences entre différentes échelles locales, nationales et internationales. Cependant, les transferts et reconversions du capital militant, politique et professionnel de ces enseignants ne vont pas toujours de soi et se heurtent à des résistances et des impossibilités, symptôme d'une reconfiguration du rôle d'intermédiaire de ces *maestros*, qui coïncide avec les évolutions sociales et politiques à l'œuvre au Mexique, aux échelles locale et nationale.

S'ils n'ont jamais été tout à fait de simples courroies de transmission du pouvoir central (Kay Vaughan 1997), ces fonctionnaires de l'Etat continuent d'être les vecteurs de médiations entre espaces politiques locaux, nationaux et internationaux. Ils sont cependant devenus des intermédiaires politiques – et culturels – *contestés*, dans un contexte de remise en question des anciens mécanismes de médiation politique entre les communautés, le gouvernement local et l'Etat. À l'échelle locale, de nouveaux acteurs sociaux et politiques ont fait leur apparition en dehors et au sein du jeu corporatiste renouvelé du système politique mexicain et dans un contexte de décentralisation du système éducatif – source également d'une re-localisation de certains conflits.

Ces analyses sur les reconfigurations de l'activité sociale et politique des *maestros* intermédiaires renseignent plus généralement sur le champ politique local *oaxaqueño*. Grâce aux éléments tirés de mon observation ethnographique de l'expérience routinière de ces *maestros*, confrontés à des processus de transformation politique plus généraux, il m'a été possible d'appréhender certains aspects des relations existant entre micro-politique quotidienne et larges mobilisations syndicales, entre formes conventionnelles et non conventionnelles de la politique, ou plus largement les « ramifications sociales » du politique (Misch 2008 : 12) à Oaxaca. C'est en effet dans cet entre-deux de la politique que semble se jouer une partie des réélaborations des rapports entre Etat et société.

J'ai également pris la mesure de la nature contestée, mouvante voire poreuse des frontières du politique dans ce contexte local où se juxtaposent les multiples significations ou « problématiques légitimes » du politique (Bayart 1985 : 355) en conflit. Le propre des médiateurs est en effet de se situer à la frontière entre différents espaces politiques dont ils contribuent à dessiner les contours en les reliant, les segmentant au gré du contexte et/ou de leurs intérêts. Le contexte des municipes régis par les us et coutumes ne fait pas exception car, comme le souligne David Recondo (Recondo 2009 : 253), la différence entre les deux régimes politiques municipaux formels et coutumiers « n'est pas de nature essentielle mais graduelle ».

Dans le chapitre qui suit, je sonderai les dimensions « culturelles » (ethniques, folkloriques, artistiques) de l'activité politique des enseignants à Oaxaca, questionnant à nouveau frais la notion de « *cacique* culturel » qu'emploie Luz Olivia Pineda (1993) pour qualifier les *maestros* et promoteurs d'éducation au Chiapas. Dans un contexte de « crise de légitimité » du syndicat et des enseignants, je m'attacherai aux modalités mises en œuvre par ces derniers pour réactiver – ou renforcer – le lien aux populations locales *via* la promotion d'événements, de rencontres culturelles et « populaires », points nodaux de gestion des rapports politiques et d'assignations d'identités à Oaxaca.





**CHAPITRE 5.**  
**OAXACA, « TERRE INDIENNE, TERRE**  
**REBELLE »**

« Poser la préexistence de la totalité culturelle c'est s'interdire de comprendre comment historiquement les hommes de telle ou telle région de la planète ont été influencés dans la production de leurs propres catégories » (Bensa 2006 : 133).

De façon particulièrement exacerbée à Oaxaca, l'activité politique des instituteurs au Mexique est intimement liée au projet historique national, aux différents espaces politiques locaux et nationaux, mais aussi, et c'est l'objet de ce chapitre, aux « politiques de l'indigénité<sup>505</sup> » qui traversent le contexte local de Oaxaca. Je choisis de parler de « politiques de l'indigénité » dans le sens où je récuse l'idée de culture saisie comme essence, de façon à appréhender plutôt les élaborations successives, historiques, socialement et politiquement produites, de la catégorie « indien » ou « indigène » au Mexique et spécifiquement à Oaxaca. En effet, à partir de cette configuration locale, j'ai pu appréhender comment ces « idées » sur le monde social pouvaient être révélées en actes, au quotidien mais encore dans le cadre de l'activité politique et contestataire qui, à Oaxaca implique bien souvent des enseignants. Je questionnerai donc les formes d'investissement politique de l'indigénité par ces derniers, et inversement l'investissement indigène de la politique à Oaxaca au regard du contexte national. Pour ce faire, je considérerai ces aspects selon une dimension diachronique et au regard de différentes échelles d'analyse.

Dans un premier temps, je m'attacherai à explorer les pistes de questionnement sur ces « politiques de l'indigénité » offertes par les fenêtres ethnographiques qu'ont constitué pour moi les Guelaguetzas « populaires » et « officielles » de Oaxaca, observées en 2009, 2010 et 2011. Accompagnant ces événements plusieurs années de suite, j'ai eu accès à une série d'interactions situées qui rendent compte de l'« existence sociale » de catégories telles qu'« indien », « indigène » et « peuple » à l'occasion d'une manifestation culturelle annuelle portée simultanément par le gouvernement local et par le syndicat enseignant. A la lumière de ce « cas » – entendu comme une « singularité accessible à l'observation » (Passeron et Revel 2005 : 9) – je mettrai à jour les façons dont ces catégories sont vécues, mobilisées, contestées à Oaxaca, selon des modalités diversifiées d'identification, d'appartenance, d'inclusion et d'exclusion lors de cette grand'messe culturelle – et politique – qu'est la Guelaguetza<sup>506</sup>.

---

505 Je préférerai le terme d'« indigénité » à celui d'« autochtonie », pour plusieurs raisons : le terme « indigène » est le plus courant pour désigner les populations indiennes au Mexique où, contrairement à la France, le terme n'est pas porteur d'une référence à un statut lié à la colonie, tel l'Indigénat en Algérie par exemple ; ensuite, cela me permet de m'écarter de la catégorie « universelle » et de droit international qu'est celle d'« autochtonie », désignant aujourd'hui une sorte d'identité transnationale qui recouvre plus de 370 millions d'habitants (Salaün). J'aurais pu également utiliser le terme d'« indianité », or celui-ci pourrait contenir une charge péjorative liée à la façon dont, dans l'histoire nationale mexicaine, le mot « *indio* » a pu servir à désigner une population arriérée, archaïque, dégénérée.

506 Magali Demanget (2007) a engagé cette réflexion critique de façon stimulante en s'attachant pour sa part aux aspects multiformes du « tourisme ethnique ». Pour ce faire, elle s'est intéressée, d'une part, à la participation des Indiens mazatèques à la Guelaguetza (officielle), d'autre part à la valorisation patrimoniale de pratiques chamaniques à Huautla de Jiménez, ville mazatèque de près de 32 000 habitants (INEGI 2010) dans la *Sierra Madre Oriental*. Elle souligne d'ailleurs le rôle considérable joué par les instituteurs bilingues de cette région dans ces opérations de valorisation de l'ethnicité.

Puis je poursuivrai une exploration heuristique et nécessaire – parce qu’ils ont des effets concrets – des creusets idéologiques et théoriques dans lesquels s’est enchâssée mon enquête. Pour ce faire, j’aborderai le contexte intellectuel et les débats en cours sur la société dans lesquels ma recherche a été prise. Je m’intéresserai au rapport particulier que l’anthropologie mexicaine a entretenu avec l’Etat depuis la période post-révolutionnaire et à la mise en œuvre des politiques publiques – notamment scolaires – concernant les populations indiennes. Il s’agit de rappeler et d’analyser la genèse et les variations historiques de ce que Paula López Caballero (2011) désigne comme des successifs « régimes d’altérité ». Je sonderai également les acceptions locales et historiques de la notion de « communauté », au travers notamment de sa réactualisation « communaliste » initiée dans les années 1980 par des anthropologues locaux.

Enfin, j’aborderai sous un autre angle les investissements politiques de l’indigénité ainsi que les investissements indiens de la politique en considérant les articulations entre mouvements indiens et mouvement enseignant à Oaxaca, ainsi que les tentatives locales – marginales, souvent expérimentales, cependant essentielles à l’exploration de mon objet – de refondation d’une école « indienne » qui vise à constituer une alternative au système officiel bilingue interculturel actuel.

## 1. LA GUELAGUETZA À OAXACA, « OFFICIELLE » ET « POPULAIRE »

*« Pour apprécier la grandeur de Oaxaca, il suffit d’assister à ses merveilleuses fêtes qui, pour le plaisir du voyageur, sont organisées toute l’année. Ces fêtes sont le reflet du cœur de ses gens, y assister c’est connaître l’essence même du Oaxaqueño. [...] Au mois de juillet sont organisées les fêtes du Lunes del Cerro et ses Guelaguetzas, ses activités sportives et folkloriques comme l’élection de la Déesse Centeotl, les défilés des délégations, le festival des sept moles<sup>507</sup> » Site officiel de l’Etat de Oaxaca<sup>508</sup>, section tourisme.*

*« Oaxaca ne peut se concevoir sans sa Guelaguetza, mais n’accepte pas non plus qu’on la dévoie avec des spectacles light qui falsifient son symbolisme autochtone, ce n’est pas un spectacle que l’on peut programmer comme festin pour les aristocrates, comme ça se passait dans le Colisée romain, où l’on programme des festivités pour flatter l’ego des gouvernants » Bulletin de la section 22, juillet 2012.*

### 1.1. La Guelaguetza de Oaxaca : une fenêtre ethnographique

*« Même si la construction d’un imaginaire relève d’un processus idéologique, celui-ci ne peut être capté qu’en actes » (Montes 2005 : 23)*

En 2006, l’APPO et la section locale du Syndicat national des travailleurs de l’éducation à Oaxaca ont organisé une version « populaire » de la Guelaguetza, événement culturel et folklorique

---

507 Sauce épicée et pimentée, rouge, verte ou noire, agrémentant divers plats locaux.

508 Consulté le 15 juin 2014.

local mettant en scène la diversité et la richesse culturelles indigènes de cet Etat. Cette fête a été créée en 1932<sup>509</sup> afin de célébrer l'anniversaire des 400 ans de la fondation de la ville de Oaxaca pour laquelle le gouvernement local a décidé de réunir pour un spectacle des représentants des différentes régions de l'Etat (Montes 2005). Depuis, la Guelaguetza est organisée chaque année par le gouvernement local, à la mi-juillet, afin de donner à voir la diversité des « cultures indiennes » de la région, en leur accordant un espace de représentation au sein de la capitale de l'Etat. Il s'agissait au départ de réaffirmer avec cette fête l'unité régionale et le contrôle de l'Etat sur ces populations, selon une logique de construction de la « oaxacanité » qui fait écho, à l'échelle régionale, au contexte national d'élaboration de la « mexicanité<sup>510</sup> ». A l'occasion de ces festivités, il s'agit surtout d'estomper voire d'occulter, la conflictualité sociale et les fortes inégalités socio-raciales qui travaillent le contexte local. Pudal (1991 : 53) associe le folklore à des « rituels de domestication qui s'apparentent à de véritables exorcismes » : dans ce cas, les démons à conjurer sont bien les conflits et violences liés aux rapports de pouvoir inégaux. La Guelaguetza a donc permis de mettre en spectacle, de donner à connaître à la population métisse de la ville en une version épurée, ordonnée, tolérante, plurielle et réinventée, dans le cadre de représentations dansées et chantées, les différentes « pratiques communautaires ritualisées » de Oaxaca telles que mariages, fêtes en l'honneur du saint patron, etc. Aujourd'hui éminemment touristique, elle attire de nombreux visiteurs nationaux et étrangers, venus admirer une vitrine « apaisée<sup>511</sup> » de cette diversité culturelle *oaxaqueña*.

Trois grands temps marquent traditionnellement l'événement : le *Convite*<sup>512</sup> du samedi tout d'abord, durant lequel des représentants de groupes de danse et de musique venus de différentes régions de l'Etat, défilent dans les rues de la capitale afin d'inviter la population à venir festoyer le jour suivant. Le deuxième temps, la *Calenda* du dimanche, consiste également en un défilé musical et coloré à travers la ville, où chacune des régions de l'Etat est à nouveau représentée par ces groupes. Ceux-ci, investissant bruyamment et joyeusement la ville, constituent un long cortège grossi au fur et à mesure de son parcours par la foule des visiteurs. Durant les déambulations, on distribue des bonbons, des produits artisanaux, des fruits et du *mezcal*<sup>513</sup>.

---

509 Tandis que différents chroniqueurs et « folkloristes » locaux font remonter cette fête à la période préhispanique (Montes 2005).

510 A cette époque, les muralistes tels Diego Rivera, Rufino Tamayo ou José Clemente Orozco ont par exemple commencé à exprimer dans leurs œuvres une représentation de la nation mexicaine. A Oaxaca, les compositeurs Macedonio Alcalá ou José López Alavez composent à partir des années 1910 des morceaux qui sont par la suite devenus des hymnes régionaux joués lors de nombreuses cérémonies officielles – mais encore lors des Guelaguetzas officielle et populaire : *Dios nunca muere* [Dieu ne meurt jamais] pour le premier, *La canción mixteca* [La chanson mixtèque] pour le second : ces deux chansons narrent la douleur des migrants contraints de vivre loin de cette région de Oaxaca.

511 Suite au mouvement de l'APPO, cette illusion d'une société oaxaqueña pacifiée a été mise à mal à plusieurs reprises, ce qui explique notamment les précautions prises pour protéger l'événement officiel de toute incursion contestataire.

512 L'invitation.

513 Alcool fort à base de *maguey*, produit à Oaxaca.



Enfin, le *Lunes del cerro*<sup>514</sup> est l'occasion de présenter de façon spectaculaire, payante, dans un auditorium construit à cet effet en 1974 sur la colline du *Fortín*, les performances des groupes venus de tout l'Etat, représentant les « traditions » de chacune des régions de Oaxaca : mises en scènes de la vie quotidienne rurale, mariages, impliquant des éléments symboliques de la vie paysanne (dinde, bœuf, ananas), le tout joué la plupart du temps en costumes « traditionnels » indigènes. C'est aussi l'occasion de l'élection de la Déesse Centéotl<sup>515</sup> : chaque délégation régionale concourt en présentant une candidate. L'élue – celle qui aura le mieux incarné sa « culture » au regard notamment de l' « authenticité<sup>516</sup> » de son vêtement et de sa connaissance d'une langue indienne – a le privilège de présider les fêtes aux côtés du gouverneur<sup>517</sup>... Chacun de ces trois temps est accompagné d'une représentation officielle du gouvernement local saisissant l'occasion de célébrer cette « diversité culturelle » de l'Etat, une vitrine indienne nettoyée de ses conflits sociaux et politiques. Des « cultures indiennes », on ne retient à cette occasion qu'une version folklorisée épurée de ses enjeux politiques, présentable à un public de touristes et à une société locale appréhendant à cette occasion une certaine version du patrimoine culturel local. Et pourtant, un spectateur attentif de la *Guelaguetza* peut voir affleurer des manifestations des relations de pouvoir sous-jacentes à ce type d'événement : entre le pouvoir local et les populations de l'Etat, mais aussi entre les différents groupes régionaux de cet Etat, entre villages parfois.

La *Guelaguetza magisterial y popular*<sup>518</sup>, initiée en 2006 dans un contexte extrêmement conflictuel, celui de la mobilisation de l'APPO, visait une réappropriation « populaire » d'un événement depuis longtemps encadré par le pouvoir local contesté. Les instituteurs de l'Etat de Oaxaca étaient bien placés pour mobiliser les participants nécessaires à l'organisation d'un tel événement alternatif, grâce à leur ancrage au sein du tissu social et politique régional, et ils ont pu rassembler des moyens humains et logistiques conséquents. A partir de l'été 2009, l'observation de cet

---

514 Le « Lundi de la colline », en référence aux origines de la *Guelaguetza* au début du xx<sup>e</sup> siècle, journée durant laquelle les habitants de la ville montaient sur la petite colline surplombant la ville afin d'y partager victuailles et cadeaux.

515 Déesse du maïs.

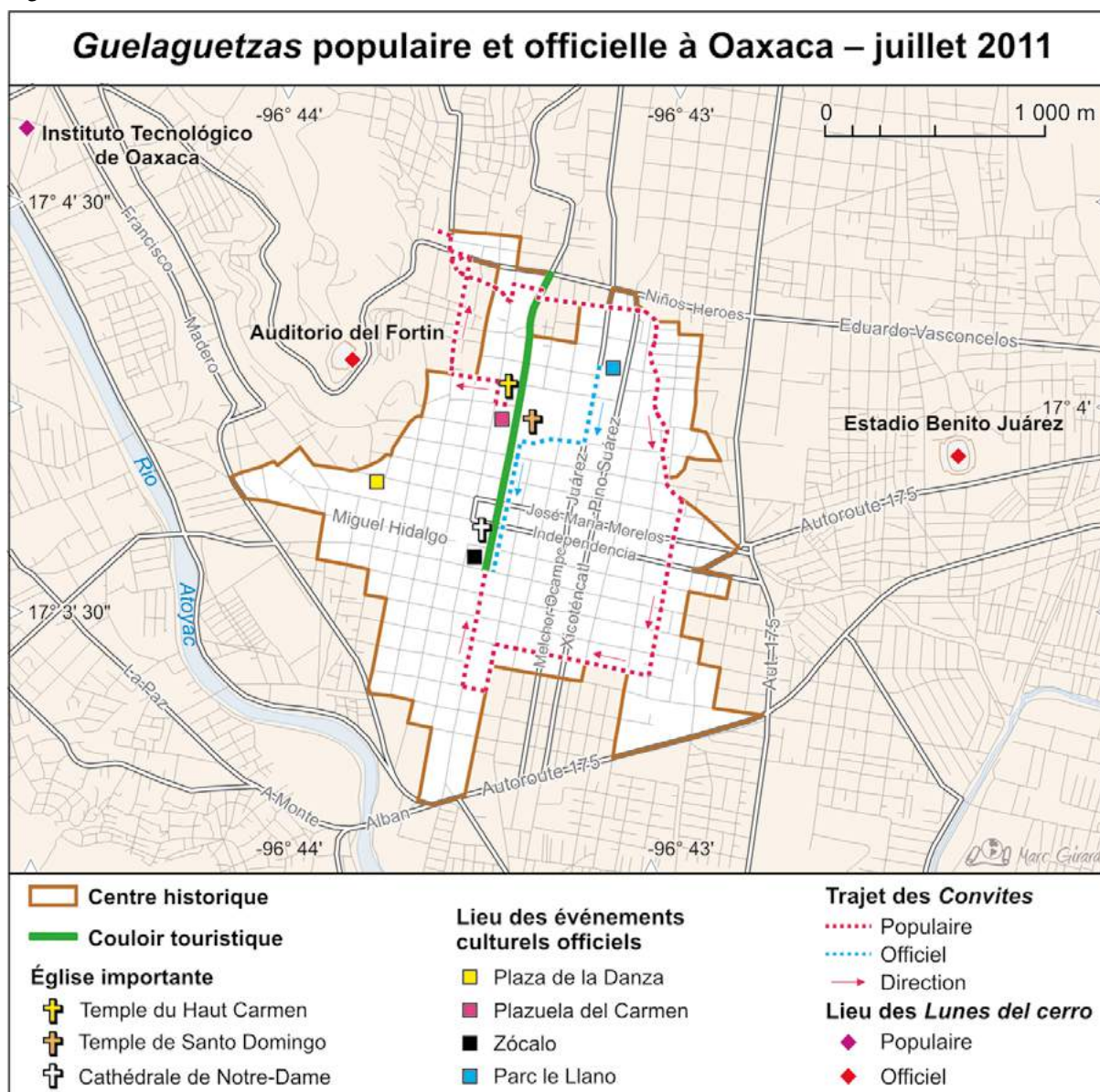
516 Un « comité d'authenticité » supposé connaisseur des « cultures » des différents groupes ethniques de Oaxaca, est d'ailleurs chargé de veiller à ce que tout ce qui est présenté lors de la *Guelaguetza* soit « authentique ». Olga Montes (2005) évoque le cas d'une délégation de la Sierra Norte qui avait été exclue parce que les hommes portaient des chaussures et non des sandales, caractéristique « authentique » du village d'où ils venaient. D'ailleurs, il est intéressant de noter qu'une grande partie des danses présentées à l'occasion de la *Guelaguetza* relèvent d'interprétations relativement libres et évolutives de l'ethnicité : c'est le cas de la « Danse de l'ananas » de la région chinantèque, de la « Danse des petits diables » de la Sierra Norte. Des éléments des costumes sont sans cesse ajoutés, tels les champignons qui ornent désormais les chapeaux des danseurs mazatèques, en référence aux fameuses cérémonies chamaniques de prise de champignons hallucinogènes dans cette région.

517 Olga Montes (2005) relate que lors de la *Guelaguetza* officielle de 2001, c'est une femme triqui qui l'a emporté, elle qui avait certes narré les souffrances des femmes indiennes de sa région, mais qui semblait toutefois présenter cette situation comme « naturelle ». Le jury avait préféré retenir cette candidate qui correspondait probablement plus au stéréotype en vigueur de « la » femme indienne, plutôt qu'une autre favorite qui, elle, avait adopté un ton beaucoup plus revendicatif et dénoncé les tristes conditions dans lesquelles les femmes de sa région vivaient.

518 *Guelaguetza* enseignante et populaire.

événement a constitué pour moi une fenêtre d'observation très riche et m'a permis de sonder des aspects inédits des liens complexes existant entre cultures indigènes, folklore et politique à Oaxaca. Depuis 2006, durant trois jours, Guelaguetzas populaire et officielle se partagent l'espace de la ville ainsi que les publics – locaux, touristes nationaux et internationaux – affluant dans la ville pour cette occasion. Les défilés empruntent tour à tour les mêmes rues et viennent investir des hauts lieux du tourisme local, tel le *zócalo* ou le « couloir touristique », pour y mener leurs manifestations.

Figure 25.



Source : carte issue d'observations personnelles

Sur la carte ci-dessus, j'ai reporté les trajets des *Convites* officiels et populaires, les lieux où se tiennent habituellement les événements culturels encadrant la Guelaguetza officielle, les églises qui jalonnent les différentes déambulations des deux Guelaguetzas, lieux de rendez-vous, ainsi que les sites où prennent place les deux *Lunes del cerro*. Les deux *Convites*, qui souvent ont lieu

à quelques heures d'écart, voire en même temps, prennent des formes fort similaires ; malgré tout, ils ont des itinéraires distincts et, lors du *Convite* populaire apparaissent des marionnettes géantes qui caricaturent et ridiculisent le pouvoir local oppressif (la Police locale et fédérale ou encore le gouverneur de l'Etat). Le *Convite* officiel emprunte un circuit très central et court, qui part du parc Le Llano pour arriver sur le *zócalo*, à quelques îlots de là. Le *Convite* populaire, lui, fait une longue boucle qui s'éloigne un peu du centre-ville pour investir des quartiers plus périphériques ; la déambulation dure généralement trois ou quatre heures, quand le *Convite* officiel est bien plus vite expédié. Il est remarquable cependant que chacun des deux circuits emprunte le « couloir touristique » de l'hyper-centre, haut-lieu de concentration patrimoniale et du tourisme, rue piétonne fort fréquentée à toute heure du jour, scène publique permettant une visibilité locale et internationale. Tandis que le *Convite* officiel débouche sur le *zócalo* dans l'après-midi pour une dernière représentation, il laisse place libre au *Convite* populaire qui arrive dans la soirée pour se clore sur un spectacle qui occupe la place centrale encore quelques heures. En 2010 par exemple, le point d'orgue du *Convite* populaire a consisté en une série de danses « locales », mais surtout des feux d'artifice sur le *zócalo* ; le dernier d'entre eux faisait exploser en rouge vif dans la nuit de Oaxaca une succession de lettres qui proclamaient : « Vive la section 22 ! ». Quant aux *Lunes del cerro* populaire et officiel, point d'orgue des Guelaguetzas, ce sont de grands spectacles où se succèdent les représentations des différentes régions. Ils se distinguent l'un de l'autre avant tout par leur plus ou moins grande accessibilité (gratuit pour le *Lunes del cerro* populaire, payant pour l'officiel) mais encore par la nature de la figure politique qui encadre l'événement par sa présence et ses discours : d'un côté le gouverneur de l'Etat, de l'autre le secrétaire général de la section 22. Tous deux exaltent la richesse et la diversité culturelles de l'Etat, mais le premier en l'associant à une logique de nécessaire « pacification » des rapports sociaux, tandis que le second appelle de ses vœux une mobilisation des classes populaires contre un pouvoir local inique, selon une logique de résistance. Cette coexistence des deux Guelaguetzas n'a pas toujours été pacifique : en 2007, lors de la deuxième édition de la Guelaguetza populaire, une manifestation a été organisée à l'initiative de la section 22 et de diverses organisations de l'APPO, avec pour destination l'*auditorio* du Fortín où se tenaient les festivités de la Guelaguetza officielle, présidées par le gouverneur honni, Ulises Ruiz Ortiz. Les manifestants avaient été reçus par la police préventive de l'Etat et la police municipale, qui les avaient tenus à distance à renfort de pierres et de gaz lacrymogènes, donnant lieu à un affrontement violent, puis à une série d'arrestations.

Je décris ci-après, sur la base de mes notes de terrain, un *Lunes del cerro* populaire tel que je l'ai observé en 2010. Cet exemple permet de saisir comment les dimensions culturelle et politique s'emmêlent à cette occasion, et de quelle façon peuple de Oaxaca et pouvoirs locaux sont invoqués. Il montre également les liens qui sont établis entre spectacles et actualité politique locale.

***Lunes del Cerro* « populaire » : notes rédigées sur la base de mes observations, le 19 juillet 2010 au TEC<sup>519</sup> de Oaxaca**

Le spectacle – qui a duré près de cinq heures – est introduit par un discours du secrétaire général de la section locale du Syndicat national des travailleurs de l'Éducation. Celui-ci rappelle les origines « combattives » de cette *Guelaguetza* en 2006, célèbre la richesse culturelle de l'État et les vertus d'un peuple opprimé auprès duquel se mobilisent les instituteurs. Puis s'ensuit la longue succession des représentations de groupes issus des différentes régions de l'État de Oaxaca, interrompue de temps à autre par un représentant syndical prenant le micro sur scène pour rappeler qu'il s'agit d'un événement « Du peuple et pour le peuple » et appeler à lutter auprès des peuples de Oaxaca. Une partie des spectacles est également introduite par des messages d'ordre politique du groupe qui se produit, tel le commentaire lancé par l'un des membres du groupe de Huautla évoquant Maria Sabina et les frères Magón<sup>520</sup>, originaires du village. Chacun dans la foule reconnaît aux costumes et aux spectacles devenus « traditionnels » (en tout cas identifiables), la région ou le village, la ville dont il est question lors de chaque spectacle : « *Flor de piña* » pour Tuxtepec, la « *Danza de la pluma* » pour Záchila, « *El baile del huajólote* » pour la Sierra, etc... Tandis que se joue cette alternance entre discours politiques depuis la scène et danses, chants, les membres de la direction syndicale ne manquent pas de venir sur scène, tour à tour, danser à l'occasion des spectacles issus de leur région ou de danses plus populaires. Le secrétaire général du syndicat et son second viennent donc danser ensemble « *El baile del huajólote*<sup>521</sup> » de la Sierra : le premier brandit au-dessus de sa tête une dinde en dansant, le second un *Pan de yema*<sup>522</sup>, tandis que le chanteur improvise à la gloire de Oaxaca, de la région de la Costa et du syndicat. Un peu plus tard, les deux dirigeants dansent encore à l'occasion de la représentation de Putla de Guerrero de la région de la Costa, et le chanteur au microphone commente cette entrée sur scène en attribuant au secrétaire général du syndicat le rôle de *mayordomo*<sup>523</sup> lors de la fête communautaire ici représentée. Il ajoute : « Ainsi que toute la Section 22 ! », conviant de ce fait l'ensemble des *maestros* de l'État à venir patronner les fêtes de Putla. Au micro, durant les représentations, les chanteurs et représentants des communautés se produisant sur scène lancent des « saluts » et des dénonciations de la politique gouvernementale locale. Durant le spectacle de la Mixteca, un salut est également lancé « aux camarades d'Atenco », « au peuple réprimé de San Pedro Cajónos<sup>524</sup> » ; le représentant de Miahuatlán, tout en chantant, dit : « Úlises Ruíz Ortiz<sup>525</sup> ira à la casserole avec ma dinde » et ajoute : « Nous fêtons tous ensemble le fait que le PRI se meure ! », « Célébrons la défaite de URO le tyran ! ». Il conclut : « Pauvres dinosaures, ça y est nous leur avons donné le

---

519 Université technologique, proche du centre de la ville, qui dispose des terrains et équipements nécessaires à l'organisation d'un tel événement, mis à disposition du syndicat des enseignants.

520 María Sabina était une soigneuse « chamane » de la Sierra mazatèque à Huautla de Jiménez, qui a acquis dans les années 1960-1970 une renommée internationale et fait de sa région un haut-lieu du tourisme chamanique (Demanget 2007). Quant aux « frères Magón », intellectuels et écrivains libertaires originaires de Oaxaca, opposants au régime de Porfirio Díaz, exilés aux États-Unis au début du xx<sup>e</sup> siècle, ils sont à l'origine de plusieurs revues, dont la plus connue, *Regeneración* ; ils ont fondé le Parti libéral mexicain (PLM).

521 La danse de la dinde.

522 Pain à la crème.

523 Au sein de l'organisation communautaire traditionnelle oaxaqueña, l'une des charges d'importance est celle du *mayordomo*, qui doit organiser et trouver le financement des fêtes païennes et religieuses rythmant la vie du village.

524 Où se jouait cette année-là un conflit entre une partie de la population et les autorités municipales.

525 URO : gouverneur *priista* de l'État de Oaxaca, à l'époque encore à la tête de l'État.

coup de grâce ! »<sup>526</sup>. Enfin, un chanteur de la Sierra Sur, à l'occasion de l'une de dernières représentations, appelle à « Vider des litres de *mezcal* parce qu'URO est déjà tombé ! ». Pour clore le spectacle et ce *Lunes del cerro*, le secrétaire général du syndicat active un rituel syndical, qui consiste à appeler tour à tour chacune des régions de l'Etat – qui correspondent également à un découpage syndical –, les instituteurs membres de ces régions lui répondant le poing levé : « En lutte ! »<sup>527</sup>.

Le public, installé sur les gradins du terrain de baseball ou assis sur des chaises tout autour de la scène assiste calmement à ce spectacle sous un soleil de plomb, en mangeant et sirotant des boissons : toute la journée en effet, des vendeurs ambulants proposent aux spectateurs des rafraîchissements et des collations. Une partie des visiteurs a acheté des chapeaux de paille vendus à l'entrée – il fallait, pour arriver sur l'esplanade du TEC (un terrain de football), traverser un *tianguis*<sup>528</sup> de kiosques de nourriture, puis un autre où l'on vendait de l'artisanat mexicain. Au moment de l'appel des différentes délégations syndicales de l'Etat, lancé par les dirigeants syndicaux au microphone, depuis la scène, j'ai pu vérifier en considérant les réponses poing levé dans le public, qu'une partie considérable des spectateurs était constituée de *maestros* accompagnés de leur famille. L'assistance à la Guelaguetza populaire fait l'objet, tout comme la participation aux manifestations ou *plantones*, d'un contrôle de présence ; plus tard, j'ai vu circuler des listes de présence dans les gradins et parmi la foule. Ça et là je repère aussi des visiteurs nord-américains ou européens, cependant la majeure partie des touristes nationaux et internationaux assistent plutôt à la Guelaguetza officielle. Il y a en revanche – j'en connais une partie – des militants mexicains et étrangers de passage, sympathisants zapatistes, libertaires et soutiens de l'APPO en 2006.

L'événement populaire a été diffusé en direct sur différentes radios communautaires de Oaxaca et *radio plantón*<sup>529</sup>, tandis que la Guelaguetza officielle était retransmise sur la chaîne de télévision locale. Ce *Lunes del cerro*, mais plus généralement la Guelaguetza (incluant aussi les deux défilés de rue), a acquis depuis ses origines des qualités politiques *via* la mise en œuvre de pratiques à la fois récréatives et commémoratives. Cet événement culturel constitue en effet, pour le pouvoir local comme pour le syndicat, l'occasion d'un encadrement politique d'une forme spécifique – culturelle – de sociabilité. Quel est le sens politique de ces mises en scènes ? De ce folklore ? De ces modalités d'invocation du « peuple » ?

---

526 Ces dernières prises de parole renvoient aux élections locales à l'occasion desquelles le gouverneur de Oaxaca URO a été remplacé par le candidat d'une coalition de centre gauche, Gabino Cué Monteagudo, et non par celui du parti historique dans cette région : le PRI (Parti Révolutionnaire Institutionnel, parti unique au pouvoir durant près de 70 ans au Mexique).

527 Cette pratique ayant pour effet de rendre visible la participation, la présence et la motivation politique différenciés des participants de chaque région.

528 Marché provisoire.

529 Radio de la section syndicale locale, qui diffuse depuis les locaux du syndicat à Oaxaca dans le centre de la ville. Cette radio a joué un rôle conséquent de diffusion des informations et de programmes alternatifs durant la mobilisation de 2006.

## 1.2. La Guelaguetza enseignante : rencontre populaire ou « hommage racial<sup>530</sup> » ?

« [S]cholars have come to recognize that popular culture cannot be defined in terms of 'its' intrinsic properties. Rather, it can only be conceived in relation to the political forces and culture(s) that engage it »  
(Joseph et Nugent 1994 : 15).

La Guelaguetza « populaire et enseignante » a vocation à s'opposer terme à terme à la Guelaguetza officielle promue par le gouvernement local. La dimension politique de cet événement culturel et folklorique ne fait aucun doute, occasion de diffusion de messages politiques, de mise en scène des rapports de pouvoir, de représentation concrète et symbolique du conflit latent entre section 22 et pouvoir local. Je m'en emparerai en considérant, à l'instar de Daniel Nugent et Gilbert M. Joseph (Joseph et Nugent 1994), que ce qui relève de la culture populaire est intimement lié au pouvoir et à la politique.

Dans le cadre de la Guelaguetza, la dichotomie gouvernement répressif /peuples de Oaxaca est invoquée, représentée, intégrée au spectacle lors des différents événements de la Guelaguetza populaire selon une « opposition mythique qui traverse l'histoire des mobilisations collectives » (Sawicki et Collovald 1991 : 7). Le secrétaire général de la section 22 l'exprime ainsi lors d'une allocution publique sur le *zócalo* de Oaxaca en juillet 2010 :

« Nous voulons partager avec la société en général une expérience vécue dans l'un des Etats qui, malgré les attaques continues d'un gouvernement oppresseur, a su maintenir une résistance organisée [...]. Avec la Guelaguetza, nous avons eu accès à un espace qui a permis à la population oaxaqueña, aux visiteurs nationaux et étrangers de profiter de cette fête sans aucun coût, et de déguster des plats typiques de la région à peu de frais ».

Lors des différents moments de la Guelaguetza de 2010, des tracts étaient distribués, rappelant : « La Guelaguetza n'est pas une marchandise<sup>531</sup> », développant un argumentaire sur la capacité des peuples indigènes à résister aux politiques et aux logiques néolibérales. Miguel, militant des droits de l'Homme à Oaxaca<sup>532</sup> me décrivait comme suit la Guelaguetza populaire des enseignants :

« Oui, bien sûr, je crois que ça c'est une victoire du mouvement. Parce que comme ça on récupère la célébration, la fête, et ça pour nos peuples de Oaxaca ça fait sens cette récupération de la fête, de l'espace de la fête... Parce que le gouverneur l'avait séquestré non ? Avec sa célébration de la Guelaguetza, acheter ses billets sur *ticketmaster*... Cette autre fête qu'il avait dans la tête, nous

---

530 Au début des années 1930, l'événement culturel annuel était nommé « Hommage racial » avant de devenir, quelques années plus tard, la Guelaguetza. Il est intéressant et surprenant de noter qu'en 2012, la Guelaguetza officielle a été de nouveau intitulée « Hommage racial » à l'occasion du 80<sup>e</sup> anniversaire de ces festivités.

531 En 2012, on retrouve ces propos développés au sein du bulletin de juillet de la section 2012 : « Vous êtes tous invités à la plus grande fête du peuple de Oaxaca [...] offerte par la section 22 au peuple de Oaxaca ».

532 Lors d'un entretien, le 12 août 2009. Ce dernier travaille dans une ONG locale d'éducation populaire et de défense des droits de l'Homme, impliquée en 2006 au sein de l'APPO.



on lui a arraché la célébration [...]. Donc nous lui arrachons cette célébration au gouvernement ».

Pour la section 22, l'organisation de ces festivités est donc l'occasion de « récupérer » une fête confisquée par le gouvernement local, « séquestrée », afin de l'offrir au « peuple ». L'invocation permanente du peuple ou de la qualité populaire de l'événement mis en œuvre par la section 22 n'est pas anodine : le « populaire » semble en effet constituer une ressource productrice d'un fort capital légitimant pour l'organisation syndicale contestée. Cependant : selon quels ressorts l'invocation d'un événement « populaire » constitue-t-elle une pareille ressource ? Que recouvre cette récurrente référence syndicale au peuple ? Peut-on parler d'instrumentalisation du populaire ?

Dans l'un des tracts distribués par la section 22 en amont de la Guelaguetza populaire en 2010, on pouvait trouver la présentation suivante de la figure du « peuple » :

« [C]omposé d'artisans, de femmes au foyer, de paysans, d'ouvriers, d'employés ; d'hommes et de femmes, de jeunes, d'enfants et d'anciens, qui luttent chaque jour pour survivre, mais aussi pour conserver ce qui est leur, l'héritage millénaire qui enrichit de symboles chaque village, chaque région et chaque recoin de notre territoire accidenté de Oaxaca ».

Il s'agit là d'une approche englobante, le peuple étant composé d'enfants, de travailleurs, hommes et femmes en lutte pour leur survie, garants d'un héritage millénaire. Rhétorique, cette définition appelle la nécessité de sonder plus avant ces « politiques d'énonciation du populaire » (Pudal 1991 : 55), entre misérabilisme et populisme (Grignon et Passeron 1989) – et pas seulement sous un angle utilitariste. Comme le soulignent Annie Collovald et Frédéric Sawicki (1991), la définition du « populaire » relève autant d'enjeux scientifiques que politiques. Sans chercher à donner un contenu fixe à ce qui résulte d'élaborations sociales et historiques, je m'attache à explorer les usages sociaux et politiques de cette catégorie concrètement mis en œuvre à l'occasion de la Guelaguetza. Nombre d'organisations, d'institutions participent de cette élaboration, de cette « chosification » (Sawicki et Collovald 1991 : 16), parmi elles à Oaxaca le syndicat des enseignants et le gouvernement local.

Dans un tout autre contexte, Cyrille Rougier (2010) a travaillé en France sur la mobilisation du référent « populaire », dans le cadre de l'organisation d'une manifestation festive de quartier : la « Fête des ponts » à Limoges. Il montre comment l'équipe municipale, affiliée au Parti socialiste, cherche à faire la démonstration, à l'occasion de ces festivités, d'une proximité aux « classes populaires ». Les habitants de ce quartier des Ponts incarneraient ainsi une spécificité micro-locale « populaire » – plus ou moins réinventée – susceptible de constituer, pour qui s'en montre proche, une ressource politique. Cette « municipalisation » d'une fête locale – grâce à un investissement conséquent de moyens humains, financiers et logistiques de la part de l'équipe municipale – fonctionne comme une source de légitimation pour la municipalité, selon une série de ressorts que l'auteur met à jour. Je fais un détour par ce cas français car il me permet, en

me forçant à faire un pas de côté, de questionner de façon stimulante mon cas mexicain quant à ces articulations complexes entre aspects culturels et politiques de telles festivités. C'est aussi un moyen de « désexotiser » Oaxaca et ses populations indiennes que de confronter ce contexte local spécifique indien à un autre, *a priori* fort éloigné.

Dans le cas de Oaxaca et de la Guelaguetza, la section 22, tout comme la municipalité de Limoges, a fort investi pour organiser cette fête au coût humain, économique et logistique élevé. Pour la Guelaguetza populaire, le financement de l'événement est assuré chaque année depuis 2006, d'une part par un apport direct du syndicat, d'autre part par les contributions individuelles obligatoires des *maestros* de la section 22 : tandis que leur présence aux festivités fait l'objet d'un contrôle, leur contribution financière est également attendue, comme pour toute activité syndicale routinière<sup>533</sup>. L'organisation de cette Guelaguetza populaire a un coût élevé pour l'organisation syndicale et le groupe enseignant : qu'obtiennent-ils en retour ? S'il y a un échange, de quelle nature est-il ? Sur ce point, il est intéressant de noter le sens du mot zapotèque *Guelaguetza*, qui signifie la réciprocité, l'aide mutuelle par le travail ou par don d'argent quand les proches en ont besoin, le fait de « donner » et « recevoir » à la fois (Montes 2005). Ce type d'échange évoque une forme de don rituel dans le cadre d'un cérémoniel public (les festivités de la Guelaguetza populaire) qui informe sur le « prestige » ou les « qualités » du donneur (dans ce cas les *maestros* de la section 22). Gratuite, ouverte à tous, menée « par et pour le peuple », orchestrée par une section syndicale locale qui revendique une posture contestataire, de contre-pouvoir, la Guelaguetza populaire a ainsi pour vocation affichée de redonner à l'événement une dimension « originelle » d'échange qui aurait été dévoyée par le gouvernement. Dans ce cas, si la section 22 offre un spectacle, travaille à la mise en place logistique de l'événement, contacte *via* les *maestros* les différents groupes de danseurs et de chanteurs qui se produisent, distribue du mezcal et des bonbons, attend-elle quelque chose du public ?

Chaque année, la Guelaguetza populaire arrive juste après la mobilisation annuelle des instituteurs et les négociations avec le gouvernement local finissent toujours par aboutir courant juillet afin de ne pas mettre en péril la tenue de ce grand événement local (tant populaire qu'officiel). La Guelaguetza populaire semble ainsi être un moyen de réactiver le soutien de la population locale aux permanentes mobilisations syndicales, celles-là mêmes qui sont qualifiées de corporatistes, accusées de donner une image néfaste de la région, d'affecter le tourisme, de causer des absences répétées des enseignants au sein des écoles, absences qu'une partie des parents d'élèves dénonce de plus en plus fermement. Elle fonctionne de fait comme une compensation au regard des dommages subis par la population durant les mobilisations enseignantes (routes bloquées, *zócalo* occupé, tourisme perturbé, écoles désertées...). Une institutrice d'école maternelle m'expliquait ainsi l'intérêt pour les instituteurs d'organiser ce type d'événement :

---

533 Par exemple, la prise en charge du voyage des délégations qui vont régulièrement occuper le *zócalo* de Mexico est assurée en grande partie par ces mêmes contributions individuelles obligatoires.



« Tu invites le peuple à te faire confiance, parce que, même si tu peux participer à un *plantón*, tu es aussi capable d'organiser d'autres types d'activités comme celle-ci, qui parlent de ton Etat, qui parlent de ton activité de *maestro* qui n'est plus seulement associée au *plantón* ou à la manifestation. Donc je sens que ce sont des activités que l'on pourrait développer, et ce serait nous les principaux acteurs, c'est-à-dire que les crédits gagnés c'est le *maestro* qui les récupère, pour que les gens soient amenés à rendre au *maestro* sa renommée, leur confiance. Et surtout : le respect, parce que là, tout le monde nous tutoie<sup>534</sup> ».

En grande partie financée par la section 22, la Guelaguetza populaire est l'occasion pour l'organisation syndicale d'« offrir » cette fête au peuple et de récupérer une partie de leur légitimité perdue, selon une logique cyclique annuelle pour laquelle saison de mobilisations syndicales et saison de « rachat » festif se succèdent. Pratique proche de l'évergétisme, la Guelaguetza populaire ne fonctionne cependant pas à sens unique et appelle en retour un soutien des populations locales. La Guelaguetza populaire attire beaucoup de monde – dont une partie composée des *maestros* et de leur famille – et, en juillet 2012 par exemple, le bulletin de la section 22 annonçait une fréquentation de 50000 personnes pour les différentes festivités (*Convite*, *Calenda* et *Lunes del cerro*)<sup>535</sup>. A observer ce public, chacun peut prendre la mesure de la réalité de l'ancrage social de ces enseignants, de leurs liens professionnels et associatifs, familiaux. La diversité au sein de l'assistance rend compte des liens et réseaux complexes liant encore aujourd'hui le syndicat et le groupe des enseignants d'une part, la population locale, les autorités et les parents d'élèves des villages de la région d'autre part. A deux reprises dans l'histoire récente des mobilisations enseignantes à Oaxaca, l'enracinement populaire de l'action politique des enseignants de la section 22 a été mis à jour. Ca a été le cas durant les années 1980, lors du mouvement en faveur de la démocratisation syndicale, qui avait bénéficié d'un soutien important de la population, puis en 2006, ce soutien populaire a été réactivé au sein de l'APPO. Chaque année depuis 2006, à l'occasion de la Guelaguetza populaire, il semblerait que le syndicat enseignant tente de revendiquer et de réactiver ce capital social populaire source de légitimation, notamment en mobilisant une lecture particulière de la dichotomie structurante des conflits politiques locaux : celle qui oppose la section 22 et le « peuple » d'un côté, au gouvernement local de l'autre<sup>536</sup>.

Durant la Guelaguetza populaire, on ne célèbre cependant pas la seule figure du peuple opprimé et

---

534 Propos recueillis lors d'un entretien avec Sayda, le 29 juin 2010.

535 Quant à la Guelaguetza officielle, un article de *la Jornada* (quotidien national réputé progressiste) en date du 22 juillet 2014, intitulé « La déesse du maïs a ouvert le *Lunes del Cerro* de la Guelaguetza », détaillait la répartition du public dans les tribunes de *l'Auditorio du Fortín* à l'occasion du *Lunes del Cerro* officiel : tandis que les tribunes A, B et C, d'accès payant étaient remplies, la tribune D, d'accès pourtant gratuit, était presque vide. Selon l'auteur de l'article, le personnel de sécurité aurait reçu, comme chaque année, l'ordre de restreindre l'accès à cette tribune afin d'éviter toute éventuelle perturbation critique d'opposants politiques au gouvernement.

536 Lors de la Guelaguetza officielle, le gouverneur de l'Etat, je l'ai montré, revendique un autre lien au peuple, relevant de la garantie institutionnelle d'une société « à nouveau » pacifiée et harmonieuse.

résistant face au gouvernement local. Il existe un processus d'identification du groupe enseignant au peuple, mais aussi *aux peuples* de Oaxaca. Et, lorsque l'on évoque *les peuples* de Oaxaca, cela renvoie implicitement aux populations indigènes de la région. Il se joue alors un glissement sémantique qui identifierait le syndicat enseignant au peuple et aux populations indigènes, les trois entités étant subtilement assimilées les unes aux autres, sensées incarner une même réalité résistante et rebelle. Il semblerait donc, à cette occasion de la Guelaguetza populaire – la section 22 est susceptible, en d'autres contextes, d'adopter d'autres registres d'énonciation du peuple<sup>537</sup> – que l'indigénité s'impose selon des modalités spectaculaires comme une façon de dire le peuple<sup>538</sup> et donc de dire la souveraineté.

La Guelaguetza – populaire et officielle – est en outre devenue une référence stable pour énoncer, par le discours et dans le cadre de mises en scène, ce que sont les populations indigènes locales, en leur attribuant des significations et des pratiques. Magali Demanget (2007 : 23), qui s'est intéressée à la Guelaguetza officielle au début des années 2000, la décrit comme un « théâtre de la représentation ethnique » dans lequel « le tourisme, aux côtés des appareils de promotion culturelle, forme une arène non négligeable de la construction ethnique ». Cependant, l'arène alternative de la Guelaguetza populaire ne constitue pas vraiment une subversion de cette Guelaguetza officielle et s'apparente plus à une reproduction « contestataire » d'un dispositif spectaculaire raciste « officiel ». Outre un discours critique de la politique d'Etat, elle ne met pas en œuvre une vision critique de l'indigénisme ambiant et officiel : elle reprend en partie les catégories classiques indigénistes et paternalistes. Cet extrait de discours du secrétaire général de la section 22 en juillet 2010 vient en donner une illustration, réduisant ces « cultures indigènes » à leurs costumes et à leurs danses :

« Chacun des participants a pu montrer non seulement ses beaux costumes typiques, ses rythmes et ses différentes danses ; dans leurs visages nous avons pu lire de la joie et l'orgueil de monter sur cette scène, avec pour seule fin celle de vivre et partager sa culture. Chaque groupe, accompagné par son ensemble musical, a fait vibrer les cœurs des milliers de personnes qui étaient là pour voir ce magnifique spectacle ».

La vision essentialiste de ces populations indigènes apparaît également au sein des documents diffusés par le syndicat, tel le bulletin d'information « spécial Guelaguetza » diffusé à l'ensemble des instituteurs de l'Etat en juillet 2012, dans lequel on peut lire : « La fraternité des hommes sur la terre, avec leurs danses et leurs chansons, représente la générosité et la combattivité de nos ancêtres ». Reprenant le dispositif de la Guelaguetza officielle, la Guelaguetza populaire innove

---

537 En invoquant les travailleurs ou les pauvres par exemple.

538 On notera ici la disparition de la figure du paysan, qui en revanche a été mobilisée à des fins politiques à d'autres époques, occultant alors la figure de l'Indien. Ces questions renvoient aux débats auxquels a notamment participé Christian Deverre (1980) au début des années 1980 : dans son ouvrage *Indiens ou paysans*, cet anthropologue défend qu'il convient d'envisager la nature « sociale » des populations indiennes, et que, au Mexique, celle-ci ne peut être dissociée des relations de production agricole, et donc de leur existence en tant que « paysans ».

donc peu s'agissant des formes et des contenus de l'expression des « cultures indigènes » locales. D'ailleurs, nombre de groupes n'ayant pu se produire dans le cadre de la Guelaguetza officielle l'ont fait à défaut lors de la Guelaguetza populaire, en présentant les mêmes spectacles, tandis que d'autres évoluent d'une année sur l'autre entre les deux cérémonies. Elle ne porte pas non plus, en raison de l'encadrement syndical important, d'opportunités de création d'espaces renouvelés d'expression culturelle et de revendication politique. La Guelaguetza populaire et enseignante reprend par conséquent, et c'est là un paradoxe édifiant, une approche folklorique de cultures indigènes figées dans des « coutumes » immuables, à laquelle se juxtapose une partie de la rhétorique officielle syndicale de la « lutte ».

Lors de ses allocutions publiques, le secrétaire général du syndicat enseignant à Oaxaca exalte également les vertus « naturelles » de résistance des peuples indiens face aux pouvoirs iniques, résistance rendue possible grâce notamment au rôle de conseil et de soutien des instituteurs-médiateurs :

« Le rôle de l'instituteur dans cet Etat a été fondamental : il a pu retrouver sa fonction sociale dans la communauté et travailler avec la société, les familles et l'école afin de défendre leurs cultures et traditions, aspects essentiels de la formation des élèves et de leur identité nationale, eux qui ont à protéger et respecter leur lieu d'origine » <sup>539</sup>

Un tract de la section 22, distribué en juillet 2009, formule ces « propriétés résistantes » des peuples indigènes qui seraient liées à des qualités de convivialité sociale et de fraternité « propres aux peuples indiens » :

« La Guelaguetza est plus qu'une fête. C'est la manifestation culturelle des peuples indigènes qui font la preuve de formes profondes de convivialité sociale, qui reflète l'expression des 16 peuples indigènes associés par un lien profond de fraternité et d'aide mutuelle, caractéristiques propres aux peuples indiens. Ce sont là les raisons qui ont rendu possible la résistance face aux politiques des caciques, aux politiques d'extorsion et d'exploitation propres au néolibéralisme et à la globalisation ». <sup>540</sup>

Mais encore, la Guelaguetza a pour fonction affichée, en « garantissant » le maintien de ces coutumes, de permettre que perdurent ces « propriétés résistantes » des populations indigènes, comme l'indique ce bulletin d'information de la section 22 :

« Tout comme la végétation sert à éviter les glissements de terrain sur les collines, la Guelaguetza garantit les coutumes et traditions des peuples, comme

---

539 Discours public du secrétaire général de la section 22, juillet 2010.

540 Extrait d'un tract de la section 22, juillet 2009.

une forme de résistance à l'avalanche néolibérale qui prétend faire fi de tout ce qu'il y a sur son passage, peu importe s'il s'agit d'homogénéiser les formes de vie dans le monde, si ne restent que des sociétés hybrides prédestinées à disparaître en raison de leur incapacité à hériter de leurs racines, ou parce qu'elles n'en ont plus ». <sup>541</sup>

La Guelaguetza populaire relève donc, tout comme la Guelaguetza officielle, d'une forme particulière de domestication indigéniste des populations indiennes de la région. Celles-ci, incarnées sur une scène, sont exaltées telle une altérité exotique et résistante (ou rebelle), selon un « primitivisme folklorisé » (Friedman 1994).

Lors de cet événement festif et culturel, les populations indigènes de Oaxaca sont ainsi situées en dehors du temps et de l'espace (Fabian 2006), indépendamment de leur histoire et des rapports sociaux concrets dans lesquels elles sont inscrites. Or, ces rapports sociaux – inégaux – affluent malgré tout, notamment si l'on considère certains aspects du déroulement pratique et logistique de la Guelaguetza, qui donne à voir des situations économiques inégales entre groupes. Les différentes délégations ne disposent par exemple pas des mêmes ressources pour se rendre à la capitale de l'Etat, s'y loger et s'y nourrir durant le temps des festivités. Tandis que certains, issus de régions ou de villages prospères, arrivent dans leurs voitures personnelles ou bien dans un bus affrété pour l'occasion, d'autres se débrouillent en taxi collectif et voyagent dans des conditions difficiles. Les participants évitent de trop le souligner, mais c'est Miguel<sup>542</sup>, impliqué dans l'organisation en tant que bénévole militant, qui me narrait les différences de traitement accordé par l'organisation syndicale aux différents groupes de la région :

« Ca n'est pas la même chose que de venir de zones riches et prospères comme l'Isthme de Tehuantepec [...]. Ils arrivent avec beaucoup de moyens, on les héberge ici dans les meilleurs hôtels, alors que les femmes qui viennent de la région triqui, ils les hébergent dans des hôtels de seconde ou de troisième classe où elles sont mal reçues ».

Montes (2005) évoque en outre, pour la Guelaguetza officielle, la façon dont les autorités touristiques traitent les différentes délégations, ceux de la Sierra recevant un accueil bien moins attentif que d'autres, originaires de la région de l'Isthme de Tehuantepec par exemple. Sur scène, elle note combien les spectacles les plus reconnus, émanant de régions « riches », sont plus applaudis que ceux de la Sierra Juárez par exemple. Ainsi, *Flor de piña* [Fleur d'ananas] – représentation désormais « classique » de la région du Papaloapan – est toujours extrêmement bien reçue. Or ce spectacle met en scène des jeunes filles issues de milieux blancs aisés de Tuxtepec<sup>543</sup> ; leurs familles trouvent là l'occasion d'une forme de reconnaissance sociale. Par ailleurs, jusqu'à ce jour aucune des deux Guelaguetzas

---

541 Bulletin d'information de la section 22, juillet 2012.

542 Lors d'un entretien, le 12 août 2009.

543 Capitale de la région du Papaloapan.

n'a par exemple invité de délégation mettant en scène des représentants des populations noires afro-américaines de la Costa<sup>544</sup>, traduction parmi d'autres de hiérarchisations implicites entre groupes ethniques : seraient-ils non *oaxaqueños* ? Non indiens ? La Guelaguetza permet au gouvernement local comme au syndicat enseignant de décliner leur conception de ce qu'est l'« oaxacanité ». C'est comme s'il existait une cartographie non éditée de l'Etat, fixant, qualifiant les groupes sociaux en fonction de critères raciaux. Celle-ci identifierait des « régions indiennes », telles la Sierra Juárez, la région Mixtèque ou la sierra Sur, et des « régions moins indiennes » comme l'Isthme de Tehuantepec ou le Papaloapan. Magali Demanget (2007 : 19) écrit à propos de la Guelaguetza officielle que « [l'] image que donne cette fête est celle de relations harmonieuses entre groupes inégaux ». Guelaguetza officielle et populaire imposent et légitiment donc un certain ordre social et ethnique. Cela n'est pas sans rappeler les distinctions qui sont faites au sein du groupe enseignant de l'Etat : entre instituteurs « bilingues » issus pour la plupart de villages indiens, formés au sein des écoles normales rurales, et instituteurs métisses des milieux urbains, relevant du système formel, souvent formés dans les écoles normales des grandes villes de la région ou de la capitale, Oaxaca.

Quoiqu'il en soit, chacune des délégations « s'arrange » avec ces festivités, se réapproprie le sens de cet événement et considère l'intérêt d'y participer ou non. Les groupes participants ne sont bien évidemment pas les objets passifs de manipulations politiques menées « d'en haut » ; ils sont sujets et acteurs à part entière de cette mise en scène, dont ils perçoivent les enjeux politiques et ce qu'ils peuvent en tirer. Pour mettre en place cette Guelaguetza populaire, la direction chargée des affaires culturelles au sein de la section 22 s'adresse à chacun des représentants syndicaux au sein des régions de l'Etat, pour qu'il lance un appel à participation qui sera ensuite relayé dans chacune des délégations syndicales, puis dans chaque école. La plupart du temps les instituteurs travaillent déjà tout au long de l'année à la mise en place de spectacles impliquant les enfants et adultes volontaires dans les villages. Ils le font au sein des écoles, mais ils animent aussi des groupes de danse « locale » (tel le *Járame* dans la Sierra Juárez) qui se produisent par exemple à l'occasion des fêtes patronales annuelles. Cette activité rend compte aux autorités et aux parents d'élèves de leur implication sociale au sein des villages et de leur maîtrise des « traditions ». En juillet 2010, j'ai rendu visite à Eloi dans le village de la Sierra où il vit et exerce et j'ai ainsi pu appréhender les « coulisses » de l'événement, le travail de préparation concret en amont de la Guelaguetza populaire. Proche des jeunes du village, organisant de nombreuses activités culturelles et de « conscientisation » écologique et politique à leur attention, Eloi a été remarqué puis contacté par le représentant syndical de la région Sierra pour participer à la Guelaguetza populaire cette année-là et proposer un spectacle qui impliquerait ces jeunes<sup>545</sup>. Lors de mon séjour, Eloi n'a pas manqué de me montrer les costumes et masques rouges et noirs du spectacle, précieusement gardés dans un coffre du palais municipal du village. Les élaborer, les concevoir a été

---

544 Qui vivent essentiellement dans la zone du district de Jamiltepec.

545 Je n'ai vu le spectacle, intitulé « La danse des diables », que plus tard lors de la *Calenda* puis du *Lunes del Cerro* populaire.

le fruit d'un travail collectif, et les répétitions ont commencé seulement quelques semaines avant l'événement. Eloi m'a présenté cette participation à la Guelaguetza populaire comme un honneur, « un premier pas vers une reconnaissance des traditions de son village<sup>546</sup> ». C'est aussi l'occasion d'une sorte de reconnaissance officielle, syndicale, du travail qu'il effectue au sein du village, de son école, en accord avec la norme syndicale de l'instituteur dévoué et impliqué auprès des populations. Mais cette participation villageoise à la Guelaguetza populaire ne signifie pas en revanche une adhésion à la dimension alternative, subversive ou contestataire de l'événement. Il s'agit plutôt dans ce cas d'avoir accès à une scène où se montrer et se faire (re)connaître comme un *maestro* garant des « traditions », de faire connaître sa localité. Eloi me confiait d'ailleurs qu'il serait très heureux ensuite, les années suivantes, que son groupe participe à la « vraie » Guelaguetza (la Guelaguetza officielle).

L'observation de ce double événement a constitué pour mon enquête un espace de connaissance en tant qu'espace imaginé et performatif de l'activation et de la fixation des identités « indiennes et populaires » locales. Avec la Guelaguetza populaire, le syndicat des instituteurs a mobilisé un ensemble d'imaginaires de la radicalité et des cultures indiennes locales venant puiser, comme je l'ai montré, dans un corpus idéologique de type indigéniste. La Guelaguetza officielle, fort médiatisée<sup>547</sup>, constitue l'occasion pour le pouvoir local de donner à voir à un large public local, national et international une société *oaxaqueña* plurielle pacifiée où l'Indien occupe une place déterminée, figée dans un folklorisme apolitique. En ce sens, Guelaguetzas populaire et officielle constituent des scènes politiques où se joue de façon complexe une « bataille » symbolique impliquant deux groupes d'acteurs politiques locaux majeurs, qui prétendent énoncer la réalité des rapports sociaux à Oaxaca. Ce contexte m'a donc permis d'envisager l'entremêlement profond existant entre culture et politique à Oaxaca, les formes d'énonciation du politique qui correspondent à « [l']appropriation, par un groupe dominant, de représentations populaires dans une perspective nationaliste ou culturaliste, en vue de la construction d'une hégémonie ou à des fins de manipulation politique » (Bayart 1985 : 370).

Catégories de classement endogènes et exogènes évoluent et laissent des traces, constitutives des imaginaires sociaux dominants et contestataires, marquent de façon plus ou moins durable les rapports sociaux. Or, l'anthropologie elle-même contribue à la production de ces imaginaires aux effets, eux, réels, de façon particulièrement aiguë au Mexique : dans un tel contexte, comment proposer une anthropologie critique de ces imaginaires ? Dans la section qui suit, je propose un retour sur cette discipline « nationale » et une mise à plat de son rapport à l'imaginaire dominant quant aux populations indigènes au Mexique.

---

546 Propos recueillis lors d'un échange informel, le 16 juillet 2010.

547 Chaque année, la Guelaguetza officielle fait l'objet d'un traitement par les quotidiens locaux (*Noticias et El Imparcial*) et nationaux (*Reforma et la Jornada*).

## 2. L'ANTHROPOLOGIE ET LES INDIENS AU MEXIQUE : DE L'INDIGÉNISME AU MULTICULTURALISME

« [Nous] ne devrions pas laisser l'anthropologie être simplement utilisée comme pourvoyeuse d'un Autre qui conviendrait au nous » (Fabian 2006 : 16)

Au Mexique, il existe un lien fort entre les élaborations théoriques anthropologiques pour dire ce que sont le peuple ou la nation, et les principes d'orientation des politiques d'État. Cet aspect renvoie à la dimension politique de la connaissance anthropologique, particulièrement exacerbée dans le contexte mexicain où s'est développée, bénéficiant du soutien de l'État, l'une des anthropologies les plus précoces et influentes au niveau international. J'ai précédemment analysé<sup>548</sup> la genèse et les modalités historiques de la mise en place d'un système scolaire national, en accord avec les évolutions de la pensée indigéniste. Je souhaite ici retracer les fondements « scientifiques » de cette pensée indigéniste en la liant à l'histoire nationale de l'anthropologie. Je m'intéresse pour ce faire aux différents moments des positionnements éthique, politique et théorique de la discipline, à la façon dont elle a appréhendé, influencé la construction nationale et la place faite aux populations indigènes au Mexique. Aussi, comment se situer par rapport à cet héritage scientifique et ce bagage théorico-idéologique ? Quel est-il précisément aujourd'hui à Oaxaca ? Quel contenu donner à une anthropologie critique dans un tel contexte socio-historique ?

Ce faisant je m'intéresse à la façon dont l'anthropologie a construit son objet, l'Autre (Fabian 2006), dans ce contexte national spécifique. Il convient alors de souligner une particularité de l'anthropologie mexicaine, qui a trouvé et appréhendé l'altérité – l'Indien – non pas à l'extérieur mais à l'intérieur des frontières de la nation. C'est pourquoi Claudio Lomnitz (2001 : 229) a qualifié l'anthropologie mexicaine d'« anthropologie nationale » au sens d'« anthropological traditions that have been fostered by educational and cultural institutions for the development of studies in their own nations »<sup>549</sup>. Dans ce contexte, la distance établie avec cet Autre indien s'est traduite non dans l'espace, mais dans le temps : l'Indien, renvoyé à un temps lointain précolombien, est exclu de la contemporanéité. Ici se réalise une vocation anthropologique en tant qu'instrument du pouvoir, un pouvoir qui a besoin de maîtriser le temps pour que s'élabore un projet national. Par ailleurs, ce processus d'élaboration de catégories pour définir et classer la population nationale s'est nourri d'influences diverses, au gré des contextes et des visions du développement économique, politique, idéologique national et international.

---

548 Au sein du troisième chapitre de cette thèse.

549 A l'opposé, d'autres traditions anthropologiques « métropolitaines », issues de contextes colonialistes impérialistes, se sont emparées d'objets exotiques « lointains », pour le moins extérieurs au contexte national.

## 2.1. L'anthropologie, science « politique »<sup>550</sup>

« Grâce à l'anthropologie, il est possible de caractériser la nature abstraite et physique des hommes et des peuples et d'en déduire les moyens appropriés pour leur faciliter un développement évolutif normal » (Gamio 1916 : 23).

- Les anthropologues, « ingénieurs de l'âme nationale<sup>551</sup> » mexicaine •

### *Les pionniers de l'indigénisme*

Au moment de la consolidation du régime postrévolutionnaire, la nécessité de la constitution d'une nation « moderne » s'est imposée au Mexique, afin d'unifier une population marquée par une forte hétérogénéité socio-culturelle. Il a donc fallu, pour le pouvoir politique central, rendre cette société lisible à tous grâce à des référents communs. Les anthropologues ont joué un rôle clé dans cet effort de catégorisation, de production d'images, de construction d'histoires nationales donnant à comprendre et à lire le « peuple mexicain au peuple mexicain » (López Caballero 2009). Ces histoires nationales, ont donné une lecture des différences ethniques et sociales, formulé des connexions entre le passé lointain, les relations ethniques et des projets nationaux de modernisation. Elles ont été largement mobilisées dans le cadre des politiques étatiques. Au Mexique, l'anthropologie est de la sorte devenue une sorte de science de l'Etat-nation, acquérant une influence conséquente au niveau international.

Dès les années 1910, la Société indianiste mexicaine<sup>552</sup> a réuni des anthropologues, ethnologues, fonctionnaires publics et éducateurs pour réfléchir au « problème » indien. Ses membres, engagés pour une « régénération de la race indigène » concevaient les populations indiennes comme relevant à la fois du marasme et de la barbarie mais aussi comme étant susceptibles de constituer un apport à la nation et au développement du pays (Loyo 2006). De telles sociétés savantes se sont emparées des travaux anthropologiques alors effectués au Mexique. Parmi eux, les travaux pionniers de Manuel Gamio – ancien élève de Franz Boas<sup>553</sup> à la Columbia University de New-York – dont l'ouvrage *Forjando Patria* [Forger la patrie] (1916), prenant acte de l'hétérogénéité socio-culturelle du pays, défendait une nécessaire unification culturelle, linguistique, ethnique et raciale du pays en vue d'une « race » nouvelle de synthèse : le métisse. Ce projet appelait cependant de mener au préalable une entreprise de connaissance de ces populations en vue d'interventions correctives et de leur assimilation. En 1917, Manuel Gamio a créé et pris la tête de la Direction d'anthropologie, qui dépendait alors du Ministère de l'agriculture et du développement. Cette

---

550 Cette formule, qui désigne l'anthropologie mexicaine comme une science « politique » mise au service d'un projet national, est empruntée à Henri Favre (2009 : 93).

551 Formule empruntée à Paula López Caballero (2011 : 134).

552 *Sociedad Indianista Mexicana*.

553 Qui a fondé en 1911 à Mexico la *International School of American Archaeology and Ethnology*.



Direction avait pour mission de constituer une somme de connaissances sur ces « populations régionales » du pays ; de rechercher les moyens adéquats pour « développer » ces populations ; enfin, de trouver des solutions pour un « rapprochement racial », une « fusion culturelle » et une unification linguistique en vue de la formation d'une « nationalité cohérente », d'une « vraie Patrie » (Aguirre Beltrán 1954 : 41).

En 1921, fort de ces principes, Gamio a coordonné une grande étude sur les populations métisses de la région de Teotihuacán qui mettait en œuvre une « méthode d'enquête intégrale », portant sur des aspects culturels, linguistiques, économiques et biologiques. L'hypothèse de cet anthropologue était que les indiens contemporains pouvaient être sujets de modernisation, car ils « possédaient » en eux un héritage glorieux, même s'il était érodé par des siècles d'oppression et d'ignorance (López Caballero 2009). Gamio a pensé l'anthropologie comme le bras éclairé du gouvernement pour gérer les populations, forger l'harmonie sociale et promouvoir la civilisation (Lomnitz 2001). Cette première étude ethnologique de longue durée a ainsi posé les fondations d'une anthropologie politique, nationaliste, orientée vers l'action. Ces travaux ont influencé Moises Sáenz<sup>554</sup> qui a basé l'action de l'Etat en matière d'éducation sur ce type d'expérimentations régionales (De La Peña 2002).

Depuis lors, ce modèle d'enquête anthropologique a été institutionnalisé, caution scientifique des interventions étatiques en direction des populations indiennes. Cette anthropologie appliquée s'est inspirée du paradigme indigéniste initial : une combinaison de pratiques administratives et théoriques qui mélange le relativisme culturel et des politiques paternalistes visant l'assimilation des populations indigènes (Lomnitz 2001). L'engagement révolutionnaire de ses praticiens s'était donné l'objectif opérationnel d'assimiler indiens et métisses au sein de la nation mexicaine moderne parlant Espagnol (Nahmad Sittón 1999).

### *L'affirmation d'une anthropologie appliquée*

Claudio Lomnitz (2001) identifie, depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, quatre processus dynamiques qui rendent compte de quatre moments de la production d'images nationales par les intellectuels au Mexique. Le premier moment (1850-1900) a été celui de la production d'une image nationale étroitement liée aux récits des scientifiques et voyageurs étrangers. Le deuxième (1880-1920) correspond à une influence des paradigmes évolutionnistes de l'époque sur le développement d'une anthropologie appliquée au management d'une population arriérée vouée à être incorporée à une « société nationale ». Lomnitz met ensuite en évidence une troisième étape, celle de la consolidation d'une « orthodoxie développementiste » (1940-1960). Enfin, de 1970 à 1990 l'anthropologie a initié une série de recherches portée sur l'étude des classes sociales.

Une cinquième étape pourrait aujourd'hui être identifiée, celle de la mise en place d'une idéologie

---

554 Anthropologue, pédagogue promoteur de l'indigénisme alors haut fonctionnaire du Ministère de l'éducation.

multiculturaliste promue depuis les institutions nationales et internationales (López Caballero 2011).

Le paradigme indigéniste mexicain, nourri des apports et travaux de l'anthropologie, a connu des évolutions théoriques importantes depuis les années 1940. Un premier paradigme, qui va réguler l'action politique auprès des populations indiennes jusque dans les années 1970, s'appuie sur une conception de la civilisation indigène comme base de la culture nationale. Dans ce cadre, les indiens sont d'abord conçus comme des sujets passifs, héritiers directs d'un passé précolombien valorisé, tel que formulé en 1954 par l'anthropologue Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>555</sup> (1954 : 70) au sein d'un rapport de l'INI :

« La situation d'infériorité dans laquelle les communautés indigènes sont restées, elles qui ont souffert de l'impact de la Conquête, n'a pu être corrigée par l'égalité théorique qui leur a été concédée à partir de l'Indépendance. Les différentes forces qui ont régulé l'évolution historique de ces communautés ainsi que le développement national ont fait que les indigènes sont arrivés au temps présent – retirés dans les aires sous-développées – tels des noyaux attardés du progrès général de la nation ».

De cette lecture de la société nationale, qui établit une dichotomie entre Indien et métisse – ou autrement dit entre tradition et modernité – l'altérité de l'Indien ne pouvait être résolue qu'en le reléguant dans le passé lointain (De La Peña 1999). A partir des années 1950, la notion de métissage, qui correspond à une forme plus achevée de la théorie indigéniste, a permis de placer cet Autre indien au cœur de la nation mexicaine. De ces acceptations différenciées de l'altérité ont surgi deux modalités majeures d'action politique en direction des populations indiennes : l'assimilation-acculturation et le métissage culturel.

Ces paradigmes indigénistes ont été notamment formulés lors de grandes rencontres internationales, qui ont donné lieu à des créations institutionnelles pour l'application de ces théories et principes d'action. Lors du premier Congrès interaméricain, organisé à Pátzcuaro au Mexique en avril 1940 sous la présidence de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la politique indigéniste de chaque Etat participant<sup>556</sup> a été définie. Il a alors été décidé de mettre en place, dans chaque pays participant, des organismes spécialisés chargés des questions indigènes, travaillant sous les auspices de l'Institut indigéniste interaméricain<sup>557</sup> (III) créé à cette occasion. Aguirre Beltrán (1954 : 45) rend compte de la façon dont cette rencontre a identifié les travaux anthropologiques comme support privilégié de l'action indigéniste de l'Etat :

« [L]e gouvernement mexicain se rend alors parfaitement compte que les

---

555 Nommé directeur de l'INI en 1971.

556 La plupart des Etats américains ont participé à cette rencontre, à l'exception du Canada, du Paraguay et d'Haiti.

557 *Instituto Indigenista Interamericano*.

études anthropologiques ne sont pas seulement des travaux théoriques mais peuvent aussi permettre, et nous espérons qu'il en sera ainsi, de fonder l'action sociale et politique ».

Le deuxième Congrès indigéniste interaméricain s'est ensuite tenu en 1947 à Cuzco au Pérou. L'anthropologue Alfonso Caso, alors président de la délégation mexicaine, a par la suite proposé au gouvernement de Miguel Alemán (1946-1952) la création de l'INI<sup>558</sup>, qui a remplacé en 1948 le Département des questions indigènes (DAI). Le directeur de l'Institut, désigné directement par le président de la République, travaillait en lien étroit avec un Conseil réunissant des représentants de ministères (Education, Santé, Agriculture, Communication et transport notamment), d'institutions universitaires et culturelles (l'Institut national d'anthropologie et d'histoire, l'Université nationale autonome de Mexico, l'Institut polytechnique national et la Société mexicaine d'anthropologie<sup>559</sup>) (INI 1964). L'INI était chargé de coordonner les recherches auprès des populations indiennes et de mettre en œuvre des programmes publics d'intervention. Sur le terrain, la réalisation concrète de ces politiques économiques, de santé et d'éducation, a été confiée à des agents bilingues qui travaillaient en collaboration avec des anthropologues tels Julio de la Fuente, Alfonso Villa Rojas, Gonzalo Aguirre Beltrán ou encore Salomón Nahmad Sitton. L'anthropologue Alfonso Caso a aussi contribué en 1939 à la création de l'INAH (Institut national d'anthropologie et d'histoire), qui avait pour mission d'étudier les populations indiennes, le patrimoine archéologique et architectural national. L'École nationale d'anthropologie et d'histoire<sup>560</sup> (ENAH), créée quelques années plus tard, devait former les futurs cadres de cet institut. Témoignant de la consolidation institutionnelle de la discipline anthropologique, la section « anthropologie » de l'Université nationale a été mise en place en 1963, le Musée national d'anthropologie fondé en 1964.

#### • Critiques du paradigme indigéniste •

A partir de 1968<sup>561</sup>, l'anthropologie mexicaine a cependant commencé à formuler une critique de l'orthodoxie indigéniste d'Etat, mais aussi de la posture épistémologique et politique de ses prédécesseurs. Un manifeste collectif<sup>562</sup>, publié en 1970, *De eso que llaman antropología mexicana*

---

558 Dont il a par la suite assumé la direction.

559 *Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de Mexico, Instituto Politecnico Nacional et Sociedad Mexicana de Antropología.*

560 *Escuela Nacional de Antropología e Historia.*

561 En octobre 1968, dans le quartier de Tlatelolco à Mexico, l'armée a tiré sur un meeting d'étudiants alors mobilisés depuis plusieurs semaines, faisant plusieurs centaines de morts, marquant un tournant majeur, une référence incontournable quant à l'émergence de courants critiques des politiques gouvernementales et de l'idéologie qui les animait.

562 Réunissant cinq jeunes anthropologues : Arturo Warman, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil Batalla, Mercedes Olivera et Enrique Valencia.

[Ce qu'ils appellent l'anthropologie mexicaine] (1970) a formulé une première critique du paradigme indigéniste intégrationniste de l'anthropologie nationale mexicaine. Puis en janvier 1971, la Conférence de la Barbade a confirmé l'existence de ce courant anthropologique critique : la « Déclaration de Barbade I », signée notamment par les anthropologues Stefano Varese, Darcy Ribeiro ou encore Guillermo Bonfil Batalla. Cette déclaration dénonçait le « colonialisme » et l'« ethnocide » auxquels l'Etat, les anthropologues et les missions religieuses ont largement contribué en Amérique latine. Dans ce document, les anthropologues réaffirmaient le droit pour les populations indiennes de revendiquer leur autonomie et d'adopter des politiques de développement distinctes de celles prônées par les autorités nationales. Ils promouvaient en outre un engagement politique des anthropologues auprès de ces derniers.

Aux Etats-Unis à la même époque, la revue *Current Anthropology* a été le support, dès la fin des années 1960, d'un débat sur l'éthique de la discipline, sur le lien entre impérialisme et anthropologie. En France, l'américaniste Robert Jaulin a organisé à Paris, en février 1970, un colloque sur « l'ethnocide à travers les Amériques » (Morin 1992). Au Mexique, Guillermo Bonfil Batalla ou Roger Bartra ont pour leur part questionné les politiques postrévolutionnaires de développement et le système politique priiste, accusés d'être à l'origine de la situation néocoloniale de subordination des populations indigènes, que d'autres ont désigné comme une forme de « colonialisme interne » (González Casanova 1965). Outre la mise en évidence des liens de l'anthropologie avec diverses formes d'impérialisme, ces critiques ont également touché la discipline sur un terrain épistémologique, « by interrogating the narrative strategies used by ethnographers to build up their scientific authority and their role in shaping 'colonial' discourses of self and other » (Lomnitz 2001 : 228). Au Mexique, l'émergence de cette critique s'inscrit dans un contexte national de crise du modèle de développement (dit « de substitution aux importations »), de la politique indigéniste et de l'intégration par assimilation, sous la présidence de Luis Echeverría Alvarez (1970-1976). Plus généralement, la critique s'est structurée en deux courants majeurs (Lomnitz 2001) : un courant ethniciste – l'ethnicité étant pensée comme élément central et fondateur dans la construction de la nation – s'opposant à un courant marxiste, héritier de l'indigénisme, prônant l'intégration des populations indigènes grâce à l'acculturation et l'éducation. On discutait alors de savoir si la marginalisation et la pauvreté des groupes indigènes au Mexique relevait d'une question de classe ou bien d'une relation coloniale combinant domination ethnique, de classe et de race (Nahmad Sittón 1999). La critique marxiste de l'indigénisme officiel appelait un engagement politique des anthropologues, qui conservaient cependant leur mission interventionniste et de médiation, désormais articulée à un discours d'opposition à l'Etat. Le courant ethniciste dénonçait, lui, une « fusion ethnocide » des populations indiennes au sein d'une nation métisse, procédant par intégration sociale et assimilation culturelle (Favre 2009 : 101). D'autres corpus argumentaires de cette époque portaient eux sur le fait que la culture indienne ne pouvait se réduire à l'exclusion et à la défense négative, qu'elle renvoyait aussi à des identités persistantes et à des résistances créatives : communautaires, mais aussi dans le cadre de solidarités régionales, nationales (Martínez Luna 1982).

En 1987, l'ouvrage de l'anthropologue Guillermo Bonfil Batalla, *Mexico Profundo*, a eu un large écho : il présentait une analyse dichotomique de la société mexicaine ainsi qu'une vision du Mexique « profond » comme source de nationalité. L'anthropologue signalait que « l'histoire récente du Mexique, celle des cinq derniers siècles, est l'histoire de l'affrontement permanent entre 'ceux qui prétendent orienter le pays vers un projet de civilisation occidentale' et 'ceux qui résistent, attachés à leurs racines mésoaméricaines' » (1987 : 10). Pour Bonfil Batalla, le projet « occidental » du Mexique « imaginé » a exclu et nié la civilisation mésoaméricaine, qui correspond au Mexique « réel » ou « profond ». Le Mexique « profond » et le Mexique « imaginé » renvoient donc à deux civilisations opposées : une civilisation subordonnée qui vient d'une culture millénaire de Mésoamérique, encore vivante dans la société contemporaine mexicaine et une autre, occidentale et capitaliste. Cette vision a le mérite de dénoncer les profonds écarts au sein de la société mexicaine ; cependant, elle coïncide aussi avec une nouvelle forme de nationalisme basée sur le rejet des impacts du capitalisme au sein de la société mexicaine (Lomnitz 2001).

Malgré ces critiques, l'indigénisme est resté un courant majeur de l'anthropologie mexicaine, qui a maintenu sa dépendance vis-à-vis de l'Etat priiste. Dans ce contexte intellectuel pourtant renouvelé, les anthropologues ont de la sorte conservé leur posture ambiguë de médiation. Cependant ces critiques, en partie intégrées par l'Etat priiste, ont eu quelque effet sur les orientations des politiques publiques, qui ont progressivement emprunté au cours des années 1970-1980 la voie de l'« indigénisme de participation » ou « ethnodéveloppement » (Recondo 2009), qui promouvait par exemple l'éducation bilingue en milieu indien. En 1979, le Centre de recherches et d'études supérieures en anthropologie sociale<sup>563</sup> (CIESAS), soutenu par le Ministère de l'éducation et l'INI, a mis en place à Pátzcuaro un programme pionnier de formation professionnelle en ethnolinguistique destiné à de jeunes étudiants indigènes qui pouvaient suivre des cours d'histoire, d'anthropologie sociale ou encore de linguistique<sup>564</sup>. Ceux-ci obtenaient une licence après avoir effectué un mémoire basé sur une recherche menée au sein de leur région d'origine ; ils pouvaient ensuite exercer en tant que fonctionnaires, experts et formateurs de la Direction générale d'éducation indigène<sup>565</sup> (DGEI).

J'ai retracé ici les grandes étapes intellectuelles ayant marqué la contribution de la discipline anthropologique à l'élaboration et la mise en œuvre du projet national mexicain, de l'indigénisme à l'indianisme. L'anthropologie, soutenue par le pouvoir d'Etat, a nourri et accompagné les politiques publiques d'assimilation, d'intégration puis de participation des populations indiennes aux projets les concernant. La dimension politique de la connaissance anthropologique qui offre

---

563 *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.*

564 Dix ans plus tard, en 1989, l'Université pédagogique nationale (UPN) a ouvert une Licence en enseignement indigène ; le CIESAS a ensuite transformé la licence professionnelle en maîtrise.

565 *Dirección General de Educación Indígena.*

au pouvoir les cadres cognitifs pour une appréhension de sa population apparaît là clairement. Ces élaborations ont placé les populations indigènes tout à la fois en dehors et au cœur de la nation mexicaine, elles ont désigné des réalités fort distinctes au cours du temps. Pour pouvoir appréhender de façon critique les catégories officielles et scientifiques désignant les populations indiennes au Mexique, il convient donc de comprendre leur genèse et le contexte de leur formulation. Aujourd'hui cette attention critique demeure nécessaire puisque ces catégories ne cessent d'évoluer, en lien avec le contexte politique national et international. Depuis la fin des années 1980, l'avènement d'une norme internationale multiculturaliste constitue une nouvelle donnée à analyser pour considérer l'action publique en direction des populations indiennes. Celle-ci a également marqué les revendications identitaires des mouvements indiens.

• L'émergence d'une rhétorique officielle multiculturaliste •

A partir des années 1980, les transformations structurelles de l'Etat, la libéralisation économique et le début du multipartisme ont coïncidé avec le début d'une nouvelle rhétorique officielle multiculturaliste. Parallèlement, l'anthropologie a progressivement perdu son influence auprès de l'Etat. Le discours officiel est passé d'une utopie de la nation métisse unifiée à celle de la nation multiculturelle (Gros 2004). Concrètement, les politiques publiques assimilationnistes ont évolué vers des mesures officielles prônant la diversité culturelle, reconfigurant le lien entre nation et populations indiennes et plus largement, comme le souligne Irène Bellier (2011 : 115), « entre 'eux' et 'nous', entre 'peuple' et 'Etat', entre 'eux' et 'eux', entre organisations autochtones et ONG ou organisations internationales ».

Ces nouvelles dispositions ont signifié une réorientation des politiques publiques dans un contexte national qui, longtemps, s'est caractérisé par une logique d'homogénéisation depuis le centre. L'Etat doit désormais reconnaître et protéger les différences en son sein (De La Peña 1999). Claudio Lomnitz (2001 : 55) décrit cette évolution du discours nationaliste mexicain comme une sorte de retour au paradigme patriotique du XIX<sup>e</sup> siècle :

« The contemporary nationalist discourse appears to be reverting to the patriotic formulas of the nineteenth century : it is long on praising the *patria* and the past glory of our 'millenium culture', but it is very short on defining what the nation and its legacy currently are ».

Inversement il s'agit aussi, comme le souligne Paula López Caballero (2011), de l'expression d'une nouvelle utopie de la modernité, d'exaltation de la diversité dont les peuples indigènes seraient partie prenante, à la fois traduction d'une dynamique d'émancipation des peuples indiens et d'une logique néolibérale qui vise à apprivoiser les dissidences. Or pour cette anthropologue, cette position d'altérité des peuples indiens n'est pas universelle comme semblent l'entendre les organisations internationales, mais bien plutôt « le produit de relations sociales, historiques et quotidiennes, actualisées et renégociées à chaque interaction » (2011 : 130). Tout en insistant sur

la diversité des situations dans cette région et les différentes modalités nationales d'appropriations « concrètes », David Dumoulin Kervran et Christian Gros (2011 : 26) soulignent en outre une particularité des expériences multiculturalistes latino-américaines qui, d'une part se sont beaucoup focalisées sur « la question indienne » et « la question noire », et d'autre part, ont peu pris en compte les populations issues de l'immigration.

Ce changement de paradigme a eu des répercussions institutionnelles concrètes et mené à des réformes visant à permettre la mise en œuvre de la reconnaissance de la diversité culturelle et ethnique dans ce contexte économique et politique renouvelé. A l'échelle internationale et quoique non contraignante, la déclaration des Nations Unies en 2007 sur les droits des peuples autochtones a promu le droit de ces peuples à l'autodétermination et à l'autonomie territoriale, politique et administrative au sein des Etats-nations. En 1991, le Mexique a ratifié la convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, actant une reconnaissance des territoires ethniques comme parties intégrantes et légitimes de la nation mexicaine. Puis en 1992, l'article 4 de la constitution fédérale a été modifié en vue de la reconnaissance de la dimension multiculturelle de la nation<sup>566</sup>. L'article 27 – fondement légal de la répartition agraire – a été revu également, entame définitive à l'un des principes fondamentaux de la révolution.

En janvier 1994, deux ans après la modification de la constitution mexicaine en vue d'une reconnaissance officielle de la dimension multiculturelle de la nation, le soulèvement de l'Armée zapatiste de libération nationale<sup>567</sup> (EZLN) au Chiapas est venu interroger ce processus. Investissant la sphère publique locale et nationale, de façon tant symbolique que concrète, la guérilla zapatiste a contribué à rendre visible aux échelles nationale et internationale les ambiguïtés et contradictions du multiculturalisme. En 1996, la rébellion zapatiste a mené à la signature par l'EZLN et le gouvernement fédéral des Accords de San Andres ; la loi Commission pour le dialogue et la pacification<sup>568</sup> (COCOPA) instaure la reconnaissance par la Constitution des communautés et peuples indiens comme entités de droit public. Dans ce cadre, le gouvernement mexicain s'est engagé à promouvoir l'autonomie des peuples indigènes, à mettre en œuvre les réformes nécessaires pour ce faire dans les domaines de la justice, de l'éducation, du développement économique et de la représentation politique. Cependant, au nom notamment de la sauvegarde de l'« unité nationale », ces avancées n'ont pas été suivies de réformes concrètes à l'échelle fédérale, qui auraient donné une portée réelle à la notion d'autonomie territoriale et politique. C'est seulement avril 2001 qu'une réforme constitutionnelle controversée a donné aux Etats fédérés la responsabilité de légiférer sur les questions relatives aux droits des peuples

---

566 L'article, complété, comprend désormais le paragraphe suivant : « La nation mexicaine a une composition pluriculturelle fondée originalement sur ses peuples indiens. La Loi protégera et favorisera le développement de leurs langues, cultures, usages, coutumes, ressources et formes spécifiques d'organisation sociale ».

567 *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*.

568 *Comisión de Concordia y Pacificación*.

indigènes. En 2003, l'Institut national indigéniste (INI) est devenu la Commission nationale pour le développement *des* peuples indigènes (CONADEPI).

Cette rhétorique du multiculturalisme, produit de la diffusion de normes internationales, fait en outre l'objet de traductions et d'appropriations différenciées à l'échelle locale. En 1995, à Oaxaca, la légalisation par le congrès local de l'Etat fédéré des procédures coutumières pour désigner les représentants au sein des municipes de l'Etat a été reconnue comme une avancée considérable<sup>569</sup> – quoique controversée<sup>570</sup> – en matière de droits des peuples indiens. Puis en 1997, le Code des institutions politiques et procédures électorales de Oaxaca<sup>571</sup> (CIPPEO) a été modifié en conséquence. Enfin en 1998, ces dispositions, complétées, ont donné lieu à la loi sur les Droits des peuples et communautés indigènes<sup>572</sup> (LDPCIO), incorporée à la Constitution de l'Etat. Une réflexion sur les « peuples autochtones » ne peut évacuer une mise à plat de la notion de *comunidad* [communauté], incarnation territoriale et culturelle, sorte de métaphore de toute société indienne au contenu pourtant mouvant. Le terme de « communauté », constamment utilisé au Mexique pour désigner les réalités indiennes, mérite une attention particulière en tant que construction sociale au contenu dynamique au regard du contexte social, économique et politique dans lequel la réalité désignée s'insère. Je m'y intéresse non par seul souci de rigueur conceptuelle, mais parce que ces enjeux de définition recouvrent des enjeux politiques heuristiques pour saisir ces liens historiques entre efforts de catégorisations intellectuelles, réappropriations institutionnelles, populaires et réalités vécues. Dans le cadre de mon terrain, la « communauté » est en outre l'un des référents privilégiés de l'ancrage revendiqué des *maestros* au sein de la société locale.

## 2.2. Qu'est-ce que la « communauté »?

- Des « communautés corporatistes fermées » aux « communautés révolutionnaires institutionnelles »<sup>573</sup> •

Aujourd'hui au Mexique et particulièrement à Oaxaca, il est courant de désigner par le terme de « *comunidad* » un village, un hameau, un petit municipe, indien ou métisse, dont l'organisation

---

569 En 1997, le congrès a précisé cette réforme en donnant une définition plus aboutie des municipalités d'us et coutumes et établissant deux régimes distincts : coutumier ou de partis politiques.

570 Tandis que certains voient dans cette reconnaissance légale des formes communautaires d'organisation politique une avancée vers l'émancipation, d'autres identifient une institutionnalisation de la discrimination. Pour plus d'éléments sur ce débat, voir Recondo (2001, 2009).

571 *Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca*.

572 *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca*.

573 Ces deux expressions renvoient, la première à une notion développée par Eric Wolf (1957), la seconde par Jan Rus (1995).



est régie ou non par les us et coutumes, mais qui renvoie pourtant implicitement à une essence indienne, à des modes d'organisation spécifiques, dans le cadre d'une entité géographique forcément circonscrite, aux limites bien établies. Les *maestros* exerçant dans les villages de la région ont coutume de dire qu'ils enseignent dans « les communautés ». Les représentants syndicaux lors des *meetings* évoquent leur travail aux côtés des « *comunidades* », présentées comme constitutives voire fondatrices du « peuple *oaxaqueño* ». Les habitants ont également fréquemment recours au terme de *comunidad* pour désigner les villages et hameaux où ils vivent. Enfin, le mot « communauté » peut également servir de terme générique pour désigner des entités territoriales et politiques indiennes aux statuts administratifs différents : municipalité, agence municipale, etc.

A l'heure de l'écriture, confrontée à ce terme, je me suis trouvée face à ce « dilemme insoluble » analysé par Bastien Bosa (2013) : fallait-il reprendre cette catégorie de communauté, utilisée au sein du groupe social que j'étudiais, ou bien plutôt, au regard de la diversité de réalités à laquelle elle renvoyait, choisir d'autres mots que celui-ci ? L'une comme l'autre de ces solutions présente des travers, comme le souligne Bosa (2013 : 64) : « la première compromet l'intelligibilité du discours parce qu'elle succombe à l'illusion d'une transparence possible du réel ; la deuxième provoque presque inévitablement l'ethnocentrisme ou l'anachronisme ». Il s'agit ainsi d'éviter, d'une part, de prétendre établir une vérité scientifique autonome qui se distinguerait du langage « approximatif » des « indigènes », mais aussi, à l'opposé, de prendre le vocabulaire de ses interlocuteurs ou des institutions comme allant de soi, susceptible de donner une intelligence directe du réel.

C'est finalement au regard de l'enquête et de la confrontation aux données de terrain que l'on trouve des solutions tenables – quoique temporaires – d'un point de vue politique et épistémologique, en ayant recours à une posture « inquiète et réflexive » (Bosa 2013 : 73). Une voie possible consiste probablement à apporter « un point de vue sur des points de vue » (Bourdieu 1993), c'est-à-dire rendre compte de la variabilité de ces points de vue : sonder ainsi tant l'histoire sociale que les cadres analytiques qui ont marqué les usages contemporains de la notion. C'est pourquoi je ne prétends pas donner pas une « définition définitive » de la notion de communauté. Je souhaite en revanche fournir quelques pistes d'examen critique de la catégorie. Au moment de l'écriture, j'ai opté pour la reprise du terme quand elle était adoptée par mes interlocuteurs ou mes sources (institutionnelles ou non), cependant insérée dans son contexte d'énonciation.

Une attention portée aux usages émiqnes – et institutionnels – de ce terme de « communauté » peut permettre de penser un ensemble de faits sociaux liés aux représentations sociales identitaires et symboliques, aux processus de construction sociale et politique de l'altérité au sein d'une même nation. Selon une logique d'« attachement au nom hérité », la notion de communauté a pu recouvrir des réalités distinctes au fil du temps. Luis Vásquez León (1992 : 354) évoque par exemple de quelle façon la « communauté coloniale d'indiens » a ressurgi durant la période postrévolutionnaire sous les traits de la « communauté agraire » régie par la législation de la

réforme agraire. Alors que la communauté coloniale, restreinte, désigne une structure sociale qui n'inclut que les indigènes au faible pouvoir tributaire, la communauté agraire, elle, comprend tous les indigènes, quelle que soit leur origine ou classe sociale.

En 1964, un document de l'INI (1964 : 11) définissait l'action indigéniste comme une action en direction des populations indiennes entendues dans leur lien nécessaire à la « communauté » :

« L'action indigéniste ne se réfère pas à l'individu comme tel ; mais à un membre d'une communauté. L'indigène qui sort sans cesse de son village, qui parle Espagnol, qui travaille dans une usine ou habite dans une ville n'intéresse plus l'indigénisme. Il s'est incorporé à la culture mexicaine. En revanche, tant qu'il reste dans sa communauté, même s'il accepte quelques éléments de la culture mexicaine, il demeure indigène et son attitude n'est rien d'autre qu'une démonstration de l'acculturation qui a lieu dans cette communauté ».

Dans ce cas, le discours institutionnel définit l'indianité au regard d'un lien à la « communauté », celle-ci étant saisie à la fois comme territoire clos et groupe social quasiment autonome. Alors, la « communauté indienne » objet de l'attention des politiques publiques indigénistes, est pensée dans une altérité, une extériorité vis-à-vis de la nation (de la « mexicanité »). Cet aspect fait écho aux analyses de Thomas Blom Hansen et Finn Stepputat (2001 : 21) qui soulignent : « The notion of community is often used to depict the other of the state, whether local, political, religious, or other communities, that are imagined to be located outside, but in relation to, the state ». Tandis que l'Etat est attaché à une forme évolutive, cet « Autre » que désigne la communauté est, lui, intrinsèquement conservateur, résistant aux transformations imposées de l'extérieur :

« Insofar as the notion of community is locked in an opposition to modern, rational society it calls for images of localization, boundedness, reciprocity, and so on, but also of tradition, backwardness, parochiality, and immobility » (Hansen et Stepputat 2001 : 25).

Ces images et attributs de la communauté indienne, qui fixent et dessinent les contours d'une réalité sociale, sont invoqués dans le cadre des interventions paternalistes propres aux traductions des successifs paradigmes indigénistes qui ont guidé l'action de l'Etat mexicain. Cette acception de la communauté renvoie à une altérité indienne « attardée » ou garante de traditions séculaires.

Les travaux de l'anthropologie mexicaniste se sont emparés de cette communauté indienne et lui ont donné des contenus distincts au fil du temps. Pour Danièle Dehouve (2003), les « théories de la communauté indienne » ont établi une séparation conceptuelle entre la municipalité en tant qu'unité administrative et la « communauté », entité culturelle à laquelle l'on prête une forte cohésion interne, tandis que les travaux précurseurs de Sol Tax (1937) abordaient la municipalité comme unité de recherche ethnographique homogène d'un point de vue culturel et administratif. Dans les années 1950, Eric Wolf a mené une comparaison des formes d'organisation de groupes

paysans entre la Mésio-Amérique et Java Central<sup>574</sup>, les associant à ce qu'il désigne comme des « *closed corporate communities* », titre de son fameux article (1957). Wolf attribuait à ces « communautés fermées » une série de caractéristiques : d'accès restreint, réservé aux personnes nées et ayant grandi au sein du groupe ; marquées par une tendance à l'exclusion des étrangers, des biens et des idées extérieures à ce groupe ; socialement et culturellement isolées de la société dans laquelle elles sont insérées ; dotées d'une série de pratiques et de coutumes, d'un système politique, religieux, économique social et linguistique quasiment autonome. Les populations indiennes de ces communautés sont ainsi décrites comme autonomes et coupées de la société plus large dans laquelle elles s'insèrent, s'appuyant sur une répartition communautaire des tâches administratives, selon un modèle qui serait hérité de la conquête espagnole. En conclusion de cet article, Wolf (1957 : 13) annonce cependant la fin de ce modèle communautaire fermé, en Mésio-Amérique comme à Java Central. Cependant ce modèle de communauté fermée, autonome, socialement et culturellement figée autour d'un modèle hérité de la conquête continue de marquer les représentations et les préjugés sociaux, parfois académiques, sur les villages ruraux indiens au Mexique.

Jan Rus (1995 : 252) offre une lecture stimulante de l'évolution des formes « communautaires », qu'il associe à l'évolution des rapports de pouvoir local et national. Pour cet historien, ces « communautés fermées » mises en évidence par Wolf ont commencé à se transformer dès le milieu des années 1950 pour devenir des « communautés révolutionnaires institutionnelles » subordonnées au pouvoir central. Alors que dans les années 1930 les structures de cette « communauté collective » ont servi de protection vis-à-vis du contrôle et de l'exploitation des *ladinos*<sup>575</sup>, durant les années 1950, l'émergence de figures d'intermédiaires cooptées par l'Etat au sein même de ces communautés a permis le contrôle de ce dernier sur ces populations indiennes. Ceux-ci assuraient au PRI le soutien de ces communautés lors des élections, en échange de quoi l'Etat tolérait les formes locales d'organisation au sein de ces entités indiennes. A partir des années 1980, la crise du régime priiste ainsi que les progrès des partis d'opposition ont à nouveau recomposé les rapports entre ces entités indiennes et l'Etat. A Oaxaca, David Recondo analyse la reconnaissance légale en 1995 des formes d'organisation politique coutumière comme un symptôme de ces évolutions politiques, tentative institutionnelle de renouvellement de l'ancien « pacte clientéliste » établi entre ces communautés et le pouvoir *via* les figures d'intermédiaires (2009 : 15).

La dimension politique et mouvante de ce que l'on désigne par le terme de « communauté » apparaît ici clairement. Ni stable ni fermée, en prise avec les évolutions politiques, administratives et législatives contemporaines, cette réalité sociale et politique indienne gagne à être appréhendée au regard des rapports de pouvoir et intérêts entre groupes, au niveau local et national, ainsi que

---

574 Province d'Indonésie.

575 Métisse ou personne parlant Espagnol.

le souligne Dehouve (2003 : 27) : « Autrement dit, les notions clefs qu'il faut garder en tête pour étudier un phénomène local ont plus à voir avec les théories des formations étatiques qu'avec le monde des communautés isolées et fermées ».

Aujourd'hui à Oaxaca la notion de « communalité », qui revisite la « communauté » indienne dans une perspective renouvelée, élaborée et diffusée à partir des années 1980 par deux tenants de l'anthropologie locale, fait l'objet de débats théoriques et politiques édifiants pour ma recherche. Ces discussions relèvent en effet d'une actualisation des enjeux politiques concernant le rapport des populations indigènes à la nation, mais encore à l'autonomie locale et plus largement aux conditions de possibilité de l'exercice de la souveraineté pour les populations indiennes. Plus encore, ce terme est associé à la plupart des projets scolaires alternatifs en milieu indien ; il constitue aussi le premier principe du Congrès constitutif de l'APPO et figure en bonne place dans les résolutions du Forum des peuples indigènes de Oaxaca<sup>576</sup>, devenu une sorte de notion-clé de la « contre-idéologie autochtone » (Salaün 2013 : 271) à Oaxaca.

- Ce qu'ils appellent communalité<sup>577</sup> •

À Oaxaca, les anthropologues ont joué un rôle important quant à la refondation de la conscience publique et du débat concernant l'autonomie limitée et partielle, les droits indigènes et culturels. En 1995, ils ont été impliqués dans le processus de légalisation des us et coutumes puis d'élaboration de la loi sur les Droits des peuples indigènes<sup>578</sup>, en 1998. Deux anthropologues locaux, Floriberto Díaz Gómez (2001) et Jaime Martínez Luna (2010)<sup>579</sup>, ont élaboré dans les années 1980 une théorisation pour penser les modes de vie indiens, celle de la *comunalidad* [communalité]. Díaz Gómez et Martínez Luna, tous deux issus de la Sierra Juárez de Oaxaca, formés en anthropologie à l'ENAH de Mexico étaient impliqués au sein des mouvements indiens émergents dans la région. L'un comme l'autre ont revendiqué une distanciation vis-à-vis des théories indigénistes figeant et folklorisant ce que seraient des « traits culturels indiens ». Pour Martínez Luna (2010), la communalité, qu'il définit avant tout comme un mode d'organisation collective régi par une série de normes et de valeurs, un rapport au territoire, est le fruit de l'histoire coloniale. Elle renvoie à un territoire communal, une assemblée communautaire, un système de formation des représentants, un conseil des anciens, l'organisation d'un *tequio* quotidien et des formes de

---

576 Qui a eu lieu le 28 novembre 2006.

577 En référence au titre d'un ouvrage de l'anthropologue Jaime Martínez Luna (2010) ; celui-ci avait alors repris la célèbre formule du manifeste paru en 1970, émanant de jeunes anthropologues critiques qu'il avait dû côtoyer à l'ENAH : *De eso que llaman antropología mexicana* [Ce qu'ils appellent anthropologie mexicaine].

578 *Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas*.

579 Deux anthropologues *oaxaqueños* issus de la Sierra del Norte, l'un *mixe* de Tlahuitoltepec, l'autre *zapoteco* de Guelatao. Je me réfère ici à des écrits qui n'ont fait l'objet d'une édition que récemment : en 2010 pour *Eso que llaman comunalidad* de Martínez Luna et dans le cadre d'une compilation de textes compilés par Sofia Robles Hernández et Rafael Cardoso Jiménez pour Díaz Gómez en 2007.

solidarité. Gómez Díaz (2001) donne un contenu fort similaire à la notion de communalité : la Terre comme mère et territoire, le principe de consensus au sein de l'assemblée pour les prises de décision, le *tequio*, le travail collectif mais aussi les rites et cérémonies comme expression des valeurs communales articulées autour du don. Ces contributions, formulées depuis la Sierra Juárez de Oaxaca, par la suite réappropriées de multiples façons par des militants indiens et chercheurs – parmi eux Juan José Rendón Monzón (2003), Benjamin Maldonado (2010) ou Carlos Manzo (2009) – n'ont pas manqué de susciter des polémiques académiques et politiques – aujourd'hui réactualisées – sur le sens et la portée de la notion<sup>580</sup>, désormais cadre de référence important des mobilisations indiennes contemporaines à Oaxaca.

Carlos Manzo, sociologue militant, membre du Conseil citoyen de Unión Hidalgo<sup>581</sup> et du Conseil national indigène<sup>582</sup>, s'est par exemple emparé de la notion et la promeut comme propre à donner une intelligence des modalités de résistance des populations indiennes<sup>583</sup>. Ainsi, s'il définit la communalité peu ou prou dans la lignée de Martínez Luna ou Gómez Díaz, il s'en saisit en outre comme d'un « paradigme émancipateur », notamment pour les mobilisations en défense du territoire. Benjamín Maldonado<sup>584</sup>, intellectuel local proche des milieux libertaires, a eu également recours à la notion dans sa thèse doctorale<sup>585</sup> consacrée à l'éducation communautaire (2010). Dans ce cadre, il proposait de poser les jalons d'une nouvelle société sur les bases de ce que l'on appelle la communalité, s'inspirant également de la pensée de Ricardo Flores Magón, anarchiste révolutionnaire mazatèque de Oaxaca. A deux reprises, en 2004 puis en 2007, ce chercheur, accompagné de la pédagogue états-unienne Lois Meyer, a mené deux entretiens auprès de Noam Chomsky, occasions d'un échange avec l'éminent linguiste états-unien sur le potentiel politique et émancipateur de la notion, particulièrement pour le domaine éducatif (Meyer et Maldonado Alvarado 2010).

Récemment en 2010, un article sur la notion de communalité de la sociologue Alejandra Aquino Moreschi au sein de la revue *Cuadernos del Sur* a suscité la parution l'année suivante, au sein de la même revue, d'un article critique signé de l'anthropologue Víctor de la Cruz (2011) qui dénonce essentiellement les usages et origines politiques de la notion. Ce dernier formule pour

---

580 Les deux principales critiques touchent la tendance essentialisante de la notion et le fait qu'elle ne s'applique qu'à un contexte micro-local, la Sierra Juárez de Oaxaca.

581 *Consejo Ciudadano Unihidalguense*.

582 *Consejo Nacional Indígena*.

583 Lors d'une communication à la Havane (2009), dans le cadre d'un atelier sur les paradigmes émancipateurs, l'auteur *istmeño* définit la communalité comme un « processus historique [qui] est la synthèse de la résistance indienne contre le néolibéralisme ».

584 Il est actuellement directeur des études supérieures du Collège supérieur pour l'éducation intégrale interculturelle de Oaxaca, conseiller auprès de la Coordination des écoles d'éducation secondaire communautaire indigène de l'Institut d'éducation publique de l'Etat de Oaxaca (IEEPO) et collaborateur de la Coalition d'instituteurs et promoteurs indigènes de Oaxaca (CMPIO).

585 Effectuée au sein du département d'études amérindiennes de l'université de Leiden aux Pays-Bas.

ce faire une critique approximative et idéologique des apports des théoriciens de la communalité, à laquelle plusieurs chercheurs en sciences sociales<sup>586</sup> ont répondu à la lumière de leurs travaux, dans cette même revue, en 2013. De ces contributions, je retiendrai l'argumentaire de Moreschi Aquino (2013 : 8-9)<sup>587</sup>, qui insiste dans sa « réponse » sur le potentiel tant épistémologique qu'émancipatoire d'une « pensée de la communalité » qui permet de :

« visibiliser l'héritage colonial s'agissant des relations entre peuples originaires, Etat et société nationale aujourd'hui, [de] produire des catégories contre-hégémoniques pour réfléchir sur ces peuples et, finalement, [de] ne pas renoncer à produire des connaissances émancipatoires ».

Les débats local et international qui sont nés autour d'une notion qui propose des pistes « endogènes » ou « locales » de théorisation de la « communauté indienne » m'intéressent au-delà de la validité scientifique ou de la portée heuristique de la notion. En effet, ces débats permettent de mettre en lumière des enjeux politiques et culturels fondamentaux qui traversent la société locale *oaxaqueña*. Comme le souligne Maldonado (2013 : 24), « l'idée de la communalité comme principe directeur de la vie indienne surgit et se développe au milieu des disputes, de l'agitation et de la mobilisation ». Lorsque la notion surgit dans les années 1980, ses promoteurs Jaime Martínez Luna et Floriberto Díaz Gómez étaient tous deux impliqués au sein d'organisations indiennes zapotèque, mixte et chinantèque. Floriberto Díaz Gómez est à l'origine en 1979 du Comité de défense des ressources naturelles et humaines *mixte*<sup>588</sup> (CODREMI), qui menait un travail de soutien juridique sur les conflits agraires et agissait comme groupe de pression pour la défense des droits indigènes. Jaime Martínez Luna, lui, promouvait alors une organisation politique autonome pour les peuples de la région pluriethnique de la Sierra Norte à Oaxaca ; il est à l'origine de l'Organisation de défense des ressources naturelles et de développement de la Sierra Juárez<sup>589</sup> (ODRENASIJ) implantée à Guelatao. Les principes d'autonomie et de libre détermination se trouvent au cœur de cette pensée de la communalité plurielle, non unifiée, et objet d'appropriations multiples. La notion renvoie aux questions liées aux formes de gouvernement et de justice, à la défense des ressources naturelles et des territoires, à l'éducation telle qu'elle peut être menée en milieu indien, et plus généralement à la souveraineté des populations indiennes de cette région de Oaxaca. D'ailleurs, elle a acquis en 1995 une existence juridique, la loi d'éducation de l'Etat fédéré de Oaxaca reprenant et définissant même la communalité comme « forme de vie et raison d'être des peuples de Oaxaca », que l'Etat s'engage à respecter et préserver. Le groupe libertaire VOCAL revendiquait également une pensée de la communalité pour décrypter les

---

586 Alejandra Aquino Moreschi, Benjamín Maldonado, Julieta Briseño Roa, Arturo Guerrero Osorio, Elena Nava Morales et Yásnaya Elena Aguilar Gil.

587 Coordinatrice du numéro.

588 *Comité de defensa de los recursos naturales y humanos mixtes*.

589 *Organización de defensa de los recursos naturales y desarrollo social de la Sierra Juárez*.

enjeux politiques à l'oeuvre à Oaxaca durant le conflit de l'APPO ; Gustavo Esteva, intellectuel proche de ce courant libertaire, a publié plusieurs contributions dans la presse locale et nationale qui revendiquaient une intelligence normative « communaliste » de la vie politique locale. Au cœur des pensées alternatives de l'école, inspiratrice des positionnements politiques et identitaires d'une partie des organisations indiennes de Oaxaca, mais aussi reprise par les discours officiels, cette théorisation de la communalité intéresse directement ma recherche.

Florencia Mallon (1992) souligne dans ses travaux combien les différentes constructions politiques et intellectuelles de l'ethnicité en Bolivie, au Mexique et au Pérou ont un effet sur les utopies politiques qui nourrissent les idéologies et mouvements contestataires. Afin de mettre en perspective ces constructions intellectuelles indigénistes, communalistes – qui se déclinent à de multiples échelles – je souhaite sonder, sur la base de mon ethnographie, comment le référent indien est mobilisé concrètement aujourd'hui dans le cadre des mouvements contestataires indigènes à Oaxaca. Ce faisant, je m'intéresse, dans la continuité de mes réflexions sur la Guelaguetza, à la teneur politique du référent indien au sein de ce contexte socio-historique spécifique *oaxaqueño*.

### **3. MOUVEMENTS INDIENS, MOUVEMENT ENSEIGNANT À OAXACA : UN LIEN ORGANIQUE ?**

Variations identitaires et politiques de l'identité font l'objet de traductions sociales au niveau local. De telles traductions nécessitent des intermédiaires susceptibles de diffuser ces déclinaisons identitaires, voire d'effectuer un travail de représentation. Parmi ces intermédiaires, les instituteurs – mais ce ne sont pas les seuls – jouent un rôle important de diffusion, de réélaboration, de mise en question de ces normes et d'actualisation du lien entre nation et populations indigènes.

Lors du *plantón* des instituteurs de Oaxaca à Mexico en 1985, on disait d'eux : « Mais, on ne dirait pas des *maestros*, on dirait des paysans, avec leurs chapeaux et leurs sandales<sup>590</sup> ». L'ambiguïté du statut de ces enseignants peut être synthétisée par cette formule de Benjamin Maldonado questionné sur le rôle des *maestros* au sein du contexte politique de Oaxaca : « Tout d'abord ils sont *maestros*, ensuite seulement ils sont indigènes<sup>591</sup> ». Tour à tour associés au monde paysan ou indien, fonctionnaires ou révolutionnaires, ces instituteurs aux multiples ancrages sociaux entretiennent un lien de proximité avec les mobilisations locales qui mettent en avant

---

590 Propos rapportés par Ernesto lors d'un entretien le 15 juillet 2010, instituteur qui a participé à ce *plantón* sur le *zócalo* de México en 1985.

591 Propos recueillis lors d'un entretien effectué le 1<sup>er</sup> juillet 2009.

la revendication d'une identité indienne. Je poursuis donc ici ma réflexion<sup>592</sup> sur la façon dont, à Oaxaca, les enseignants manient ce référent indien, leur appartenance indigène souvent ambiguë ainsi que les pratiques politiques afférentes.

Cette association « organique » des *maestros* aux mondes indiens à Oaxaca s'inscrit dans un contexte social et politique plus large de transformation des rapports entre Etat et société. Par ailleurs, tandis que le cadre de la « transition démocratique » promeut un processus d'inclusion politique des populations indiennes, celles-ci vivent paradoxalement des formes croissantes d'exclusion sociale dans un contexte de réformes néolibérales de l'économie (Gros 2006).

### **3.1. Investissements politiques de l'indigénité, investissements indiens de la politique à Oaxaca**

Aujourd'hui, la section syndicale enseignante se place aux côtés des organisations indigènes au nom de la défense des spécificités culturelles, du droit à l'autonomie et à la souveraineté de ces peuples. Pour partie d'entre eux, les enseignants de Oaxaca sont indigènes et ont investi la politique à Oaxaca, dans le cadre syndical ou au sein d'organisations locales. Enfin, le référent indien a été mobilisé également de façon importante lors du mouvement de l'APPO, « commune indienne de Oaxaca », selon des modalités.

Les investissements politiques de l'indigénité ainsi que les investissements indigènes de la politique, notamment ceux opérés par les enseignants de la section 22, ont donc suivi des logiques et des idéologies différenciées au cours du temps à Oaxaca, du marxisme au communalisme, que je propose d'analyser.

- « Redevenir indien<sup>593</sup> » à Oaxaca : du marxisme au communalisme •

*« Il se trouve qu'à Oaxaca, beaucoup se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas paysans mais indigènes [...] Il y a des communautés indigènes, mais aussi des communautés qui ne le sont pas, et toutes font partie d'une union de communautés indigènes » Benjamin Maldonado, 1<sup>er</sup> juillet 2009.*

Florencia Mallon (1992) avance que la majeure partie des grands mouvements populaires du xx<sup>e</sup> siècle au Mexique – à l'exception des Yaqui durant la révolution de 1910 puis de la COCEI à Juchitán dans l'Etat de Oaxaca dans les années 1980 – a peu été marquée par le référent idéologique et culturel indien. Il convient non seulement de préciser, mais encore de modérer cette affirmation.

Comme le souligne Luis Vázquez León (1992 : 107), « l'être indigène » relève d'une historicité et ne

---

592 Réflexion engagée dans la première section de ce chapitre sur les Guelaguéztas « officielle » et « populaire ».

593 En référence à la première partie du titre de l'ouvrage de Luis Vázquez León (1992), *Ser indio otra vez*.



peut donc faire l'objet d'une définition univoque, mais de « définitions historiquement adéquates à la situation sociale changeante ». D'une autre façon, James Clifford (2007 : 42) considère la nature « articulée » de l'indigénité contemporaine, qui ne serait liée ni aux seuls « attachements primordiaux transhistoriques », ni à la seule « politique de l'identité postmoderne » ou autres traditions inventées (en d'autres mots : ni essentialisme ni pure stratégie). L'anthropologue insiste ce faisant sur la qualité politique de cette articulation, productrice tout à la fois de consensus, d'exclusions, d'alliance et d'antagonisme. Depuis les années 1970-1980, l'indigénité a progressivement acquis au Mexique un caractère politisé, selon des modalités que j'analyse à partir du cas *oaxaqueño*. Ainsi : de quelles façons s'identifie-t-on avec l'idée d'indianité au fil du temps à Oaxaca ? De quelle façon cela s'est joué pour les enseignants, notamment les *maestros* bilingues ?

Luis Vázquez León (1992 : 108) identifie au Mexique un processus de « réindianisation » depuis les années 1970, un renouvellement de l'« indianité des indiens ». Pour l'anthropologue, cette « renaissance ethnique » est à mettre en lien avec un changement de statut des populations indigènes au sein de la société – dont témoignent par exemple les évolutions des dispositions légales et constitutionnelles envers ces populations. Ce « réveil indianiste » a été alimenté par l'indigénisme critique des années 1970 dans un contexte de crise du national-populisme mexicain, favorisant l'émergence d'un nouveau type de *leadership* ethnique : celui des jeunes formés par l'INI, maîtres bilingues et promoteurs culturels (Recondo 2009). Ceux-ci ont adopté une posture critique vis-à-vis de ce que Jan Rus (1995) a nommé « la subversion du gouvernement indien », instrumentalisation politique de la tradition et de l'indianité en vue de profits personnels – par exemple l'obtention de postes politiques ou administratifs au sein des structures du gouvernement. Dans le même temps, sous la présidence d'Echeverría (1970-1976), le gouvernement a mis en œuvre une « mobilisation idéologique » qui tendait à mobiliser les populations indigènes, au niveau national et régional, grâce à la création d'organisations susceptibles de constituer des canaux de renouvellement de leur participation politique (Pineda 1993). De 1971 à 1975, 56 congrès régionaux indigènes se sont tenus partout au Mexique, soutenus par l'Etat, *via* l'Institut national indigéniste, les Ministères de l'éducation et de la réforme agraire ou encore la Confédération nationale paysanne (CNC). Ces congrès ont permis de préparer le Premier congrès national des peuples indigènes, qui s'est tenu en 1975 à Janitzio dans l'Etat du Michoacán. La « lettre de Pátzcuaro », déclaration qui fait suite à ce premier congrès national des peuples indigènes, offre un panorama de la situation des populations indigènes dans le pays, résultat des « défaillances du développement social démocratique » qui devait être résolu par « l'action révolutionnaire du gouvernement et de l'ensemble du peuple mexicain » (Pineda 1993). A l'issue de ce congrès est né, la même année, le Conseil national

des peuples indigènes<sup>594</sup> (CNPI<sup>595</sup>) qui regroupait les « conseils suprêmes », représentations des groupes ethniques de tout le pays. Dans le domaine de l'éducation bilingue, l'Association nationale des travailleurs indigènes bilingues<sup>596</sup> (ANPIBAC), créée en 1977 avec le soutien du gouvernement, devait encadrer l'activité de ces enseignants. Cependant, certains d'entre eux ont participé au mouvement de 1968 et la plupart ont côtoyé le courant des anthropologues critiques de l'indigénisme officiel ; critiques des politiques paternalistes de l'INI, ils revendiquaient la légitimité des identités ethniques légitimes comme identités mexicaines (De La Peña 2001). Par la suite, une partie de ces enseignants bilingues a été consultée dans le cadre des réformes concernant les droits des populations indiennes de Oaxaca. Ces quelques aspects rappellent à quel point les *maestros* bilingues et promoteurs d'éducation ont été associés aux politiques publiques à l'égard des populations indiennes, susceptibles également d'adopter une posture critique vis-à-vis de ces dispositifs officiels.

Une profonde et progressive transformation du registre discursif porté par les mobilisations rurales s'est jouée à cette époque ; celui-ci est passé de références marxistes – Pierre Beaucage (1997) parle de « marxisme paysan<sup>597</sup> » – à indianistes, voire communalistes, promouvant les spécificités culturelles et ethniques des populations concernées. Plus tard en 1994, lors du soulèvement zapatiste, le discours de l'EZLN a également évolué d'un discours sur les classes et la justice sociale vers un discours plus orienté sur les droits indigènes portés par la guérilla indienne (López Caballero 2009).

A Oaxaca depuis la fin des années 1970, plusieurs organisations régionales ont émergé qui affichaient des identités ethniques, une posture de résistance culturelle de plus en plus claires. Leurs promoteurs visaient la refondation de la nature du rapport entre municipalités et gouvernement, questionnant les relations clientélistes entre pouvoir central et autorités municipales, promouvant la suprématie politique de l'assemblée. Parmi ces organisations, le Comité de défense des ressources naturelles et humaines mixtes<sup>598</sup> (CODREMI), l'Organisation de défense des ressources naturelles et du développement social de la Sierra Juárez (ODRENASI) et l'Assemblée d'autorités zapotèques et chinantèques de la Sierra (AAZACHI)<sup>599</sup>, qui ont été créés sous l'influence de Floriberto Díaz<sup>600</sup>. Promoteurs et *maestros* bilingues ont joué un rôle

---

594 Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

595 Dissout en 1985 par le gouvernement.

596 Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C.

597 *Marxismo campesinista*. Ce « mouvement rural révolutionnaire » mobilise un discours sur la lutte des classes, les revendications sont axées sur la terre et s'appuient sur des formes d'action directe.

598 Devenue en 1984 « Assemblée des autorités mixtes » [Asamblea de Autoridades Mixas] (ASAM) puis création de l'Association civile service du peuple mixte [Servicios del Pueblo Mixe, Asociación Civil] (SER, A.C.) en 1988.

599 *Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes, Organización de Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez et Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra*.

600 Anthropologue théoricien de la « communalité ».

central dans la vie de ces organisations.

A Juchitán dans l'Isthme de Tehuantepec, à la même époque, la COCEI a innové politiquement en mobilisant la culture indigène locale (zapotèque) de façon renouvelée. Tout comme la majorité des mouvements paysans et indiens des années 1970, cette organisation a cependant d'abord eu un discours d'inspiration marxiste selon une grille de lecture s'inscrivant dans une logique de lutte des classes. Puis à partir des années 1980, le discours de la COCEI a pris une tournure culturelle et ethnique (Rubin 1994). Pour Rubin (1997a), la langue zapotèque, les manifestations empruntant aux *velas* (fêtes religieuses patronales de l'Isthme de Tehuantepec) ou la mobilisation du *tequio* ont permis une consolidation de la mobilisation des militants cocéistes. Organisation indépendante qui s'est définie comme une organisation ethnique, la COCEI a constitué une force politique régionale d'importance et connu un écho national. Défiant le pouvoir politique local et les règles du jeu politique national, la COCEI a par la suite inspiré nombre d'initiatives indigènes dans le pays.

A la fin des années 1980, la préparation des commémorations officielles du cinquième centenaire de la « découverte » des Amériques a été l'occasion, sur tout le continent, d'une dénonciation de ces célébrations et de l'organisation de la campagne « 500 ans de Résistance indigène noire et populaire ». C'est à Oaxaca, dans la ville de Matías Romero, en septembre 1989, que s'est tenu le premier Forum international sur les droits humains des peuples indiens réunissant des organisations indigènes, ONG et militants des droits indiens. Lors de ce forum, ces organisations ont décidé de boycotter les célébrations officielles prévues pour 1992, formulant une critique politique de cet événement « culturel ». La préparation à l'échelle continentale des festivités pour cet anniversaire a donc fonctionné comme un véritable catalyseur pour les organisations indigènes régionales mexicaines, occasion de leur insertion au sein de réseaux nationaux et internationaux, panindiens et intercommunautaires.

Cet anniversaire a marqué le début d'une transformation des échelles, des modalités d'action de ces groupements, qui ont affirmé un positionnement de plus en plus critique vis-à-vis du pouvoir central. A Oaxaca depuis les années 1990, différents collectifs de défense des droits indiens et des modes d'organisation communautaire, des territoires et des ressources ont progressivement fait leur apparition en lien avec un réseau d'ONG (locales, nationales et internationales) de plus en plus dense. Ces organisations ont renforcé leur posture d'autonomisation vis-à-vis du pouvoir central et du PRI. Elles mobilisent largement la rhétorique de l'indianité, mais aussi celle de la communalité. Au sein de ces organisations, les *maestros* et la section 22 du SNTE ont été amenés à jouer un rôle important – souvent contesté – d'expertise, de relais, de mise en lien et de médiation.

• Défenses indiennes des territoires : les enseignants de Oaxaca avec *les peuples* ? •

A Oaxaca, la section 22 du SNTE tente de mettre en œuvre une politique d'« alliance<sup>601</sup> » et de solidarité avec les mobilisations locales indigènes, facilitée par l'insertion d'une partie des enseignants au sein de ces organisations. En 1994 lors du soulèvement zapatiste, la section locale du SNTE s'est par exemple solidarisée avec le mouvement chiapanèque, organisant à Oaxaca des forums sur ce conflit, diffusant des informations sur la mobilisation zapatiste<sup>602</sup> lors des grandes assemblées syndicales. Plus tard, en 2006, dans le cadre du conflit d'Atenco<sup>603</sup>, la section 22 a de nouveau adopté une posture solidaire avec le Front des peuples pour la défense de la terre<sup>604</sup> (FPDT). Concrètement à Oaxaca, ce sont les *maestros* qui font aujourd'hui le relais entre la direction syndicale locale et les organisations politiques locales ou régionales qu'ils côtoient sur le terrain. Souvent, ils ont été impliqués dans la création puis l'activité de ces organisations. Dans l'Etat de Oaxaca, une série de projets liés au développement soutenable<sup>605</sup>, au tourisme<sup>606</sup>, au transport<sup>607</sup> et à la production d'énergie<sup>608</sup> ont été envisagés, dont il est attendu des retombées économiques locales pour les populations indiennes du sud du pays par la création d'emplois et le développement éducatif. Ces projets s'insèrent dans le Plan de développement économique et industriel Puebla Panama, devenu depuis le Plan Mésoamérique. Initié en 2001, il concerne le Mexique et différents pays d'Amérique centrale. Soutenu par la BID<sup>609</sup> et la Banque Mondiale, ce plan a pour but d'attirer les investisseurs étrangers dans la région. Longtemps restés en suspens, ces projets sont aujourd'hui engagés en différents lieux de l'Etat : le parc éolien dans la région de l'Isthme de Tehuantepec, des sites d'extraction minière dans les Valles et la Sierra Norte et le projet de barrage hydroélectrique au Paso de la Reina. Pour illustrer l'ampleur du phénomène dans la région de Oaxaca, en juillet 2014 l'ONG locale EDUCA, basée à Oaxaca<sup>610</sup> dénombrait 40 projets miniers dont 32 sont aujourd'hui en cours d'exploitation sur le territoire de l'Etat, impul-

---

601 L'un des services de la section syndicale locale a pour nom : « service des alliances ».

602 Informations recueillies lors d'un entretien, le 2 août 2009, avec un membre de la Coordination des *maestros* et promoteurs indigènes de Oaxaca.

603 En mai 2006, l'expulsion brutale des vendeurs de fleur qui tenaient leurs stands à San Salvador Atenco a suscité un large mouvement de protestation ; la réaction policière a été massive, les affrontements entre cette dernière et les habitants de San Salvador Atenco d'une violence inouïe. Ce conflit s'inscrit dans une histoire locale de mobilisations en défense du territoire, la zone avait en effet été choisie pour implanter le nouvel aéroport de Mexico.

604 *Frente de los Pueblos en Defensa de la Tierra*.

605 Projet du Couloir biologique mésoaméricain.

606 Et notamment le renforcement de la sécurité de l'aéroport de Huatulco.

607 Par exemple le couloir du Pacifique et la route devant traverser l'isthme de Salina Cruz à Coatzacoalcos.

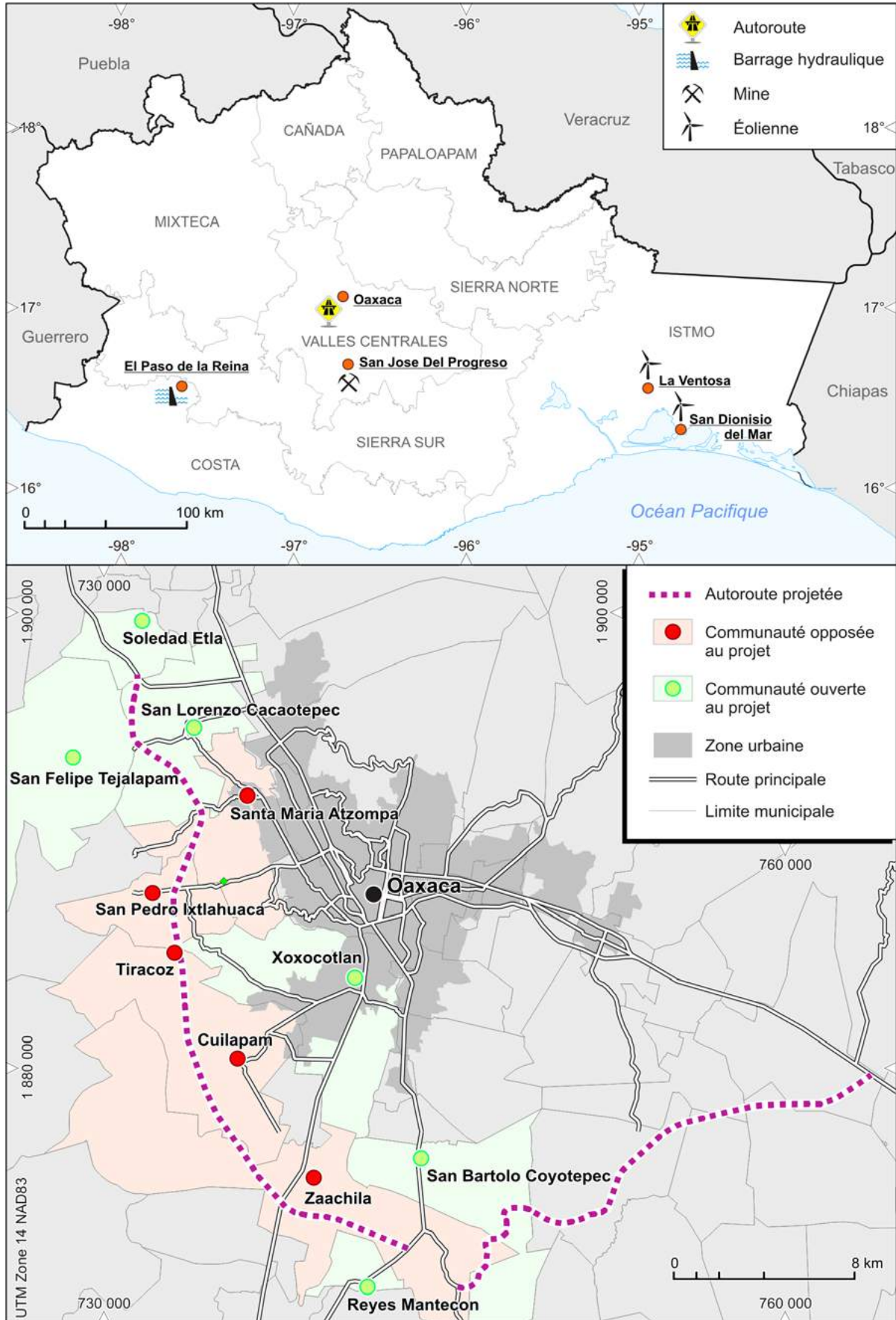
608 Le couloir éolien de l'isthme.

609 Banque interaméricaine de développement.

610 Fondée en 1995, cette ONG mène des projets dans les domaines de l'éducation, de la démocratie et du développement dans la région de Oaxaca. La structure effectue notamment depuis quelques années un travail de conseil juridique auprès du Conseil des peuples unis pour la défense du Rio Verde [*Consejo de Pueblos Unidos por la Defensa del Río Verde*] (COPUDEVER).

sés par des entreprises canadiennes, états-uniennes, péruviennes et australiennes. Les mobilisations contre ces projets d'implantation de mines recouvrent des enjeux politiques, économiques et écologiques (dans un contexte de pénurie d'eau pour les activités agricoles, tandis que les mines nécessitent de grands volumes d'eau). Ces projets prennent place dans un contexte tendu de réformes nationales en matière d'énergie, qui tendent – dans une logique de développement néolibéral – à apporter des garanties toujours plus élevées au secteur privé, au détriment du respect des droits des populations concernées. Pourtant, les articles 6 et 7 de la convention 169 de l'OIT sur les Peuples indigènes et tribaux des pays indépendants, ratifiée par le Mexique, promeuvent la consultation préalable des populations indigènes dans le cadre de la mise en place de projets d'infrastructures. En février 2013, la Commission nationale pour le développement des peuples indigènes (CDI) a remis au gouvernement un « Protocole pour la mise en œuvre des consultations des peuples et communautés » en conformité avec les standards de la convention 169 de l'Organisation Internationale du Travail sur les peuples indigènes et tribaux des pays indépendants. Cette approche « participative » des projets de développement fait en outre l'objet de recommandations des institutions internationales (ONU, Banque Mondiale), assurant les conditions d'une nouvelle gouvernance dans un contexte néolibéral de décentralisation et de crise du corporatisme. Malgré cela et en l'absence de loi contraignante, les projets d'infrastructure prévus à Oaxaca n'ont pas fait l'objet de réelles consultations préalables des populations concernées, ni d'une mise en place de dispositifs participatifs. Bien au contraire, un rapport de la Commission civile internationale d'observation des droits humains (CCIODH) en date de 2008 alertait sur le non-respect, par les autorités locales de la Convention 169 de l'OIT et de la Déclaration universelle des droits des peuples indigènes. Ce rapport précise par ailleurs que le contexte régional d'implantation de grands projets d'infrastructure a entraîné de nombreux conflits et agressions (gouvernementales, priistes) envers les personnes et collectifs mobilisés contre ces projets.

Figure 26. Projets d'implantation d'infrastructures à Oaxaca, objets de contestations (2010-2014)



Source : données de terrain (entretiens, observations, revue de la presse locale et nationale) recueillies en 2009-2010.

Depuis le début des années 2000 à Oaxaca, ces projets ont suscité de nombreuses contestations, donné lieu à la création d'organisations « de défense du territoire » qui mobilisent le référent indigène en l'associant aux problématiques politiques d'autonomie et de souveraineté. Parmi eux, le Collectif de défense des territoires de Oaxaca, qui réunit le Centre des droits indigènes Flor y canto, les Services du peuple mixte (Ser A.C), les Services pour une éducation alternative (EDUCA), l'Union des organisations de la Sierra Juárez de Oaxaca (UNOSJO) et le Tequio juridique A.C ; la Coordination des peuples en résistance pour la défense du territoire ; l'Assemblée des peuples indigènes de l'Isthme de Tehuantepec pour la défense de la terre et du territoire<sup>611</sup> (APIITDTT). Ces collectifs et coordinations, qui regroupent des associations, des ONG ou des municipales, dénoncent les pratiques d'intimidation des entreprises, les impacts socio-environnementaux négatifs de ces réalisations et le défaut de consultation préalable des populations indigènes voulu par la convention 169 de l'OIT. Leurs mobilisations mettent en œuvre un large répertoire d'action collective : assemblées, forums informatifs, marches, occupations de l'espace public, ateliers et actions juridiques contre les entreprises. Elles agissent en lien plus ou moins étroit avec la section 22 et les enseignants de l'Etat, qui ont par ailleurs lancé différentes initiatives pour tenter de fédérer sous leur coupe ces mobilisations. Pour ce faire, la section 22 propose son soutien politique, matériel et logistique, organise des rencontres fédératrices, telle les « Rencontres des peuples » en 2010. Enfin, la direction syndicale de la section 22 est régulièrement invitée à participer aux réunions ou assemblées des collectifs de défense du territoire à Oaxaca.

**Une réunion de la Coordination des peuples en résistance à Santa María Xadani dans l'Isthme de Tehuantepec (notes rédigées sur la base de mes observations, effectuées le 10 juillet 2010).**

Esteban, dirigeant local de la section 22 rencontré au printemps 2010, au fait de mon intérêt pour les mobilisations locales contre les projets d'infrastructures à Oaxaca, m'a contactée pour me proposer de l'accompagner à une réunion de la Coordination des peuples en résistance à Santa María Xadani dans l'Isthme de Tehuantepec, le 10 juillet 2010. Le rendez-vous pour le départ était fixé à trois heures du matin à Oaxaca, devant l'hôtel du *magisterio*, où un autre dirigeant local de la section 22 devait se joindre à nous, ainsi qu'Enrique, venu évoquer les conflits agitant le municipal de la Costa où il vit (opposant le président municipal à un groupe d'habitants dont il fait partie). Les deux dirigeants syndicaux ne sont arrivés qu'à cinq heures : ils sortaient juste d'une réunion du comité exécutif de la section 22, qui s'était prolongée jusqu'au petit matin. Nous avons pris la route et sommes arrivés à Santa María Xadani<sup>612</sup> dans la matinée, après cinq heures de voiture et quelques pauses pour se rafraîchir. Dans la voiture, en entrant dans le village, chacun s'est étonné qu'il n'y ait pas de banderoles dans les rues pour annoncer la rencontre. Celle-ci a eu lieu dans la cour d'une maison au centre du village. A notre arrivée, un délégué de la section 22, membre de la Coordination vivant à Xadani nous a accueillis. Nous n'étions pas nombreux, cependant les principales composantes de la Coordination étaient représentées – à l'exception du Paso de la Reina.

Pour débiter les activités de la journée, nous nous sommes rendus, à quelques kilomètres de là, sur l'un des sites d'implantation des éoliennes de la région de l'isthme : La

---

611 *Asamblea de los Pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec en Defensa de la Tierra y del Territorio.*

612 Village proche de Juchitán.



Ventosa [La Venteuse]. Une caravane de voitures et de pick-up a pris la route, tandis que dans notre véhicule, un habitant de Xadani nous a expliqué les enjeux de la mobilisation contre ce développement éolien. Dans le sud de la région de l'Isthme de Tehuantepec en effet, huit cents éoliennes – cinq mille sont prévues à terme – occupent aujourd'hui deux mille hectares de terres. Ce projet éolien s'inscrit dans une logique d'incorporation des terres collectives au marché suite à la réforme en 1992 de l'article 27 de la constitution mexicaine. Les entreprises espagnoles qui ont mené ces projets ont par ailleurs bénéficié des crédits octroyés par les « mécanismes de développement propre » du protocole de Kyoto sur le changement climatique, qui encourage les investissements « écologiques » dans les pays du sud. Dans la voiture, chacun a posé des questions et établi des parallèles avec d'autres mobilisations, ailleurs. Puis nous sommes descendus de voiture et avons marché jusqu'au pied des impressionnantes machines ; l'objectif de cette visite était en effet que tous puissent expérimenter concrètement la dimension « monstrueuse » de ces champs d'éoliennes.

**Figure 27. Visite d'un champ d'éoliennes à la Ventosa, le 10 juillet 2010**



Source : photographie faite par l'un des participants avec mon appareil-photo

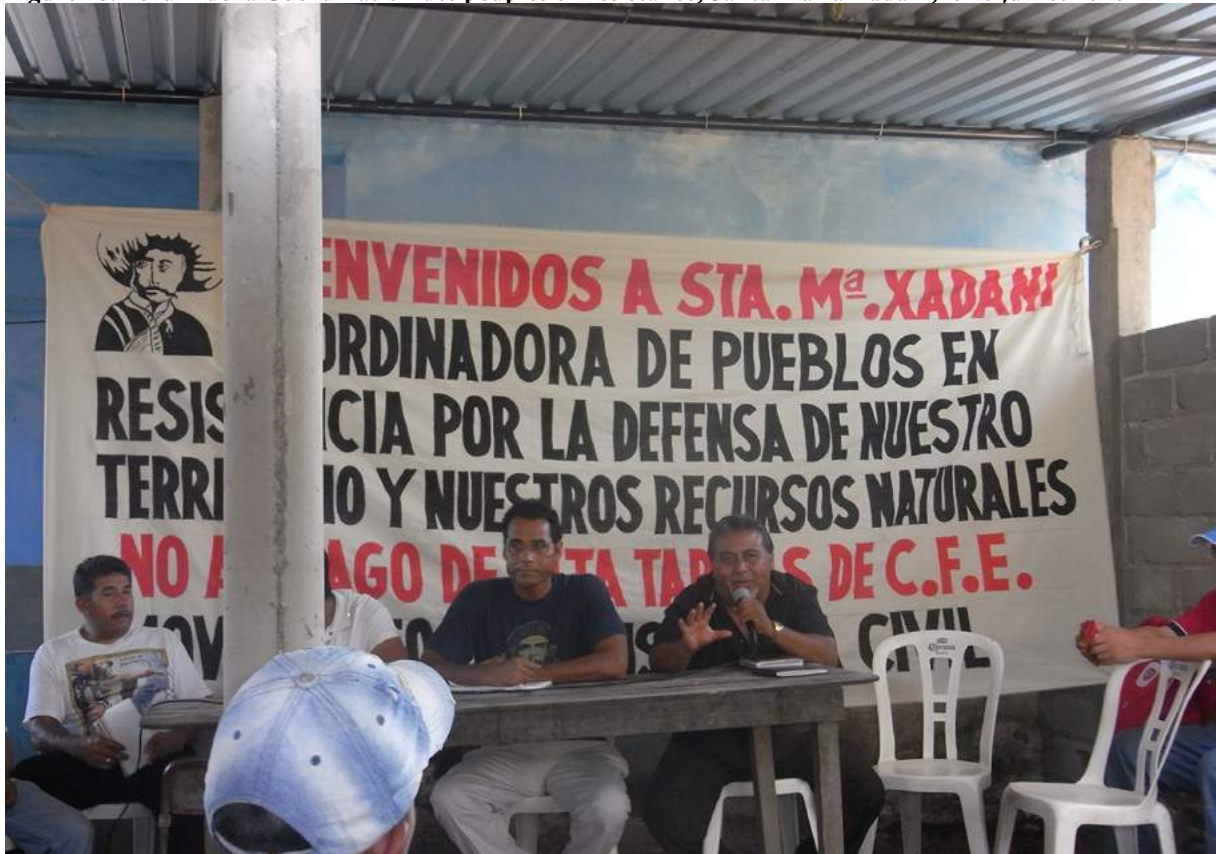
De retour à Santa María Xadani, le « forum » a pu commencer. Dans l'arrière-cour de la maison qui nous accueillait, des chaises ont été disposées sous une bâche tendue pour nous protéger du soleil, face à une grande table où s'est installée une partie des dirigeants présents de la section 22. Ces deux personnes sont à la tête de deux commissions importantes de la direction syndicale : la commission politique ainsi que la commission de la presse et de la propagande. Un représentant de San Dionisio del Mar et un autre de l'Assemblée des peuples indigènes de l'Isthme de Tehuantepec pour la défense de la terre et du territoire, tous deux membres de la coordination, présidaient aussi la réunion. Derrière eux en toile de fond, une banderole de la « Coordination des peuples en résistance pour la défense de notre territoire et de nos ressources naturelles » a été



accrochée pour l'occasion, ornée en haut à droite de la figure tutélaire d'Emiliano Zapata. Dans l'auditoire se trouvaient environ cinquante personnes, pour la plupart de Xadani. Les orateurs ont alors précisé l'objectif de ce forum : d'une part permettre un échange d'expériences entre peuples en lutte contre les grandes entreprises multinationales, victimes de pillage et de spoliations du territoire ; d'autre part, poser les jalons des modalités d'action pour le futur. Ils ont alors procédé à une revue des municipes en résistance, en lien avec les projets d'infrastructures en cours dans les différentes régions de l'Etat de Oaxaca : le projet autoroutier « Livramiento Sur » et le projet minier de San José del Progreso dans les Vallées Centrales, les projets éoliens de l'Isthme de Tehuantepec (la ventosa, San Dionisio del Mar) et le projet de barrage du Paso de la Reina dans la Costa. A l'issue de cette présentation, un responsable de la section 22 a souligné que l'un des points communs entre ces « territoires en résistance » est d'avoir demandé le soutien du syndicat des enseignants. Il a alors précisé la nature de l'implication de la section 22 : « soutenir et accompagner le processus mené par les peuples en résistance ». L'autre dirigeant de la section 22 a alors demandé la parole : il venait en effet de recevoir un message sur son téléphone du secrétaire général de la section locale *oaxaqueña* du syndicat, « Chepi ». Il a ensuite lu avec beaucoup de solennité le message de ce dernier, intitulé : « Message aux peuples de l'Etat ». Ce message dénonçait un projet mené par le président de la République et les gouverneurs des Etats fédérés, affectant le développement social et économique ; enfin, son propos rappelait le rôle nécessaire que devaient jouer les *maestros* dans ces luttes. Le dirigeant syndical a alors commenté que « face à un appareil aussi fort qu'est l'Etat s'impose le *magisterio*, qui depuis trente ans soutient les peuples en résistance ». Il a ensuite précisé que ceci devait se faire « en respectant les idéologies et les formes d'organisation de tous les peuples ».

A l'issue de cette première partie, nos hôtes nous ont invités à déjeuner des *totopos* [petites galettes de maïs], présentés comme un élément important de la culture locale.

**Figure 28. Forum de la Coordination des peuples en résistance, Santa María Xadani, le 10 juillet 2010**



Source : photographie prise par Julie Métails

Après la pause, les représentants de localités en lutte ont pris la parole à tour de rôle. Une personne de San José del Progreso a abordé le projet de mine dans la région d'Ocotlán et décrit la « mécanique » de ces projets : celle du travail de cooptation et/ou de persuasion qu'ont mené conjointement l'entreprise minière et le gouvernement de l'Etat fédéré auprès des autorités locales (de l'*ejido*<sup>613</sup> et du municipale), afin qu'à leur tour ils convainquent la population. De là, les études socio-économiques ont pu être lancées sur le territoire. Il a alors commenté : « Acheter les consciences. Ceci va à l'encontre des Us et coutumes, et l'ennemi principal dans ce cas, c'est l'autorité municipale. Mais c'est aussi un groupe d'habitants priistes ». Puis il a évoqué ceux qui étaient en désaccord avec ce projet au sein du municipale, 26 personnes qui ont été appréhendées en 2009 dans le cadre de leur action contre le projet de mine. Il a aussi précisé que ce type de projets allait à l'encontre de la législation agraire. Enfin, il a demandé à ce que le forum adopte une position relative aux prisonniers de San José del Progreso et conclu sur une remarque générale quant au nouveau gouvernement local : « Gabino Cué représente l'alternance mais pas le changement ».

Puis une synthèse de cette intervention a été formulée en zapotèque par une femme de Xadani, membre de la Coordination et avocate. Elle a ensuite demandé à ce que les interventions à suivre soient plus concrètes, argumentant : « Cette information est intéressante, mais pour d'autres types d'espaces ».

Par la suite, une série d'interventions émanant de représentants de différents municipes de l'Etat (Pochutla, Merced del Portero, Miahuatlán de Porfirio Díaz et Záchila) ont dénoncé les pratiques corrompues et autoritaires des autorités municipales de ces localités soutenues par le gouvernement local. Alonso, qui a fait le voyage avec nous depuis Oaxaca, a ensuite pris la parole. Il a commencé par saluer l'assistance en Nahuatl. Dans son municipale, San Gabriel Mixtepec dans la région de la Costa, un groupe d'habitants a pris le palais municipal en signe de protestation contre le président municipal (soutenu par le gouvernement local). A l'occasion des affrontements causés par ce conflit, une personne a été tuée, une autre emprisonnée suite à une intervention de la police de l'Etat fédéré. Puis, un habitant de Tlacolula dans les Vallées centrales a pris la parole pour narrer comment, dans son municipale, le palais municipal a été occupé durant dix mois afin d'exiger la mise en œuvre du procédé de « disparition des pouvoirs » au regard des détournements de fonds publics effectués par le président municipal. Un représentant de l'Union des communautés indigènes de la zone de l'Isthme<sup>614</sup> (UCIZONI) a ensuite brièvement pris la parole pour dire aux précédents orateurs que son organisation les soutenait : « Vous n'êtes pas seuls. Nous sommes avec vous. Il nous faut être coordonnés, attentifs ». Puis une personne d'Unión Hidalgo (dans la région de l'Isthme de Tehuantepec) a évoqué le problème d'une lagune en voie de disparition, vouant les pêcheurs de la zone au chômage. Par la suite, un jeune homme a présenté en zapotèque un projet de radio communautaire autonome diffusé à Juchitán et Santa María Xadani depuis 2000 : chaque semaine, deux programmes rendent compte en langue zapotèque des résistances dans l'Etat de Oaxaca au plan de développement Puebla Panama. Enfin, une personne de la Venta est revenue sur la question du développement éolien dans la région de l'isthme de Tehuantepec et a évoqué la tenue, quelques jours auparavant, d'une table de négociation civile avec le gouvernement, à laquelle ont participé trois personnes de sa localité. Il a aussi fait état du lien établi avec le groupe libertaire « Voix de Oaxaca construisant

---

613 Organisation coopérative de gestion de la terre.

614 *Unión de las Comunidades Indígenas de la Zona del Istmo*. La UCIZONI a été créée en 1985, pour la défense des droits indigènes, son organe de décision est une assemblée qui regroupe les représentants des différents municipes membres.

l'autonomie et la liberté<sup>615</sup> » (VOCAL).

C'est Mario, le chargé des relations politiques de la direction de la section 22, qui a clos la séance en précisant quel était le rôle de l'organisation syndicale enseignante dans un tel contexte : « La section 22 a soutenu historiquement le mouvement des peuples et les radios communautaires. Mais elle ne leur a pas appris à lutter, car ils savent comment s'y prendre. Le rôle de la section 22, c'est de jouer un rôle de médiation et de permettre l'accès aux fonctionnaires ». Il a ajouté : « Avec la transition<sup>616</sup> il va nous falloir être plus attentifs, mais dans ce nouveau contexte la section 22 continuera de soutenir les peuples de Oaxaca ». Puis il a mis en garde l'auditoire : « Il y a de grands mouvements qui finissent par se diluer. A cause de la criminalisation de la lutte sociale, à cause de la présence militaire. Ici il s'agit d'un mouvement pluriel, incluant, sans partis politiques ». Alors, il a fait référence à la COCEI<sup>617</sup> dont les origines combattives ont fait place à une organisation « qui s'est jetée dans les bras des partis ». Il a ajouté que la Coordination devait avancer « main dans la main » avec la section 22 puis a rappelé les échéances à venir, et notamment les tables de négociation avec le gouvernement sur ces questions de mégaprojets, mais aussi sur la tarification de l'électricité. Il a conclu sur une analyse de la « transition démocratique » locale, en avançant que cette alternance relevait avant tout d'une « lutte entre bourgeoisies qui ne risque pas de résoudre les problématiques des peuples », c'est pourquoi il convient de « continuer la lutte et d'affronter un système capitaliste vorace ».

Sur ces mots, de la musique très forte nous est parvenue de la maison voisine. La personne assise à mes côtés m'a alors dit que les voisins faisaient cela pour perturber le déroulement de la rencontre, en signe de protestation. Malgré tout, la discussion s'est poursuivie et un délégué syndical a pris à son tour la parole pour revenir sur le positionnement de la section 22 : « C'est un référent, mais ce n'est pas elle qui organise les peuples, c'est comme un coadjuvant ». Une personne dans l'assistance a également pris la parole pour mettre en question la capacité des *maestros* à agir comme un « facteur de transformation sociale ». Quelqu'un a avancé qu'elle ne pouvait être dans une posture paternaliste, que la section 22 avait une longue trajectoire de lutte mais que tous les *maestros* aujourd'hui n'étaient pas inscrits dans cette lutte. Il a rappelé qu'en 2006 le secrétaire général de la section 22 s'était « vendu » et que le *magisterio* avait abandonné l'APPO. Une autre personne de l'assistance a insisté sur le fait que la lutte était « celle des peuples », cependant il a aussi affirmé que la Coordination pouvait accepter un accompagnement de la section syndicale. La discussion s'est poursuivie et quelqu'un a commenté : « Dans notre communauté, les *maestros* sont apathiques, ils ne nous soutiennent pas », c'est pourquoi il en a conclu que « la seule garantie, c'est le peuple organisé ».

A l'heure de la synthèse, le délégué syndical a repris les cinq points importants susceptibles de nourrir une position commune à diffuser à l'issue de cette rencontre : premièrement, le lien de la Coordination avec le *magisterio* ; deuxièmement, la position à tenir dans un contexte d'alternance au niveau du gouvernement local ; troisièmement la nécessaire libération des prisonniers politiques (et notamment ceux de San José del Progreso) ; quatrièmement, le refus de la militarisation et de la criminalisation du mouvement social ; enfin, un appel à solliciter les autorités ecclésiastiques pour qu'elles exigent du gouvernement qu'il fasse justice. La section 22 s'est alors engagée, *via* ses représentants, à mener le travail nécessaire à l'élaboration d'une convention démocratique pour l'Etat de Oaxaca, en ayant pour référence, d'une part la Convention de l'OIT, d'autre part le travail de l'EZLN au Chiapas.

---

615 *Voces Oaxaqueñas Construyendo Autonomía y Libertad*.

616 Il fait là référence à l'élection le même mois de Gabino Cué Monteagudo à la tête de l'Etat fédéré de Oaxaca, que beaucoup ont analysé comme la possibilité d'une transition démocratique localisée.

617 Organisation de la région de l'Etat où se déroule la rencontre.

Cette description ethnographique d'un forum de la Coordination des peuples permet de mettre à jour un certain nombre de logiques à l'œuvre au sein des mobilisations de défense du territoire aujourd'hui à Oaxaca. Durant les échanges de cette journée, des problèmes politiques distincts et variés ont été abordés, qu'il s'agisse des conflits au sein des municipes opposant les tenants des adversaires des autorités municipales corrompues, ou des enjeux de défense du territoire dans le cadre de projets d'implantation de grosses infrastructures. Les participants, tous membres de la Coordination, ont en outre des statuts très différenciés : porte-parole de collectifs, membre d'un groupe d'opposition à une équipe municipale, pêcheur d'une lagune menacée...

Tout au long de la journée, le référent indigène a été mobilisé de différentes manières, articulé tant à des dimensions culturelles – la langue, les fêtes – que politiques – l'autonomie, la libre détermination des peuples dont la souveraineté repose en partie sur la maîtrise du territoire. Le contexte institutionnel et les normes internationales ont par ailleurs constitué un cadre de référence important – mais non exclusif – des discussions de cette journée, qu'il s'agisse de la Convention 169 de l'OIT, de la réforme de l'article constitutionnel 27 sur la terre ou encore de l'expérience des accords de San Andrés. Les débats ont également mis en question les changements politiques locaux récents, à savoir l'alternance à la tête de l'Etat et l'élection d'un gouvernement de coalition, qualifiée de « transition démocratique locale ». En effet, dans ce nouveau contexte, la question du lien pertinent entre le gouvernement local et les différentes formes de représentation indigène dans un contexte de militarisation de l'Etat et de criminalisation des mouvements sociaux, s'est posée de façon aiguë. Enfin, l'observation de cette rencontre m'a permis de sonder en actes comment était appréhendée la question du lien – souvent problématique – de ces organisations avec la section 22, tour à tour désignée comme un « coadjuvant » ou relais nécessaire mais non suffisant de ces mobilisations vis-à-vis du pouvoir local. Les dirigeants syndicaux de la section 22 ont ainsi tout à la fois mené, chapeauté cette rencontre (en introduisant et en clôturant les discussions de la journée) et adopté un discours de reconnaissance des capacités propres de mobilisation de ces organisations.

En juin et juillet 2010, la section 22 a pris l'initiative de l'organisation des première et deuxième « rencontres des peuples » à Oaxaca : des représentants de collectifs et de municipes de l'Etat de Oaxaca mobilisés contre des projets d'infrastructure ont été invités pour évoquer leurs luttes, leurs stratégies, chercher de nouveaux appuis et coordonner leurs initiatives. La section syndicale prévoyait également, lors de ces rencontres, de lancer une démarche de « convention démocratique pour l'Etat de Oaxaca », sur la base d'un « nouveau pacte social » devant aboutir à une nouvelle constitution pour un Etat de Oaxaca « libre, souverain et interculturel<sup>618</sup> ».

---

618 Comme en témoigne la convocation lancée par la section 22 pour ces rencontres. Cette démarche n'a cependant jamais abouti.

Lors de la deuxième rencontre en juillet<sup>619</sup> à Oaxaca, nombre de personnes dans l'assistance s'avéraient être des enseignants de la section 22, mais aussi des représentants de la « Coordination des peuples en résistance » regroupant des organisations mobilisées à Oaxaca contre des projets d'infrastructures de développement : le COPUDEVER (barrage du Paso de la Reina), l'Assemblée des peuples indigènes de l'Isthme de Tehuantepec pour la défense de la terre et du territoire (infrastructures éoliennes du sud de l'Isthme de Tehuantepec) et la Coordination des peuples de la vallée d'Ocotlán (la mine de San José del Progreso). Malgré le peu d'affluence – on comptait une cinquantaine de personnes dans ce grand gymnase de l'hôtel du *Magisterio* – la réunion a été l'occasion de revenir sur l'actualité des mobilisations à Oaxaca.

À l'issue de cette deuxième rencontre des peuples, les membres présents de la Coordination des peuples en résistance se sont réunis pour évoquer leur agenda et leurs stratégies pour les mois à venir. Je n'ai pu assister à cette réunion officielle, cependant Fernando, que j'ai retrouvé par la suite, m'en a fait une synthèse. Cet instituteur d'une école primaire du Paso de la Reina et membre actif à l'initiative de la fondation du COPUDEVER m'a expliqué les relations distancées qu'entretenait l'organisation vis-à-vis de la Coordination mais aussi de la section 22. En effet au Paso de la Reina, le collectif de municipes mobilisé tient à garder son indépendance et rester libre du choix de ses modalités d'action, sans avoir à être « embarqué » dans des actions trop hâtives, trop radicales ou trop improvisées, l'essentiel étant de « préserver le territoire et éviter toute étude d'impact préalable au projet de barrage ». Pour justifier ce positionnement, il a pris l'exemple de San José del Progreso dans les Vallées Centrales à Oaxaca. Là-bas, la mobilisation portée par la Coordination des peuples de la vallée d'Ocotlán – tour à tour associée au CODEP puis au FPR<sup>620</sup> – contre le projet de mine de l'entreprise canadienne « Fortuna Silver Mine », a suscité une violente répression (début 2012, deux membres de cette coordination ont été assassinés) sans pouvoir empêcher le déroulement des études préalables et le début des activités d'exploration.

Au Paso de la Reina la stratégie des municipes mobilisés a été autre : avec l'appui de l'ONG locale EDUCA, de 2007 à 2009, une série de forums « Pour la défense de l'eau et du territoire et le développement des peuples indigènes » a été organisée au sein de l'*ejido*, à l'issue desquels a été décidée la création du « Conseil des peuples unis pour la défense du Rio Verde<sup>621</sup> (COPUDEVER) », réunissant onze municipes de la région Costa touchées par ce projet. Au fil des forums, le COPUDEVER a émis un communiqué adressé aux gouvernements fédéral et local qui demandait « Le

---

619 A laquelle j'ai assisté, le 17 juillet 2010.

620 CODEP : *Comite de Defensa de los Derechos del Pueblo* et le *Frente Popular Revolucionar*, FPR : *Frente Popular Revolucionar*, deux organisations politiques locales marxistes-léninistes, proches de certains groupes politiques de la section 22.

621 *Consejo de los Pueblos Unidos*.

respect de leur droit à dire Non à ce projet, sans avoir à subir des pressions ou menaces<sup>622</sup> susceptibles de diviser et de faire émerger la violence au sein des communautés ». La mobilisation contre le barrage du Paso de la Reina s'appuie sur la culture et de l'identité indigènes saisies dans leur rapport à l'environnement, ce dont témoigne notamment le festival pour la défense du Rio Verde en 2009, ponctué de manifestations « culturelles ». Par ailleurs, le Conseil a donné une importance primordiale aux décisions prises en assemblée au sein des différents municipes.

Pour Guillermo De la Peña (2006 : 282), l'invocation de la notion de « peuples indigènes » relève d'un positionnement politique novateur, dans le sens où elle renvoie à un sujet juridique reconnu par le droit international, même si le texte de l'OIT n'a pas donné un contenu à la notion de « peuple indigène » et n'a pas non plus abordé la question des modes d'organisation politique de ces populations. La mobilisation du référent indien, loin d'une posture essentialiste ou de quelconques renvois au passé précolombien, est en outre aujourd'hui intimement associée à Oaxaca aux questions de maîtrise du territoire et de défense de l'environnement. David Dumoulin (2003) signale d'ailleurs le lien tardif qui a été fait au Mexique entre enjeux identitaires indigènes et enjeux environnementaux. Mais encore, l'acception de la notion de territoire inclut une perspective plus large que celle de « terre ». Elle est articulée au principe de souveraineté des peuples *via* les revendications d'autonomie et de libre détermination, mais aussi associée à une remise en question radicale des gouvernements municipaux – le nombre important de procédures engagées en vue de la mise en œuvre de la « disparition des pouvoirs » au niveau du municipe en témoigne d'ailleurs. Cet aspect de la vie politique des municipes renvoie à un processus de mise en question de la symbiose Etat-PRI-communauté engagé dans les années 1970 (Recondo 2001). Cette appréhension politique du territoire s'apparente à celle que Christian Gros (2004 : 44) identifie comme « *patria chica* indigène, lieu du pouvoir de la communauté et sur la communauté »<sup>623</sup>. Ces revendications sont en outre confortées par le recours aux principales normes internationales de l'OIT et de l'ONU, qui traitent de la souveraineté et de la citoyenneté des populations indigènes dans le monde.

Au-delà de la mobilisation de dispositions institutionnelles, ces éléments sur les mouvements indiens contemporains à Oaxaca, insérés dans un contexte politique national et local en évolution, renseignent également sur la nature renouvelée de la relation qui se joue entre populations indigènes, Etat et société en général. L'altérité culturelle semble alors renvoyer à des représentations distinctes, caractérisées – en phase avec la norme multiculturelle – par la diversité (« des peuples »), en concordance avec les évolutions politiques institutionnelles dans lesquelles elles sont inscrites :

---

622 En effet, tant la Commission fédérale d'électricité (CFE) que des députés et sénateurs locaux ont exercé des pressions et menacé les habitants des communautés membres du COPUDEVER pour que le projet soit accepté (EDUCA 2014).

623 Ce sociologue (2004 : 45-46) souligne également les tensions inévitables entre une vision du territoire comme « base indispensable d'une reproduction identitaire pour des communautés culturelles stables et homogènes » et une réalité, aigue à Oaxaca, « faite de migrations, de flux, de réseaux, de diasporas ».

« Communal identities, like national ones, are political and historical constructs : they are built, maintained, and altered over time by the people who claim them and in response to changes in the broader social and political context in which they are embedded, above all the actions and institutions of the state (Purnell 2002 : 229).

• L'APPO : « commune indienne » de Oaxaca ? •

Durant l'épisode de l'APPO, le Oaxaca « rebelle et indigène » a été activé de multiples façons. Tandis qu'aux lendemains du 14 juin 2006 s'organisait l'Assemblée du peuple de Oaxaca (APO), quelques jours plus tard c'est finalement le terme d'Assemblée populaire *des* peuples de Oaxaca (APPO) qui a été retenu pour désigner cette organisation constituée en soutien aux *maestros* de l'Etat. Le pluriel adopté pour désigner l'assemblée constituée (*des* peuples) renvoie à une reconnaissance et une mise en visibilité par cet acronyme de la pluralité des identités culturelles et ethniques de la région. Durant le mouvement de l'APPO, l'indigénité a beaucoup été mobilisée dans les discours, représentée dans le cadre d'une riche production iconographique – graffitis, pochoirs réalisés par des collectifs de jeunes artistes locaux (Arte Jaguar, l'Assemblée d'artistes révolutionnaires de Oaxaca<sup>624</sup> (ASARO) ou encore Lapiztola).

Malgré l'hétérogénéité des composantes de l'APPO, qui réunissait plus de 350 organisations (syndicats, associations, ONG, partis, collectifs et habitants plus ou moins organisés), son caractère urbain, le référent indigène s'est imposé comme une sorte de « principe de cohérence » (Norget 2010 : 119), marqueur de l'identité de cette assemblée. Kristin Norget (2010) insiste sur la façon dont l'indigénité a été associée dans ce cadre à des principes d'authenticité, à des idées d'incarnation d'une essence primordiale. Plus encore, le référent indigène a beaucoup renvoyé à une représentation de la démocratie populaire qui prendrait ses racines dans les formes coutumières d'organisation politique locale. L'anthropologue compare les registres discursifs des communiqués de l'APPO en 2006 à ceux de l'EZLN en 1996 à l'occasion des discussions en vue des accords de San Andres qui s'articulent autour de la défense des droits indigènes et de l'autonomie culturelle en vue d'une rénovation des modalités et logiques de la gouvernance et, *in fine*, des conditions d'exercice de la souveraineté. Pourtant, les représentants des villages et municipes indigènes ont mis du temps à rallier formellement l'APPO, même si des liens étaient depuis longtemps établis *via* les *maestros* ou autres organisations locales<sup>625</sup> impliquées au sein de l'Assemblée. Du 10 au 13 novembre 2006, au plus fort de la répression, alors que les enseignants de la section 22 avaient repris leur travail dans les écoles et pour la plupart abandonné les barricades, un Congrès a réuni plus de trois mille participants, autorités municipales et représentants d'organisations indigènes régionales venus de tout l'Etat, aboutissant à la création

---

624 *Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca*, organisation créée en 2006.

625 Notamment le Front populaire révolutionnaire (FPR) ou le Comité de défense des droits du peuple (CODEP).



du Conseil de l'Etat de l'APPO<sup>626</sup> (CEAPPO).

Pour Kristin Norget (Norget 2010 : 127), cette « indigénisation » du mouvement a renforcé l'intérêt porté « de l'extérieur » à l'APPO, qu'il s'agisse des ONG ou des différentes initiatives de soutien et de solidarité (collectifs zapatistes, associations culturelles, organisations politiques progressistes ou libertaires), au Mexique et à l'étranger. Ce processus, tout en nourrissant une certaine idée de l'indigénité, a été nourri en retour par les projections et représentations portées par les différentes organisations de soutien, différents récits de l'indigénité se mêlant alors, ancrés dans des dynamiques locales, mais encore nationales voire globales.

Cependant, contrairement à Kristin Norget, je pense que d'autres « récits » ont marqué les appréhensions locales, nationales et internationales de ce mouvement de l'APPO, qui traduisent les multiples influences et sources d'inspiration de cette assemblée hétérogène. On peut ainsi interpréter la mise en exergue des « traditions populaires » tels les autels qui ont surgi dans l'espace public, les figures omniprésentes de *calaveras*<sup>627</sup> sur les murs et durant les manifestations. Mais encore : l'APPO a été désignée par une partie des participants comme la « Commune de Oaxaca », en référence aux insurrections européennes (et notamment à la Commune de Paris) du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette désignation a mis l'accent sur la dimension « rebelle » et potentiellement insurrectionnelle du mouvement qui s'était doté de sa propre police : l'*Honorable Cuerpo de Topiles*<sup>628</sup>. Le terme de « Commune d'Oaxaca » – dont je ne saurais identifier les premières formulations ni l'origine – a circulé tant à Oaxaca et au Mexique, qu'à l'étranger (et notamment en Europe) au sein des divers mouvements de soutien et de solidarité – d'inspiration libertaire surtout. Mais encore, le 25 juillet 2006, un article de Luis Hernández Navarro dans le quotidien national *La Jornada* titrait : *La commune de Oaxaca* ; le journaliste identifiait la naissance d'une commune à Oaxaca où la désobéissance civile pouvait mener à un réel « soulèvement populaire » en passe de se radicaliser et de créer un « embryon de gouvernement alternatif ». En France par exemple, une coédition de l'Insomniaque et de CQFD (2007) a publié un dossier spécial intitulé *La libre commune d'Oaxaca*, tandis que Georges Lapierre (2008) achevait un an plus tard un témoignage sur cet épisode politique sous le titre de *La Commune d'Oaxaca. Chroniques et considérations*.

Large mouvement aux influences diverses, jouant des multiples identités indiennes, populaires, religieuses à l'œuvre au sein de la société locale, l'APPO a cristallisé en son sein – par les pratiques et les discours – ces influences diverses et parfois contradictoires, tandis que les acteurs extérieurs se sont emparé de ces diverses déclinaisons de ce Oaxaca indien et rebelle. Suite à ce mouvement, les registres du discours de la section 22 ont sensiblement évolué, mobilisant de façon plus systématique les notions de peuples et cultures indiens - et non plus exclusivement celles de "classes" ou de "travailleurs".

---

626 Consejo Estatal de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

627 Têtes de mort stylisées, habituellement fabriquées en sucre à l'occasion de la Fête des morts (la Toussaint).

628 « Honorable corps de police communautaire ».



Figure 29. La Commune de Oaxaca, 2006



Source : ASARO

S'il est un domaine qui cristallise les tensions et articulations entre conceptions officielles et contestataires – ou alternatives – de l'indigénité, c'est bien l'institution scolaire. Dans une région indienne telle que Oaxaca, l'école indigène fait l'objet de critiques et d'expériences qui tentent de repenser les pratiques et les fondements de l'éducation en milieu indien.

### 3.2. « Réindianiser » l'école : un projet politique

J'ai montré précédemment combien l'école était un espace de nature politique au Mexique, lieu de conflits, de transactions, de négociations des normes de l'Etat-nation depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle. L'évolution de l'école, marquée par les successives politiques éducatives, est en outre intimement liée à l'appréhension ainsi qu'à la gestion de l'« altérité » au sein des frontières nationales, des traductions scolaires de l'assimilation indigéniste à celles, actuelles, de la reconnaissance de la diversité culturelle. Aujourd'hui, les initiatives de refondation de « l'école indienne » à Oaxaca ne renvoient pas qu'à des préoccupations pédagogiques mais bien aussi à une lecture spécifique, politique, des droits et de la souveraineté des populations indigènes concernées et plus largement du rapport Etat/société. Depuis les années 1990 à Oaxaca – et ailleurs au Mexique, notamment au Chiapas (Baronnet 2009) – diverses tentatives de réappropriations « indiennes » ou « communalistes » ou encore « communautaires » de l'école ont été menées sur

la base d'une critique du système scolaire officiel qualifié d'« hégémonique » au nom de l'auto-détermination éducative. La configuration locale *oaxaqueña* me permet de sonder comment une partie des instituteurs bilingues ont tenté d'élaborer dans ce contexte spécifique des modèles tant théoriques que pratiques alternatifs à l'école officielle interculturelle bilingue destinée aux populations indigènes, en vue d'une prise en compte des langues et des cultures de ces dernières. Je m'intéresse aux « porteurs » de ces projets : de qui s'agit-il en effet ? D'une frange du corps enseignant, des parents d'élèves, des élèves, d'organisations indigènes, de chercheurs, de pédagogues ? Mais encore : sur quelles normes et conceptions de l'école s'appuient ces projets alternatifs ? Relèvent-ils de revendications localisées propres au contexte ethnique et politique *oaxaqueño* ? Enfin, quels enjeux politiques se cachent sous cette critique du système officiel ?

• « Nous, nous n'avons rien à voir avec Marx ou Engels » •

Le courant pédagogique critique au sein du groupe enseignant se distancie vis-à-vis des normes et valeurs portées par la section 22, qui pour eux considère peu les dimensions culturelles au cœur de l'enseignement. Les *maestros* porteurs d'une pensée alternative de l'école en milieu indien soulignent combien la rhétorique marxiste du syndicat leur semble peu appropriée pour défendre une vision distincte de l'école en milieu indien. Lors d'un entretien<sup>629</sup>, Mario, instituteur d'école primaire au sein du système bilingue dans la région mixte, également président du municipio où il enseigne, m'a confié :

« Nous, nous n'avons rien à voir avec Marx ou Engels. On n'a rien à voir avec la lutte des classes [...] Du coup, quand quelqu'un arrive et commence à te parler de la lutte des classes et bien ici malheureusement nous n'avons pas de grands chefs d'entreprise, nous n'avons pas d'ouvriers soumis à des horaires ».

Ce faisant, Mario explicitait le décalage qui existe entre les rhétoriques idéologiques en cours au sein de la section syndicale locale et les réalités sociales et politiques auxquelles sont confrontés les enseignants au quotidien – particulièrement ceux du système dit « bilingue ». Interrogé sur cet aspect, il m'a expliqué :

« Pour ce qui est du *magisterio*, c'est un mouvement élaboré déjà pour dire : 'non!'. Je prends l'exemple de mon cas : ils ne tiennent pas compte des formes d'organisation sociale qui sont les miennes, la vision collective de la vie qui est la mienne, ma philosophie, mes principes... Il y a des plans, des programmes qui suivent certains cadres théoriques, alors tu te dis : 'Mais pourquoi je dois m'éloigner de cette réalité, de toute ma vie?'. Ils ne tiennent pas compte de ma réalité. Moi ici je ne suis pas de passage, je suis né ici. Ces terres, tout ça c'est

---

629 Effectué le 14 août 2010.

moi. Alors pourquoi devrais-je vivre étranger à tout ça ? Je dis ça depuis le point de vue du *maestro* indigène. Tout ça te fait prendre conscience et tu te dis qu'il faut faire quelque chose pour le mouvement, attirer plus de camarades, plus de parents d'élèves, parce qu'ils ne tiennent pas compte de toi. Et ça, ce n'est pas juste [...] Beaucoup d'entre nous entrons dans le mouvement sans nous poser ces questions au début. Mais en chacun de nous elles sont pourtant présentes ».

Mario a exprimé là de façon aiguë la position d'une partie des *maestros* indigènes critiques, qui prennent la mesure du décalage qui existe entre leur expérience au sein des villages indigènes et les cadres idéologiques en cours au sein du syndicat, directement influencés par les normes officielles éducatives du ministère de l'Éducation ; entre leur rattachement statutaire à un système éducatif national et leur appartenance revendiquée à un univers indien.

José María, instituteur au sein d'une école primaire « formelle » à Oaxaca, membre de la UTE<sup>630</sup>, m'a expliqué pour sa part le travail de « conscientisation » effectué par la FPR<sup>631</sup> au sein des villages indiens et ruraux de l'État. Ce faisant il a fourni une illustration de ce décalage, qui s'exprime cependant rarement de façon aussi caricaturale – les positions existant au sein de la section 22 étant nombreuses entre ces deux pôles :

« Alors nous on va dans les villages, et les gens disent : 'Bon, mais le socialisme c'est pas contraire à notre religion ?' et nous on doit leur expliquer que c'est tout un processus qui va leur permettre de conserver leurs us et coutumes, le respect de leur traditions, que c'est pour ça aussi qu'on lutte, et que d'une façon ou d'une autre ils pourront conserver leur essence. On intervient dans des communautés indigènes *via* le FPR et quand on va là-bas, on commence à leur parler du processus de transformation révolutionnaire, et ils comprennent parfaitement. Mais quand tu leur parles de la question du socialisme, du communisme par contre, ils ont un mouvement de recul ».

Tandis que Mario parle à la première personne du singulier ou du pluriel quand il évoque les populations indigènes, José María a recours à la troisième personne du pluriel : cette donnée illustre en partie la variabilité du rapport d'altérité vis-à-vis des populations indiennes qui peut exister au sein du groupe enseignant à Oaxaca. Les *maestros* bilingues expérimentent au quotidien ce déphasage qui se traduit dans le champ éducatif, entre normes officielles et réalités du travail dans les écoles.

Depuis les années 1990 au Mexique, l'éducation indigène officielle est désignée par le terme d'« éducation interculturelle bilingue », au terme d'une évolution socio-historique de la traduction dans le champ des politiques scolaires des successives conceptions idéologiques quant à la fonction

---

630 Groupe politique influent au sein de la section 22.

631 « Bras rural » de la UTE.

de cette école indienne, passée d'un modèle assimilationniste à un modèle « interculturel ». Dans un chapitre précédent, j'ai retracé les principaux traits de l'école indienne assimilationniste postrévolutionnaire jusqu'aux années 1980, intimement liée à la construction de l'Etat-nation mexicain. Aujourd'hui, il semble y avoir au Mexique un consensus politique quant à l'opportunité de tenir compte des langues et cultures indigènes dans le cadre de l'enseignement en contexte indien. A l'échelle internationale, l'article 26 de la Convention 169 de l'OIT stipule que les Etats signataires – dont le Mexique – doivent adopter des mesures pour garantir aux peuples indigènes l'accès à une éducation à tous les niveaux au même titre que le reste de la population. Depuis les années 1990, une série de dispositions prises au Mexique à l'échelle fédérale ont promu la mise en place de l'« éducation interculturelle bilingue » au sein des Etats fédérés, qui fait suite à l'éducation « biculturelle » promue à partir des années 1970. En 1993, cette éducation bilingue et interculturelle a été intégrée à la loi générale sur l'éducation<sup>632</sup>, obligeant les Etats fédérés à donner une orientation interculturelle aux politiques éducatives – sans toutefois lui donner de contenu pédagogique précis. Elle a été confortée en 2003 par la Loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes<sup>633</sup>. A Oaxaca, l'éducation interculturelle bilingue est en outre régie par le chapitre IV de la Loi des droits des peuples et communautés indigènes de l'Etat de Oaxaca (1998)<sup>634</sup> qui concerne la culture et l'éducation ; l'article 24 de cette loi spécifie que le gouvernement local s'engage à offrir une éducation basique formelle bilingue et interculturelle à tous les enfants indigènes de l'Etat. Cependant, il existe un écart important entre les projets affichés des autorités en matière d'éducation et leurs réalisations concrètes, d'autant plus que les traductions pédagogiques de telles orientations sont peu envisagées.

Au sein de la section 22 du SNTE à Oaxaca, le Centre d'études et de développement éducatif<sup>635</sup> (CEDES) est en charge de mener des recherches pour l'élaboration de propositions éducatives alternatives au projet national de réforme scolaire : les « programmes et systèmes de la section 22 ». Les travaux du CEDES sont nourris des échanges lors des Congrès sur l'éducation de l'Etat organisés chaque année depuis 2009, à l'occasion desquels la section 22 convoque des experts et des chercheurs spécialistes des questions pédagogiques. Ce centre organise également chaque année à la fin des vacances d'été des Ateliers d'éducation alternative<sup>636</sup> (TEEA) à l'attention des délégués de chaque région, qui transmettent à leur tour aux « bases » les contenus de ces ateliers qui ont vocation à poser les fondements « contre-hégémoniques » d'une éducation alternative. Ils visent à :

« la mise en œuvre de projets éducatifs dans le but d'élaborer une proposition contre hégémonique et de contribuer à forger une conscience pour laquelle il

---

632 *Ley General de Educación.*

633 *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.*

634 *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca.*

635 *Centro de Estudios y Desarrollo Educativo.*

636 *Taller Estatal de Educación Alternativa.*

soit possible de transformer les masses au bénéfice de la véritable essence des communautés » (CEDES22 2011 : 7).

Dans le cadre de ces travaux et rencontres, la section 22 a tenté d'élaborer des propositions alternatives aux programmes officiels qui tiennent compte des spécificités indigènes locales en mobilisant les principes d'interculturalité et de communalité. Cependant ni la section 22 ni les politiques scolaires nationales et locales n'ont réellement permis d'engager une transformation concrète de cette école indigène, qui est encore largement influencée par le modèle historique assimilationniste. De même, le bilinguisme n'est souvent mis en œuvre que de façon marginale et les contenus des enseignements sont peu ou prou demeurés les mêmes (Dietz 2011). Mario<sup>637</sup> analysait comme suit ce contexte éducatif local lors de nos échanges :

« Oui, l'idée on l'a, mais il nous faut encore travailler, et ça ne peut pas être que du discours. L'Etat lui-même ne sait pas trop quoi faire avec ce type d'éducation que nous demandons, qui soit en accord avec notre langue, notre culture, notre développement [...]. Le gouvernement ne sait comment s'y prendre pour mettre en place une éducation en accord avec la réalité de nos communautés et de nos peuples indigènes ».

• L'éducation « communautaire » à Oaxaca •

L'école indigène officielle fait donc aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques, localement et au niveau national, tant à l'intérieur du groupe enseignant, parmi les parents d'élèves qu'au sein du champ académique spécialisé sur les questions de pédagogie. Une illustration – radicale – de cette remise en question du système officiel m'a été formulée par Stefano<sup>638</sup>, ancien instituteur aujourd'hui engagé au sein de différents mouvements indigènes de la Sierra Norte :

« Ils travaillent encore avec le vieux modèle de la SEP, un vieux modèle raciste et ethnocide, même s'ils voudraient faire autrement, mais en fin de compte c'est ça [...] Un modèle intégrationniste. Et ça c'est terrible, parce qu'on le vit dans les communautés, on voit les enfants réticents à parler leur langue. Pourtant le ministère a changé ses lois, la loi générale d'éducation a déjà dix ans. Mais c'est comme si elle n'existait pas. La loi générale des droits des peuples et communautés indigènes de Oaxaca a plus de dix ans. La loi des droits linguistiques a huit ou neuf ans environ. Et pourtant, elle n'est pas appliquée. Il y a donc une base juridique pour exiger que ce soit appliqué, mais ça n'intéresse pas l'Etat que ce soit mis en œuvre. Parce que l'appliquer ça signifie construire un nouveau modèle d'éducation, un nouveau type de *maestros*. Les enfants zapotèques doivent pouvoir avoir des professeurs zapotèques qui parlent le

---

637 Lors d'un entretien, le 10 août 2010.

638 Lors d'un entretien, le 4 août 2009.

Zapotèque. Les enfants mixtes doivent avoir des professeurs mixtes qui parlent le Mixte. Les Mixtèques doivent avoir des professeurs mixtèques qui parlent le Mixtèque, susceptibles d'utiliser les deux langues pour l'enseignement des différentes matières ».

En effet, les lois qui pourraient permettre la mise en œuvre d'une école indigène en accord avec les réalités culturelles et linguistiques des enfants indiens ne sont pas suivies d'effets. Cette école indienne officielle souffre du manque de supports pédagogiques adaptés à un enseignement bilingue, de *maestros* peu préparés à la mise en œuvre didactique de cet enseignement. Depuis les années 1980-1990, le mouvement pédagogique critique naissant a suscité à Oaxaca et ailleurs, dans d'autres Etats « indiens », tels le Chiapas (Baronnet 2009)<sup>639</sup> ou le Guerrero (Dehouve 2003), l'émergence d'initiatives pédagogiques expérimentales articulées ou non au système éducatif officiel. Celles-ci ont mis en question l'école indigène officielle en proposant de nouveaux fondements théoriques et pédagogiques. A Oaxaca, la plupart de ces initiatives correspondent à un modèle dit d'« éducation communautaire », qui tend à se distinguer de l'« éducation interculturelle bilingue » officielle en promouvant avant tout le renforcement des liens entre l'école et la communauté (Briseño Roa 2013). Ce « modèle communautaire » promeut une série de principes : tout d'abord les langues indigènes ne peuvent être considérées comme une « matière » parmi d'autres, elles doivent être mobilisées au quotidien dans les salles de classe et placées au cœur du processus éducatif. Ensuite, il encourage l'utilisation et la valorisation des ressources endogènes et la participation de la « communauté » au processus éducatif. Enfin, la recherche et l'expérimentation sont au fondement de la didactique et les enseignements doivent veiller à articuler le « global » au « local » (Briseño Roa 2013).

A Oaxaca, la Coalition des *maestros* et promoteurs indigènes de Oaxaca<sup>640</sup> (CMPIO) constitue le fer de lance des expérimentations éducatives alternatives communautaires en milieu indien. Cette coalition bénéficie pour ce faire d'un statut privilégié, à la fois direction de zone scolaire, délégation syndicale de la section 22 et association civile. Présente partout dans l'Etat, en 2009 elle regroupait 1074 *maestros* d'éducation indigène<sup>641</sup> sur les 14000 exerçant à Oaxaca (pour un total de plus de 70000 *maestros*, systèmes « formel » et « indigène » confondus)<sup>642</sup>. En 2010, la Coalition était représentée – quoique de façon marginale au regard des multiples autres représentations – au sein de l'assemblée syndicale de l'Etat (deux personnes), du Comité exécutif de la section 22 (une personne), du CEDES de la section 22 (une personne) et de la

---

639 Le sociologue s'est intéressé aux expériences éducatives alternatives indépendantes du dispositif public menées dans la région des vallées de la forêt lacandone depuis la fin des années 1990, expériences situées au cœur du projet d'autonomie politique zapatiste.

640 *Coordinación de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca*.

641 Pour être rattaché à la CMPIO, un *maestro* doit avoir achevé le lycée et parler une langue indigène.

642 Données fournies par Fernando Soberanes lors de l'entretien du 2 août 2009.

direction du système scolaire indigène du IEEPO (une personne). La CMPIO a été fondée en 1974 par des jeunes instituteurs indigènes mobilisés pour défendre leurs droits<sup>643</sup> alors qu'ils étaient en formation au sein de l'Institut d'intégration sociale de l'Etat de Oaxaca<sup>644</sup> (IISEO), organisme de formation des *maestros* bilingues. L'association entretenait un lien très fort avec les organisations indigènes locales dans les années 1970-1980, notamment « *Tierra y Libertad*<sup>645</sup> » qu'elle a accompagnée dans le cadre d'invasions de terres. La CMPIO a par la suite intégré la CNTE en 1980, puis le SNTE en 1982 en tant que délégation syndicale de la section 22.

Avant-garde en matière d'expérimentations pédagogiques en milieu indien, la CMPIO a critiqué dès sa fondation le modèle éducatif longtemps véhiculé par le Ministère de l'éducation. Elle a impulsé la majeure partie des expériences éducatives alternatives en milieu indigène à Oaxaca, articulées ou non à l'école indigène officielle gouvernementale. Dès les années 1970, la coalition a organisé pour ses membres des ateliers, formations et conférences sur ce thème. Puis en 1988, elle a initié un « Mouvement pédagogique<sup>646</sup> » local en vue d'élaborer de nouvelles propositions pédagogiques, de diffuser des méthodes didactiques plus adaptées aux écoles maternelles et primaires indigènes et de créer une alternative face aux défaillances des programmes officiels. Pour ce faire, la CMPIO a bénéficié de l'aide de diverses institutions d'enseignement et de recherche (la UNAM<sup>647</sup>, l'Institut polytechnique national<sup>648</sup>) et d'ONG (EDUCA, le Forum *oaxaqueño* de l'enfance<sup>649</sup>). Les relais dont dispose la CMPIO au sein de la section 22 lui ont permis d'obtenir le soutien politique du syndicat pour mener ces projets, ainsi que le souligne Stefano :

Il y a des projets petits et grands, et la section 22 a la force politique et la force de négociation. Les organisations sociales peuvent alors donner la matière première, les propositions. Mais si on attend qu'un plan ou programme nous arrive du gouvernement fédéral, qui soit en accord avec la langue et la culture mixte, alors on fait les choses à l'envers ».

Par ailleurs, à partir des années 1990 le Mouvement pédagogique *oaxaqueño* et la CMPIO ont établi des liens avec les Zapatistes ; ils ont également participé au mouvement critique des festivités organisées à l'occasion du v<sup>e</sup> centenaire de la « découverte des Amériques » (Martínez et Maas 2010). Ces remarques permettent donc de resituer ces initiatives pédagogiques alternatives dans une démarche politique et critique qui dépasse le seul champ éducatif. Aujourd'hui, la

---

643 Ils touchaient des salaires bien inférieurs à ceux de leurs collègues du système formel, ils travaillaient souvent de façon contractuelle, sans avoir accès aux prestations de santé des fonctionnaires de l'éducation.

644 *Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca*.

645 Organisation paysanne pour la défense du droit à la terre.

646 *Movimiento pedagógico*.

647 *Universidad Nacional Autónoma de México* [Université nationale autonome du Mexique].

648 *Instituto Politecnico Nacional*.

649 *Foro Oaxaqueño de la Niñez* (FONI).

CMPIO porte différents projets éducatifs, parmi lesquels les « Nids de langue », les collèges communautaires et différents projets d'« éducation bilingue sans traduire ». Ces initiatives sont influencées par le « modèle communautaire ». Les « Nids de langue », initiés en 2008, visent à revitaliser (« récupérer ») l'usage des langues indigènes dans des contextes où les jeunes générations ne parlent que le Castillan, grâce à un dispositif d'immersion en milieu extra-scolaire destiné aux enfants scolarisés en maternelle ou primaire :

« C'est un effort communal pour récupérer la langue et la culture originaires dans les communautés où les deux sont en train de disparaître. Une preuve de cette perte linguistique et culturelle, c'est quand les parents d'élèves de ces communautés n'utilisent plus la langue originaire avec leurs enfants, ne la leur apprennent plus, et que les enfants ne savent pas la parler. C'est une stratégie de récupération linguistique, et donc de résistance culturelle » (Meyer et Soberanes Bojórquez 2009).

Impliquant les parents d'élèves, les autorités municipales et les enseignants de la localité, dix « Nids de langue » sont en place aujourd'hui à Oaxaca au sein de villages mixtèques, cuicatèques et zapotèques. Ce projet, proche d'une logique de « patrimonialisation » de la langue (Salaün 2013), s'inspire d'un dispositif similaire mené en Nouvelle-Zélande depuis 1981 auprès de populations maori. Il a été mené avec le soutien d'institutions locales et internationales<sup>650</sup>, ce qui témoigne de l'insertion de la CMPIO au sein de réseaux nationaux et internationaux de promotion d'une éducation indigène alternative.

D'autres projets – en milieu scolaire ceux-là et intégrés au système éducatif officiel – concernent le secondaire et le supérieur. Parmi eux, les « collèges communautaires indigènes » tel celui de San Pedro Yaneri dans la Sierra Norte et les « lycées intégraux communautaires »<sup>651</sup> tel celui de Tlahuitoltepec. En 2011, une Licence en éducation moyenne et supérieure communautaire<sup>652</sup> (LEMSC) a été fondée à Santa María Alotepec dans la région mixte, impulsée par la municipalité du lieu et le Collège Supérieur pour l'Éducation Intégrale Interculturelle de Oaxaca<sup>653</sup> (CESEIIO), en vue de former des enseignants aptes à mener un enseignement au sein des futures collèges et lycées intégraux communautaires (Briseño Roa 2013).

Ces initiatives pédagogiques alternatives, qui peuvent être analysées comme autant d'activités de conquêtes (ou de créations) marginales mais significatives d'espaces pédagogiques – et politiques – renseignent plus globalement sur les cadres normatifs et idéologiques des organisations indiennes contemporaines à Oaxaca. Elles informent en effet sur leur appréhension des problématiques

---

650 Le Congrès national d'éducation indigène et interculturelle (CNEII), l'University of Nuevo Mexico et un programme CIESAS-UNICEF.

651 *Secundarias comunitarias indígenas et bachilleratos integrales comunitarios.*

652 *Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria.*

653 *Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.*



culturelles et linguistiques, ressort de la contestation de l'hégémonie culturelle nationale – parfois qualifiée d' « ethnocidaire » – portée par le Ministère de l'éducation. Plus encore, en formulant le problème de la fonction de l'école indienne, ces expérimentations rendent compte de processus de redéfinition des contours de l'Etat-nation et de la citoyenneté.

Dans un tout autre contexte géographique et politique (Hawaï'i et la Nouvelle-Calédonie), Marie Salaün (2013) rend compte des expériences pédagogiques menées auprès des « populations autochtones » en les organisant selon deux axes : un axe culture/cognition et un axe patrimoine/souveraineté. A Oaxaca, la plupart des initiatives scolaires alternatives en contexte indien en accord avec le « modèle communautaire » se rattachent plutôt à l'« option souverainiste » qui, outre l'usage de la langue indigène pour l'enseignement, revendique également la nécessaire transmission d'une « vision du monde » selon des protocoles qui sont ceux de la société concernée (Salaün 2013 : 183).

Les projets éducatifs alternatifs menés en milieu indien à Oaxaca – qu'ils soient soutenus ou non par le IEEPO, encouragés ou non par la section 22 – revendiquent la « communalité » comme principe fondateur de ces expériences, détournement critique du principe officiel d'interculturalité. Transposition scolaire d'une utopie politique, la communalité appliquée à l'école indienne fonctionne alors comme une « contre-idéologie scolaire autochtone » au service d'un projet plus large d'émancipation politique (Salaün 2013 : 271). Fernando Soberanes, l'un des membres fondateurs de la Coalition des *maestros* et promoteurs indiens de Oaxaca (CMPIO), formulait comme suit l'articulation entre éducation alternative et communalité<sup>654</sup> :

« Dans le cas de Oaxaca, il ne peut y avoir d'éducation alternative si l'on ne met pas la communauté au centre. On ne peut parler de façon trop générale, il faut tenir compte de la culture et de l'histoire, qu'il convient de renforcer. Le système capitaliste gagnerait beaucoup si l'on perdait la communalité : les assemblées, le *tequio*, la fête. Ce sont les valeurs de la communalité. L'éducation alternative doit passer par la communalité ».

Depuis quelques années, cette notion de communalité a été intimement associée aux réflexions, réalisations et vellités de projets pédagogiques alternatifs en direction des populations indiennes, qu'ils émanent de la section 22, de la CMPIO, de collectifs autonomes, mais aussi, ce qui semble paradoxal, du gouvernement local. Promue par les représentants de la CMPIO au sein de la section 22, la communalité constitue aujourd'hui l'un des « principes directeurs » de la section 22<sup>655</sup>. Le bulletin du troisième Congrès sur l'éducation alternative de l'Etat de Oaxaca en mai 2010 organisé par le CEDES de la section 22 (2010 : 15) a recours à la notion de communalité pour évoquer l'éducation alternative. Là, cette notion est définie comme « une façon de comprendre le fonctionnement des sociétés indiennes, en les situant dans une perspective politique de domination-résistance-libération ».

---

654 Lors d'un entretien, le 2 août 2009.

655 Voir annexe n°5.

De même, les ateliers d'éducation alternative (TEEA) organisés par la section 22 en 2009, 2010 et 2011, ont accordé une place importante à la notion de communalité. Le document-guide des TEEA de 2011 (CEDES22 2011 : 56) souligne ainsi « l'importance du collectivisme et de la communalité à Oaxaca comme résistance à l'hégémonie culturelle ». La notion a également été reprise dans le cadre de textes officiels régissant l'éducation à Oaxaca. L'article 6 de la loi sur l'éducation de l'Etat de Oaxaca avance ainsi que l'éducation dans cet Etat devra être « démocratique », « nationaliste », « humaniste » et enfin elle devra « respecter les principes de la communalité en tant que forme de vie et raison d'être des Peuples Indigènes ». Ces principes officiels tentent ainsi d'articuler la dimension culturelle de l'éducation en milieu indigène à la vocation d'intégration à la société nationale de l'enseignement public. Malgré la diffusion de cette norme « communaliste » au sein des textes des instances officielles, les applications pratiques de cette norme demeurent floues, sans contenu précis, laissant aux initiatives « indépendantes » ou « autonomes » la tâche de refondation d'une école indigène émancipée de la norme assimilationniste encore prégnante au sein du système éducatif officiel. Benjamin Maldonado (Alvarado 2010 : 127-128) analyse ces démarches alternatives comme relevant d'une « recherche de qualité éducative avec un sens ethnopolitique pour la communauté et les peuples originaires, et pas seulement pour avoir des écoles de bonne qualité<sup>656</sup> ».

La dimension politique de ces projets alternatifs d'école indigène à Oaxaca apparaît plus clairement encore si l'on considère les liens qui ont existé entre ces initiatives et les organisations indigènes locales (Alvarado 2010). Dans la Sierra Norte par exemple, la Fondation communalité<sup>657</sup>, créée par Jaime Martínez Luna dans les années 1980, a influencé et accompagné les projets éducatifs « communautaires » de la Sierra zapotèque d'Ixtlán. Dans cette même zone à la même époque, l'association de conseil technique aux communautés<sup>658</sup> (ASETECO), qui a impulsé la création d'entreprises communales d'exploitation forestière, a soutenu également des initiatives d'éducation communautaire. Dans l'Isthme de Tehuantepec, deux organisations indigènes régionales ont été à l'initiative d'expérimentation éducatives inédites basées sur le recours au Zapotèque et au Mixe : l'Union des communautés indigènes de la zone nord de l'Isthme *via* les *maestros* militants de l'UCIZONI et l'Union des communautés indigènes de la région de l'isthme<sup>659</sup> qui a soutenu un projet d'« école rurale ». Enfin l'organisation SER, fondée par Floriberto Díaz et aujourd'hui menée par Adelfo Reginas – ces deux personnes ont par ailleurs été conseillers de l'EZLN – a beaucoup travaillé avec les instituteurs bilingues de la CMPIO en vue de la mise en œuvre d'une éducation indigène mixte qui serait en cohérence avec les modes d'organisation communautaire locaux.

---

656 L'auteur fait référence ici au programme fédéral éducatif « Alliance pour la qualité éducative » (ACE).

657 *Fundación Comunalidad*.

658 *Asesoría Técnica a Comunidades*.

659 *L'Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo* et *L'Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo*.

Le titre provocateur de ce chapitre, « Oaxaca, terre indienne, terre rebelle », ne renvoie pas, bien évidemment, à une essence « rebelle et indigène » de cette région. Plutôt, j'ai souhaité mettre en évidence de quelles manières ces identités rebelles, indiennes, résistantes et alternatives étaient actualisées, vécues, investies dans ce contexte politique et social spécifique *oaxaqueño*. Pour ce faire, je me suis intéressée à différents espaces au sein desquels ces identités sont activées, négociées, parfois instrumentalisées au sein de la société locale. Or les enseignants de Oaxaca, ainsi que la section syndicale locale à laquelle ils sont liés, se sont emparés de ces enjeux de catégorisation, que j'ai pu appréhender à l'occasion de grandes manifestations culturelles telle la Guelaguetza, mais également en sondant les différents aspects du lien organique de ces *maestros* avec les mouvements indiens, ou dans le cadre de l'élaboration de projets scolaires alternatifs en milieu indigène.

Chaque année, les Guelaguetzas « populaire et officielle » constituent l'occasion pour le gouvernement local comme pour la section 22, acteurs politiques majeurs de cette région, de formuler et mettre en scène leurs acceptions différenciées, disputées, de ce que sont le peuple et l'indigénité à Oaxaca. Tandis que le pouvoir local tente d'élaborer une vision de la société local pacifiée, folklorisée et délestée de ses conflits, la section 22, elle, donne à l'occasion de la Guelaguetza une représentation elle aussi folklorisée, cependant conflictuelle et rebelle *des* peuples de Oaxaca – aux côtés desquels elle prétend se situer.

Ces identités indiennes qui ont été investies de contenus évolutifs et mouvants au fil du temps, réinvesties d'un sens politique à partir des années 1980, sont souvent associées aujourd'hui à Oaxaca au terme de « communalité ». J'ai montré en outre que les élaborations de l'anthropologie ont nourri les imaginaires et catégorisations tant officielles qu'« alternatives » de l'indigénité, activées notamment dans le champ scolaire et des luttes sociales. Cet aspect est crucial pour ma recherche, qui s'est insérée dans un champ politique spécifique que la discipline anthropologique a elle-même contribué à produire.



# CONCLUSION

Ma recherche propose une analyse des liens entre les enseignants, la « communauté » (les populations locales) et l'Etat au sein d'une configuration spécifique au Mexique, l'Etat fédéré de Oaxaca. M'attachant au groupe socio-professionnel des *maestros* – opérateurs privilégiés des médiations politiques dans ce contexte – j'ai exploré les modalités d'articulation politique et culturelle entre les différents espaces politiques locaux, entre espaces syndicaux et villageois, mouvements indigènes et sphère éducative. En m'intéressant aux lieux et à la trame concrète des relations politiques qui impliquent ces *maestros*, en interrogeant l'intrication historique et sociale des rapports de pouvoir, j'ai cherché à apporter un éclairage inédit sur la structuration du champ politique local à Oaxaca en le liant à d'autres échelles – régionale et nationale.

Aborder ces questions en prenant comme entrée les *maestros* relevait d'un pari, à plusieurs titres. Figures sociales ambiguës, ces enseignants et leur syndicat (le SNTE) se situent aujourd'hui au cœur de l'actualité des négociations et déclinaisons contemporaines de la « modernité politique » – notamment la décentralisation des politiques publiques ou encore la libéralisation politique et économique à l'œuvre au Mexique. Tantôt idéalisés, tantôt diabolisés par les parents d'élèves, les autorités locales, le gouvernement central ou les médias, relais historiques de l'Etat *via* l'institution scolaire, ces *maestros* occupent encore une position spécifique – aujourd'hui contestée – au sein de la configuration politique locale et nationale.

Apôtres de la nation et de la modernité, hérauts de la démocratie au cœur des luttes populaires ou encore groupe socio-professionnel incarnant une sorte de reliquat archaïque d'une gestion corporatiste des conflits sociaux, les instituteurs endossent un ensemble de rôles et de postures socialement et historiquement constitués. Les prendre pour « objet » d'analyse a donc impliqué un effort de distanciation vis-à-vis des images, élaborations morales et idéologiques, positives et négatives, qui leur sont attachées. Mais encore, ce groupe enseignant est loin d'être homogène, tant d'un point de vue sociologique que s'agissant de leur rapport à l'engagement politique. Malgré tout, les expériences de ces *maestros* ne sont pas dissociées et ceux-ci ont partagé une position sociale et professionnelle spécifique aux déterminants historiques. Par ailleurs, l'histoire de la section 22 à Oaxaca a renforcé la légitimité du syndicat enseignant face aux pouvoirs locaux au sein de ce contexte régional.

Si ces *maestros* sont associés à une importante activité politique, dont témoignent notamment les récurrents *plantones* et manifestations syndicales à forte visibilité dans l'espace public, ce sont aussi des enseignants confrontés quotidiennement au contexte politique et social *oaxaqueño*. Dans le cadre de leur activité professionnelle routinière, travaillant en lien étroit avec les parents d'élèves et les autorités municipales, ils ont l'occasion d'établir des liens avec les sociétés locales dont ils sont partie prenante, de s'insérer au sein des réalités politiques micro-locales. Ces univers syndical et professionnel ne sont pas disjoints mais bien plutôt reliés par ces enseignants, selon des modalités qui reflètent l'ancrage social et le multi-positionnement de ces *maestros*.

A partir d'une enquête qui met en évidence et analyse ce qui se joue dans le flux des interactions sociales concrètes de ces enseignants, j'ai donc mené une ethnographie « post-exotique » des pratiques et espaces politiques locaux à Oaxaca. Ces recherches empiriques m'ont permis

d'appréhender tant les imbrications et articulations des espaces politiques locaux, que la nature – objective et subjective – des activités de médiation des *maestros*, enfin les sources et les ressources qu'ils mettent en jeu dans ce cadre.

Quatre aspects essentiels des études du politique au Mexique sont mis en avant dans ce travail : le premier concerne les modalités d'articulation des espaces politiques locaux ; le deuxième, les ressorts de la profonde intrication du politique et du culturel dans ce contexte local et national ; le troisième, la nature des contestations de l'hégémonie étatique vues depuis l'école à Oaxaca ; enfin, le dernier, transversal à cette recherche, démontre comment la nation est aujourd'hui encore un territoire symbolique et concret privilégié de la contestation politique au Mexique.

### **Du syndicat au village, de Oaxaca à la Sierra, de la Costa à Montréal : transmissions, traductions, divisions**

Une approche attentive aux interactions à l'échelle locale m'a permis de mettre au jour des processus qu'une approche surplombante ne peut faire émerger. Mon analyse va pourtant au-delà de « la politique au village », de façon à appréhender la vie politique locale selon une perspective qui intègre différentes échelles d'analyse.

Grâce aux éléments tirés de mon observation ethnographique de l'expérience routinière des *maestros*, de leurs sociabilités – entendues comme « la façon dont les hommes vivent leurs relations interpersonnelles et s'insèrent dans leurs divers entourages » (Misch 2008 : 8) – j'ai pu saisir et analyser les liens existant entre la micro-politique quotidienne et les larges mobilisations syndicales, entre conseils communautaires des municipes et le mouvements indigènes de défense du territoire, entre village rural et capitale de l'Etat. J'ai donc envisagé et décrit dans leurs dimensions concrètes, spatiales et symboliques les circulations, les transferts, les conversions de ressources et de compétences opérés par ces *maestros* entre différents espaces sociaux et culturels. Certaines de ces activités de médiation dépassent le cadre local et permettent une articulation à des scènes politiques nationales, voire internationales, confirmant le caractère *relié* des espaces politiques locaux, aux antipodes de l'image de la communauté fermée et autonome. La trajectoire de Fernando en donne un aperçu parlant, *maestro* issu d'une école normale rurale qui a également étudié à la normale supérieure de Mexico et eu accès au cours de sa carrière à des instances politiques diversifiées entre lesquelles il a su établir des liens : la direction de la section 22, le Congrès local, les organisations indigènes régionales et les conseils des autorités.

Cependant, ces circulations et transferts ne vont pas toujours de soi et se heurtent également à des résistances et des impossibilités. Au Mexique, l'activité des enseignants prend place aujourd'hui au sein d'un contexte politique et social renouvelé, qui se caractérise par l'émergence de nouvelles figures d'intermédiaires (ou d'« intellectuels »), articulée à un contexte de remise en question des anciens mécanismes de médiation politique entre les populations indiennes, le gouvernement local et l'Etat. D'autre part, la décentralisation a entraîné un réaménagement de l'affectation des ressources à l'échelle locale, dont les enseignants n'ont plus la maîtrise. L'hégémonie locale des

*maestros* connaît donc une série d'évolutions et de mises en cause qui affectent plus globalement le jeu politique local avec l'avènement de nouvelles ressources, de nouvelles règles et de nouveaux « arrangements » (Recondo 2009). Ces aspects illustrent à quel point la « transition politique » ne relève pas d'un processus univoque. Les évolutions formelles du régime politique mexicain renvoient en effet à des traductions concrètes parfois paradoxales qu'il convient de saisir sur le temps long et à différentes échelles, mais encore en considérant les incarnations locales et micro-locales des rapports de pouvoir. C'est aussi l'agencement *instable* des multiples espaces du politique envisagés à différentes échelles qu'éclaire l'analyse de l'activité de ces intermédiaires.

S'ils n'ont jamais été tout à fait de simples courroies de transmission du pouvoir central (Kay Vaughan 1997), dans un contexte politique et social transformé, ces enseignants, forts de leurs ressources et de leurs multiples ancrages sociaux, continuent pourtant aujourd'hui de se placer à l'interface entre populations locales et Etat, entre scènes politiques locales et nationales et internationales. Je l'ai montré avec le cas de Fernando par exemple, *maestro* de la section 22 qui a contribué à la création d'une organisation de défense de l'environnement dans la région de la Sierra Sur à Oaxaca, a établi des liens avec des ONG locales et internationales, est invité à intervenir lors de forums alternatifs et officiels sur les questions environnementales, au Mexique et à l'étranger. Or c'est dans cet entre-deux que se trouve la source de leur pouvoir, que se joue aussi une partie du renouveau des rapports entre Etat et société au regard des rapports de dépendance reconfigurés entre scènes politiques locales et nationales. La structuration du champ politique local *oaxaqueño* est ainsi travaillée par l'activité de ces personnes qui se situent à la frontière entre différents espaces politiques, dont ils contribuent à dessiner les contours en les reliant mais aussi en les divisant, au gré du contexte et/ou de leurs intérêts. L'analyse de la trajectoire de ces enseignants ayant occupé différentes responsabilités de direction au sein du syndicat, assumé des mandats électifs à l'échelle régionale ou municipale, impliqués par ailleurs au sein d'organisations indigènes en donne une illustration. J'ai bien montré en effet qu'au-delà de leurs activités de traduction et de transmission, les *maestros* étaient aussi susceptibles d'entretenir la segmentation entre différentes sphères du pouvoir local. C'est le cas notamment de ces *maestros* qui s'assurent le monopole du lien entre les autorités municipales de leur localité et la direction de la section 22 du syndicat enseignant, pourvoyeuse de ressources et de soutien politique.

### **Du politique au culturel et inversement : les formes hybrides du politique**

Le premier chapitre de cette thèse débute sur le récit d'un *plantón*, activité contestataire privilégiée par le syndicat des *maestros* de Oaxaca ; le dernier chapitre est amorcé par une analyse des *Guelaguetzas* « populaire et officielle ». Entre ces deux pôles, politique et culturel, j'ai montré qu'il n'existait pas de rupture mais bien un *continuum*, illustration des formes hybrides de la politique à Oaxaca. Je me suis intéressée aux « politiques de l'indigénité », soit la façon dont les identités indiennes étaient actualisées, vécues, investies, assignées et parfois instrumentalisées dans ce contexte politique local. A Oaxaca, j'ai pu appréhender ces enjeux de catégorisation à l'occasion de grandes manifestations



culturelles ou populaires locales, mais également en sondant les différents aspects du lien organique de ces *maestros* avec les mouvements indiens, ou encore dans le cadre de l'élaboration de projets scolaires alternatifs en milieu indigène. Les mises en scènes et formulations de l'indigénité à Oaxaca sont pour le moins variables et disputées, selon qu'elles émanent du gouvernement local, du syndicat enseignant ou des promoteurs de l'école communautaire. Tandis que le gouvernement local promeut, notamment à l'occasion de la *Guelagueta* « officielle », une société locale pacifiée, vitrine folklorisée des populations indiennes de la région, la section 22 donne à lire une version conflictuelle des rapports sociaux et « des peuples » de Oaxaca. Il s'agit là d'une illustration de la bataille politique et symbolique pour dire le peuple, constamment réactivée dans ce contexte. Cependant, le syndicat met également en scène à cette occasion une vision de l'indigénité tout aussi folklorisante et paternaliste que celle du gouvernement. Les mouvements indigènes de défense du territoire mobilisent le référent indien, qui est aujourd'hui intimement associé aux questions de maîtrise du territoire et de défense de l'environnement. Dans un contexte de diffusion et de reconnaissance internationale des normes multiculturalistes mais encore d'autonomisation d'une partie de ces mouvements vis-à-vis du pouvoir central, la référence ethnique est en outre associée au principe de souveraineté des peuples *via* les revendications d'autonomie et de libre détermination. Ces idées locales sur l'indigénité sont par ailleurs nourries de celles, internationales, portées par les organisations politiques et les ONG de soutien aux mouvements populaires de Oaxaca, donnant lieu à des élaborations hybrides qui s'ancrent au sein de dynamiques militantes et intellectuelles globales. L'APPO a constitué un exemple édifiant de la façon dont, à Oaxaca, ces identités indiennes sont cristallisées, déclinées dans le cadre des activités politiques contestataires (Norget 2010). Comme je l'ai montré, ces élaborations historiques et politiques de l'altérité indienne ont également été nourries par les travaux de l'anthropologie, mobilisés à Oaxaca dans le champ scolaire et des luttes sociales. Cette discipline a en effet largement investi la région en raison de ces caractéristiques indiennes et culturelles, faisant de Oaxaca un « terrain surpâturé » de la recherche. J'ai donc tenté, avec cette thèse, de mener une anthropologie à vocation critique en balisant le terrain imaginaire de nos discussions disciplinaires, celles-ci étant insérées dans un champ politique que la discipline a contribué à produire. Ainsi, jusqu'aux années 1980 au Mexique, l'anthropologie a fourni à l'Etat central les mots et les catégories pour penser les populations indiennes et la société nationale, élaborer les politiques publiques ; à Oaxaca, la notion de « communalité », théorisation anthropologique des modes de vie indiens, sert aujourd'hui de cadre de référence privilégié pour l'élaboration de projets scolaires alternatifs, elle est également mobilisée par les organisations indigènes dans les débats concernant l'autonomie et les droits culturels.

### **Des politiques publiques à l'école, des catégories étatiques aux populations : une hégémonie historiquement négociée**

A Oaxaca, s'il est un domaine qui cristallise les tensions autour des acceptions – officielles et « alternatives » – de l'indigénité, c'est bien l'institution scolaire. J'ai montré comment l'école a été,

depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle au Mexique, le lieu par excellence d'expression des conflits et des transactions autour des normes de l'Etat-nation. C'est notamment au sein de l'école qu'ont été transmis, traduits et révélés par le biais des instituteurs les modes de gestion officielle de l'altérité indienne au sein des frontières nationales, en accord avec une idéologie qui a progressivement évolué, de l'indigénisme au multiculturalisme. La double fonction contradictoire de l'école apparaît alors : celle d'intégrer tout en séparant les populations au sein de la communauté nationale. Situés au cœur de ce processus historique, les *maestros* se sont inscrits dans des rapports sociaux spécifiques, entre les populations et l'Etat, à la fois vecteurs et critiques de ces normes.

Dès la période cardéniste de promotion du socialisme et de la modernité – notamment *via* l'école et les enseignants – s'est jouée au Mexique une « hégémonie négociée » (Kay Vaughan 1997) du pouvoir d'Etat. Tout au long du xx<sup>e</sup> siècle et jusqu'à aujourd'hui, les projets scolaires successifs ont fait l'objet de résistances et de réappropriations, que les approches attentives au quotidien et aux aspects routiniers de l'enseignement ont su identifier (Rockwell 1994, Kay Vaughan 1997). L'école n'est donc pas exactement une transposition littérale d'une organisation autoritaire de l'espace, du temps et des identités dictée par un pouvoir central : elle est le fruit de débats et d'acceptions locales différenciées auxquels les *maestros* ont pris part, bien placés et dotés pour ce faire, effectuant un travail de traduction, de relais, de représentation, plus que de transmission univoque. Les cours d'histoire de Teresa, qui à cette occasion donne à ses élèves des clés pour mener une réflexion critique sur le rôle de l'Etat, en fournissent une illustration ; de même l'initiative de ces enseignants bilingues qui ont mis en place une cérémonie civique en Mixtèque dans leur école.

A Oaxaca aujourd'hui, l'école publique « interculturelle bilingue » est remise en question à l'intérieur du groupe enseignant, parmi les parents d'élèves et au sein du monde académique, dans le cadre de critiques qui ont nourri l'émergence de diverses expériences scolaires alternatives « communautaires ». Celles-ci visent à refonder les pratiques pédagogiques et linguistiques ainsi que les fondements politiques et culturels de l'éducation en milieu indien. Interrogeant la norme officielle d'interculturalité, ces projets scolaires alternatifs revendiquent la « communalité » pour régir cette école indienne, « contre-idéologie scolaire autochtone » au service d'un projet plus large d'émancipation politique (Salaün 2013 : 271). Ces initiatives renvoient à une lecture politique des enjeux qui traversent cette institution, notamment les droits et la souveraineté des populations indigènes, les liens entre l'école et la « communauté » et plus largement le rapport entre Etat et sociétés locales. Formulant le problème de la fonction réelle de l'école indienne, ces expérimentations rendent compte de tentatives de redéfinition des contours de l'Etat-nation et de la citoyenneté.

Incarnation physique du pouvoir central dans les villages, point de rencontre entre l'Etat et les populations, l'école mexicaine est donc un espace social et politique où transitent et se négocient, outre les contenus pédagogiques, une série de normes relatives à la citoyenneté et à la nation. Elle est l'un des lieux où se donnent à lire les reconfigurations des canaux qui lient l'Etat et la population.

## La nation comme territoire contemporain de la contestation politique au Mexique

De façon transversale, cette thèse traite de la dispute continue qui se joue autour des acceptions différenciées de la nation et de la citoyenneté à l'heure du néolibéralisme et du multiculturalisme, entre définitions légales, institutionnelles et acceptions locales. J'ai appréhendé cette « dispute » à l'école, au village, lors de la *Guelaguetza*, durant la période cardéniste et aujourd'hui. J'ai pu analyser l'école comme un lieu où l'Etat a tenté de mettre en œuvre la mexicanisation des populations indiennes au cours du xx<sup>e</sup> siècle, où ont été transmises les normes de la modernité en accord avec des modèles évolutifs de la citoyenneté, selon des logiques allant de l'assimilation à la reconnaissance du multiculturalisme. M'inspirant des travaux de Jan Rus (1995) ou de Pineda (1993), j'ai mis en évidence comment cette immixtion du pouvoir central dans l'organisation sociale et politique locale a créé des clivages sociaux et des frontières politiques, notamment par le biais de l'intervention des enseignants. En phase avec la norme multiculturelle, les mouvements indigènes de Oaxaca revendiquent aujourd'hui la reconnaissance d'une altérité culturelle, de la diversité des peuples indiens et appellent un renouvellement des relations entre populations indigènes, Etat et société. De même, les communiqués de l'APPO en 2006 ou ceux de l'EZLN en 1996 à l'occasion des accords de San Andrés formulaient une défense des droits et de l'autonomie indigènes en vue d'une rénovation des logiques de la gouvernance et des conditions d'exercice de la souveraineté.

Ces aspects renseignent sur les normes dominantes à l'œuvre au Mexique mais aussi sur les actualisations contemporaines locales de la nationalité comme autant de lectures spécifiques de l'appartenance à la nation (Lomnitz 2001). Les variations identitaires et politiques de l'identité, les compréhensions différenciées de ce qu'est être Mexicain ou indigène font donc l'objet de traductions au niveau local qui nécessitent un travail de représentation, de diffusion, que les instituteurs assument encore en partie. Or ces traductions de l'idée de nation renvoient au fait que « [c]e n'est [donc] pas la ressemblance objective qui fonde le lien national, mais la perception qu'ont les acteurs de la frontière entre le semblable et l'autre » (Déloye 2007 : 57).

Sur la base de ces apports, il me semble pouvoir dégager plusieurs prolongements pertinents de ma réflexion. Tout d'abord, il conviendrait d'approfondir l'observation ethnographique des salles de classe dans un tel contexte, de s'attacher à la traduction concrète effectuée par les enseignants des programmes nationaux et par exemple de sonder les phénomènes d'autonomisation des pratiques pédagogiques par rapport aux directives institutionnelles. Ces pratiques pédagogiques impliquent une politique des corps, c'est pourquoi il serait édifiant de confronter ces données aux concepts foucauldien de biopolitique ou de gouvernementalité et, comme le suggère Didier Fassin (2008), de porter une attention aux traductions routinières des dispositifs (scolaires) institutionnels, à leur application sur les corps et la vie des gens.

Par ailleurs, il serait pertinent également de s'intéresser aux variations régionales du travail de médiation des enseignants, et de sonder par exemple les formes actualisées de cette activité au sein d'une région « moins » indienne que Oaxaca – tel l'Etat fédéré d'Aguascalientes – où les

dimensions culturelles de la politique seraient susceptibles de prendre des formes distinctes. Dans cette même optique comparative, il me semble qu'il serait heuristique d'éclairer mes résultats, tirés du contexte mexicain, en menant dans un pays où la question autochtone se pose différemment au regard de l'histoire nationale (au Brésil ou en Bolivie par exemple), un travail ethnographique qui porterait sur les dimensions politiques de l'ethnicité et les enjeux de redéfinition de l'Etat-nation appréhendés au travers de l'institution scolaire, de l'activité sociale et politique des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

ABELES, Marc. 1986. « L'anthropologue et le politique », *L'Homme*, vol. 26, n°97-98 : 191-212.

ABELES, Marc. 1989. *Jours tranquilles en 1989*. Paris, Odile Jacob.

ABELES, Marc. 1990. « Mises en scène et rituels politiques. Un approche critique », *Hermès*, vol. 8-9 : 241-259.

ABELES, Marc. 2005. *Anthropologie de l'Etat*. Paris, Payot et Rivages.

ADLER HELLMAN, Judith. 1983. *Mexico in crisis*. New York, Holmes & Meier Publishers.

AGAMBEN, Giorgio. 2009. « Note liminaire sur le concept de démocratie », in Agamben, Giorgio, Alain Badiou, Daniel Bensaïd, et al. (éd.), *Démocratie, dans quel état?* Paris, La Fabrique : 9-14.

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. 1954. « Teoria y práctica de la educación indígena ». *Communication à la conférence : Cuarto Congreso Nacional de Sociología*. México, INI.

ALMEYRA, Guillermo. 2007. « El legado de la appo », in Yope, Colectivo (éd.), *La batalla por Oaxaca*. Oaxaca, Ediciones Yope Power : 147-153.

ALVARADO, Benjamín Maldonado. 2010. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Département d'études amérindiennes, Leiden.

ANDOLFATTO, Dominique et Dominique LABBE. 2011. *Sociologie des syndicats*. Paris, La Découverte.

AQUINO MORESCHI, Alejandra. 2013. « La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos », *Cuadernos del Sur*, vol. 34 : 7-20.

ARIAS, Jacinto. 1975. *El mundo luminoso de los mayas*. México, SEP.

ARIAS, Patricia. 2012. « La fête patronale entre changement et continuité », *Revue Hommes et migrations*, vol. 1296 : 100-111.

AUYERO, Javier. 2005. « L'espace des luttes. Topographie des mobilisations collectives », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°160 : 122-132.

AUYERO, Javier et Lauren JOSEPH. 2007. « Introduction : Politics under the ethnographic microscope », in Joseph, Lauren, Matthew Mahler et Javier Auyero (éd.), *New perspectives in political ethnography*. New York, Springer : 1-13.

AUYERO, Javier, et al. 2010. « Contestation et patronage : Intersections et interactions au microscope », *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 17 : 71-102.

BALIBAR, Etienne et Immanuel WALLERSTEIN. 1997. *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris, La Découverte.

BARONNET, Bruno. 2009. *Autonomie et éducation indienne. Les écoles zapatistes dans les vallées de la forêt lacandone au Chiapas Mexique*. Thèse de doctorat en sociologie, Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.

BARTHELEMY, Pascale. 2010. *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes, PUR.

BARTRA, Roger. 1999. « Violencias salvajes : Usos, costumbres y sociedad civil », in Bartra, Roger (éd.), *La sangre y la tinta. Ensayos sobre la condicion postmexicana*. México, Oceano : 27-40.

BAYART, Jean-François. 1985. « L'énonciation du politique », *Revue Française de Science Politique*, vol. 35, n°3 : 343-373.

BAZIN, Jean. 2008. *Des clous dans la joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse, Anacharsis.

BEAUCAGE, Pierre. 1997. « Actores y espacios en la Sierra Norte de Puebla : La reflexión antropológica y los movimientos sociales (1970-1994) », *Cahiers de Recherche du G.R.A.L.*, n°32.

BEAUD, Stéphane et Florence WEBER. 2003. *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.

BELLIER, Irène. 1992. « Regard d'une ethnologue sur les énarques », *L'Homme*, vol. 32, n°121 : 103-127.

BELLIER, Irène. 2011. « De l'Indien aux peuples autochtones... A propos de l'engagement du sociologue et de l'anthropologue en Amérique latine », in Gros, Christian et David Dumoulin Kervran (éd.), *Le multiculturalisme « au concret ». Un modèle latino-américain?* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle : 105-116.

BENEI, Véronique. 2008. *Schooling passions. Nation, history, and language in contemporary Western India*. Stanford, Stanford University Press.

BENSA, Alban. 1996. « De la micro-histoire vers une anthropologie critique », in Revel, Jacques (éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris, Gallimard, Le Seuil : 37-70.

BENSA, Alban. 2006. *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Marseille, Anacharsis.

BERINS COLLIER, Ruth. 1982. « Popular sector incorporation and political supremacy : Regime evolution in Brazil and Mexico », in Hewlett, Sylvia Ann et Richard S. Weinert (éd.), *Brasil and Mexico : Patterns in late development*. Philadelphia, Institute for the Study of Human Issues : 57-109.

- BERINS COLLIER, Ruth et David COLLIER. 1979. « Inducements versus constraints : Disaggregating 'corporatism' », *American Political Science Review*, vol. 73, n°4 : 967-986.
- BEY, Marguerite. 2008. « Le programme social progres-a-oportunidad au Mexique », *Revue Tiers Monde*, vol. 4, n°196 : 881-900.
- BEY, Marguerite et Danièle DEHOUE. 2006. *La transition démocratique au Mexique*. Paris, L'Harmattan.
- BIERSCHENK, Thomas, et al. 2000. « Introduction : Les courtiers entre développement et Etat », in Bierschenk, Thomas, Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Olivier De Sardan (éd.), *Courtiers en développement. Les villages africains en quête de projets*. Paris, Karthala : 5-42.
- BLUNDO, Giorgio. 1995. « Les courtiers du développement en milieu rural sénégalais », *Cahiers d'Etudes Africaines*, vol. 35, n°137 : 73-99.
- BLUNDO, Giorgio. 2000. « La corruption entre scandales politiques et pratiques quotidiennes », in Blundo, Giorgio (éd.), *Monnayer les pouvoirs. Espaces, mécanismes et représentations de la corruption*. Paris, PUF : 11-20.
- BOISSEVAIN, Jeremy. 1974. *Friends of friends. Networks, manipulators and coalitions*. Oxford, Basil Blackwell.
- BOLTANSKI, Luc. 1973. « L'espace positionnel : Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue Française de Sociologie*, vol. 14, n°1 : 3-26.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. 1981. *Utopia y revolución : El pensamiento político de los Indios en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. 1987. *México profundo : Una civilización negada*. México, Grijalbo.
- BOSA, Bastien. 2013. « La juste distance? Comment les sciences sociales et historiques pensent la différence », *Social Science Information*, vol. 52, n°1 : 62-90.
- BOURDIEU, Pierre. 1984. *Questions de sociologie*. Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. 1993. *La misère du monde*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. 1994. *Raisons pratiques*. Paris, Le Seuil.
- BRIQUET, Jean-Louis. 2012. « Le système des pots-de-vin. Normes et pratiques des échanges corrompus dans l'Italie de Tangentopoli ». *Communication à la conférence : Faveurs et politiques dans l'Europe contemporaine*, Université de Metz.
- BRIQUET, Jean-Louis et Frédéric SAWICKI. 1989. « L'analyse localisée du politique », *Politix*, vol. 2, n°7-8 : 6-16.
- BRISÉÑO ROA, Julieta. 2013. « La formación de educadores comunales », *Cuadernos del Sur*, vol. 34 : 29-38.

CADDELL, Martha. 2005. « 'Discipline makes the nation great' : Visioning development and the Nepali nation-state through school », in Bénéï, Véronique (éd.), *Manufacturing citizenship. Education and nationalism in Europe, South Asia and China*. Londres/New York, Routledge Research in Education : 76-103.

CAROTHERS, Thomas. 2002. « The end of the transition paradigm », *Journal of Democracy*, vol. 13, n°1 : 5-21.

CEFAÏ, Daniel. 2001. « Expérience, culture et politique », in Cefaï, Daniel (éd.), *Cultures politiques*. Paris, PUF : 93-116.

CHAMPAGNE, Patrick. 1975. « La restructuration de l'espace villageois », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3 : 43-67.

CLIFFORD, James. 2007. « Articulations indigènes/futurs traditionnels », *Multitudes*, vol. 30, n°3 : 37-47.

COHEN, Jeffrey H. 2001. « Textile, tourism and community development », *Annals of Tourism Research*, vol. 28, n°2 : 378-398.

COMAS CAMPS, Juan. 1948. « Algunos datos para la historia del indigenismo en México », *América Indígena*, vol. 8 : 181-218.

COMBES, Hélène. 2010. « Camper au coeur du pouvoir. Le plantón post-électoral de 2006 à Mexico », *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 17, n°2 : 53-70.

COMBES, Hélène, et al. 2011. « Observer les mobilisations. Retour sur les ficelles du métier de sociologue des mouvements sociaux », *Politix*, vol. 93, n°1 : 7-27.

CQFD. 2007. *La libre commune d'Oaxaca*. Marseille, CQFD (hors-série)/L'insomniaque.

DAS, Veena. 1997. « Language and body : Transactions in the construction of pain », in Kleinman, Arthur, Veena Das et Margaret M. Lock (éd.), *Social suffering*. Berkeley, University of California Press : 67-92.

DAUZIER, Martine. 1986. *Une nouvelle élite indienne? Les promoteurs culturels de l'INI au Mexique*. Ivry, CNRS.

DE CERTEAU, Michel. 1990. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard.

DE IBARROLA, María et Aurora LOYO. 2001. « Estructura del sindicalismo docente en América Latina », in Tiramonti, Guillermina et Daniel Filmus (éd.), *Sindicalismo docente*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial : 71-110.

DE LA CRUZ, Víctor. 2011. « Comunalidad y Estado de derecho », *Cuadernos del Sur*, vol. 31 : 35-54.

DE LA PEÑA, Guillermo. 1999. « Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada », *Desacatos*, vol. 1 : 13-27.



DE LA PEÑA, Guillermo. 2001. « Territoire et citoyenneté ethnique dans la nation globalisée », in Prévôt Schapira, Marie-France et Hélène Rivière d'Arc (éd.), *Les territoires de l'Etat-nation en Amérique latine*. Paris, IHEAL : 283-300.

DE LA PEÑA, Guillermo. 2002. « La educación indígena. Consideraciones críticas », *Sinéctica*, vol. 46 : 46-53.

DE LA PEÑA, Guillermo. 2006. « Derechos indígenas, ciudadanía étnica y cambios constitucionales en México », in Gros, Christian et Marie-Claude Strigler (éd.), *Être indien dans les Amériques*. Paris, Institut des Amériques : 281-294.

DE SOUSA, Boaventura. 2009. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO y Siglo XXI.

DEHOUE, Danièle. 2003. *La géopolitique des Indiens du Mexique. Du local au global*. Paris, CNRS.

DELOYE, Yves. 2007. *Sociologie historique du politique*. Paris, La Découverte.

DEMANGET, Magali. 2007. « Tourisme à géométrie variable en terre indienne : L'exemple des Indiens mazatèques, Oaxaca, Mexique », *Autrepart*, vol. 42 : 21-38.

DESMOND-ARIAS, Enrique. 2009. « Ethnography and the study of Latin American politics : An agenda for research », in Schatz, Edward (éd.), *Political ethnography. What immersion contributes to the study of power*. Chicago and London, The University of Chicago Press : 239-254.

DEVERRE, Christian. 1980. *Indiens ou paysans*. Paris, Le Sycomore.

DÍAZ GÓMEZ, Floriberto. 2001. « Comunidad y comunalidad », *La Jornada Semanal*, n° 314.

DÍAZ POLANCO, Héctor. 1997. *La rebelión zapatista y la autonomía*. México, Siglo XXI.

DIETZ, Gunther. 2011. « Comunalidad e interculturalidad : Por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública », in Meyer, Lois et Benjamín Maldonado Alvarado (éd.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global : Un diálogo entre Noam Chomsky y 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca, CSEIIO.

DOBRY, Michel. 2010. « Le politique dans ses états critiques : Retour sur quelques aspects de l'hypothèse de continuité. », in Bessin, Marc, Claire Bidart et Michel Grossetti (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris, La Découverte : 64-88.

DUMOULIN KERVRAN, David. 2003. *Les politiques de conservation de la nature confrontées aux politiques du nouveau indien, une étude transnationale depuis le Mexique*. Thèse de doctorat en science politique, Paris, Sciences-Po Paris.

- DUMOULIN KERVRAN, David et Christian GROS. 2011. « Un modèle latino-américain? Introduction », in Gros, Christian et David Dumoulin Kervran (éd.), *Le multiculturalisme « au concret »*. Un modèle latino-américain? Paris, Presses Sorbonne Nouvelle : 13-42.
- EISENSTADT, Todd A. 2003. « Thinking outside the (ballot) box : Informal electoral institutions and Mexico's political opening », *Latin American Politics and Society*, vol. 45, n°1 : 25-54.
- ESTRADA SAAVEDRA, Marco. 2010. « La anarquía organizada : Las barricadas como el subsistema de seguridad de la asamblea popular de los pueblos de Oaxaca », *Estudios Sociológicos*, vol. 28 : 903-939.
- FABIAN, Johannes. 2006. *Le temps et les autres. Comment l'anthropologie construit son objet*. Toulouse, Anacharsis.
- FARMER, Paul. 2004. « An anthropology of structural violence », *Current Anthropology*, vol. 45, n°3 : 305-325.
- FASSIN, Didier. 2008. « La politique des anthropologues », *L'Homme*, vol. 185-186 : 165-186.
- FAVRE, Henri. 2009. *Le mouvement indigéniste en Amérique latine*. Paris, L'Harmattan.
- FAVRET SAADA, Jeanne. 1977. *Les mots, la mort, les sorts : La sorcellerie dans le Bocage*. Paris, Gallimard.
- FOWERAKER, Joe. 1993. *Popular mobilization in Mexico. The teacher's movement 1977-1987*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FRIEDMAN, Jonathan. 1994. *Cultural identity and global process*. London, Sage.
- GAGNE, Natacha et Catherine NEVEU. 2009. « Présentation. L'anthropologie et la 'fabrique' des citoyennetés », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 33, n°2 : 7-24.
- GAMIO, Manuel. 1916. *Forjando patria*. México, Porrúa.
- GEAY, Bertrand. 1999. *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Paris, Seuil.
- GEAY, Bertrand. 2003. *Une sociologie politique de l'éducation. Luttes scolaires, structures institutionnelles et socialisation*. Paris 8, Mémoire en vue de l'HDR.
- GEAY, Bertrand. 2006. « L'ordinaire du congrès. Structures, fonctions et interactions d'un rituel syndical », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 5 : 297-321.
- GEAY, Bertrand. 2008. « Les libertés démocratiques au sein de l'enseignement primaire français », *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 41, n°2 : 63-79.
- GEERTZ, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books.

- GEOFFRAY, Marie-Laure. 2011. « Étudier la contestation en contexte autoritaire : Le cas cubain », *Politix*, vol. 1, n°93 : 29-45.
- GEROME, Noëlle. 2005. « Une approche ethnologique du syndicalisme à l'usine », in Chambarlhac, Vincent et Georges Ubbiali (éd.), *Épistémologie du syndicalisme*. Paris, L'Harmattan : 51-68.
- GIBSON, Edward L. 2005. « Boundary control : Subnational authoritarianism in democratic countries », *World politics*, vol. 58, n°1 : 101-132.
- GIL, Fernando. 1998. « La bonne description », *Enquête*, vol. 6 : 129-152.
- GLUCKMAN, Max, et al. 1949. « The village headman in British Central Africa », *Africa*, vol. 19 : 89-106.
- GOFFMAN, Erving. 1968. *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Editions de Minuit.
- GOIRAND, Camille. 2010. « Penser les mouvements sociaux d'Amérique latine. Les approches des mobilisations depuis les années 1970 », *Revue Française de Science Politique*, vol. 60, n°3 : 445-466.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. 1965. *La democracia en México*. México, Era.
- GREAVES, Cecilia L. 2010. « La búsqueda de la modernidad », in Tank De Estrada, Dorothy (éd.), *La educación en México*. México, El Colegio de México : 188-216.
- GRIGNON, Claude et Jean-Claude PASSERON. 1989. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard/Le Seuil.
- GROS, Christian et Marie-Claude STRIGLER. 2006. *Être indien dans les Amériques*. Paris, Institut des Amériques.
- GROS, Christian. 2004. « Des territoires multiculturels ? », *Cahier des Amériques Latines*, vol. 45 : 31-48.
- GROS, Christian. 2006. « Nationaliser l'Indien, ethniciser la nation », in Gros, Christian et Marie-Claude Strigler (éd.), *Être indien dans les Amériques*. Paris, Institut des Amériques : 263-272.
- GUADALUPE POSADA, José. 1963. *José Guadalupe Posada, ilustrador de la vida mexicana*. México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana.
- GUILHOT, Nicolas et Philippe C. SCHMITTER. 2000. « De la transition à la consolidation », *Revue Française de Science Politique*, vol. 50, n° 4-5 : 615-631.
- HADDAB, Mustapha. 1979. « Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30 : 19-30.

HANSEN, Thomas Blom et Finn STEPPUTAT. 2001. « Introduction : States of imagination », in Hansen, Thomas Blom et Finn Stepputat (éd.), *States of imagination. Ethnographic explorations of the postcolonial state*. Durham and London, Duke University Press : 1-38.

HARVEY, Penelope. 2008. « Language states », in Das, Veena et Deborah Poole (éd.), *Anthropology in the margins of the state*. New York, Blackwell Publishing : 193-213.

HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis. 2011. *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México, Rosa Luxemburgo, Para Leer en Libertad.

HERNÁNDEZ RUIZ, Samael. 2004. *Los trabajadores de la educación en Oaxaca : Sus condiciones de vida y de trabajo*. Oaxaca, Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca-IEEPO.

HOWELL, Jayne. 2009. « Vocation or vacation? Perspectives on teacher's union struggles in Southern Mexico », *Anthropology of Work Review*, vol. 30, n°3 : 87-98.

HUNTINGTON, Samuel. 1991. *The third wave : Democratization in the late twentieth century*. Norman, University of Oklahoma Press.

JAFFRE, Yannick. 2003. « La description en actes. Que décrit-on, comment, pour qui? », in Blundo, Giorgio et Jean-Pierre Olivier De Sardan (éd.), *Pratiques de la description*. Paris, EHESS : 55-74.

JOSEPH, Gilbert M. et Daniel NUGENT. 1994. *Everyday forms of state formation*. Durham and London, Duke University Press.

JUAN MARTÍNEZ, Victor Leonel. 2007. « Crisis política y represión en Oaxaca », *Cuadernos del Sur*, vol. 24-25 : 39-62.

KAY VAUGHAN, Mary. 1997. *Cultural politics in revolution. Teachers, peasants and schools in Mexico 1930-1940*. Tucson, University of Arizona Press.

KNIGHT, Alan. 2005. « Caciquismo in twentieth-century Mexico », in Knight, Alan et Wil Pansters (éd.), *Caciquismo in twentieth-century Mexico*. London, Institute for the Study of the Americas : 3-48.

LAGROYE, Jacques. 2003. « Préface », in Lagroye, Jacques (éd.), *La politisation*. Paris, Belin : 3-5.

LAHIRE, Bernard. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.

LAPIERRE, Georges. 2008. *La commune d'Oaxaca. Chroniques et considérations*. Paris, Rue des Cascades.

LASCOUMES, Pierre. 1999. *Corruptions*. Paris, Presses de Sciences-Po.

LOMNITZ, Claudio. 1999. *Modernidad indiana. Nueve ensayos sobre nación y mediación en México*. México, Planeta.

- LOMNITZ, Claudio. 2001. *Deep Mexico, silent Mexico. An anthropology of nationalism*. Minneapolis, University of Minneapolis Press.
- LÓPEZ CABALLERO, Paula. 2009. « L'Etat, l'Indien' et l'anthropologue », *Critique*, vol. 742 : 215-226.
- LOPEZ CABALLERO, Paula. 2011. « Altérités intimes, altérités éloignées : La greffe du multiculturalisme en Amérique latine », *Critique Internationale*, vol. 2, n°51 : 129-149.
- LOPEZ CABALLERO, Paula. 2012. *Les Indiens et la nation au Mexique. Une dimension historique de l'altérité*. Paris, Karthala.
- LOYO, Engracia. 2006. « La educación de los indígenas. Polémica en torno a la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917) », in Moreno-Bonett, Margarita (éd.), *La génesis de los derechos humanos en México*. Mexico, UNAM : 359-376
- LOYO, Engracia. 2010. « La educación del pueblo », in Tank De Estrada, Dorothy (éd.), *La educación en México*. México, El Colegio de México : 154-187.
- LOYO, Engracia et Anne STAPLES. 2010. « Fin de siglo y de un régimen », in Tank De Estrada, Dorothy (éd.), *La educación en México*. México, El Colegio de México : 127-153.
- LUYKX, Aurolyn. 1999. *The citizen factory. Schooling and cultural production in Bolivia*. New York, State University of New York Press.
- MALDONADO, Benjamín. 2013. « Comunalidad y responsabilidad autogestiva », *Cuadernos del Sur*, vol. 34 : 21-28.
- MALLON, Florencia. 1995. *Peasant and nation : The making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley, University of California Press.
- MALLON, Florencia E. 1992. « Indian communities, political cultures, and the state in Latin America, 1780-1990 », *Journal of Latin American Studies*, vol. 24 : 35-53.
- MANZO, Carlos. 2009. « La *communalité* et le dialogue culturel : Instrument conceptuel et pratique de la résistance des peuples indiens au Mexique ». *Communication pour le colloque « Paradigmes émancipateurs »*, La Havane.
- MARIOT, Nicolas. 2001. « Les formes élémentaires de l'effervescence collective, ou l'état d'esprit prêté aux foules », *Revue Française de Science Politique*, vol. 51, n° 5 : 707-738.
- MARIOT, Nicolas. 2006. *Bains de foule. Les voyages présidentiels en province, 1888-2002*. Paris, Belin.
- MARTIN, Patricia. 2003. *From the polis to the zócalo : Mexican geographies of democratic transition*. Thèse de doctorat en géographie, University of Colorado, Boulder.
- MARTIN, Patricia et Nohora CARVAJAL. 2014 (à paraître) « Femicide as 'act' and 'process' : A geography of gendered violence in Oaxaca », *Gender, Place and Culture*.

MARTÍNEZ, Eduardo Bautista et Leticia Briseño MAAS. 2010. « La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política », *Matices*, vol. 5, n°11 : 133-146.

MARTINEZ, Françoise. 2010. « *Régénérer la race* ». *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*. Paris, IHEAL.

MARTÍNEZ LUNA, Jaime. 1982. « Resistencia comunitaria y cultural popular. El caso de la 'Organización en defensa de los recursos naturales y desarrollo social de la Sierra de Juárez », in Bonfil Batalla, Guillermo (éd.), *Culturas populares y política cultural*. México, SEP : 65-78.

MARTÍNEZ LUNA, Jaime. 2010. *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México, Conaculta, Gobierno del Estado de Oaxaca y Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, Colección Diálogos Pueblos originarios de Oaxaca.

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, Víctor Raúl. 1990. *Movimiento popular y política en Oaxaca : 1968-1986*. México, Consejo Nacional Para la Cultura y La Artes.

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, Víctor Raúl. 2005. *¡No que no, sí que sí! Testimonios y crónicas del movimiento magisterial oaxaqueño*. Oaxaca, SNTE sección 22.

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, Víctor Raúl. 2007. *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política : Oaxaca 2006*. Oaxaca, IISUABJO.

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, Víctor Raúl. 2011. *La educación en Oaxaca : 1825-2010*. Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO.

MATONTI, Frédérique et Franck POUPEAU. 2004. « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°155 : 5-11.

MEYER, Lois M. et Fernando SOBERANES BOJÓRQUEZ. 2009. *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca, Movimiento Pedagógico, CMPIO-CNEII-CSEIIIO.

MALDONADO Benjamin et Lois MEYER (éd.). 2010. *New world of indigenous resistance*. San Francisco, City Lights Books.

MISCHI, Julian. 2008. « Observer la politisation des ruraux sous l'angle des sociabilités : Enjeux et perspectives », in Antoine, Annie et Julian Mischi (éd.), *Sociabilité et politique en milieu rural*. Rennes, PUR : 7-21.

MISCHI, Julian. 2012. « Observer un collectif militant en milieu populaire », *Politix*, vol. 4, n°100 : 113-128.

MONTES, Olga. 2005. « La fiesta de la guelaguetza : Reconstrucción sociocultural del racismo en Oaxaca », *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, n°1 : 9-28.

MORIN, Françoise. 1992. « Les premiers congrès shipibo-conibo dans le contexte politique et religieux des années 1960-1970 », *Journal de la Société des Américanistes*, vol. 78, n°2 : 59-77.

- MUEL DREYFUS, Francine. 1983. *Le métier d'éducateur*. Paris, Editions de Minuit.
- NAEPELS, Michel. 2010. « Anthropologie et histoire : De l'autre côté du miroir disciplinaire », *Annales*, vol. 4 : 873-885.
- NAEPELS, Michel. 2012. « L'épiement sans trêve et la curiosité de tout », *L'Homme*, vol. 203-204 : 77-102.
- NAHMAD SITÓN, Salomón. 1999. « Mexico : Anthropology and the nation-state », in Poole, Deborah (éd.), *A companion to Latin-American anthropology*. Oxford, Blackwell : 128-149.
- NAY, Olivier et Andy SMITH. 2002. « Les intermédiaires en politique. Médiations et jeux d'institution », in Nay, Olivier et Andy Smith (éd.), *Le gouvernement du compromis : Courtiers et généralistes de l'action politique*. Paris, Economica : 1-21.
- NORGET, Kristin. 2010. « A cacophony of autochtony : Representing indigeneity in Oaxacan popular mobilization », *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, vol. 15, n°1 : 116-143.
- NUIJTEN, Monique. 2004. « Between fear and fantasy. Governmentality and the working of power in Mexico », *Critique of Anthropology*, vol. 24, n°2 : 209-230.
- NUIJTEN, Monique et Gerhard ANDERS. 2007. *Corruption and the secret of the law : A legal anthropological perspective*. Burlington, Ashgate.
- O'DONNELL, Guillermo. 2001. « Democratic theory and comparative politics », *Studies in Comparative International Development*, vol. 36, n°1 : 7-36.
- OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre et Thomas BIERSCHEK. 1993. « Les courtiers locaux du développement », *Bulletin de l'APAD*, n°5 : 1-6.
- ORNELAS, Carlos. 2004. « The politics of privatization, decentralization and education reform in Mexico », *International Review of Education*, vol. 50 : 397-418.
- OZOUF, Jacques et Mona OZOUF. 1992. *La République des instituteurs*. Paris, Gallimard.
- PACHIRAT, Timothy. 2009. « The political in political ethnography », in Schatz, Edward (éd.), *Political ethnography. What immersion contributes to the study of power*. Chicago and London, The University of Chicago Press : 143-162.
- PANSTERS, Wil. 2005. « Goodbye to the caciques? Definition, the state and the dynamics of caciquismo in twentieth-century Mexico », in Knight, Alan et Wil Pansters (éd.), *Caciquismo in twentieth-century Mexico*. London, Institute for the Study of the Americas : 349-376.
- PASSERON, Jean-Claude et Jacques REVEL. 2005. *Penser par cas*. Paris, EHESS.
- PERROT, Michelle. 1978. « De la nourrice à l'employée. Travaux de femmes dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle », *Le mouvement social*, vol. 105 : 3-10.

- PIETTE, Albert. 1998. « Les détails de l'action. Écriture, images et pertinence ethnologique », *Enquête*, vol. 6 : 109-128.
- PINEDA, Luz Olivia. 1993. *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*. Puebla, México, Altres Costa-Amic.
- PINEDA, Luz Olivia. 1994. « Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas », in Viqueira, Juan Pedro et Mario Humberto Ruz (éd.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, Ciesas : 279-300.
- PUDAL, Bernard. 1991. « Le populaire à l'encan », *Politix*, vol. 4, n°14 : 53-64.
- PUDAL, Bernard. 2003. « La vocation communiste et ses récits », in Lagroye, Jacques (éd.), *La politisation*. Paris, Belin : 147-162.
- PURNELL, Jennie. 2002. « Citizens and sons of the pueblo : National and local identities in the making of the mexican nation », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 25, n° 2 : 213-237.
- RADCLIFFE, Sarah A. et Sallie WESTWOOD. 1993. « Gender, racism and the politics of identities in latin america », in Radcliffe, Sarah A. et Sallie Westwood (éd.), *Viva : Women and popular protest in Latin America*. London, Routledge : 1-29.
- RAMA, Angel. 1998. *La ciudad letrada*. Montevideo, Arca.
- RANCIERE, Jacques. 2009. « Les démocraties contre la démocratie », in Agamben, Giorgio, Alain Badiou, Daniel Bensaïd, et al. (éd.), *Démocratie, dans quel état?* Paris, La Fabrique : 95-100.
- RECONDO, David. 2001. « Mexique : Multiculturalisme et démocratisation dans l'Oaxaca », *Problèmes d'Amérique Latine*, vol. 41 : 45-70.
- RECONDO, David. 2002. *État et coutumes électorales dans l'Oaxaca (Mexique) : Réflexions sur les enjeux politiques du multiculturalisme*. Thèse de doctorat en science politique, Université Montesquieu-Bordeaux IV/Bordeaux IV.
- RECONDO, David. 2007a. « Crónica de una muerte anunciada : El ocaso del partido de Estado en Oaxaca », *Revista de Antropología Social*, vol. 24 : 123-134.
- RECONDO, David. 2007b. « Oaxaca : La périphérie autocratique de la démocratie mexicaine », *Problèmes d'Amérique Latine*, vol. 64 : 73-90.
- RECONDO, David. 2009. *La démocratie mexicaine en terres indiennes*. Paris, Karthala.
- RENDÓN MONZÓN, Juan José. 2003. *La comunalidad modo de vida en los pueblos indios*. México, CONACULTA.
- REVEL, Jacques. 1996b. « Micro-analyse et construction du social », in Revel, Jacques (éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris, Seuil-Gallimard : 15-36.



- ROCKWELL, Elsie. 1994. « Schools of the revolution : Enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930 », in Joseph, Gilbert M. et Daniel Nugent (éd.), *Everyday forms of state formation*. Durham and London, Duke University Press : 170-208.
- ROCKWELL, Elsie. 2007. *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Mexico, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- ROPER J., Montgomery, et al. 2003. « Introduction », *Latin American Perspectives, Indigenous Transformational Movements*, vol. 30, n°1 : 5-22.
- ROSANVALLON, Pierre. 2008. *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris, Le Seuil.
- ROUGIER, Cyrille. 2010. « Usages politiques et appropriation 'populaire' d'une tradition 'réinventée' : La fête des ponts à Limoges », *Politix*, vol. 92, n°4 : 125-143.
- RUBIN, Jeffrey W. 1994. « COCEI in Juchitán : Grassroots radicalism and regional history », *Journal of Latin American Studies*, vol. 26 : 109-136.
- RUBIN, Jeffrey W. 1997a. *Decentering the regime. Ethnicity, radicalism, and democracy in Juchitán, Mexico*. Durham and London, Duke University Press.
- RUBIN, Jeffrey W. 1997b. « Theorizing power and regimes », in Rubin, Jeffrey W. (éd.), *Decentering the regime. Ethnicity, radicalism, and democracy in Juchitán, Mexico*. Durham and London, Duke University Press : 11-23.
- RUBIN, Jeffrey W. 2004. « Meanings and mobilizations : A cultural politics approach to social movements and states », *Latin American Research Review*, vol. 39, n°3 : 106-142.
- RUS, Jan. 1995. « La comunidad revolucionaria institucional : La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968 », in Viqueira, Juan Pedro et Mario Humberto Ruz (éd.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, CIESAS-CEMCA-UNAM-UG : 251-277.
- SALAÜN, Marie. 2013. *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes, PUR.
- SAWICKI, Frédéric et Annie COLLOVALD. 1991. « Le populaire et le politique. Quelques pistes de recherche en guide d'introduction », *Politix*, vol. 4, n°13 : 7-20.
- SCHMITTER, Philippe C. 1992. « The consolidation of democracy and representation of social groups », *American Behavioral Scientist*, vol. 35, n°4-5 : 422-449.
- SCOTT, James C. 1989. « Everyday forms of resistance », *Copenhagen Papers*, vol., n° 4 : 33-62.
- SIGAUD, Lygia. 2009. « La lutte des classes en deux actes. Un cycle de grèves dans les plantations sucrières du Nordeste brésilien », *Politix*, vol. 86, n°2 : 31-49.

SIGÜENZA, Salvador. 2007. *La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. Oaxaca, México, IEEPO, INAH.

SMITH, Benjamin T. 2007. « Defending 'our beautiful freedom'. State formation and local autonomy in Oaxaca, 1930–1940 », *Mexican Studies*, vol. 23, n°1 : 125-153.

STAPLES, Anne. 2010. « El entusiasmo por la independencia », in Tank De Estrada, Dorothy (éd.), *La educación en México*. México, El Colegio de México : 97-126.

STEPHEN, Lynn. 2013. *We are the face of Oaxaca. Testimony and social movements*. Durham and London, Duke University Press.

TAMAYO, Sergio et Fredy MINOR. 2006. « El papel del espacio en las estrategias políticas : Apropiación simbólica de la Ciudad de México por el EZLN », *L'ordinaire Latino-Américain*, vol. 205 : 107-134.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. 2002. « El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano », *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, n°15 : 257-278.

Author (éd.). 2010. *Book Historia mínima. La educación en México*. México, El Colegio de México.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. 2011. « El primer libro de texto gratuito en México. La biografía de una mujer indígena publicada en 1784 », in Colmex (éd.), *Entre paradojas : A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. 2013. « La educación indígena en el siglo XVIII », *Diccionario de la historia de la Educación en México*.

TANK DE ESTRADA, Dorothy. 2000. *Pueblos de Indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, Colegio de México.

TAX, Sol. 1937. *The social organization of the Fox Indians*. Chicago, University of Chicago Press.

THOLONIAT, Yann et Benoît de L'ESTOILE. 2008. « Max Gluckman (1940) : 'analysis of a social situation in Modern Zululand' », *Genèses*, vol. 3, n°72 : 119-155.

TILLY, Charles. 1986. *La France conteste de 1600 à nos jours*. Paris, Fayard.

TORRES QUINTERO, Gregorio. 1913. *La instrucción rudimentaria en la República*. México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

TOURAINÉ, Alain. 1988. « L'évolution du syndicalisme en Amérique latine », *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, n°1 : 117-142.

VÁZQUEZ LEÓN, Luis. 1992. *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. México, Conaculta.

VEYNE, Paul. 1990. « Propagande expression roi, image idole oracle », *L'Homme*, vol. 30, n°114 : 7-26.

WARMAN, Arturo, et al. 1970. *De eso que llaman antropología*. México, Editorial Nuestro Tiempo.

WILSON, Fiona. 2001. « In the name of the state? Schools and teachers in an Andean province », in Hansen, Thomas Blom et Finn Stepputat (éd.), *Ethnographic explorations of the postcolonial state*. Durham and London, Duke University Press : 313-344.

WOLF, Eric. 1957. « Closed corporate communities in Mesoamerica and Java », *Southwestern Journal of Anthropology*, vol. 13, n°1 : 1-18.

WOLF, Eric. 1966. « Kinship, friendship, and patron-client relations in complex societies », in Banton, Michael (éd.), *The social anthropology of complex societies*. London, Tavistock : 1-22.

WOLFORD, Wendy. 2007. « From confusion to common sense : Using political ethnography to understand social mobilization in the Brazilian Northeast », in Joseph, Lauren, Matthew Mahler et Javier Auyero (éd.), *New perspectives in political ethnography*. New York, Springer : 14-36.

ZAFRA, Gloria. 2008. « Sindicalismo o educación : La paradoja del magisterio oaxaqueño », *El Cotidiano*, vol. 23, n°148 : 139-146.

ZORAIDA VÁSQUEZ, Josefina. 2010. « Renovación y crisis », in Tank De Estrada, Dorothy (éd.), *La educación en México*. México, El Colegio de México : 217-243.

2007. *Book La batalla por Oaxaca*. Oaxaca, Ediciones Yope Power.

2008. *Book Teaching rebellion. Stories from the grassroots mobilization in Oaxaca*. Oakland, PM Press.

## Rapports, documents officiels et syndicaux

- CCIODH. 2008. *Chiapas, Oaxaca, Atenco : VI<sup>e</sup> Comisión Civil Internacional de Observación de Derechos Humanos*.
- CDI. 2010. *Indicadores Sociodemográficos de la Población total y la Población indígena*. México.
- CEDES22. 2011. *La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Oaxaca, SNTE-IEEPO.
- CEDES22. 2010. *III<sup>e</sup> Congreso estatal de educación alternativa*. Oaxaca, SNTE
- CNDH. 2007. *Informe Especial sobre los Hechos Sucidos en la Ciudad de Oaxaca del 2 de junio de 2006 al 31 de enero de 2007*. Oaxaca.
- CONEVAL. 2005. *Mapas de Pobreza y Rezago social*. México.
- DGEI. 1999. *Orientaciones generales para la educación intercultural y bilingüe para niños indígenas*. México.
- Gobierno del Estado de Oaxaca. 1885. *Memoria Administrativa al Congreso de Estado*. Oaxaca.
- Gobierno del Estado de Oaxaca. 1992a. *Plan de desarrollo 1992-1998*. Oaxaca.
- Gobierno del Estado de Oaxaca. 1992b. *Minute de l'accord passé entre l'Etat et la section 22 du SNTE*. Oaxaca.
- IEEPO. 2006. *Estadística del Sector Educativo*. Oaxaca.
- IEEPO. 2013. *Estadística del Sector Educativo*. Oaxaca.
- INEGI. 2010. *Censo de población y vivienda*. México.
- INI. 1963. *Que es el INI*. México.
- INI. 1964. *Memorias. Realidades y proyectos. 16 años de trabajo*. México.
- Section 22. 2012. *Bulletin de la section 22*. Numéro de juillet. Oaxaca.
- SEP. 1934. *Plan sexenal*. México.
- SEP. 2010. *Cuarto Informe de Gobierno*. México.
- SEP. 2012. *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. México, Gobierno Federal.
- SEP. 2013. *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. México.

## **Principaux sites web officiels consultés**

<http://www.ieepo.oaxaca.gob.mx>

<http://www.inee.edu.mx>

<http://www.inegi.org.mx>

<http://www.oaxaca.gob.mx>

<http://www.oecd.org>

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.uis.unesco.org>

## **Presse locale et nationale consultée**

La Jornada

Reforma

El Universal

Noticias

El Imparcial

## **Principales lois consultées**

Loi de Puebla sur la scolarisation obligatoire (1883).

Loi sur les écoles d'instruction rudimentaire (mai 1911).

Loi sur l'éducation primaire de l'Etat de Oaxaca (mars 1926).

Loi fédérale sur l'éducation (décembre 1934).

Loi organique sur l'éducation publique (janvier 1942).

Loi fédérale des travailleurs au service de l'Etat, promulguée (décembre 1963).

Loi fédérale des organisations politiques et des processus électoraux (LOPPE) (décembre 1977).

Loi fédérale sur l'éducation (1993).

Loi de l'Etat fédéré de Oaxaca en matière d'éducation (1995).

Loi sur les droits des peuples indigènes (1998).

Loi de l'Etat fédéré de Oaxaca en matière d'éducation (novembre 2009).

Loi sur la défense des droits humains des peuples de Oaxaca (janvier 2012).

## Annexe 1 : Sources principales du matériau ethnographique

### 1. Entretiens « formels » et données informatives

Une cinquantaine d'entretiens « formels » ont été menés dans le cadre de cette recherche. Par entretiens formels, j'entends les échanges qui ont fait l'objet d'une prise de rendez-vous et ont été annoncés comme suscités par une recherche doctorale, sur un thème précis : « Le rôle politique des enseignants à Oaxaca ». Amorcés par une présentation de mon objet d'étude, limités dans le temps (de une heure à quatre heures), parfois enregistrés, ces entretiens m'ont fourni bon nombre d'informations sur le contexte local. Bien que j'aie établi en amont de ma recherche de terrain une « trame » pour ces entretiens, celle-ci a été constamment revue et adaptée au regard des dispositions et du profil de mes interlocuteurs, de la confiance établie – ou pas – dans le cadre de ces échanges. Globalement, les discussions ont porté, dans le cadre de ces entretiens formels, sur la trajectoire des personnes rencontrées et la nature de leurs engagements politiques, sur les liens entre la section 22 et les autres organisations politiques locales et enfin sur le mouvement de l'APPO en 2006 et ses effets. Tout au long de mon enquête, mes réflexions ont également été nourries par ma lecture de la presse locale et nationale, ainsi que par la consultation des archives auxquelles j'ai eu accès (de la section 22 et de l'INI).

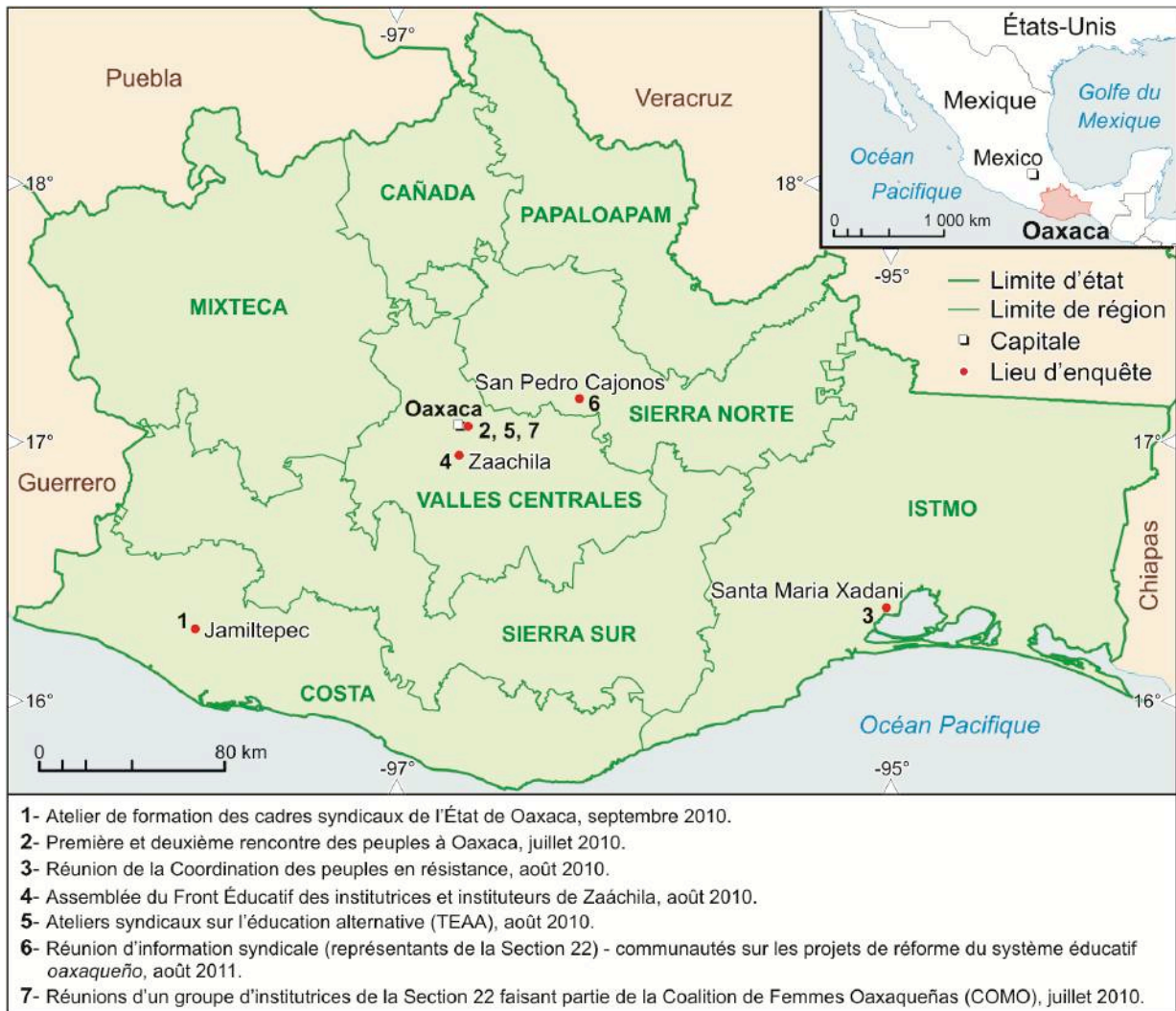
J'ai veillé à rencontrer en entretien une grande diversité d'acteurs : enseignants de la « base » à Oaxaca et dans les régions de l'Etat, dirigeants syndicaux de la section 22, intellectuels locaux (chercheurs, enseignants, journalistes et essayistes), membres d'associations de quartier ou de collectifs d'habitants, militants au sein d'organisations politiques locales (syndicats, organisations indigènes et partisans) ainsi que des membres actifs d'ONG locales et internationales. Ces entretiens n'ont cependant pas constitué le terreau privilégié de mes analyses, qui reposent beaucoup sur des interactions et échanges informels lors de mes séjours d'enquête et d'immersion au quotidien auprès de *maestras* et *maestros* de l'Etat de Oaxaca.

### 2. Lieux d'enquêtes, séjours d'enquête et d'immersion auprès de *maestras* et de *maestros* à Oaxaca (de trois jours à deux semaines)





### 3. Observations de rencontres syndicales organisées par la section 22 à Oaxaca



Annexe 2 : Calendrier scolaire 2013-2013

**CALENDARIO ESCOLAR 2012-2013**

**SECCIÓN XXII S.N.T.E. OAXACA**

**AGOSTO 2012**

D	L	M	M	J	V	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

**SEPTIEMBRE 2012**

D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

**OCTUBRE 2012**

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

**NOVIEMBRE 2012**

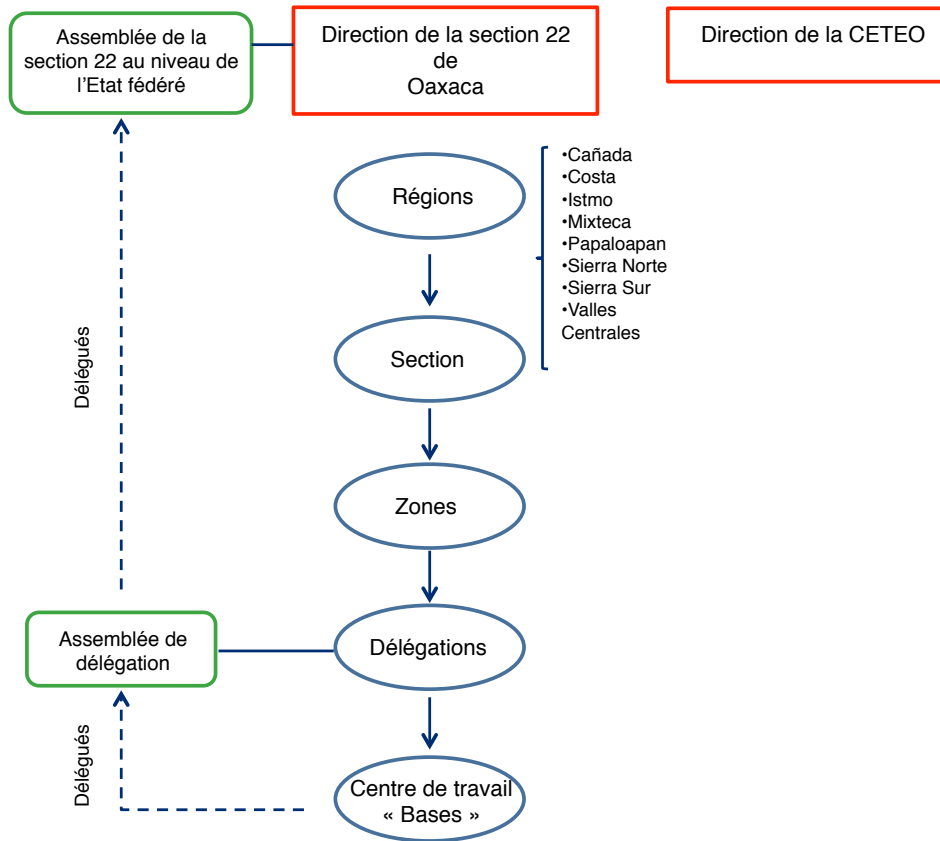
D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

**UNIDOS Y ORGANIZADOS VENCEREMOS!!**

**SECCIÓN XXII S.N.T.E.-CNTE**

**PRENSA Y PROPAGANDA**

### Annexe 3 : Organisation interne de la section 22



CETEO: Coordination des travailleurs de l'éducation de l'Etat de Oaxaca.  
 SNTE: Syndicat national des travailleurs de l'éducation.

 découpage territorial syndical de la section 22

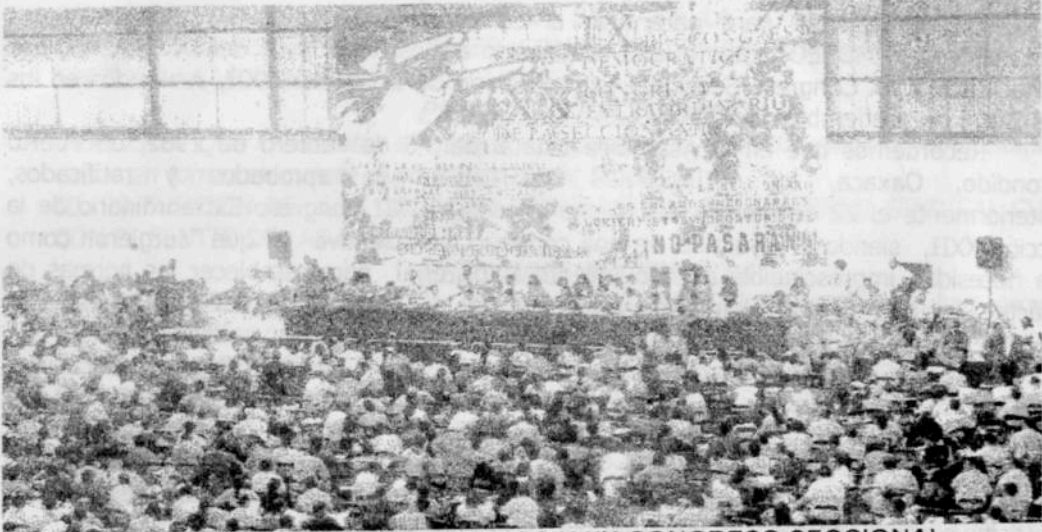


 instance de décision syndicale de la section 22

Annexe 4 : Principes directeurs de la section 22

SECCION XXII

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION  
COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION  
SECCION XXII OAXACA

CEPOS-22





IX PRECONGRESO DEMOCRATICO Y XX CONGRESO SECCIONAL  
EXTRAORDINARIO DE LA SECCION XXII DEL SNTE-CNTE  
(20-26 DE SEPTIEMBRE DE 2008)

**\*PRINCIPIOS RECTORES.**

**\*PRINCIPIOS PARA UNA GESTORIA HONESTA Y DEMOCRATICA.**

**\*PRINCIPIOS DE LA CNTE.**





## LOS PRINCIPIOS RECTORES DEL MDTEO

En las actuales circunstancias, el MDTEO continúa enfrentando, como en los 80's, una política de Estado para dividir, confrontar, reprimir y finalmente controlar a la Sección 22. Hoy más que nunca, se hace necesario, ratificar la vigencia de nuestros PRINCIPIOS RECTORES para garantizar el compromiso de la base y los dirigentes sindicales con el MDTEO, como quedó establecido en los Resolutivos del IX Pre Congreso Democrático y XX Congreso Seccional Extraordinario de la Sección XXII, realizados en los días 22-26 de septiembre de 2008.

Recordemos que en la Asamblea Estatal del 6 de Febrero de 1982, en Puerto Escondido, Oaxaca, los PRINCIPIOS RECTORES son aprobados y ratificados, posteriormente el 22 de febrero del mismo año en el XII Congreso Extraordinario de la Sección XXII, siendo el resultado de una construcción colectiva ya que "surgieron como una necesidad imprescindible del Movimiento Magisterial para establecer las normas de carácter político-sindical al interior y exterior de la Sección XXII del SNTE y con la finalidad de consolidar el proceso de insurgencia magisterial".

A pesar de que las condiciones sindicales, económicas, políticas, educativas, jurídicas, sociales y laborales en las que se encuentra en estos momentos el MDTEO y que son diferentes a las de 1982, tenemos que reconocer que la esencia filosófica de nuestros PRINCIPIOS RECTORES han sido la base para enfrentar y superar, en muchas ocasiones, los momentos críticos, cuando nuestros líderes han incurrido en viejas prácticas del charrismo sindical, corrupción, venta de plazas y nepotismo.

Ante estas circunstancias críticas y dada la importancia que los Principios Rectores han tenido para el MDTEO, en abril del 2006, durante la realización del Primer Congreso Político de la Sección XXII, se abrió la discusión en la Mesa No. 2: LOS DOCUMENTOS POLITICOS SINDICALES BASICOS DEL MDTEO: PRINCIPIOS RECTORES Y PARA UNA GESTORIA HONESTA Y DEMOCRATICA, PROGRAMAS, ESTRATEGIAS, TACTICAS, POLITICAS: SINDICAL, LABORAL, DE ALIANZAS, EDUCATIVA, ETC., con el objetivo de revisar, adecuar y reglamentar en su caso, los diferentes documentos político-sindicales del MDTEO.

Sin embargo, ninguno de los Principios Rectores se modificó en su redacción aunque, en algunos casos se hicieron agregados y propuestas de reglamentación. Los considerandos que esta mesa concluyó son los siguientes:

- 1.- Que los 20 Principios Rectores han normado la vida política de nuestro movimiento social, sindical durante más de 25 años. Por lo que se ratifica su vigencia en lo general.
- 2.- Sin embargo, ante los cambios que se han dado durante 25 años es necesario precisar algunos de ellos y agregar otros planteamientos que respondan a las circunstancias actuales así como reglamentarlos para su operatividad, quedando como tarea la de difundir y masificar todos los documentos básicos a las bases.

### **PRINCIPIO RECTOR N° 1**

**PRIMERO:** *Que los sindicatos surgen como organismos que se constituyen para la defensa de los derechos de los trabajadores.*

I. LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION VELARÁN Y LUCHARÁN SIEMPRE POR LA VIGENCIA, OBSERVANCIA Y CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS RECTORES DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA.

**PRINCIPIO RECTOR N° 2**

**SEGUNDO:** *Que la lucha por la democracia sindical es tarea permanente de los trabajadores.*

II. PARA GARANTIZAR EL CUMPLIMIENTO DE LA DEMOCRACIA SINDICAL ES NECESARIA LA VERDADERA PARTICIPACION DE LA BASE EN LA TOMA DE DECISIONES Y LA CONSULTA DIRECTA A LAS BASES COMO UNA TAREA PERMANENTE PARA HACER EFECTIVA LA VERDADERA PARTICIPACION.

**PRINCIPIO RECTOR N° 3**

**TERCERO:** *Que los eventos sindicales y magisteriales han sido realizados en innumerables casos sin tomar en cuenta el consenso de las bases.*

III. ES FUNCION DE LOS ÓRGANOS ESTABLECIDOS DE GOBIERNO SINDICAL CUMPLIR CON EL SENTIR DE LAS BASES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 4**

**CUARTO:** *Que los puestos de dirección sindical del SNTE, sirven y han servido de trampolín político para lograr espacios de poder cupular.*

IV. NINGUN REPRESENTANTE SINDICAL DEBE OCUPAR PUESTOS DE ELECCIÓN POPULAR EN FORMA SIMULTÁNEA, NI SUCEDERSE EN LOS PUESTOS SINDICALES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 5.**

**QUINTO:** *Que la información en el aspecto político sindical ha sido siempre vedada a la base por los dirigentes charros traidores.*

V. ES OBLIGACIÓN DE TODO DIRIGENTE SINDICAL, RENDIR INFORMACIÓN VERAZ Y OPORTUNA A LA BASE DE TODAS LAS COMISIONES QUE LE HAYAN SIDO CONFERIDAS, SUJETÁNDOSE A LAS SANCIONES QUE LA ASAMBLEA DETERMINE EN CASO DE INCUMPLIMIENTO Y QUE LOS NUEVOS INTEGRANTES AL COMITÉ EJECUTIVO SECCIONAL, DE LAS ESTRUCTURAS NO ESTATUTARIAS Y DE ORGANISMOS AUXILIARES RINDAN SU DECLARACIÓN PATRIMONIAL AL INICIO Y AL FINAL DE SU COMISIÓN PARA VER SU CUMPLIMIENTO.

**PRINCIPIO RECTOR N° 6.**

**SEXTO:** *Que desviar los Principios Rectores de Movimiento de los Trabajadores, es traicionar a nuestras aspiraciones.*

VI. LA BASE SANCIONARA POLITICA Y SINDICALMENTE A LOS DIRIGENTES SINDICALES QUE DESVIEN LOS PRINCIPIOS RECTORES DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION DE OAXACA, INCLUYENDO A TODAS LAS ESTRUCTURAS SINDICALES, DESDE LOS COMPAÑEROS SECCIONALES HASTA LAS BASES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 7**

**SÉPTIMO:** *Que el SNTE es y ha sido un instrumento de control político de la burguesía y su Estado.*

VII. EL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO DE OAXACA RECHAZA TODO TIPO DE CONTROL POLITICO DEL ESTADO, PARTIDOS POLITICOS O CORRIENTES IDEOLOGICAS Y TODAS LAS EXPRESIONES U ORGANIZACIONES DEBEN CORREGIR SU

ACTITUD ANTE EL DEBATE POLÍTICO Y NO SE LES DEBE PERMITIR HACER GESTORIA POR CUENTA PROPIA O DE SU GRUPO; DECLARANDO UNA ORIENTACIÓN DE CLASE DEMOCRÁTICA Y POPULAR Y QUE ES RESPONSABILIDAD DE ESTE MOVIMIENTO MAGISTERIAL DEMOCRÁTICO Y DE LAS BASES LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE LAS CUADROS Y NO DE LAS CORRIENTES O GRUPOS.

**PRINCIPIO RECTOR N° 8**

**OCTAVO:** *Que la falta de formación sindical, es en términos generales mayoría en el movimiento de los Trabajadores de la Educación.*

VIII. TODA DIRECCION SINDICAL, DEBE LUCHAR POR LA CONCIENTIZACIÓN DE SUS AGREMIADOS MEDIANTE UN PROYECTO POLÍTICO DE ORIENTACIÓN CLASISTA Y DIFUNDIENDO LOS DOCUMENTOS BÁSICOS DEL MDTEO, ORGANIZANDO JORNADAS POLÍTICAS PARA TAL FIN.

**PRINCIPIO RECTOR N° 9**

**NOVENO:** *Que el regionalismo en nuestro estado es aprovechado para crear el divisionismo, permanencia de feudos, cotos de poder y control de las bases por el enemigo.*

IX. LA ACTITUD Y SERVICIO QUE PRESTEN LOS MIEMBROS DE LOS COMITES EJECUTIVOS DELEGACIONALES Y SECCIONALES A SUS REPRESENTADOS, DEBE SER SIN REFERENCIAS DE REGIONALISMO Y SANCIONAR A AQUELLOS LIDERES QUE INCITEN AL ENFRENTAMIENTO ENTRE REGIONES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 10**

**DECIMO:** *Que la Dirección Seccional debe hacer llegar oportunamente para su discusión a las bases, las propuestas político organizativas con miras a potenciar la lucha revolucionaria.*

X. LA CLASE TRABAJADORA NECESITA DE UNA DIRECCION SÓLIDA, HONESTA Y CAPAZ, QUE LA REPRESENTA, PARA GARANTIZAR LA REIVINDICACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y LIBERTAD SINDICAL TENIENDO COMO OBJETIVOS ESPECIFICOS LOS QUE VERDADERAMENTE EMANEN DE LA BASE Y NO DE LA CÚPULA.

**PRINCIPIO RECTOR N°11**

**DÉCIMO PRIMERO:** *Que los dirigentes a ocupar puestos sindicales, deben presentar y defender los derechos de sus agremiados.*

XI. LOS DIRIGENTES SINDICALES SERÁN AQUELLOS QUE HAYAN DEMOSTRADO UN ALTO GRADO DE COMBATIVIDAD, HONESTIDAD Y CAPACIDAD DE SERVICIO A QUIENES REPRESENTAN Y A LA SOCIEDAD CONSIDERANDO SU NIVEL DE MILITANCIA EN EL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO DE OAXACA, SU LABOR EDUCATIVA Y EL RECONOCIMIENTO DE SUS BASES HABIÉNDOSE DESEMPEÑADO MÍNIMAMENTE EN ALGÚN CUADRO INTERMEDIO ESTATUTARIO Y NO ESTATUTARIO CON RESPONSABILIDAD, RECTITUD, HONESTIDAD PARA GARANTIZAR UNA EXPERIENCIA DE DIRECCIÓN.

**PRINCIPIO RECTOR N° 12**

**DÉCIMO SEGUNDO:** *Que la represión es una práctica institucionalizada por el estado y sus organismos gubernamentales para frenar la lucha y controlar a los trabajadores.*

XII. LA BASE COMO RECTORA DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE OAXACA, DEBE VIGILAR PERMANENTEMENTE EL AVANCE DEMOCRÁTICO Y PROTESTAR CONTRA CUALQUIER TIPO DE REPRESENTACIÓN, IMPOSICIÓN Y CORRUPCIÓN DE LOS DIRIGENTES SINDICALES Y DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 13**

**DÉCIMO TERCERO:** *Que integrar a los Comités Seccionales y delegacionales con elementos de dudosa conducta sería nefasto para el Movimiento Democrático.*

XIII. LA BASE ANALIZARÁ LOS ANTECEDENTES POLÍTICOS Y SINDICALES DE QUIENES ASPIREN A REPRESENTARLA.

**PRINCIPIO RECTOR N° 14**

**DÉCIMO CUARTO:** *Que es necesario garantizar el cumplimiento de los Principios Rectores del Movimiento de los Trabajadores de la Educación.*

XIV. TANTO REPRESENTANTES SINDICALES COMO REPRESENTADOS ESTARÁN COMPROMETIDOS A RESPETAR LOS DERECHOS LABORALES, SINDICALES Y PROFESIONALES EN TODO TIPO DE PROMOCIÓN Y ASCENSOS, NO ESTANDO SUJETOS ESTOS DERECHOS A VOTACIÓN O A ACUERDOS DE ASAMBLEA QUE MENOSCABE EL DERECHO ESCALAFONARIO.

**PRINCIPIO RECTOR N° 15**

**DÉCIMO QUINTO:** *Que el Movimiento Magisterial Nacional deberá cimentarse sobre principios de análisis científico del desarrollo de la sociedad.*

XV. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y PENSAMIENTO, LA CRÍTICA Y LA AUTOCRÍTICA INTERNA, DEBEN PREVALECEER EN EL SENO DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, CON HONESTIDAD Y RESPONSABILIDAD Y QUE ESTA LIBERTAD DE EXPRESIÓN NO SEA OBJETO DE PERSECUCIÓN, SEÑALAMIENTO, EXCLUSIÓN O DIFAMACIÓN POR PARTE DE CUALQUIER INSTANCIA O EXPRESIÓN POLÍTICA ANTE ESTE ACTO DEMOCRÁTICO, SIEMPRE Y CUANDO NO VAYAN EN CONTRA DEL MDTEO.

**PRINCIPIO RECTOR N° 16**

**DÉCIMO SEXTO:** *Que la educación actual es clave en su contenido de clase, por lo tanto defiende los intereses de la burguesía en el poder.*

XVI. LUCHAR POR LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN TODOS LOS NIVELES, CIMENTÁNDOLA SOBRE PRINCIPIOS CIENTÍFICOS, FILOSÓFICOS Y POPULARES, LUCHANDO POR LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA QUE RESPONDA A LOS INTERESES, NECESIDADES ACTUALES E HISTÓRICAS DEL PUEBLO TRABAJADOR.

**PRINCIPIO RECTOR N° 17**

**DÉCIMO SÉPTIMO:** *Que el avance del Movimiento Democrático a nivel nacional es necesidad impostergable de los trabajadores.*

XVII. EL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, DEBE ESTABLECER ALIANZAS Y PUGNAR POR EL AVANCE DEL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO NACIONAL, VINCULANDO ACCIONES E IMPULSANDO LA CONCIENTIZACIÓN OBRERO, CAMPESINO Y DE TRABAJADORES ASALARIADOS EN LAS LUCHA POR SUS REINVINDICACIONES DE CLASE.



**PRINCIPIO RECTOR N° 18**

**DÉCIMO OCTAVO:** *Que la estructura del poder del SNTE es antidemocrática y corporativa.*

XVIII. ES NECESARIO ESTRUCTURAR, FORTALECER Y DESARROLLAR LAS COORDINADORAS DELEGACIONALES, SECTORIALES, REGIONALES Y LA PERMANENCIA DE LA ASAMBLEA ESTATAL COMO MÁXIMO ÓRGANO SINDICAL PARA GARANTIZAR LA ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS BASES DESDE LAS DELEGACIONES HASTA LA CNTE, RETOMANDO SU PAPEL HISTÓRICO QUE CONSISTE EN REVITALIZAR EL MOVIMIENTO VIGILANDO EL CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS RECTORES, ASI COMO LOS ACUERDOS DE TODAS LAS INSTANCIAS DE TOMA DE DECISIONES ASUMIENDO LA CETO CON RESPONSABILIDAD SUS FUNCIONES.

**PRINCIPIO RECTOR N° 19**

**DÉCIMO NOVENO:** *Que la dispersión y falta de cohesión de los Trabajadores de la Educación del Estado de Oaxaca originó en el pasado el caciquismo sindical como práctica cotidiana.*

XIX. ES RESPONSABILIDAD DE LOS DIRIGENTES DE TODOS LOS NIVELES DE LA ESTRUCTURA SINDICAL DE LA SECCIÓN, BUSCAR Y FORTALECER LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD DEL MOVIMIENTO EN SU CONJUNTO.

**PRINCIPIO RECTOR N° 20**

**VIGÉSIMO.** *Que sólo una Dirección sindical honesta, capaz y responsable podrá garantizar la verdadera democratización de nuestro sindicato. Que los representantes sindicales en todas sus instancias deben asumir una conducta ética-política que fortalezca la unidad. Que algunos representantes, aún siendo nombrados por sus bases de la manera más democrática pretenden utilizar la comisión sindical para la obtención de beneficios personales o cometer actos considerados de corrupción por este movimiento. Que se entiende por corrupción la negociación en forma aislada de las instancias correspondientes (Plenarias, por secretarías con menos del 50%) desviación de los Principios Rectores, incumplimiento de sus funciones sindicales, acoso sexual, venta de plazas, traición al movimiento democrático, prepotencia en atención a las bases, actos de negligencia, labores contrarias al movimiento, actos de flagrancia, etc.*

XX. REVOCABILIDAD: LA BASE TRABAJADORA TIENE EL DERECHO Y EL DEBER DE REVOCAR EL NOMBRAMIENTO A LOS DIRIGENTES Y REPRESENTANTES DE TODAS LAS INSTANCIAS Y ESPACIOS GANADOS POR EL MOVIMIENTO, CUANDO NO CUMPLAN CON LAS TAREAS QUE LES ENCOMENDÓ EL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO DE LOS TRABAJADORES DE OAXACA, INCURRAN EN ACTOS DE CORRUPCIÓN, IRRESPONSABILIDAD, NEGLIGENCIA O SE DEDIQUEN A LABORES CONTRARIAS AL MOVIMIENTO.

**SANCIÓN COMPLEMENTARIA:** Quien resulte sancionado quedará inhabilitado para ocupar cualquier cargo sindical de manera permanente.

**VIGENCIA:** Este principio tiene vigencia a partir de su aprobación en el II Prepleno Seccional Democrático (Octubre 12, 13 y 14-1996).

**OPERATIVIDAD DEL PRINCIPIO RECTOR N° 20.**

Que se integre una comisión (revisora) de Honor y Justicia transitoria en la Asamblea General de la instancia correspondiente, que tendrá vigencia por única vez durante el tiempo que tarde la solución del (los) caso (s) denunciando por escrito y con elementos mínimos probatorios, la cual, en caso de tratarse de investigaciones hacia algún miembro del CES, se incorporarán dos elementos por región, nombrados en sesión de la Asamblea Estatal. La Comisión elaborará un informe y propuesta de dictamen a la Asamblea Estatal, regional o delegacional, según corresponda, el cual sólo será aplicado por la misma, una vez que el inculpado haya hecho uso de su derecho a defenderse, con la precisión que en caso de demostrar la falsedad de la acusación, este principio será aplicado al denunciante.

\*Resolutivo del III Prepleno Democrático.

#### **CARACTERÍSTICAS DE LOS INTEGRANTES DE LA COMISIÓN.**

1. Autoridad Moral.
2. Nombrado por consenso en asamblea general de centro de trabajo, delegación, sector, región o Asamblea Estatal, según corresponda el caso.
3. Probada militancia en el Movimiento Democrático.
4. No tener antecedentes de vinculación con el charrismo sindical.

**PARA QUE LA COMISION DE HONOR Y JUSTICIA SE VEA FORTALECIDA SE PROPONE LO SIGUIENTE:**

1. Respetar el proceso establecido.
2. No debe aplicarse en forma sumaria.

#### **COMO CUBRIR LA VACANTE:**

La designación estará a cargo de la Delegación, sector, o nivel de donde proviene el sancionado, según sea la instancia en que se esté desempeñando el sancionado.

#### **PRINCIPIO RECTOR N° 21**

**VIGESIMO PRIMERO:** *Que la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios les ha permitido resistir por mas de 500 años.*

XXI. LA EDUCACION Y EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL RETOMARAN Y FORTALECERAN LOS VALORES Y CULTURAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS PARA HACER FRENTE A LAS POLITICAS NEOLIBERALES.

#### **PRINCIPIO RECTOR N° 22**

**VIGESIMO SEGUNDO:** *Ante la perdida de la soberanía alimentaria, la acumulación de los medios de producción, los cambios drásticos que sufre nuestro planeta, la sobreexplotación de los recursos naturales y el deterioro del medio ambiente.*

XXII. DESDE LA EDUCACIÓN SE PROMOVERA LA PRODUCCIÓN DE SATISFACTORES, CONSERVANDO LOS RECURSOS NATURALES Y EL MEDIO AMBIENTE.

#### **PRINCIPIO RECTOR N° 23**

**VIGESIMO TERCERO:** *Que este movimiento es incluyente y reconoce la lucha constante de la mujer, en el ámbito social, laboral, sindical, educativo y político.*

XXIII. EN TODOS LOS ORGANOS DE REPRESENTACION SINDICAL Y ESPACIOS CONQUISTADOS POR EL MOVIMIENTO HABRA EQUIDAD DE GENERO.

#### **PRINCIPIO RECTOR N° 24**

## **Annexe 6 : Hymnes populaires**

### **1. ; Venceremos !**

Depuis le profond creuset de la Patrie  
Se lève la clameur populaire  
Et s'annonce l'aube nouvelle  
Tout le Chili commence à chanter

Se souvenant du vaillant soldat  
Dont l'exemple rend immortel  
Confrontons nous d'abord à la mort  
Trahir la Patrie... Jamais !

Nous vaincrons ! Nous vaincrons !  
Il nous faudra rompre mille chaînes  
Nous vaincrons ! Nous vaincrons !  
Le fascisme nous saurons vaincre  
(bis)

Paysans, soldats et ouvriers  
La femme de la Patrie aussi  
Etudiants, employés, mineurs  
Nous accomplirons notre devoir !

Nous sèmerons les terres de gloire  
Le socialisme sera l'avenir  
Tous ensemble nous serons l'histoire  
Accomplissons-le ! Accomplissons-le ! Accomplissons-le !

**Hymne populaire chilien**  
**Auteurs : Claudio Iturra et Sergio Ortega**

## 2. Son de la barricada

El día catorce de junio  
del año del 2006  
en la plaza de Oaxaca  
se puso el mundo al revés  
Temprano por la mañana  
al punto de amanecer  
nadie hubiera imaginado  
lo que iba a suceder.

La huelga del magisterio  
tenía la plaza tomada,  
mientras el pinche gobierno  
preparaba la celada.  
Antes que amanezca el día  
quitamos este planton,  
gritaba la policía  
y empezó la répression...

¿Qué de dónde son, qué de dónde son?  
Que son de la barricada.  
¿Y de dónde, de dónde son ? ¿De dónde son?  
Que son de la barricada...

Sonó la alerta en la calle  
por donde entró el regimiento  
y atrás de la barricada  
se alborotó el campamento  
Más tardaron en llegar  
que luego en salir corriendo  
porque la gente en la plaza  
ya se estaba defendiendo.

Salieron de todos lados  
con palos, gritos y piedras  
y a toda la policía la mandaron a la mierda  
Después vino el contrataque,  
con fuerza de tierra y aire,  
con gases que los maestros se quitaron con vinagre...

¿Qué de dónde son, qué de dónde son?  
Que son de la barricada.  
¿Y de dónde, de dónde son ? ¿De dónde son?  
Que son de la barricada...

Anda vuela palomita  
ve cuéntale a mi país,  
que la sangre del maíz  
riega su tierra bendita.  
Que ya no hay verdad que admita  
ni engaño ni represión  
y que la paz sea justa  
si es que quieren solución.

Que se vayan los cobardes  
que no tienen dignidad,  
que se queden los que quieren  
cambiar esta sociedad.  
Porque aquí no hay corazón  
que aguante más inmundicia,  
el pueblo exige justicia, el pueblo está en rebelión

¿Qué de dónde son, qué de dónde son?  
Que son de la barricada.  
¿Y de dónde, de dónde son ? ¿De dónde son?  
Que son de la barricada...

Se acabó el gas y el valor  
con la plaza enardecida, y las fuerzas del gobierno  
salieron en estampida.  
Chocó con piedra el traidor  
que asalta de madrugada  
porque hoy la gente en la calle  
ya lo espera en barricada.

¿Qué de dónde son, qué de dónde son?  
Que son de la barricada.  
¿Y de dónde, de dónde son ? ¿De dónde son?  
Que son de la barricada...

**Auteurs : Fernando Guadarrama Olivera et le Grupo Tapacamino**