

2016-2017

UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines

Département d'Espagnol

Master 2 : Mention Lettres, Langues

Spécialité Recherche « Cultures et critiques du texte

En littérature, langues et civilisations »



*La politique éducative
indigène au
Mexique :
Le cas des écoles
autonomes au
Chiapas*



Mémoire présenté par :

Alaïs Le Villain

Sous la direction de

M. Erich Fisbach

Présidente du jury: Mme Hélène Goujat

Soutenu publiquement le 13 septembre 2017

Engagement de non plagiat

Je, soussigné (e)

.....

Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

SOMMAIRE

Introduction	6
Partie I : les indigènes et l'école dans l'histoire du Mexique	11
1) Epoque préhispanique	11
2) Education coloniale.....	12
a) Histoire	12
b) Evolution du statut légal durant la période coloniale	14
3) Histoire de l'éducation officielle	15
a) Le 19 ^{ème} siècle.....	15
b) La première moitié du 20 ^{ème} siècle	17
c) Deuxième moitié du 20 ^{ème} siècle.	21
4) L'émergence des maux de l'enseignement	26
a) Problématique internationale.....	26
b) Education et République	28
c) Education interculturelle et bilingue.....	29
Partie II : le cas des écoles autonomes au Chiapas	32
1) L'origine du mouvement zapatiste	32
a) Le soulèvement	32
b) L'autonomie politique comme préalable	34
c) L'autonomie éducative comme voie émancipatrice	36
2) Fonctionnement de l'éducation autonome : critique et interculturelle	
38	
a) La récupération du patrimoine historique	38

b) Les matières enseignées, les symboles et la cosmogonie	40
c) La vision de l'extérieur	44
d) La escuelita	46
e) Les limites de la « educación verdadera »	47
3) Le cas des autres pays et régions	51
Conclusion	55
Annexes	60
Annexe 1: message aux enseignants	60
Annexe 2: Bilan <i>¿Y EN LAS COMUNIDADES ZAPATISTAS?</i> EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL	61
Annexe 3 : C169 Convention relative aux peuples indigènes et tribaux, 1989	63
Annexe 4 : Déclaration universelle des droits de l'homme	64
Annexe 5: Ley de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.	65
Annexe 6: Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.	66
Annexe 7 : Dernière modification de la Constitution mexicaine.	66
Annexe 8 : Ecole zapatiste.	67
Annexe 9 : Constitution de 1917.	68
Annexe 10 : cartes	69
Annexe 11 : Maria de Jésus Patricio, candidate de l'EZLN à la présidence	70
Annexe 12 : Jeux précolombiens	70

Annexe 13: Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples indigènes (13/09/2007).....	71
Annexe 14 : EZLN appelle au vote pour María de Jesús Patricio Martínez le 28/05/2017.	71
Annexe 15: Declaración del V congreso indígena 1ero 2017.....	71
Bibliographie.....	72
Ouvrages de référence	72
Bases d’articles	73
Vidéos	76
Sitographie	76

Introduction

« *Lorsque les pères s'habituent à laisser faire les enfants. Lorsque les fils ne tiennent plus compte de leurs paroles, lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter, lorsque finalement les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent plus au dessus d'eux l'autorité de rien, ni de personne. Alors c'est là, en toute beauté et en toute jeunesse, le début de la tyrannie.* ¹ »

Article 26 de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948:

- Alinéa 1 : « *Toute personne a droit à l'éducation.* »
- Alinéa 2 : « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance, et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux.* »

Presque 70 ans après, on trouve au Mexique environ 4,7 millions d'analphabètes parmi lesquels 25% d'individus qualifiés d'indigènes² et à 60% de femmes. Alors que l'accès à l'éducation est devenu depuis deux décennies un droit fondamental et une priorité aux yeux du monde entier, bien trop d'enfants en sont encore privés. Un nombre incalculable de facteurs peuvent l'expliquer ; pauvreté, inaccessibilité, discrimination, détournement mais trop souvent les pouvoirs centraux, l'oligarchie et l'Etat ont fait preuve de laxisme et ont laissé sur la touche ceux qui étaient considérés comme inférieurs. L'autorité mexicaine a longtemps cru ou voulu croire que la culture occidentale, c'est-à-dire principalement européenne, était supérieure aux cultures indigènes. Celles-ci n'auraient légué que des superstitions, des vices, des croyances tribales et des religions violentes. Encore aujourd'hui, cette idée persiste, ainsi qu'une grande discrimination. Il n'est pas rare d'assister à des délits de faciès face à la police, dans des entretiens d'embauche ou dans la rue. Les indiens sont inconsciemment rapportés à des canons qui leur sont étrangers :

« *La famille indigène ne serait que vide, carence, des enfants sales livrés à eux-mêmes, des mères accablées par les grossesses successives et dépourvues d'autorité, des pères brutaux, ignorant, dénués de tout sens des responsabilités* ³. »

¹ Platon, *La République*.

² Par souci de commodité nous emploierons le terme « indien » et « indigène » sans aucune différenciation

³GUEREÑA Jean Louis, *Famille et Education en Espagne et en Amérique latine*, 2002, Etudes hispaniques, CIREMIA Tours, p. 155.

La politique éducative a subi de grandes transformations au cours du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle et continue encore d'évoluer. Avant son indépendance, le Mexique s'est vu influencé par la Révolution Française et les idées nouvelles venues d'Europe et des Etats d'Amérique du Nord. Sa soif de progrès, de modernité et de liberté l'a conduit à chercher à constituer une nation unie, une patrie composée de citoyens obéissant au même drapeau et parlant la même langue. Alors que les populations indigènes jouissaient d'un statut différencié, dans la moindre mesure, pendant l'époque coloniale, la naissance des états nations les relègue à un statut de citoyen lambda. Cependant, cette nouvelle nation souhaite pour elle et pour tous ses habitants une nouvelle image et une nouvelle identité. Cette rupture politique est accompagnée d'un phénomène appelé nationalisme, c'est-à-dire l'uniformisation des différentes cultures présentes sur son territoire. Partout en Amérique latine, l'indépendance et le progrès ont supposé en premier lieu la disparition d'entités culturelles jugées subalternes. En 1812, la Constitution de Cadiz permet le passage de témoin entre l'ancien régime et la politique moderne. Avant, le vassal avait des droits différents selon sa situation. C'était un système pluriel. Le vassal est par la suite devenu un citoyen. La fin de la pluralité légale signifie pour les indigènes le début d'une lutte acharnée pour leur survie et pour la survie de leur patrimoine culturel et linguistique.

Leur situation s'est empirée sous le régime de Porfirio Díaz et a continué d'être mise à dure épreuve sous l'influence du positivisme d'Auguste Comte. En effet, la philosophie positiviste a été considérée par des intellectuels indigènes comme une doctrine raciste. Pourtant il n'existe pas de peuples non civilisés, il n'existe que des peuples de civilisations différentes. Jusqu'à aujourd'hui, les réformes éducatives et les projets se sont enchaînés mais la pratique quotidienne témoigne de lacunes. Certains jeunes indigènes croient maintenant qu'il est plus utile de parler anglais qu'espagnol. Le clientélisme étatique et la mondialisation les ont convaincus que pour réussir sa vie et avoir des chances de trouver du travail, il faut oublier ses racines.

Le premier jour de la rentrée, juste avant de connaître l'école, les enfants sont sur le même pied d'égalité, puis l'Education et le système scolaire se chargent par la suite de les différencier. En ville, les enfants provenant de communautés indigènes connaissent la théorie et répètent par conséquence *Todos somos mexicanos* comme on le leur assène depuis toujours. Mais quand ils racontent leur histoire et leurs origines ils se font insulter

et marginaliser. La qualité de l'enseignement est très hétérogène sur le territoire mexicain. D'une part, la formation que reçoivent les professeurs est souvent irrégulière et déconnectée des réalités régionales, d'autre part, il y a peu de moyens matériels dans les zones rurales. Il y a donc beaucoup d'écoles privées qui discriminent financièrement une partie de la population. De plus, à l'école de la société occidentale les enseignants sont au service du système capitaliste néolibéral. L'histoire que la SEP (Secretaría de Educación Pública), l'Education Nationale, inculque aux enfants depuis sa création en 1921 est celle d'un peuple qui nie son indianité. Les manuels scolaires mexicains exaltent l'image glorieuse de leurs ancêtres les aztèques ou les mayas mais ne présentent qu'une image triste, pathétique et en marge des indiens actuels.

Au Mexique il y a dix millions d'indigènes et plusieurs dizaines d'ethnies⁴. Les intellectuels indigènes sont en train de réaliser qu'il est essentiel d'avoir une pratique érudite de leur langue vernaculaire. Les différents gouvernements ont complètement boudé les richesses linguistiques de leur pays. Les indigènes recevaient même une punition lorsqu'ils parlaient leur langue natale. Ensuite, malgré certaines tentatives de réformes et la pratique du bilinguisme dans les écoles, le résultat témoignait très souvent d'une acculturation forcée plutôt qu'une intégration différenciée. C'est pourquoi vers les années 80, et ce dans plusieurs pays d'Amérique latine, la question éducative, et plus particulièrement celle propre aux indigènes, faisait partie de l'agenda politique, tout comme la question de la répartition des terres. Cela supposait de la part de l'Etat une réponse, traduite généralement par une réforme et des changements substantiels des textes officiels à propos de l'Education interculturelle dans la plupart des pays. Les populations indigènes se concertent et cherchent plusieurs moyens de résoudre ce problème.

A l'origine, au Mexique, les communautés ont comme objectif d'apprendre l'espagnol tout en conservant leur langue. Cela s'inscrit en réalité dans un projet plus large, celui d'un véritable bouleversement social, politique et ethnique. Le 1^{er} janvier 1994, les zapatistes se soulèvent au Chiapas et décident de se libérer de l'autorité étatique. Les villageois et paysans exclusivement indigènes, s'organisent et créent leur propre démocratie, leur propre système de santé et éducatif. L'autonomie politique devient une condition pour l'exercice d'une éducation interculturelle qui inclut des

⁴ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/mexique-ethnies/>

valeurs, savoirs et aspirations légitimes des peuples⁵. Les zapatistes du Chiapas ne veulent plus choisir entre une acculturation forcée qui se fait au bon vouloir de l'Etat et l'oubli. A partir de 1994, les zapatistes vont se battre pour récupérer des terres que s'étaient appropriées de grandes *haciendas* et vont retirer leurs enfants des écoles officielles. A contrario, tous les enseignants de l'Etat des écoles officielles disposées en territoires zapatistes sont écartés par ces derniers. S'ensuit la mise en place d'un large projet éducatif au sein de chaque *caracol*⁶ afin de prendre en main, à leur façon, l'instruction de leurs enfants. A travers leur charismatique porte-parole et leader le Sous-Commandant Marcos, ils entrent en négociation avec l'Etat pour faire valoir leurs droits, leur culture, leur langue et leur autonomie. Leurs principales revendications proposées au gouvernement sont incluses dans les Accords de San Andrés de 1996. Cette expérience politico-éducative questionne et remet en question la légitimité de l'Etat pour solutionner leurs demandes ethniques et sociales.

Tout au long de ce travail, nous allons essayer de comprendre comment des indigènes mexicains ont pu arriver à un tel stade de remise en question du pouvoir et de la politique éducative officielle. Nous nous efforcerons de distinguer quels ont été les facteurs déclencheurs de ce mouvement et comment s'est articulé le projet autour de différents acteurs. Pour ce faire, nous considérons indispensable d'avoir une large perspective historique. En premier lieu, nous ferons donc un saut dans le passé afin d'évoquer la place de l'Education dans les sociétés précolombiennes et comment elles l'entreprenaient. Ensuite, nous nous attarderons sur l'époque coloniale. Nous verrons comment -très vite- l'éducation des peuples indigènes s'est imposée comme l'un des grands outils de la période coloniale. Puis nous décrirons l'évolution de la place de l'indien dans la politique éducative depuis l'indépendance du pays en 1821 jusqu'à aujourd'hui. Nous chercherons à comprendre que ces politiques sont toujours révélatrices de modèles de sociétés légitimées. Nous constaterons que dans les années 80, à l'international et au Mexique, il y eut une émergence des problèmes et des maux de l'enseignement. Enfin, nous verrons comment l'idéologie interculturelle s'est révélée être piège ethnocentrique.

⁵ BARONNET Bruno, «La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano », 2015, Revista Colombiana de Educación, p. 49.

⁶ Régions zapatistes.

Pour finir, afin de répondre à notre problématique, nous étudierons plus en détails le cas des écoles autonomes créées au Chiapas. Il nous faudra analyser l'origine du soulèvement et l'importance de leur autonomie politique ainsi que les composantes du mouvement et son fonctionnement au quotidien. Nous verrons les limites de l'autonomie éducative zapatiste et les réalités actuelles dans ces écoles. Enfin, nous constaterons l'existence de cas similaires dans d'autres états mexicains et nous les comparerons à d'autres initiatives éducatives de pays comme la Bolivie, le Nicaragua ou le Guatemala. A travers ce travail, l'objectif est de comprendre comment les petits de ce monde qui ont pourtant tant à apporter peuvent lutter pour avoir voix au chapitre.

Partie I : les indigènes et l'école dans l'histoire du Mexique

1) Epoque préhispanique

Pour avoir une idée de la façon dont les sociétés précolombiennes, c'est-à-dire celles d'avant l'arrivée des Espagnols en terres américaines, se chargeaient de l'éducation de leurs enfants, il faut se débarrasser d'un regard « eurocentrique » et être vierge de toute considération anthropologique. Les populations indigènes étaient divisées par tribus ethniques. Certaines se consacraient à la conquête d'autres territoires, certaines à l'agriculture ou encore à l'art. Toutes les cultures étaient empreintes de religion et se différenciaient également par leur langue. Les cultures préhispaniques ont évolué d'une vie primitive à une vie sédentaire et petit à petit ritualisée⁷. Il existe toujours des doutes parmi les scientifiques quant à l'arrivée du 1^{er} homme en Amérique. L'une des théories serait qu'il soit arrivé par le détroit de Behring lors de l'une de ces grandes migrations asiatiques à l'ère paléolithique de la préhistoire. 10000 ans avant les premiers chrétiens, il y avait déjà des hommes en Amérique.

Au sein des sociétés préhispaniques surgit l'idée diffuse d'influencer le cours de la vie d'un individu pour que celui-ci acquière les us et coutumes et les connaissances des anciens. C'est ce que Larroyo appelle « l'éducation intentionnelle embryonnaire ». L'éducation, bien que rudimentaire, se met en place et devient traditionnelle. Il est possible de connaître beaucoup de détails sur la vie des indiens grâce à deux types de sources historiques : les sources précolombiennes, c'est-à-dire les codex et les monuments de l'époque et les sources post-colombiennes, comme les livres rédigés par des témoins oculaires, les chroniqueurs. On sait donc qu'à la maison, le père formait le fils et la mère la fille. C'était une éducation domestique austère et traditionnaliste. Elle était spontanée, concrète et pratique, et utilisait beaucoup de principes mimétiques. L'objectif était de transmettre le passé et de perpétuer les classes sociales. Les jeux et le sport étaient très importants et étaient riches d'enseignement. Certains s'adressaient aux jeunes et d'autres aux adultes. Les tribus les plus érudites avaient une forme de système

⁷ LARROYO Francisco, *Historia comparada de la Educación en México*, 1946, Editorial Porrúa, p. 66.

scolaire. L'un des aspects de l'éducation de base était esthétique et servait à former les jeunes indiens au chant et à la danse car ces pratiques étaient très usitées. Des individus de classe supérieure pouvaient aspirer à une éducation plus poussée. Chez les aztèques, par exemple, on trouvait deux institutions publiques : *El Calmecad* qui s'adressait aux fils des nobles et dressait une instruction religieuse et le *Telpochcalli* pour les fils de classe moyenne offrant une éducation militaire. Cependant, la majeure partie de la population vivait sous une certaine forme d'esclavage et n'avait de toute façon aucune possibilité d'y accéder. Jusqu'à la fin du 15^{ème} siècle, les populations indigènes avaient donc leur propre système éducatif, certes très inégalitaire, mais ils étaient cependant libres d'enseigner leur culture et leur langue et de choisir les valeurs qu'ils désiraient voir transmises. A l'arrivée des Espagnols toute l'organisation politique et sociale fut modifiée, dès lors, tout a changé.

2) Education coloniale

a) *Histoire*

« El periodo del descubrimiento se considera ahora como una de las épocas de mayor actividad intelectual de la historia⁸. » En effet, malgré le véritable désastre culturel et microbien que les colons créent, il est vrai que certains d'entre eux ont pu écrire de formidables témoignages sur la vie des indiens. Il n'est pas inconcevable d'imaginer que les sociétés précolombiennes auraient pu s'autodétruire ou disparaître à petits feux et que sans les jésuites ou les franciscains, il n'y aurait pas eu de preuves de leur richesse culturelle. L'expédition maritime de Christophe Colomb n'était évidemment pas motivée par un projet scolaire. Celui-ci est « accompagné lors de son premier voyage non pas des prêtres mais d'un notaire chargé de consigner officiellement la prise de possession des terres convoitées⁹. » Par ailleurs, la civilisation est considérée comme un ensemble de valeurs propres à l'Europe Occidentale. L'entreprise coloniale est donc jugée légitime, tout comme la mission civilisatrice passant par l'école. « L'unité de l'humanité, proclamée par le christianisme et l'universalité des valeurs européennes postulée par les

⁸LEWIS Hanke, *El prejuicio racial en el nuevo mundo, Aristóteles y los Indios de Hispanoamérica*, 1974, México: Secretaría de Educación Pública, p. 35.

⁹ LEON Antoine, *Colonisation, Enseignement et Education, étude historique et comparative*, 1991, Paris : Ed. l'Harmattan, p. 19.

idéologues de la colonisation aboutissent au même concept d'assimilation¹⁰. » Les principes chrétiens vont donc orienter la formation éducative. Les Espagnols ont directement cherché à évangéliser les indigènes mais la différence de langue était un obstacle à cette entreprise. Les franciscains apprirent par exemple les langues natives des indiens pour pouvoir prêcher sans interprète. Les religieux n'étaient pas assez nombreux, par conséquent ils formèrent des indiens pour les aider au cours de l'évangélisation. Certains mayas furent très réceptifs à ce type d'apprentissage car ils possédaient un large concept de l'écriture. Les franciscains leur attribuèrent des fonctions de maîtres dans les villages indiens. Les dirigeants mayas commencèrent à apprendre à lire et à écrire, et surtout ils envoyèrent leurs enfants dans les écoles franciscaines. Ils s'adaptèrent au système colonial en essayant de maintenir leur statut social. Les franciscains ont véritablement pris en main le système éducatif colonial du début du 16^{ème} siècle¹¹. Fray Pedro de Gante par exemple, fonda en 1524 « la fondation scolaire initiale¹² » dédiée à l'instruction spécialisée des indiens ainsi qu'une école d'Arts et Métiers en 1527¹³. La population se mélangeant et les discriminations apparaissant, une école pour les métis « San Juan de Letrán » ouvrit. Les distinctions de classe et de genre avaient de l'importance dans les processus d'enseignement. En 1536 grâce au soutien de l'évêque Zumarragua et du vice-roi Mendoza, un clergé exclusivement indigène se forma. La formation religieuse des enfants était également l'occasion de les instruire et de leur apprendre l'espagnol. Leur enseignement devait avoir un caractère pratique et pieux. Il fallait orienter les indigènes vers un mode de vie utile pour les autres et loin du danger que représentaient les trois maux qui détruisent et corrompent tout : l'orgueil, l'avidité et l'ambition¹⁴.

La législation éducative ordonnée par Ferdinand II d'Aragon¹⁵, le roi catholique marié à Isabelle 1^{ère} de Castille ajoutée à la lutte fervente de Bartolomé de Las Casas obligea les grands propriétaires terriens exploitant des indiens, à leur apprendre à lire et écrire. Ils ont également dû enseigner la catéchèse à l'indien qu'ils estimaient être le plus

¹⁰ *Ibid.*, p. 34.

¹¹ CUNILL Caroline, *La alfabetización de los mayas y sus consecuencias sociales en Yucatán, siglo XVI*, Tours, p. 168.

¹² CASTRO Eusebio, « Trayectoria ideológica de la educación en México », *Historia mexicana*, Vol. 4, No. 2 (Oct. - Dec., 1954),

¹³ ESTRADA Dorothy Tanck De, « La educación en México », 2010, *El Colegio de México, Seminario de la Educación en México*, p. 82.

¹⁴ LARROYO Francisco, *op. cit.*, p. 90.

¹⁵ Règne de 1474 à 1504.

intelligent afin qu'à son tour il en fasse profiter ses camarades¹⁶. C'était une façon économique de diffuser la voix du seigneur sur le territoire. Il est évident que les indigènes ne se sont pas convertis massivement du jour au lendemain. Beaucoup de prêtres utilisèrent la violence, la menace, la torture pour les changer. Même si les langues vernaculaires ont intéressé quantité de jésuites et de franciscains, parfois les enfants subissaient des supplices physiques et des châtiments lorsqu'ils ne se pliaient pas à leur volonté et utilisaient leur langue natale. Par exemple, chez les nahuas qui était un peuple natif de Mésoamérique parlant le nahuatl, on décrivait le maître de la façon suivante : « Tlacazcaltiani, tlacaoapa oni, in teixcoioniani in tenacaztlapoani. In imac, in icamac ca in alcecec, in tzitzicatzli ». Cela signifie « celui qui enseigne, celui qui éduque, celui qui perce le visage, celui qui ouvre les oreilles. Dans ses mains il y a de l'eau froide et de l'ortie¹⁷ ». On constate une référence à l'éducateur qui apporte un enseignement, qui fait grandir et découvrir, mais aussi à celui qui punit avec des références aux châtiments usuels.

b) Evolution du statut légal durant la période coloniale

Le statut légal des indiens a pris une tournure très différente quand les Espagnols sont arrivés. Ces derniers ont inventé une relation de pouvoir et ont considéré que les indiens étaient au service de la couronne, et ce entre 1492 et 1810. L'Espagne était alors une grande puissance et contrôlait la presque totalité du continent ainsi que quelques îles et également plusieurs régions d'Italie et de Hollande. La couronne dut laisser une grande autonomie aux conquistadors et aux vice-rois. L'un était à la tête de la Nouvelle Espagne située au Mexique et l'autre au Pérou. A cette époque, l'organe de pouvoir le plus important et connecté directement au Roi était le conseil des Indes. Dans un contexte houleux entre les défenseurs des droits indigènes et ceux qui disaient qu'ils n'avaient pas d'âme, la couronne promulgua un texte essentiel intitulé *Leyes Nuevas* en 1542. Il donna raison à Las Casas en déterminant que les indiens étaient des sujets libres. Par ailleurs, on considérait à cette époque que l'indien était une personne misérable, c'est-à-dire qu'il n'avait pas un bon accès à la justice royale pour des raisons culturelles ou financières. Ce désavantage appelé *el amparo real* lui octroya un statut à part. Par conséquent, il ne payait pas de frais de justice et n'avait pas à communiquer en espagnol

¹⁶LARROYO Francisco, *op. cit.*, p. 80.

¹⁷ESTRADA, *op. cit.*, p. 22.

avec les juges. Ce statut particulier était un outil qui lui permettait d'avoir plus de droits. A partir de 1571, par exemple, il n'était plus soumis au tribunal de l'Inquisition réputé très sévère mais au tribunal épiscopal. La situation des indigènes était loin d'être confortable, mais ce système de pluralisme juridique leur permit de survivre pendant trois siècles. Au début du 19^{ème} siècle, lors du processus de l'indépendance, les relations de pouvoir allaient disparaître en apparence mais en réalité la perte de ce statut a précipité les indiens dans la spirale de l'oubli.

3) Histoire de l'éducation officielle

« *L'éducation c'est la famille qui la donne, l'instruction c'est l'Etat qui la doit* ¹⁸. »

a) *Le 19^{ème} siècle*

Au 19^{ème} siècle, malgré l'évolution de la place juridique des indiens, leur culture était toujours considérée comme inférieure. Les mélanges de populations ont créé de nouvelles classes. Les *criollos*, c'est-à-dire les Espagnols d'origine nés sur le continent américain étaient jugés supérieurs, suivis par les métis, puis par les indiens et enfin les Afro-Américains. Certains Espagnols ignoraient tout simplement les indiens, ne les considérant pas aptes à apprendre une autre culture, d'autres croyaient en plusieurs moyens de les intégrer et avaient presque systématiquement recours à l'éducation ou l'instruction religieuse. Par exemple en 1830, José María Luis Mora et Valentín Gómez Farías choisirent de nier l'existence des indiens. C'est-à-dire qu'ils refusèrent d'utiliser ce terme pour ne pas leur donner l'impression qu'ils étaient différents des autres citoyens. L'idée aurait pu être positive si elle avait été exploitée différemment mais ici José María Luis Mora et Valentín Gómez Farías voulaient signifier ce que l'on ne nomme pas n'existe pas. Ils prétendaient que si on les traitait différemment, on courait le risque de renforcer l'isolement des communautés et fragiliser ainsi l'unité nationale¹⁹.

Au cours du 19^{ème} siècle, on assista donc à plusieurs campagnes pour lutter et vaincre les barrières culturelles, les superstitions et les religions. L'école était considérée comme une force nécessaire pour les retirer de leur isolement des autres Mexicains. Bien

¹⁸ Victor Hugo, *Actes et Paroles*, 1895.

¹⁹ MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, « *La educación intercultural y bilingüe en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* », 2015, *relaciones* 141, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 104.

que certains cherchèrent à instruire les indiens par bonté d'âme, d'autres s'acharnèrent à vouloir créer cette nouvelle unité nationale mexicaine. La laïcité n'étant pas encore de mise, les religieux se chargeaient de leur éducation. A Mexico en 1855, il y avait 124 écoles donc quatre seulement étaient publiques²⁰. 25 % des villages indiens possédaient une école en 1803²¹. Plus tard, les réformistes ont essayé de retirer au clergé son rôle dans l'éducation. Pour la Constitution de Cadiz, ils optèrent pour des orientations plus laïques et une garantie scientifique de l'école mais ils refusèrent de punir leurs convictions religieuses.

« Il faudra attendre l'école positiviste pour que les principes laïques pénètrent l'école publique et la Constitution de 1917 pour que l'article 3 sur l'Education soit révisé et établisse la laïcité, dans les textes, à défaut de l'établir dans les faits²². »

Pendant les trois siècles de régime colonial, on s'attacha à instruire les indiens pour des raisons anthropologiques, pratiques et économiques. N'oublions pas que les colonisateurs avaient besoin de main-d'œuvre pour leur ample entreprise coloniale et qu'il fallait se faire comprendre. Au 19^{ème} siècle, la naissance des états-nations créa une nouvelle urgence. Ce nouveau pays devait se forger une nouvelle identité pour être fort face aux autres puissances. Certains ont donc entrepris de joindre les indigènes à cette nouvelle formule citoyenne en leur enseignant l'espagnol et en rejetant leurs différences culturelles. Par ailleurs, d'autres préférèrent les laisser de côté dans cette marche vers le progrès. Francisco Pimentel a même affirmé en 1864 qu'il était dangereux de mettre les indiens en état de comprendre les indiens²³. Le 19^{ème} siècle s'acheva sur la montée des revendications. Les paysans mexicains, indigènes ou non, se retrouvèrent dans des situations d'extrême pauvreté. Les propriétaires des grandes exploitations continuaient d'appauvrir les populations et une grande discrimination sévissait envers les habitants des zones rurales.

²⁰ CIREMIA, *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique latine*, 1988, Université de Tours, p. 399.

²¹ ESTRADA, *op. cit.*, p. 82.

²² CIREMIA, *Ecole et Eglise...*, p. 401.

²³ BERNAND Carmen, *Les Indiens face à la construction de l'Etat-nation Mexique Argentine 1810-1927*, 2013, Atlande, p. 186.

b) *La première moitié du 20^{ème} siècle*

La révolution mexicaine qui commença en novembre 1910 avait été précédée de 31 ans de dictature sous Porfirio Díaz. Son régime est aussi connu pour avoir apporté au pays une certaine stabilité politique et une croissance économique. Les mesures drastiques qui ont favorisé la révolution ont provoqué des bouleversements au sein des couches sociales inférieures et dans l'opposition. Diaz affirma qu'il n'allait pas se représenter aux élections et qu'à la fin de son mandat, il quitterait la vie politique. L'opposition réagit et forma un nouveau parti avec à sa tête Francisco I. Madero. Mais Díaz changea d'avis et fit donc arrêter Madero. Le dictateur fut réélu, Madero s'enfuit aux Etats Unis et fit proclamer le célèbre Plan de San Luis qui conduisit au début du conflit armé. Après des années renversements politiques, de trahisons et de luttes, Carranza fut mis au pouvoir et on commença à rédiger la nouvelle Constitution de 1917. Le leader des paysans et de la lutte révolutionnaire, Emiliano Zapata fut assassiné en 1919. L'objectif de cette constitution était à l'origine de satisfaire les promesses faites aux ouvriers et aux paysans afin de garder une stabilité sociale et politique. Celui qui a trait à l'Education est l'article 3. « La educación que imparta el Estado debe ser laica, gratuita y obligatoria²⁴. » La laïcité est clairement affirmée mais il n'y a aucune référence aux populations indigènes. L'acculturation était donc toujours l'outil de l'indigénisme officiel.

Après la révolution, des instituteurs vont en profiter pour étendre le processus d'assimilation des indigènes au système culturel national à travers des fêtes patriotiques, des rituels et des moyens idéologiques²⁵. Cependant, en 1911 une première loi sur la politique éducative indigène était acceptée. Cette loi sur l'instruction rudimentaire des indigènes, dont Francisco León de la Barra est à l'origine, fut combattue. Pourtant elle était pensée comme un outil de lutte contre le retard de leur culture. C'était donc la première fois que l'Etat et non l'Eglise se chargeait de l'enseignement de l'espagnol aux indiens²⁶.

²⁴ Voir annexe 9.

²⁵ FRIEDLANDER Judith, *L'indien des autres*, 1979, Payot, p. 17.

²⁶ MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, « La educación intercultural y bilingüe en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? », 2015, relaciones 141, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 105.

Un célèbre défenseur de l'indigénisme, Manuel Gamio, publia un livre en 1916 : « Forjando patria » dans lequel il exprimait son souhait de voir le Mexique libéré du poids mort de son passé d'indigène. Il pense que « pour avancer il faut se débarrasser des cultures indiennes », c'est la continuité du métissage comme projet national.

« Ni las bases del alfabetismo y las matemáticas ni las disciplinas de currículo tradicional uniforme podrían transformar a los indios. La evolución cultural de la nación mexicana exigía métodos, maestros y materiales especiales, en un programa de educación holista²⁷. »

Il montrait son souhait de rendre à Anáhuac²⁸ sa fonction glorieuse d'autel sur lequel se dressent l'histoire et la culture de Mexico. Par ailleurs, il émettait un argument paradoxal en exigeant qu'on revalorise l'art indigène et qu'on rejette les canons néoclassiques de l'esthétique pour le juger. Il demanda également la redistribution des terres sous une base collective et participa à la nouvelle impulsion de l'industrie artisanale²⁹. Cependant, cet indigénisme dont il a fait la promotion avait comme objectif final d'incorporer les communautés indigènes à la société nationale du Mexique moderne. L'idéologie officielle proposait donc de « fondre les particularismes ethniques dans l'ensemble national pour en consolider l'unité »³⁰. Le problème indien devait être réglé par le métissage. L'indien était vu comme un fossile. Cité par González Casanova, l'historien Guillermo Bonfil Batalla aurait même affirmé la chose suivante :

« Todos los mexicanos somos descendientes de Cuauhtémoc, símbolo de los más altos valores del pasado remoto pero los indios de hoy deben dejar de serlo para ser plenamente mexicano³¹. »

Pourtant, au début du 20^{ème} siècle, 15% de la population, c'est-à-dire entre 8 et 10 millions étaient qualifiés d'indiens.

Entre 1921 et 1924, le célèbre ministre José Vasconcelos était contre l'abolition de l'enseignement religieux dans les programmes officiels. Il prend une série de mesures pour susciter le développement de l'enseignement rural. C'est un échec car « le maître [étant] itinérant » avait un statut et une formation mal définie. Les propriétaires terriens

²⁷ *Ibid.*, p. 106.

²⁸ Nom nahuatl du Mexique.

²⁹ BRADING David A., URQUIDI María, « Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México » *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 51, No. 2, *Visiones de México* (Apr. - Jun., 1989), p. 269.

³⁰ GUEREÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *Culture et Education dans les mondes hispaniques*, 2005, Tours : Presses Universitaires François Rabelais, p. 83.

³¹ *Ibid.*, p. 83.

étaient par ailleurs contre car cela prenait leur main d'œuvre. Le maître était aussi appelé *maestro misionero* car il alternait entre l'alphabétisation et l'apprentissage de techniques manuelles³². Ces éducateurs étaient envoyés là où la population indienne était dense pour enseigner l'espagnol et leur inculquer un esprit civique. En janvier 1922, un Département de l'Education et de la Culture se crée grâce à l'initiative des députés du Parti Libéral Constitutionnaliste malgré la réprobation de Vasconcelos³³. En 1924 avant la mandature de Plutarco Elias Calles³⁴ qui remit la question de la laïcité au centre des débats, le pays ne s'était pas encore donné une véritable politique indigéniste. Le processus d'acculturation engagé par Vasconcelos refusait à la fois « la totale occidentalisation et la totale indianisation³⁵ ». Il essayait de faire naître une culture métisse mais sans engager un réel processus de scolarisation et surtout sans le soutien des indiens.

Entre 1910 et 1925, on assiste à l'exaltation des racines de la « mexicanité » à travers toute la mise en scène du passé glorieux de leurs ancêtres et en même temps à la naissance du métissage portée par une nouvelle nation. Par exemple, un sociologue et écrivain mexicain Andrés Molina Enríquez³⁶ publia dans son essai de 1906 « Los grandes problemas nacionales » que le retard social des indiens n'était pas dû à la race mais au décalage culturel³⁷ ». C'est lui qui participa à la rédaction de l'article 27 de la Constitution de 1917. Son analyse l'amena donc à affirmer qu'après une étude démographique de chaque groupe de la nation, ce furent les métis les plus aptes à incarner cette dernière. L'idée d'avoir un avantage en provenant du monde hispanique et indigène sera repris par José de Vasconcelos en 1925 quand il formula la théorie de la « race cosmique ». Le défenseur de l'indigénisme croyait fermement en la réincarnation universelle de la nation par le biais du métissage. L'Education Nationale s'investit dans plusieurs branches pour tenter de lutter contre l'analphabétisme en zone rurale. Plusieurs méthodes plus ou moins fructueuses furent mises en place. En 1926, la SEP créa « La casa del Estudiante Indígena », un internat situé dans un quartier populaire de la capitale. Ces établissements accueillirent plus de 200 individus d'origine purement indienne

³² CIREMIA, *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique latine*, 1988, Université de Tours, p. 471.

³³ CIREMIA, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du 18^{ème} siècle à nos jours*, 1986, Université de Tours, p. 482.

³⁴ Président entre 1924 et 1928.

³⁵ CIREMIA, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine ...*, p. 497.

³⁶ 1868-1940.

³⁷ BERNARD Carmen, *Les Indiens face à la construction de l'Etat-nation Mexique Argentine 1810-1927*, 2013, Atlande, p. 124.

venant de communautés distinctes et essayèrent de les familiariser à la vie citadine en leur apprenant l'espagnol, en changeant leur coupe de cheveux, leurs vêtements et leur alimentation. Et puisque c'était l'époque des grandes découvertes à l'image de l'Exposition Universelle de Paris en 1900, des anthropologues et des psychologues vinrent les étudier³⁸. Cependant, quasiment aucun indien ne revint à son village afin de « civiliser » à nouveau les siens. A leur sortie, ils se retrouvaient perdus, sans repères et rejetés par les deux civilisations. La SEP essaya donc d'éviter ces conséquences néfastes en construisant 11 de ces internats au sein de communautés pour ne pas les isoler.

Entre 1926 et 1938 le ministère proposa un autre moyen pour que les campagnes d'instruction dans les communautés rurales soient plus efficaces. Ils mirent donc en place plusieurs centres régionaux dans lesquels les enseignants devaient venir quatre semaines afin de recevoir le diplôme fédéral. Cela s'appela le service des Missions Culturelles³⁹. Après les « *encomenderos* », les « *corregidores* », les missionnaires catholiques, c'est le tour des « *misioneros* ». Des représentants du gouvernement venaient également régulièrement au village pendant la Conquête. Manuel Gamio, qui était sous-secrétaire à l'Education publique sous Plutarco E. Calles, les dénonça en affirmant que ces réformes témoignaient d'une méconnaissance des besoins spécifiques des indigènes et qu'il leur fallait une formation anthropologique et ethnologique pour créer un essor économique des communautés⁴⁰. Les contradictions de Manuel Gamio illustrent l'incapacité de la politique indigéniste officielle à intégrer culturellement les indiens.

En 1934, l'article 3 a été réformé et le mot *laïque* est supprimé pour être remplacé par le mot *socialiste*. La réforme précisait aussi que l'éducation était gratuite, obligatoire et impartie par l'Etat. Le ministre de l'Education Narciso Basols avait peu de temps avant étendu la laïcité aux établissements secondaires. Quoiqu'il en soit, sous la présidence de Calles et de Cárdenas, le budget de l'Education était prioritaire. Sous le régime de Cárdenas⁴¹, beaucoup d'écoles rurales et de structures éducatives furent construites et certains éducateurs s'orientaient de plus en plus vers une éducation interculturelle. Dans son programme gouvernemental⁴², les missions

³⁸ ESTRADA, *op. cit.*, p. 171.

³⁹ FRIEDLANDER, *op. cit.*, p. 163.

⁴⁰ CIREMIA, *op. cit.*, p. 474.

⁴¹ 1934-1940.

⁴² Du 02/01/1935.

« transcendantes » de la SEP sont précisées : « Inculquer aux générations montantes une interprétation rationnelle de l'univers, prendre en compte non les intérêts égoïstes de classe mais les besoins de la collectivité⁴³ ». Pour la première fois un gouvernement reconnut l'indien comme un être social capable de s'intégrer sans nier sa culture⁴⁴.

Pourtant, le recul nécessaire sur l'histoire du pays nous donne l'impression que les nouveaux projets d'intégration ont beaucoup de points en commun avec la vieille politique coloniale ; on essaye de convertir les indiens au nationalisme tout en créant les conditions nécessaires à la conservation de la distinction entre indiens et hispaniques. Depuis le début du 20^{ème} et encore plus au 21^{ème} siècle, se commercialise l'héritage indien du Mexique.

c) Deuxième moitié du 20^{ème} siècle.

La deuxième moitié du 20^{ème} siècle a été ponctuée de réformes et de nouvelles initiatives qui ont fait évoluer la politique indigéniste officielle vers un projet d'intégration d'abord multiculturel puis interculturel. En premier lieu rappelons la définition de ces mots pour bien comprendre la nature de la relation de pouvoir entre le gouvernement et les populations. Le dictionnaire Larousse nous propose cette définition pour le multiculturalisme : « Coexistence de plusieurs cultures ou courant de pensées américains qui remet en cause l'hégémonie culturelle des couches blanches dirigeantes à l'égard des minorités et plaide en faveur d'une pleine reconnaissance de ces dernières ». Pour le mot interculturel : « Qui concerne les contacts entre différentes cultures ethniques, sociales ... ». Dans le premier cas il s'agit d'abord de se rendre compte qu'il existe des ethnies différentes avec leur propre système culturel, puis dans un deuxième temps on s'interroge sur la façon d'interagir avec ces populations.

Comme preuve de l'application du multiculturalisme, en 1948, l'Institut National Indigène et les Centres de Coordinateurs Indigènes se créèrent⁴⁵. Cela leur donna un minimum d'indépendance concernant certaines décisions collectives mais pas d'avantage d'autonomie. Cependant, cet Institut prit beaucoup d'ampleur au fil des années. Une nouvelle mesure de l'ordre du multiculturel prit aussi de l'importance dans

⁴³ GUEREÑA Jean Louis (sous la direction), *Famille et Education en Espagne et en Amérique latine*, 2002, Etudes hispaniques, CIREMIA Tours, p. 631.

⁴⁴ MARTINEZ, *op. cit.*, p. 106.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 107.

les années suivantes. Jaime Tores Bodet le secrétaire à l'Education de Lopez Mateos⁴⁶ monta la Commission Nationale de Manuels Gratuits (CONALITEG). Les manuels étaient obligatoires partout sur le territoire et avaient pour but d'uniformiser l'enseignement. Ils prétendaient prôner l'égalité. Le décret du 12 février 1959 explicite son rôle⁴⁷ :

« Desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, [...] prepararlos para la vida práctica [...] fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana [...] orientarlos hacia las virtudes cívicas y muy principalmente, [...] inculcarles el amor a la patria alimentando con el conocimiento de los grandes hechos históricos que han dado fundamentos a la evolución democrática de nuestro país ».

Le champ lexical du décret en dit long sur ses intentions. Pourtant, ces manuels scolaires étaient encore trop « progressistes » car le PAN⁴⁸, des associations de parents et l'Eglise s'y opposèrent et ils ne purent être distribués qu'en 1961 et 1962. Dans ces manuels, l'indien avait une place particulière à laquelle nous allons nous intéresser. L'image de ce dernier ne semblait être acceptée que modelée préalablement par l'idéologie indigéniste. Il était seulement présent dans les chapitres consacrés aux cultures préhispaniques. L'indien d'avant était très présent et était relié à celui de maintenant mais tout était édulcoré et fade. Les sacrifices humains par exemple, sont à peine évoqués pour mieux valoriser les cultures du passé. « L'expression *nuestros antepasados* est-elle suffisante pour que l'enfant se sente l'héritier de ces agriculteurs du passé⁴⁹ ? ». En cherchant à intégrer tous les Mexicains à la patrie, ces manuels se retrouvent à exclure l'indien d'aujourd'hui. Ce dernier, quand il apparaissait, se trouvait systématiquement dans une situation désavantageuse. Les manuels reçurent évidemment des modifications mais ils diffusèrent sensiblement le même message pendant plusieurs décennies.

Sous Luis Echeverria⁵⁰, l'enseignement progressa un peu avec de nouvelles lois, nouvelles institutions et de nouveaux manuels attribuèrent des thèmes différents à chaque niveau, comme le rural, l'urbain et le communautaire⁵¹. C'est également à cette

⁴⁶ Président entre 1958 et 1964.

⁴⁷ GUEREÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *op. cit.*, p. 85.

⁴⁸ Le PAN signifie « El Partido de Acción Nacional » et est un parti de la droite conservatrice et chrétienne.

⁴⁹ GUEREÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *Culture et Education dans les mondes hispaniques*, 2005, Tours : Presses Universitaires François Rabelais, p. 88.

⁵⁰ Président entre 1970 et 1976.

⁵¹ GUEREÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *op. cit.*, p. 87.

époque que s'initia la grande campagne de l'enseignement bilingue créée par « El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües ». Des promoteurs censés connaître la langue vernaculaire de la région où ils enseignent avaient pour mission de l'intégrer à leur pratique éducative. L'espagnol ne doit pas seulement être utilisé pour éviter la diglossie. Mais les maîtres continuèrent de diffuser la culture nationale et n'avaient de toute façon pas assez de matériel éducatif en langue régionale pour être efficaces⁵². C'est pour cette raison que la SEP requit de la part de ces enseignants, quelques années plus tard, d'être originaires de la région, de parfaitement parler espagnol et d'avoir suivi le cursus universitaire dans sa totalité. L'enseignement devint de meilleure qualité dans les zones rurales mais au sein des communautés indigènes, les enfants se retrouvaient à devoir parler en classe dans un espagnol malmené et très basique et chez eux leur langue vernaculaire. La pratique des deux langues resta imperméable.

En 1978, la SEP créa un bureau du Ministère dédié à l'Education Indigène (Dirección General de Educación Indígena⁵³). Ce service s'est employé à élaborer des projets, des programmes, des formations spécifiques à l'instruction des enfants indigènes. Ce bureau est devenu beaucoup plus actif dans les années 2000 et servait surtout au début à satisfaire de façon illusoire les premières demandes éducatives des peuples. Pour avoir un ordre d'idée de l'effort de scolarisation du Mexique, en 1958 il y avait 5,3 millions d'élèves et en 1970 il y en avait 10,8 millions⁵⁴. Mais en 1900 il y avait 10 000 écoles pour 700 000 élèves et en 2012 on trouvait 100 000 écoles pour 15 millions d'élèves⁵⁵. Les taux sont donc en baisse depuis quelques années. Cependant, les exclusions de populations minoritaires augmentèrent alors qu'en milieu urbain la scolarisation devenait systématique.

En 1970, on trouvait 25,8 % d'analphabètes dans le pays. Concernant les études supérieures, il y avait en 1960 75 000 étudiants, mais la majorité n'avait pas 18 ans. Les jeunes adultes étaient quasiment immédiatement sur le marché du travail. Dans les

⁵² MARTINEZ, *op. cit.*, p. 106.

⁵³ Voir annexe 5.

⁵⁴ CIREMIA, *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine*, 1990, Université de Tours, p. 94.

⁵⁵ MUSSET Alain, *Le Mexique*, 2015, Presse Universitaire de France, Que sais-je, p. 96.

années 80 « les institutions privées prennent peu à peu la relève d'un secteur public défaillant⁵⁶ ». A l'Université, 25% sont dans le privé.

Dans les années 90, malgré les avancées de la politique éducative, l'Etat continue d'insister sur l'importance d'une identité nationale : « México a pesar de su aspecto variado es uno solo⁵⁷ ». Le peu de références à la culture indigène actuelle n'y figure que pour être immédiatement dépassée, alors que l'indien d'hier reste très présent iconographiquement. Celui d'aujourd'hui semble incarner toutes les tares de la société mexicaine. Un titre du journal *El País* du 27 mai 1994 était particulièrement significatif sur ce propos : « Nosotros solo respetamos a los indios en los museos ».

« Ils interdisent à l'écoller indien de se reconnaître dans la représentation du Mexicain –ou pire- ils l'humilient en lui montrant une image dégradée de lui-même et ils occultent aux autres Mexicains les milles facettes ethniques qui font la richesse de leur pays⁵⁸ ».

Pourtant, les textes constitutionnels incluent les populations indigènes et leur culture dans son intégralité, en témoigne l'article 4 de la Constitution modifié en 1992 :

« La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social⁵⁹ ».

Le 1er janvier 1994, les indiens du Chiapas ont formé une entité politique et militaire afin de dire *Ya basta* au gouvernement ainsi qu'à l'ensemble de l'élite mexicaine. Ils ne cessèrent dès lors d'exprimer leur volonté d'être reconnus sur tous les plans culturels. Ils revendiquent le droit de se gouverner eux-mêmes puisqu'ils estiment que l'Etat ne remplit plus ses fonctions. Après des mois d'échanges au sein des communautés rebelles et des négociations, les Accords de San Andrés sont soumis en 1996. Alors que cela aurait été une formidable avancée humaniste pour toutes les minorités ethniques, ils sont refusés car estimés trop exigeants et non compatibles avec le fonctionnement de la nation. Pour ne pas rester sur le goût amer de la défaite, les zapatistes choisissent l'insoumission. Malgré cet échec, la rébellion zapatiste et la lutte perpétuelle eurent comme conséquence de secouer l'ensemble de la population et de la sensibiliser à la

⁵⁶ *Ibid.*, p. 96.

⁵⁷ GUERÉÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *op. cit.*, p. 91.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 92.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 92.

cause indigène et ainsi la faire avancer. Dans la deuxième partie de ce travail nous verrons plus en détails ce que les zapatistes ont entrepris dans leurs communautés.

Les demandes respectives à leur autonomie n'ont pas été acceptées, en revanche, malgré le peu de progrès sur le terrain, l'Etat a intégré juridiquement quelques réalités indigènes. En effet, après un enquête sur la discrimination envers les indiens, à l'aide d'un échantillon de personnes, ils constatèrent que 90,8% avaient déjà été victimes de discrimination à cause de leurs origines⁶⁰. Pourtant, le droit à ne pas l'être avait déjà été approuvé en 2001 par « *El Congreso de la Unión* ». C'est pourtant à l'école, à cause de certains processus de sociabilisation que les enfants sont exposés à des situations à la discrimination. Par ailleurs, le « *Plan Nacional de desarrollo*⁶¹ » conduit par Vicente Fox⁶² pendant son mandat précise que « *se ha dejado de pensar en la nación como culturalmente homogénea* » et que « *se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos*⁶³ ». C'est-à-dire qu'ils sont politiquement reconnus à part entière. Cela avait été dit à maintes reprises mais jamais véritablement établi. Il existe dorénavant plusieurs réalités mexicaines aux yeux de tous. En 2003, dans la Loi Générale des Droits Linguistiques des Peuples Indigènes il est également publié que ces derniers ont enfin le droit de recevoir une éducation dans leur langue natale. Cette loi a été réactualisée et améliorée en 2015⁶⁴. Et enfin, le « *Programa Sectorial de Educación*⁶⁵ » de 2007-2012 indique sa volonté de voir un système éducatif équitable, qui cherche à former des citoyens doués de raison, d'identité, de dignité et créateurs de valeurs et d'idéaux.

Cet ensemble de nouvelles lois et de réformes annonce un véritable changement dans la politique indigène ces dernières années. Cet acte de conscience doit maintenant être suivi par des mesures concrètes et des actions citoyennes. La solution ne doit pas venir uniquement de l'Etat. « *La véritable naissance d'une nation c'est le moment où une poignée d'individus déclare qu'elle existe et entreprend de le prouver*⁶⁶ ».

⁶⁰ MARTÍNEZ BUENABAD, *op. cit.*, p. 118.

⁶¹ Voir annexe 5.

⁶² Président entre 2001 et 2006.

⁶³ MARTÍNEZ BUENABAD, *op. cit.*, p. 111.

⁶⁴ Voir annexe 6.

⁶⁵ MARTÍNEZ BUENABAD, *op. cit.*, p. 112.

⁶⁶ BERNARD Carmen, *Les Indiens face à la construction de l'Etat-nation Mexique Argentine 1810-1927*, 2013, Atlande, p. 13.

Dans les années 80, face à l'urgence de l'analphabétisme, la sonnette d'alarme a été tirée un peu partout sur le continent et la responsabilité même de l'école a été remise en question par différentes institutions et des ONG's.

4) L'émergence des maux de l'enseignement

a) *Problématique internationale*

Dans les années 80, les statistiques sur les taux de scolarisation d'analphabétisme effectués en Amérique latine et au Caraïbes sont saisissantes. Presque tous les pays de ces régions ont un réseau scolaire doté d'une capacité suffisante pour scolariser les enfants en âge de l'être mais la qualité des services éducatifs a été sérieusement corrompue par des restrictions diverses et variées résultant de la crise économique. Il faut passer d'une performance quantitative à qualitative⁶⁷. L'UPEL, l'UNESCO et l'UNICEF montent en 1983 un projet pour l'universalisation de l'enseignement primaire et l'alphabétisation⁶⁸. Voici quelques-uns des objectifs : améliorer le rapport coût/efficacité, éliminer les disparités, renforcer les services de base. Il faut prendre en compte les facteurs qui jouent un rôle sur le bien-être de l'enfant pour véritablement améliorer les choses en profondeur. Il y a par exemple, les revenus de la famille, la communauté, les services sociaux ; l'éducation est souvent de piètre qualité à cause du manque de collaboration entre les familles et les enseignants et de l'hétérogénéité des classes. Les niveaux d'apprentissage sont inégaux et les méthodes utilisées par les professeurs trop classiques pour convenir à tous. Les différentes ONG's ont cherché à établir quatre critères essentiels afin de suivre l'évolution de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les critères sont les quatre besoins suivants : la lecture intelligente, la communication écrite, la valorisation de l'éducation civique et l'apprentissage de l'environnement⁶⁹. « Hay que aprender a servirse de la naturaleza y

⁶⁷ SCHIEFELBEIN Ernesto, *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine, les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne*, 1992, Paris : UNESCO, p. 16.

⁶⁸ UNESCO, Principales conclusions du Séminaire régional organisé par l'Unesco et l'UNICEF sur l'universalisation de l'éducation primaire et de l'alphabétisation, Sucre, Bolivie, *L'Education de base et l'alphabétisation : un défi pour l'Amérique latine et les Caraïbes*, Paris : Programme de coopération Unesco-UNICEF 4-10 mai 1987, p. 1.

⁶⁹ SCHIEFELBEIN Ernesto, *op. cit*, p. 31.

no de los libros⁷⁰ ». Il faut incorporer des expériences de la vie quotidienne dans l'apprentissage scolaire car cela leur donne un sens et aide à les relier. Les ONG's s'efforcent également d'empêcher l'école de jouer un rôle important dans la transmission et le renforcement des préjugés envers les groupes ethniques. Il faut faire en sorte de refléter l'intégralité des réalités du pays et son pluralisme linguistique et culturel. Quel que soit le pays, la plupart des enfants nient leur langue et leurs traditions afin de survivre dans une société qui marginalise les différences⁷¹. En 1970 au Mexique 25,8% de la population était analphabète et en 2012, le taux s'est réduit à 6,9%⁷².

La Conférence de Jomtien en 1990, qui lança le processus d'éducation pour tous, suivie du 3^{ème} sommet de la Terre à Rio furent une autre grande stimulation pour les problématiques indigènes⁷³. Le Forum de Dakar en 2000 mit également l'accent sur la qualité de l'enseignement et sur la nécessité de renforcer les systèmes internationaux d'évaluation des acquis. On créa ainsi PISA (Programme for International Student Assessment), et LLCE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). Au début du 21^{ème} siècle, les institutions prennent conscience des nouveaux enjeux climatiques. En 2002, le Sommet Mondial pour le développement durable de la Johannesburg fait basculer le discours éducatif vers une école plus respectueuse de l'environnement. Sur la même continuité, entre 2005 et 2014, l'Unesco suit la même lancée et initie la décennie de l'éducation au développement durable. L'objectif est de sensibiliser et de créer une conscience chez toutes les couches de la société au réchauffement climatique. A travers l'outil éducatif, on enseigne les petits gestes du quotidien qui participent à préserver l'équilibre de la planète.

Enfin, en 2014 également se tient à Lima le 7^{ème} Congrès Latino-américain d'éducation à l'environnement. C'est l'occasion de faire un bilan des années précédentes et de réajuster les objectifs. Pour y évoquer l'éducation à l'environnement communautaire, on y utilise le terme « vivir bien⁷⁴ ». Cette expression englobe tous les niveaux de relation entre la communauté et son environnement, l'intérêt étant d'y

⁷⁰ ZEA Leopoldo, « Hacia un nuevo liberalismo en la educación », *Historia Mexicana*, 1956, Vol. 5, No. 4, En su Quinto Aniversario, 1956, p. 534.

⁷¹ MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, *op. cit.*, p 121.

⁷² MUSSET Alain, *Le Mexique*, 2015, Presse Universitaire de France, Que sais-je, p. 96.

⁷³ LEWANDOWSKI Sophie, « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », *Revue Tiers Monde*, 3/2015 (N° 223), p. 4.

⁷⁴*Ibid.*, p. 10.

élaborer un rapport harmonieux. Depuis toujours, on attribue à la scolarité la fonction de transformer la société et les mentalités sur l'égalité des genres, sur l'environnement, sur la tolérance mais c'est la société elle-même qui doit évoluer. Cette évolution doit venir des changements de comportements et des revendications ethniques et politiques. Depuis toujours, ce n'est pas la société qui régit l'école. Cette dernière a successivement été dans les mains de l'Etat ou de l'Eglise.

b) Education et République

Les politiques d'éducation au Mexique, quels que soient les gouvernements, ont toujours été révélatrices des modèles de sociétés légitimées. Elles ont, jusqu'à cette dernière décennie, pris en compte les intérêts des castes supérieures. L'enseignement avait donc comme but de conserver ces inégalités afin de préserver certaines orientations et la croissance du pays. L'école était donc un outil de l'Etat. Mais le rôle de ce dernier est de surveiller les droits et devoirs des citoyens, y compris le droit à l'éducation, et les citoyens veillent à ce que l'Etat fournit les moyens de leur donner leurs droits. Sous la République, l'école est devenue la scène des relations de pouvoir entre les identités, les cultures, les pouvoirs et les droits⁷⁵. C'est à l'école que se manifestent pleinement les enjeux de toutes les entités. Chaque enfant représente son environnement socioculturel et apporte son bagage linguistique et intellectuel. C'est-à-dire que certains vont y défendre le droit à leur langue, d'autres le droit à apprendre l'économie de marché, d'autres le droit à mesurer et à calculer dans les unités locales.

L'Etat doit faire en sorte que chaque enfant puisse avoir accès à l'école. L'éducation est ensuite un ensemble de choix que tous les citoyens doivent prendre communément. Marshall et Botomorre définissent ainsi la citoyenneté en 1949: « El conjunto de derechos y deberes que vinculan al individuo con la plena pertenecía a una sociedad⁷⁶ ». Le problème, c'est que la plupart des citoyens aspirent à la paix dans leur pays, peu importent les inégalités, tant que l'économie fonctionne. Le pouvoir et les institutions contribuent à alimenter ce que l'on pourrait appeler la paix hégémonique. Leur objectif est de maintenir les conditions actuelles tout en conservant dans ses entrailles la

⁷⁵ MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, *op. cit.*, p. 113.

⁷⁶ *Ibid*, p. 115.

mentalité, la pratique colonisatrice et colonisante de domination⁷⁷. Pourtant, l'école est un des rouages du grand mécanisme de la vie publique⁷⁸. C'est l'instrument même de la démocratie. L'éducation a donc toujours été en possession des gens puissants, des républiques et des autres régimes. Au-delà d'en avoir la responsabilité, c'est de leur devoir de la rendre accessible et de bonne qualité sans toutefois nier et déprécié d'autres pratiques éducatives. C'est également de leur fait de rendre perméables les différentes cultures différentes du pays.

c) Education interculturelle et bilingue

L'intérêt de l'éducation interculturelle réside avant tout dans le rejet de l'ethnocentrisme et du sociocentrisme européen des années de conquête. L'objectif de cette idéologie est d'optimiser l'ensemble des interactions générées par des rencontres ou des confrontations entre des cultures différentes. L'intérêt de l'interculturalité est de profiter des avantages et des innovations culturelles de chaque ethnie pour créer une communication plus respectueuse et un monde meilleur. Au Mexique, sous le couvert de l'interculturalité, certains ont cherché davantage à écraser les autres plutôt qu'à travailler en collaboration. En effet, ce terme à la mode depuis 15 ans au sein des institutions est de nature transformative et porte donc à réflexion. Pour qu'un projet à dimension interculturel fonctionne, il ne doit pas être contrôlé par une seule partie. Il faut être vigilant et critique dans son processus d'élaboration et dans son résultat.

Un anthropologue mexicain, Genner de Jesus Llanes Ortiz, se penche en 2008 sur le cas d'un projet d'une université interculturelle au Yucatan. A travers des entrevues, des observations participantes et l'analyse des fonctions des différents acteurs sociaux, il cherche à déterminer la vraie nature de ce projet. Il découvre très vite qu'il s'agit d'une façade. Le terme interculturel est surtout utilisé en opposition aux stratégies intégrationnistes reléguées maintenant comme colonialistes⁷⁹. Le gouvernement profite donc de ce nouvel espace politique dans lequel s'engouffrent les mouvements sociaux en résistance. Celui-ci est décrit de ces différentes façons par le philosophe Fornet Bettancourt : « *El espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación*

⁷⁷ SANDOVAL FORERO Eduardo, « *Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia* », 2012, *Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Revista Divergencia*, p. 29.

⁷⁸ BUISSON Ferdinand, *Education et République*, 2003, Paris : Ed. Kimé, p. 220.

⁷⁹ ORTIZ Genner, « *Interculturalización fallida* », trace 53, desarollismo, neo indigenismo y universidad intercultural en Yucatán, 2008, p. 50.

entre culturas » et « el proyecto cultural compartido que busca la recreación de las culturas a partir de la puesta en práctica del principio del reconocimiento reciproco⁸⁰ ».

L'éducation interculturelle est depuis longtemps demandée par les organisations et les intellectuels indigènes. Plusieurs universités interculturelles ont déjà été mises en place (Universidad Autónoma Indígena de Mexico, Universidad Indígena Latinoamericana en Sinaloa) mais l'anthropologue s'attache à analyser dès le début comment se déroulent les négociations. Très vite, il se rend compte des subterfuges. Les acteurs gouvernementaux avaient en réalité déjà décidé de tout et avaient peu pris en compte la forte population maya de Valladolid. Quand ils rencontrèrent l'intelligentsia indigène du Yucatan pour connaître leurs opinions, ils déclarèrent en premier lieu qu'il y avait peu de chances pour que l'université devienne interculturelle. Leur objectif était d'attirer les populations et les investisseurs et de pouvoir former des individus aux services, à l'administratif et au tourisme. Enfin, afin de contrer toutes les demandes spécifiques externe, ils utilisèrent l'excuse d'éviter absolument de politiser l'université. Il est évident que rejeter toute politisation leur évitait tout risque de revendication ethnique.

Cette discrimination s'effectue également au niveau linguistique. A la fin des années 80, certains maîtres bilingues et les fonctionnaires en charge des politiques indigénistes commencent à remettre en question leurs pratiques⁸¹. Mais les prises de position depuis la révolution mexicaine sont contradictoires.

« Certains voient dans le maintien de la langue vernaculaire de la vitalité des communautés indigènes, d'autres concluent à une dégénérescence des dialectes consécutive à la misère et à l'isolement social dans lequel vivent la plupart des groupes indiens⁸². »

Par exemple, certaines familles indigènes n'approuvent pas l'usage écrit du nahuatl car il ne représente pour eux aucune utilité⁸³. En effet, il est évident que pour s'en sortir, c'est l'espagnol qu'il faut connaître, la société n'incitant aucunement les peuples indigènes à pratiquer leur langue. Les récents changements législatifs liés au droit

⁸⁰ Cité par ORTIZ Genner, *op. cit.*, p. 50.

⁸¹ *Ibid.*, p. 51.

⁸² CIREMIA, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du 18^{ème} siècle à nos jours*, 1986, Université de Tours, p. 488.

⁸³ BARONNET Bruno, « Lenguas y participación comunitaria en la educación Indígena en México », 2013, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, AIBR Revista de Antropología Iberoamericana VOLUMEN 8 NÚMERO 2, p. 4.

linguistique apporteront des solutions seulement s'ils sont mis en pratique. Jusqu'à aujourd'hui, l'éducation en langue vernaculaire était plutôt un outil d'intégration, faisant partie du processus d'acculturation. Par ailleurs, à force d'entendre deux langues différentes et de manière dissociée, les jeunes enfants finissent par mal s'exprimer dans les deux.

Enfin, nous comprenons que le caractère interculturel de tout programme scolaire se définit à partir de stratégies ethno-politiques construites socialement dans le contexte indigène. Nous verrons donc dans la partie suivante comment le mouvement zapatiste a lutté contre les politiques éducatives officielles et comment les zapatistes ont pris en charge l'éducation de leurs enfants après avoir jugé illégitime l'autorité gouvernementale. Nous verrons que l'autonomie politique est devenue une condition pour l'exercice d'une éducation que les zapatistes jugent interculturelle, juste et ancrée dans leurs réalités.

Partie II : le cas des écoles autonomes au Chiapas

« *L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement*⁸⁴. »

1) L'origine du mouvement zapatiste

a) *Le soulèvement*

Le 1^{er} janvier 1994, un groupe composé de centaines d'individus armés se déploya au Chiapas et lutta contre les militaires de l'armée mexicaine pendant douze jours. Ce groupe belliqueux, essentiellement de composante indigène arriva à occuper plusieurs villes du Chiapas au terme des combats : Las Margaritas, Ocosingo, Altamirano, Chanal, Huistancar et Ojhuc. Après la déclaration de cessez le feu, cette armée irrégulière s'identifia comme l'Armée Zapatiste de Libération Nationale. C'est au cours de leur première déclaration publique dans la cathédrale de San Cristobal de Las Casas que se détache clairement la figure du Sous-Commandant Insurgé Marcos, porte-parole et leader du mouvement. Cette organisation mexicaine à caractère politique est née au début des années 70 au sein d'un groupe d'intellectuels d'idéologie marxiste, maoïste et castroguevariste. Après s'être réfugiés dans la jungle chiapanèque, ils ont été rejoints petit à petit par des paysans, des artisans, essentiellement indigènes. A la suite de mois de réflexions, de négociations, ils choisirent de sortir au grand jour le 1^{er} janvier 1994 pour une raison bien précise. En effet, ce jour-là entraient en vigueur les Accords de Libre Echange entre les pays d'Amérique du Nord (Canada et Etats Unis) et le Mexique (ALCAN ou ALENA). Le président mexicain de l'époque Carlos Salinas de Gortari pensait faire entrer son pays dans la modernité mais détruisit en réalité les petits commerces et les entreprises agricoles familiales ou locales. Et ce, à travers l'homogénéisation des prix au sein de la zone et de l'import/export intensif. Les zapatistes pensaient démontrer que dans les grandes forêts et les villages éloignés vivaient aussi des hommes et des femmes aspirant aux mêmes idéaux de liberté,

⁸⁴ Henry Bordeaux (1870-1963).

d'égalité et justice que les autres citoyens. Les indigènes du Chiapas sont alors sortis de l'ombre dans laquelle ils avaient été maintenus depuis l'ère coloniale dans le but de montrer l'ampleur de leur mouvement et d'interroger le gouvernement sur sa légitimité. Sans véritablement le savoir, les zapatistes ont inscrit leurs actions dans un processus de long terme. Pourtant,

« Les fondamentaux de la sociologie des mouvements sociaux et en particulier l'inéluctable phase de démobilisation, de désengagement, de reflux sur laquelle aboutit, à court ou moyen terme, toute action collective conflictuelle⁸⁵ »

ne lui prédisaient pas une telle pérennité.

Afin d'épauler les tojolabales, les tsoltsiles, les tzeltales et les choles de la région dans leur entreprise, les zapatistes sont accompagnés par les membres actifs du diocèse catholique de San Cristobal. Ces derniers ont beaucoup soutenu les villageois dans leur projet d'émancipation économique et politique. Désespérés par le peu de perspective de réformes agraires, par la libéralisation de l'économie et par la discrimination raciale, les indigènes se soulevèrent donc le 1^{er} janvier 1994 pour réclamer démocratie, liberté et justice, puis s'ajoutèrent : travail, terre, lait, nourriture, santé, éducation, indépendance et paix⁸⁶ ...

A travers l'image emblématique du caudillo de la révolution mexicaine, Emiliano Zapata, les insurgés montrèrent au monde, mais également aux Mexicains, une autre image du pays, bien loin de ressembler au Mexique que Carlos Salinas promettait aux élites. Les peuples indigènes décidèrent de prendre les armes après avoir épuisé tous les recours légaux pour cesser de n'être « qu'une force de travail précarisée, de la chair à canon électorale, ou les destinataires de politiques d'assistance⁸⁷ ». Ils choisirent de se libérer du contrôle corporatiste et clientéliste du PRI. Cependant, ce fut bien plus compliqué que prévu. Les indiens sont réprimés et doivent réintégrer leur village. Le 12 janvier, Carlos Salinas décréta un cessez-le-feu. Il y eut entre 200 et 400 morts. En février et en mars, l'EZLN et le gouvernement établirent un dialogue de paix avec l'évêque Samuel Ruiz comme médiateur. Les autorités commencèrent à militariser la région et les négociations débutèrent. Revues à la baisse puis suspendues, celles-ci étaient complexes et le gouvernement y mit peu de bonne volonté.

⁸⁵ DUTERME Bernard, *Zapatisme : la rébellion qui dure*, 2014, Syllepse, Alternatives Sud, p. 7.

⁸⁶ ⁸⁶ Communiqué de la première déclaration de la selva lacandon.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 30.

L'EZLN décida d'entamer à partir de ce moment une mobilisation pacifique. Les rebelles affirmèrent ne plus vouloir être soldats ni guérilleros. Comme la plupart des guérillas, le mouvement zapatiste décida d'employer les armes pour se faire entendre. Toutefois, ce qui fut plus tard leur marque d'originalité, ce fut la rapidité avec laquelle ils laissèrent les armes après les premiers combats pour être à part entière un mouvement pacifique. Après plusieurs mois de négociations et de réflexions au sein des communautés chiapanèques et avec le gouvernement, les zapatistes réalisèrent combien eux-mêmes étaient insignifiants à leurs yeux. Par conséquent, ils s'employèrent pendant dix ans et encore aujourd'hui à la création de leurs propres organes d'autogouvernement sur les plans politique, économique, agricole et éducatif.

b) L'autonomie politique comme préalable

Depuis des décennies, les indigènes et les paysans sont les grands oubliés du Mexique. Même si la révolution de 1910 réussit à mettre la lumière sur leurs contradictions et leur quête de justice sociale, leurs identités culturelles ne furent pas reconnues. Par ailleurs, la contre réforme de l'article 27 de la constitution, qui privatisa les terres et les *ejidales*⁸⁸, les plongea davantage dans la misère. Aux Etats Unis du Mexique, il règne toujours un pouvoir très centralisé malgré les 31 états fédéraux. Depuis les années 70, la région du Chiapas, entre autres, souffre de l'autoritarisme mexicain de trois façons : le premier fléau est le corporatisme qui consiste à contrôler les organisations paysannes par les gouvernements du PRI⁸⁹. Les communautés sont donc obligées de s'exprimer via leurs canaux établis. Aucune solution raisonnable ne peut être apportée face aux plaintes des paysans et des ouvriers tant que le PRI contrôle cette forme de médiation politique. Le deuxième mécanisme, toujours en œuvre au Chiapas dans les zones non rebelles et particulièrement néfaste à l'émancipation des peuples, est le clientélisme. Il s'agit simplement d'acheter le soutien politique des communautés au moment des élections et le reste du temps d'empêcher la formation de grands mouvements d'opposition. Enfin, le dernier fléau, le caciquisme fut précédemment dénoncé dans un rapport d'*Amnesty International* en 1984.

L'usage de la violence est également un élément de contrôle dans les années 80 ; certains mouvements sociaux se sont manifestés pacifiquement avec le soutien de

⁸⁸ Structures de gestion collective inscrites dans la constitution révolutionnaire mexicaine 1917.

⁸⁹ DUTERME Bernard, *op. cit.*, p. 44.

diocèse de San Cristobal pour se libérer de ce carcan. Mais l'impunité des actions commises, l'indifférence et l'injustice ont été les seules réponses obtenues. C'est pour lutter contre ces mécanismes que des milliers d'individus ont rejoint le soulèvement de l'EZLN en 1994. Peu importe les opinions politiques, tous ont souhaité briser le cycle de la dépendance et du paternalisme et rompre ces relations d'asservissement⁹⁰.

La recherche de la justice et de la dignité va de pair avec l'autonomie politique. En 1994, cette dernière ne faisait pas partie des priorités. Ces dernières étaient matérielles et concernaient l'éducation, la santé, le logement, l'agriculture. Mais petit à petit, l'autonomie s'est imposée comme un prérequis pour lutter contre l'autoritarisme de l'élite locale raciste. Les zapatistes ont ainsi voulu donner de la visibilité et une portée inédite aux luttes paysannes et indigènes ancestrales. L'autonomie de fait, qui aboutit en 2003, était nécessaire pour cesser de n'être qu'une minorité. Il fallait donner aux indigènes les moyens de démocratiser leurs communautés et de prendre des décisions collectives. Le zapatisme rejette toute forme de confiscation de pouvoir. L'assemblée est l'organe le plus important du pouvoir communautaire et tous les individus reçoivent une charge à tour de rôle. Par ailleurs, les membres ont un travail collectif à fournir, non rémunéré afin que chacun se sente concerné et pour briser toute forme de hiérarchie. Cette autonomie politique, toujours non reconnue légalement par les gouvernements, est la base de tout projet éducatif local. C'est seulement en ayant les mains libres que les rebelles pourront entreprendre de répondre de façon adaptée à la demande éducative des indigènes. Ajoutés à ces fléaux autoritaires qui sévissent dans la politique au Chiapas, les adhérents au mouvement subissent dans les années 90 les effets de la libéralisation de l'économie ainsi que la chute du prix du café. Devoir s'aligner sur les prix imbattables des zones industrielles est dévastateur pour ces petits paysans qui ne peuvent augmenter leur rendement avec des machines traditionnelles.

L'absence de réforme agraire et la non application des Accords de San Andrés poussent davantage les zapatistes à l'émancipation politique. C'est ainsi que, pour la dignité et contre le capitalisme et pour articuler justice sociale et identité culturelle, l'EZLN crée en 2003 ses propres organes d'autogouvernement nommés *caracoles*. L'objectif était de suivre coûte que coûte et sur tous les plans le principe de *mandar obedeciendo*. Grâce à cette nouvelle démocratie participative, les zones zapatistes ont su,

⁹⁰ *Ibid.*, p. 37.

petit à petit, accéder à une relative autonomie éducative, sanitaire, juridique, productive et commerciale, autant que faire se peut...

c) L'autonomie éducative comme voie émancipatrice

Le DRAE définit ainsi l'autonomie: « Protestad que dentro de un estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios. ». Gilberto Lopez y Rivas la définit lui-même de la façon suivante:

« *Concepto entendido como el derecho de pueblos y naciones a elegir libremente su régimen político, económico y cultural incluida a la formación de un estado independiente y resolver todas las cuestiones relacionadas con su existencia.* ».

Ces définitions mettent en avant l'appartenance de l'Etat à une entité plus grande mais insistent surtout sur la résolution locale des questions liées à la région. C'est vers cette logique que tend le Chiapas depuis 2003. Par ailleurs, la Convention OIT 169 de 1990 souligne le droit des peuples à s'autogouverner. Concernant l'éducation, elle précise que « Los servicios educativos deberían desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas⁹¹ ». Mais les zapatistes souhaitent aller plus loin et se débarrasser de la dépendance aux institutions sociales qui imposent leurs façons de penser et d'agir⁹². Ils ont donc décidé de s'opposer à la politique indigéniste centralisée et intégrationniste. La demande d'autonomie éducative ne date pas seulement des années 90. Avant les années 70, les indigènes chiapanèques ont revendiqué le droit d'avoir davantage de contrôle sur l'organisation de l'école, le travail de l'enseignant et la mission éducative⁹³. Mais à l'époque les gestions administrative et pédagogique des écoles ne faisaient pas partie des discours des organisations indigènes. La priorité était mise sur l'agriculture. L'opinion publique n'avait donc pas vent de ce désir de préservation culturelle. Mais en 1974, au Congrès Indigène de San Cristobal, pour la première fois face à une assemblée, des représentants tzeltales décrivirent le maître de la façon suivante :

⁹¹ BARONNET Bruno, « Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México », 2015, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 22, núm. 67, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México, p. 90.

⁹² *Ibid.*, p. 91.

⁹³ BARONNET Bruno, «La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano », 2015, Revista Colombiana de Educación, p. 50.

« *Es una persona ladina que viene de la ciudad con diferente cultura se cree superior a nosotros y respeta nuestra manera de ser, abusan de nuestra ignorancia*⁹⁴. »

Dès lors, une véritable remise en question de l'autorité s'établit, sans pour autant qu'il y ait un passage à l'acte. Cependant, on commença alors à se méfier du corps enseignant officiel envoyé par la SEP.

Les indigènes réalisèrent que les professeurs bilingues de cette dernière recevaient une formation professionnelle brève, qu'ils n'avaient ni vocation, ni motivation et qu'ils *castellanisaien*t et acculturaient les élèves sans réelle éducation interculturelle. Les membres du personnel éducatif étaient surnommés « *maestros mochila veloz* » à cause de leur instabilité. Tout ce qu'ils souhaitaient c'était de devenir propriétaires d'une voiture, d'une maison et avoir un poste en ville⁹⁵. Certains furent également accusés de violences physiques et psychologiques. Au Chiapas aussi, le système éducatif fut utilisé comme une forme de pénétration et de dévalorisation des autres cultures et souvent comme un instrument de contrôle politique comme nous l'avons vu précédemment. « La culture scolaire dominante produit du ressentiment, du déracinement, de la part de l'indien nouvellement instruit envers les autres⁹⁶. » Afin de lutter contre les politiques éducatives indigénistes, les zapatistes réfléchirent à un projet. Le Comandante Concepción en explique son origine:

« *Nos empezamos a organizar como zapatista porque vimos que la educación que daban a los niños y niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno, ellos nos obligaban a lo que les venía en sus ganas*⁹⁷ ». »

Les zapatistes cherchèrent un moyen d'éviter de créer des individus ni réfléchis, ni critiques, qui alimentait l'individualisme et la compétitivité. Entre 1988 et 1989, certains enseignants se dédièrent exclusivement à l'éducation en zone rurale. Peu formés, ils étaient malgré tout davantage renseignés sur les us et coutumes et plus respectueux des cultures indigènes. C'était un début prometteur pour les années zapatistes à venir. Pour sortir des schémas scolaires classiques, ces derniers décidèrent de redéfinir complètement le statut et la fonction du professeur. Ce changement passa d'abord par les mots, celui-ci fut renommé « *promotor d'education* ». Ce dernier est choisi par

⁹⁴ *Ibid.*, p. 51.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 98.

⁹⁶ OBANDO ARIAS Milagro, « La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional », Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, p. 210.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 13.

l’assemblée. Il ne reçoit pas de rémunération pour éviter l’aspect lucratif. Cependant, il est nourri, blanchi et logé par la communauté dans laquelle il se trouve.

En 1997, malgré la non-application des demandes, l’EZLN officialisa le nouveau système en ouvrant un centre de formation et d’accueil de promoteurs d’éducation⁹⁸. Plus de 500 écoles sont tenues à cette époque par les rebelles. En 1998, on ouvrit au Chiapas *El Centro de Español y lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista* qui promut l’échange culturel avec les visiteurs nationaux ou étrangers qui souhaitaient apprendre une des langues mayas ou espagnole⁹⁹. Même si les écoles primaires accueillent toujours peu d’élèves, leur nombre grandit et on ouvrit même le premier établissement secondaire zapatiste en 1999 dans le *caracol* d’Oventik¹⁰⁰. Durant cette année, dans chaque village zapatiste plus ou moins important, on construisit une école primaire. Dans les zones rebelles, les professeurs officiels et gouvernementaux partirent volontairement petit à petit puis à partir de 2003 furent systématiquement expulsés. En fin de compte, l’autonomie politique leur permit d’ouvrir leur immense laboratoire. Et si l’éducation pour les indigènes était enfin pensée et conçue par des indigènes ?

2) Fonctionnement de l’éducation autonome : critique et interculturelle

a) *La récupération du patrimoine historique*

Le droit de contrôler le système et les institutions éducatives chez les populations indigènes est dorénavant complètement inscrit dans un cadre légal. En effet, la Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Indigènes¹⁰¹ l’a clairement établi ainsi que la Loi de la Commission Nationale pour leur Développement sur le territoire mexicain. Il y a 15 ans, ce qu’accomplissaient les zapatistes au Chiapas semblait être un acte révolutionnaire sans précédent car ils évoluaient alors dans l’illégalité la plus complète. Dorénavant, ils ont le soutien juridique et légal des institutions internationales, mais ne sont toujours pas reconnus dans leur pays. Pourtant la prestation de leur service éducatif est constitutionnelle et conforme à la *Ley General*

⁹⁸ TORRES ROJAS Irma, « La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas », 2012, Revista Divergencia, p. 9.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰¹ Voir Annexe 13.

de Educación. Pour autant, la problématique zapatiste n'est pas toujours présente dans l'agenda politique national. Leur remise en question du pouvoir blanc et leur façon d'autogénérer de nouvelles pratiques politiques et pédagogiques dérangent. Ignorer les rebelles, c'est éviter d'entrer dans un conflit à portée internationale. Si la communauté zapatiste a eu tellement à cœur de revoir complètement son système éducatif, c'est parce que l'école est à l'origine des premières inégalités. Mais c'est aussi dans les salles de classe que grandissent les futurs citoyens et donc les futurs bâtisseurs du monde zapatiste.

Dans les écoles autonomes, plusieurs lignes de conduite ont été établies après des mois de réflexion entre les membres des principales communautés. L'objectif premier est de créer des apprentissages, des connaissances, des normes et des valeurs sociales qui ont du sens et qui surtout font sens pour les élèves¹⁰². L'autonomie politique était un préalable pour l'autonomie éducative mais par la suite, c'est la langue et la culture qui leur permettront de connaître leur frontière ethnique et territoriale et donc de conserver et d'améliorer leur autonomie. La connaissance est inutile sans discernement ni vertu car comme l'affirmait François Rabelais : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». Les savoirs doivent perpétuer les traditions.

Les pratiques pédagogiques des éducateurs des villages autonomes visent une pédagogie critique, active, constructive et populaire. L'intérêt étant d'apprendre à vivre l'autonomie, de connaître et faire valoir ses droits et de résoudre les problèmes de fond¹⁰³. L'expérience zapatiste remet en question les théories et pratiques de l'indigénisme officiel qui crée de l'abandon scolaire et du déplacement de familles. En effet, les écoles des communautés de moins de 1000 habitants n'offraient pas les six niveaux de primaire requis¹⁰⁴. En 2000, le taux d'analphabétisme était alors de 40% et en 2006, de 12% selon « el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía en Chiapas¹⁰⁵ ». En 2010, plus d'un tiers des enfants nés dans une famille tseltale habitaient avec une personne au moins qui ne parlait pas espagnol¹⁰⁶. Il était urgent de façonner une nouvelle éducation interculturelle, qui réponde à la fois aux impératifs de l'intégration nationale

¹⁰² BARONNET Bruno, *op. cit.*, p. 53.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 68.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 51.

¹⁰⁵ TORRES ROJAS Irma, *op.cit.*, p. 6.

¹⁰⁶ BARONNET Bruno, *op. cit.*, p. 89.

et internationale et aux besoins spécifiques des communautés rurales et urbaines ayant leur propre culture.

Les zapatistes essaient de résoudre différemment les problèmes créés par le multiculturalisme néolibéral des politiques éducatives officielles qui ont réprimé chaque tentative d'expériences collectives. Nous verrons plus loin en quoi consiste précisément le programme scolaire des écoles autonomes mais il faut comprendre que les zapatistes ont évité à tout prix l'écueil du folklore et de l'exotisme. Leur enseignement peut sembler simpliste pour un Européen habitué à une structure scolaire classique mais en réalité, cela est loin d'être superficiel pour eux. La pensée et la pratique anti-systémique promeuvent une interculturalité ayant une reconnaissance de savoirs. Elle fait partie d'un projet civilisateur dans lequel « caben muchos mundos¹⁰⁷ ». Elle cherche la paix et l'émancipation. Elle revendique les savoirs de la vie, ses valeurs collectives, son mode de vie, sa justice, sa médecine traditionnelle, ses coutumes et son organisation sociale¹⁰⁸.

C'est pour toutes ces raisons que les zapatistes ont élaboré au sein de leur communauté leurs propres cahiers et leurs manuels qui remettent en question l'histoire officielle. Leur programme propose une éducation en accord avec la politique, la société et la culture que requièrent ces peuples indigènes. Ils cherchent à démocratiser l'école pour qu'elle devienne un lieu de résistance, qui leur permette de se défendre comme peuple et de défendre leur terre et leur vision du monde.

b) Les matières enseignées, les symboles et la cosmogonie

Rappelons que l'éducation autonome à laquelle ils aspirent est large mais formelle. Celle-ci a une importance primordiale, tout autant que leur autonomie politique car elle provoque une véritable transformation, de la vie quotidienne, de la terre, de leur système de santé et de leurs productions.

Les salles de classe des écoles autonomes sont souvent de simples cabanes en bois construites et peintes par la communauté elle-même, et souvent représentatives de l'architecture indigène. Parfois, il s'agit d'une maison abandonnée par un grand propriétaire terrien. Le mobilier est précaire et les ressources pédagogiques très

¹⁰⁷ SANDOVAL FORERO Eduardo, *op. cit.*, p. 31.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 31.

modestes. Quand cela est possible, le peu de fond disponible sert à la construction d'une cantine et d'un dortoir¹⁰⁹. La communauté et les parents se chargent de financer et de préparer les repas des élèves et des promoteurs, souvent composés de tortillas de maïs et haricots. Les promoteurs d'éducation désignés par l'assemblée ont tous autour de vingt ans et vivent au sein de l'école, ce qui tend à créer une véritable relation de confiance avec les élèves. Ils ont un réel engagement avec l'EZLN et la communauté. Ce sont des activistes culturels, des militants servant à transmettre la *educación verdadera*. Ils sont redevables envers leur communauté pour leur élection mais révocables à tout moment. Ce sont pour la plupart des hommes.

Pour que l'école soit autonome, on y vend des fruits, des légumes et des plantes médicinales. L'école, la communauté, les parents et les élèves travaillent main dans la main et s'investissent pour la faire vivre. Le soir, le promoteur va pêcher, chasser ou s'occuper du potager avec les jeunes. L'éducation se fait en grande partie en dehors de l'école. Les promoteurs ont une immense imagination concernant la diversité des activités. Il y a peu d'images des écoles autonomes car les touristes et les journalistes n'y vont pas mais l'EZLN a publié plusieurs photos sur son site et a tourné deux petits documentaires dans lesquels on se rend compte de la précarité des infrastructures. Ces deux vidéos s'intitulent « Educación en resistencia » et « Letritas para nuestra palabra ».

A partir de 2004, les autorités locales des villages en rébellion décidèrent d'intituler l'éducation : *Nueva educación autónoma por la paz justa y digna y por la humanidad*. Dans un contexte de guerre, il faut prôner une appartenance au mouvement. C'est pourquoi, dans ces écoles, on y entonne l'hymne national et l'hymne zapatiste. On y affiche autant le drapeau national que celui de l'EZLN¹¹⁰. Les élèves y affirment leur identité zapatiste en portant le passe-montagne ou le foulard et en y affichant les symboles de la lutte. Le thème de la lutte pour la terre est primordial. Ils acquièrent des apprentissages précis en mathématiques, en agriculture pour la mesure de parcelles et de cultures. L'éducation est au service de la résolution de problèmes quotidiens. Par exemple, ils réfléchissent en classe au moyen d'améliorer la fertilité de la terre sans payer plus, ni produire de matières chimiques. Les promoteurs d'éducation entretiennent le retour à la cosmogonie et à la culture indigène et sont chargés d'enseigner la vérité. Ce sont donc des connaissances utiles et pragmatiques.

¹⁰⁹ DUTERME Bernard, *op.cit.*, p. 98.

¹¹⁰ SANDOVAL FORERO Eduardo, *op.cit.*, p. 31.

Compte tenu du nombre restreint de manuels scolaires élaborés par les zapatistes et leur peu de diffusion, on ne peut que se fier, ou aux témoignages des visiteurs, ou aux éducateurs eux-mêmes, ou à certains participants de l'*escuelita*. Les élèves ont créé plusieurs livres comme « Qué peleó zapata », « Luma, la tierra es de quien la trabaja¹¹¹ ». Ils écrivent aussi des contes et légendes¹¹². L'EZLN a établi un programme scolaire différencié pour chacun des niveaux.

Il s'agit¹¹³ :

- De compétences techniques pour améliorer les méthodes de subsistance autonome de la communauté.
- D'exercices et d'approfondissement de la langue orale et écrite en langue locale et espagnole en insistant sur l'expression des sentiments et sur la récupération historique.
- De connaissances mathématiques en harmonie avec leur réalité.
- De la mémoire zapatiste, de l'identité culturelle et de la cosmovision.
- D'un système juridique en lien avec les droits indigènes.
- De connaissances sur l'environnement et les technologies.

Les élèves sont abordés avec la méthode de l'action dialogique, c'est-à-dire comme des sujets actifs. Par ailleurs, l'intergénérationnel y tient une place importante. Les apprenants interviewent régulièrement les anciens¹¹⁴. Le calendrier scolaire est décidé par le *caracol*. La culture et l'éducation sont tournées vers l'environnement. Très souvent le comité d'éducation a sa propre plantation de café et les élèves et promoteurs y participent à des travaux agricoles collectifs dans le cadre du cours d'agroécologie, dont ils tirent des ressources pour l'école¹¹⁵. Celle-ci est un espace d'apprentissages mais aussi de production.

Les enseignements linguistiques ont une importance capitale puisque la langue reflète les évolutions connues par un peuple et représente son identité culturelle. Il est donc naturel de la retrouver dans les revendications zapatistes. La langue est un facteur

¹¹¹ TORRES ROJAS Irma, *op. cit.*, p. 9.

¹¹² Voir site SERAZLN.

¹¹³ OBANDO ARIAS Milagro, « La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional », 2013, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, Revista Ensayos Pedagógicos, p. 14.

¹¹⁴ TORRES ROJAS Irma, *op. cit.*, p. 9.

¹¹⁵ DUTERME Bernard, *op.cit.*, p. 99.

de discriminations. C'était ce qui permettait de différencier un individu d'origine rurale d'un individu d'origine urbaine. La diversité linguistique n'était pas considérée comme une richesse. Dans les familles choles, tzeltales ou tojolabales, on ne cherchait pas à écrire ou lire sa langue native car on ne la considérait pas érudite. C'est pourquoi dans les écoles autonomes, on y parle l'espagnol et la langue du village. Les zapatistes savent qu'être bilingues, c'est pouvoir s'investir dans le mouvement, c'est être opérant dans les actions commerciales et être fier de bien parler¹¹⁶. Le cadre religieux, l'église, la radio, la télévision et le cinéma sont également d'autres espaces d'apprentissages linguistiques.

La politique éducative mise en place dans les écoles autonomes est certes très innovante mais à la lumière des Sciences de l'Education, on remarque qu'ils s'inspirent de plusieurs courants pédagogiques alternatifs connus. Le concept de manipulations concrètes, de jeux et d'observations spontanées de son environnement naturel leur vient de Maria Montessori. Célestin Freinet les inspira pour ses principes de coopération et d'autogestion entre les élèves ainsi que pour l'idée des apprentissages hors de salle de classe. Les zapatistes s'appuyèrent également sur les périodes de développement cognitif élaborées par Jean Piaget pour adapter leur cours. Certaines théories de l'information et la communication de Lev Vygotsky furent d'une grande aide pour considérer les interactions sociales au sein d'un groupe hétérogène.

Enfin, plusieurs fois cité dans leurs travaux, l'éducateur brésilien Paulo Freire est un modèle pour beaucoup¹¹⁷. Sa théorie sur l'éducation bancaire a beaucoup inspiré les zapatistes. Il affirmait que l'éducation traditionnelle ne permettait pas d'avoir conscience de la réalité. En effet, il l'appelait « bancaire » puisque l'enseignant utilise l'élève comme un récipient dans lequel il y dépose son savoir. Ses programmes d'alphabétisation ont ainsi permis une solide base théorique au mouvement. « Quien enseña aprende al enseñar, quien aprende enseña al aprender¹¹⁸ ».

Enfin, les écoles secondaires autonomes forment une majorité de futurs éducateurs. « Tous les diplômés de la première génération ont en effet intégré le groupe des promoteurs, ce qui a permis l'ouverture en 2003 de dizaines d'écoles¹¹⁹ ». Il existe une

¹¹⁶ BARONNET Bruno, « Lenguas y participación comunitaria en la educación Indígena en México », 2013, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, AIBR Revista de Antropología Iberoamericana VOLUMEN 8 NÚMERO 2, p. 18.

¹¹⁷ SANDOVAL FORERO Eduardo, *op.cit.*, p. 33.

¹¹⁸ Paulo Freire cité par SANDOVAL FORERO Eduardo, *op.cit.*, p. 15.

¹¹⁹ DUTERME Bernard, *op.cit.*, p. 100.

vraie continuité éducative et surtout un réel désir de la part des jeunes membres de perpétuer les valeurs du mouvement. Malgré leur lien avec des pratiques connues, il ne faut pas minimiser leur originalité. Le mouvement dure depuis vingt trois ans et les pratiques éducatives ne s'essoufflent pas. A une telle échelle, c'est la première fois que cela fonctionne. Jamais une expérience sociale d'autonomie n'a été réussie sur autant de plans. Par ailleurs, concernant les écoles autonomes, la mise en place s'est effectuée lentement. Les acteurs ne partaient de rien et ont du créer toutes les ressources et le matériel éducatif. Petit à petit, ils trouvèrent leur marque, développèrent de nouvelles idées et diffusèrent autant que faire se peut les manuels scolaires. De plus, les nouvelles générations sont motivées et reconnaissantes envers les « anciens » pour avoir bénéficié d'une éducation inclusive. Ils cherchent dorénavant à se former pour être utiles à leur communauté.

c) La vision de l'extérieur

Pour un occidental non spécialiste, il est impossible de connaître l'existence de ces écoles autonomes du Chiapas, à moins d'avoir volontairement cherché des informations dans des ouvrages spécifiques. Mais l'originalité réside tout autant dans la pérennité que dans la précarité. Qui aurait pu imaginer que ces quelques écoles rebelles ouvertes il y a deux décennies allaient se diffuser à la hauteur de plusieurs milliers ? Les spécialistes, à l'époque, étaient curieux et intrigués vis-à-vis de ce phénomène. Comme l'expliquait Bernard Duterme, en 2017 lors d'une conférence, il y a un clivage parmi les observateurs : soit de la fascination pour cette actualisation à ciel ouvert de mode d'organisation étatique et communautaire, soit du scepticisme quant à la viabilité surtout économique de ce régime d'autonomie dans un contexte si adverse. Leur isolement politique et leur vulnérabilité témoignent paradoxalement de leur force¹²⁰. Mais dorénavant, les chercheurs s'intéressant à cette autre éducation sont convaincus de l'importance capitale que cette expérience pourrait apporter à la sphère éducative. Parmi eux, on y trouve par exemple : Pablo Gonzalez Casanova, Bruno Baronnet, Jérôme Baschet, Bernard Duterme et Gilberto Lopez y Rivas.

Pour un spectateur européen, les modèles éducatifs observables dans les écoles autonomes peuvent être tout à fait dignes d'intérêt mais par ailleurs, pleinement

¹²⁰ Vidéo 2017 Bernard Duterme.

utopiques. C'est un projet que tout un peuple doit penser et porter. Alors que l'EZLN n'entend pas être vue comme un modèle, il serait profitable à tous de l'étudier pour échapper à l'éducation traditionnelle, malheureusement encore trop ancrée dans nos mœurs. Elle peut être vue comme une école « anarchiste » car leur seul objectif est la destruction du pouvoir et des relations verticales. Ils ne cherchent pas la quête du pouvoir. Mais la réduire à une définition c'est lui faire perdre son originalité. Personne ne sait ce qu'ils ont conçu, excepté eux-mêmes.

Certains internationaux franchissent ce fossé et proposent leur service comme volontaires au sein des écoles. Ces derniers peuvent témoigner que les enfants ne sont ni sales ni mal coiffés et qu'ils s'en sortent grâce à l'agriculture. Leur aide est précieuse, cela permet de soulager les promoteurs d'éducation, de remettre en question leurs pratiques, de les actualiser et d'apporter un regard extérieur. C'est surtout le moyen de renforcer l'apprentissage de l'anglais ou d'une autre langue vivante, rarement bien maîtrisées par les jeunes éducateurs. Cependant, n'importe qui ne peut pénétrer dans la zone rebelle. Au préalable, une autorisation est exigée et sera acceptée en échange d'un service. Par exemple, pour effectuer ses recherches anthropologiques en vue d'une thèse, Bruno Baronnet s'est vu demander de former les promoteurs aux techniques d'analyse et de rédaction. Il faut que cela apporte quelque chose à la communauté, que cela soit un outil, un tremplin. Habitué aux méthodes traditionnelles de recherche, il pensait se retrouver au fond d'une classe à prendre des notes. Mais en réalité, il passa trois années à former les éducateurs et à étudier de façon active et participative les pratiques éducatives des écoles autonomes de la forêt Lacandone. Alors qu'il s'imaginait observer une seule région, on lui demanda impérativement d'aller partout pour que tous en bénéficient. C'est un exemple de l'horizontalité recherchée par les zapatistes. Ces derniers, malgré leur isolement apparent et repli sur eux-mêmes, invitent chaque année des individus du monde entier à découvrir le zapatisme dans les communautés du Chiapas.

d) *La escuelita*

En 2013, une école zapatiste appelée la *escuelita* s'est ouverte pour accueillir les sympathisants du mouvement. Plus de cinq mille personnes, du Mexique ou de l'étranger, ont pu bénéficier de cette formation. La première session s'est tenue du 12 au 16 août 2013¹²¹. Elle s'est répétée les années suivantes. La *escuelita* consiste en une expérience de l'autonomie zapatiste grâce à une immersion dans la réalité des familles rebelles. Il n'y a aucune information donnée dans les procédures de sélection des invités. Les dates sont présentées sur leur site, on y explique le coût des livres et des DVD utilisés pendant la session. Puis, il faut s'inscrire via une adresse mail et attendre la publication des résultats. Il semblerait que des intellectuels et des écrivains soient principalement choisis. Toutefois, parmi les cinq mille élèves, on peut supposer la présence d'individus de la société civile...

Ce qui nous intéresse, c'est comment, une fois encore, les zapatistes proposent une expérience éducative en retournant les normes scolaires habituelles. Rien n'est laissé au hasard. La dénomination même de l'expression « petite école », empruntée au vocabulaire scolaire, était destinée à renverser complètement les représentations. Il y a un collectif dans une collectivité. La communauté est la salle de classe.

« *La référence à l'école n'aura donc été convoquée que pour faire éclater l'image qu'elle avait fait naître – celle d'un lieu clos, centré sur la relation unilatérale et hiérarchisée entre maître et élèves – au profit d'une proposition d'apprentissage ouvert, étendue à l'espace de la communauté puis collectif et multidirectionnel*¹²² ».

L'objectif proposé par les zapatistes est donc de vivre une expérience en s'engageant et en partageant. Chaque individu est accueilli dans la famille d'un membre zapatiste, et non une personnalité. Celui-ci est appelé un *Votan*, le gardien et le cœur du peuple. Les participants sont envoyés par groupe dans des villages différents. Certains peuvent demeurer à 9 heures de route depuis la zone rebelle et d'autres à 2 heures. Durant la journée, il y a plusieurs heures de cours et des entretiens individuels. Evidemment, la *escuelita* a davantage un rôle de transmission que de partage car l'objectif est d'expliquer l'expérience de l'autonomie. Elle établit malgré tout un dialogue, une relation horizontale. Si la « petite école » s'appelle ainsi, c'est aussi pour lutter contre le

¹²¹ DUTERME Bernard, *op.cit.*, p. 110.

¹²² *Ibid.*, p. 111.

syndrome de l'évangélisateur, c'est-à-dire contre l'idée de toujours voir les indiens comme des élèves, comme des peuples à moderniser et à éduquer. Pendant les sessions, c'est l'inverse qui se produit. On y vient pour être à l'écoute et en position de recevoir. Le *Votan* représente le collectif et son expérience personnelle au sein de la rébellion. Cette expérience a pour but de partager des idéaux et des modes d'organisation. Les *Votan* répètent continuellement que ce n'est pas un modèle à reproduire à la lettre. Toutes les situations et les contextes sont différents, c'est impossible de créer la même mouvance. Cependant, c'est une incitation à l'organisation, à l'indignation et à la construction de l'autonomie.

Le contrat plus ou moins implicite de ces sessions éducatives inclut pour les participants, de diffuser leur expérience à leur échelle, peu importe le moyen de communication. C'est-à-dire qu'à leur retour, ils peuvent en parler, écrire un article, le raconter sur internet, à la fois pour garder vivace l'image des zapatistes à travers le monde, mais surtout pour propager ce mode de vie émancipateur et créatif. Jérôme Baschet, par exemple, a choisi de raconter, de façon détaillée, ce qu'il avait vécu lors d'une *escuelita* dans un livre sur la rébellion zapatiste. Couplé avec les informations données par les rebelles, cela nous permet de comprendre en quoi tout ceci consiste. Par ailleurs, lors des sessions, les *Votan* ne font pas l'impasse sur les erreurs commises par les communautés et sur les limites de leur organisation. Leur lucidité leur permet de savoir qu'ils ne sont pas à l'abri de se tromper et c'est précisément ce qui leur permet d'avancer.

e) Les limites de la « educación verdadera »

L'expérience en cours dans ces écoles autonomes fait preuve d'une véritable originalité et d'un changement radical dans les pratiques éducatives. Elle a beaucoup à apporter aux sociétés rigides et traditionnelles, peu enclines aux transformations. Néanmoins, l'autonomie est un pari risqué car lors de profonds désaccords parmi les communautés, les situations peuvent rester longtemps figées et la perspective d'évolution s'amoindrir. Par ailleurs, un mouvement d'une telle ampleur et d'une telle ambition rencontre forcément des difficultés. L'autonomie procure une liberté sans fin mais produit également des contraintes car, si tous les membres ne s'investissent pas, alors le projet est voué à l'échec.

Concernant les pratiques éducatives au quotidien dans ces écoles autonomes, rien n'est simple. Rappelons que les éducateurs ne partent quasiment de rien. C'est pourquoi, l'usage de la langue écrite reste trop rare. En effet, il est encore difficile d'avoir un ou plusieurs manuels scolaires par classe. A part ceux créés par les zapatistes eux-mêmes, les livres proviennent de dons et leur arrivent donc de manière irrégulière. C'est pourquoi, parfois, les promoteurs utilisent les livres de la SEP, ceux-ci étant disponibles en quantité. Il y a également beaucoup de méfiance envers la pratique érudite de l'écriture et de la lecture en langue native. Un autre problème relevé sur l'ensemble des communautés est l'hétérogénéité des pratiques. Malgré le fait d'être l'expérience ethno-éducative la plus large dans des populations indigènes et malgré les assemblées fréquentes des rebelles, on constate beaucoup de disparités d'une école à une autre¹²³. Et pour cause, les promoteurs d'éducation n'ont pas assez de recul pour rédiger des rapports sur les réalités éducatives ni le lexique nécessaire. Ils n'ont pas l'occasion d'échanger entre eux, trop occupés par les tâches qui les incombent. Ils admettent également qu'ils ne comprennent pas tous les mots en espagnol ou qu'ils ne connaissent pas les conjugaisons de tous les temps verbaux¹²⁴. Leur jeune âge apporte du dynamisme et permet de créer différents projets mais cela peut aussi être un frein. Par ailleurs, cet éclectisme dans ces pratiques pédagogiques, observables dans les communautés autonomes est une conséquence de leur pragmatisme¹²⁵. On ne peut pas dire qu'elles sont contradictoires mais la constante redéfinition collective de priorité dénature la continuité éducative. Se remettre en question et vouloir contextualiser les apprentissages créent donc des différences notables d'une école à une autre. Malgré la motivation et la volonté des éducateurs, leur modeste formation au métier de professeur ne leur procure pas tous les prérequis nécessaires. Ils possèdent les connaissances basiques en mathématiques, en sciences et en littérature, ce qui conduit inévitablement à un niveau scolaire assez bas chez les élèves. Leurs connaissances et leur culture mexicaine peuvent s'avérer particulièrement étendues mais ne couvrent pas suffisamment les apprentissages élémentaires.

¹²³ BARONNET Bruno, « Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México », 2015, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, num. 67, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México, p. 90.

¹²⁴ BARONNET Bruno, « Lenguas..., p. 90.

¹²⁵ BARONNET Bruno, « Derecho a la educación..., p. 102.

De plus, le calendrier scolaire et les horaires doivent s'aligner sur les rythmes communautaires. Cela signifie que parfois, le calendrier agricole est prioritaire. C'est la conséquence de leur autonomie car l'agriculture est leur seule source de rendement. Quand vient alors la saison des moissons, tout le monde doit participer et alors les bancs de l'école sont délaissés¹²⁶. C'est également le cas pour les jours de fête. Cela ne participe pas à la continuité des pratiques éducatives. Même s'il est certain que le taux d'analphabétisme a baissé depuis la création des caracoles au Chiapas, le *Consejo Nacional de Población* estimait en 2006 à 20,4% les personnes n'ayant pas reçu d'éducation formelle et à plus de 42% les jeunes de quinze ans ou plus n'ayant pas fini l'école primaire¹²⁷. Beaucoup entrent encore trop tôt dans la vie active pour des raisons financières. Ces chiffres sont en baisse mais restent alarmants. Toutefois, depuis 2008, peu de chiffres nous sont parvenus. Une enquête sociologique sur le plan éducatif fait cruellement défaut.

Un autre phénomène, mis en avant par les spécialistes, persiste dans les communautés rebelles et freine les apprentissages linguistiques. Il s'agit de la diglossie. Celle-ci est définie de la façon suivante par le dictionnaire Larousse en ligne : « situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues à un statut sociopolitique inférieur ». Par exemple, c'est le cas lorsqu'un jeune Tseltal parle espagnol en classe et tseltal dans sa famille. L'un des objectifs des promoteurs d'éducation était justement d'inverser la tendance et de donner une fonction plus pratique à l'espagnol et un statut plus élevé aux dialectes. Ils cherchaient à sortir l'usage de l'espagnol en dehors des murs de l'école pour que les langues soient parlées indifféremment tout en préservant et en cultivant l'identité linguistique de la communauté. Un jeune qui parle, lit et écrit l'espagnol et sa langue natale peut être véritablement utile à la communauté et l'apprendre à son tour à sa famille. Le risque, qui arrive souvent dans d'autres langues, c'est que les deux langues s'influencent et que les jeunes fassent des emprunts alors que la diglossie persiste¹²⁸. Le bilinguisme est une richesse mais est compliqué à acquérir sans discrimination. Malgré l'étendue des

¹²⁶ BARONNET Bruno, « Autonomie indienne...», p. 271.

¹²⁷ TORRES ROJAS Irma, *op. cit.*, p. 6.

¹²⁸ BARONNET Bruno, « Lenguas...», p. 19.

pratiques éducatives zapatistes, ils existent encore des petites écoles monolingues dans des ranchs aux Chiapas¹²⁹.

Comme pour toute cause, des militants vont et viennent. Ces derniers sont estimés à des dizaines de milliers, mais il est difficile d'avoir un chiffre. Devons-nous différencier la motivation d'un paysan vivant dans une communauté rebelle de celle d'un promoteur de santé pleinement engagé dans des projets ? L'un est-il plus zapatiste que l'autre ? La réponse n'existe pas vraiment car en réalité aucun village n'est complètement zapatiste. On sait seulement que la superficie de ces zones s'approche de la taille de la Belgique. Mais elles sont toutes fragmentées. Lors du soulèvement, quasiment tous les indigènes chiapanèques se sont proclamés zapatistes afin de profiter de la récupération des terres. Puis, certains indigènes se sont retourné contre la rébellion, estimant trop extrêmes les modes d'organisation et souhaitant profiter alors des aides gouvernementales. Au cours des premières années du mouvement, les leaders Marcos ou Moïses ont su transporter les foules, les motiver et les guider vers leur émancipation. Tout était à construire : ensemble, l'utopie devenait possible. Toutefois, le temps passa... Certains, peu à peu, se sont désengagés ou détachés du mouvement par manque de motivation face aux difficultés. D'autres ont perdu l'intérêt qu'ils avaient pour les affaires de politiques éducatives locales¹³⁰. D'autres encore se démotivèrent lors des mauvaises récoltes de maïs ou d'haricots et face à l'absence de certains secteurs de la communauté lors des assemblées. Le militantisme occupe souvent une place centrale dans la vie des individus alors quand ce n'est plus le cas le désarroi s'empare d'eux. Comment continuer à lutter dans la misère quand changer de camp suffit à rendre sa vie matérielle bien plus confortable ?

La guerre de « basse intensité » contre les paramilitaires et le manque de dialogue et de consensus avec l'Etat rendent difficiles le quotidien des activistes. Il faut savoir être patients. « Là où les bases d'appui de l'EZLN construisent une école, le gouvernement installe une école publique offrant aliments et matériels de construction aux familles qui y emmènent leurs enfants¹³¹ ».

Malgré son intitulé, la politique sociale du gouvernement ne l'est pas car elle est contre insurrectionnelle et cherche à détruire le mouvement. Parfois, les écoles sont

¹²⁹ BARONNET Bruno, «La construcción..., p. 53.

¹³⁰ BARONNET Bruno, « Derecho a la educación..., p. 104.

¹³¹ DUTERME Bernard, *op.cit.*, p. 105.

même incendiées par les organisations paramilitaires. De plus, les politiques assistancialistes qui consistent à distribuer des aliments, des infrastructures aux paysans non zapatistes créent davantage encore de démobilisation dans les rangs rebelles. Alors, oui, il est certain que le désengagement politique des membres zapatistes est un problème et dessert les communautés. Toutefois la rébellion dure et beaucoup d'individus portent encore et pour longtemps la cause des zapatistes. Malgré toutes ces difficultés et ces erreurs à surmonter, la situation dans les écoles s'améliore doucement et progressivement les habitants connaîtront les avantages de cette autonomie éducative.

Ces exclus de l'intérieur que l'on appelle Indiens sont présents partout sur le continent américain et d'autres que les mayas ont tenté de nouvelles expériences éducatives. Même si aucun mouvement n'a l'ampleur de celui-ci, cela prouve qu'un réveil des consciences existe dans les communautés indigènes depuis plusieurs décennies. Ces derniers osent enfin générer de nouvelles pratiques éducatives autogérées.

3) Le cas des autres pays et régions

Dans les années 70 et par la suite, le continent américain fut témoin d'un ensemble de phénomènes sociologiques. Beaucoup avaient des caractéristiques communes. Ces manifestations ont été réunies sous l'expression « Le réveil indien ». En effet, en Amérique latine et au Brésil, de nouvelles organisations ethniques conduites cette fois par les indiens eux-mêmes ont vu le jour. Pourtant appelés indiens suite à l'erreur géographique Christophe Colomb, ils revendiquent ce nom 500 ans après. Et pour cause, afin de lutter contre « la faillite des programmes sociaux, les avancées agro-industrielles vers leurs territoires ancestraux, la répression de leurs résistances, les politiques assimilationnistes¹³² », une conscience indienne est née.

En 1992, une nouvelle dynamique se met en place et arrive à son paroxysme lors du boycott général du cinquième centenaire de *El día de la raza*. On assiste également à un virement de politique de la part des institutions culturelles lorsque le Prix Nobel de la Paix est remis à Rigoberta Menchú pour ses actions. Avec ce recul, il n'était donc guère

¹³² COVO-MAURICE Jacqueline, *Introduction aux civilisations latino-américaines*, 2009, 128 Langues, Paris Colin, p. 82.

étonnant que les zapatistes se soulèvent au Chiapas en 1994 en criant « Ya Basta ». Malgré un apparent repli sur eux-mêmes, ces derniers apportent publiquement leur soutien aux différentes manifestations et mouvements sociaux qui jaillissent partout dans le monde. C'était le cas par exemple en Mai 2017 pour la libération de la Mapuche Machi Francisca Linconao Huircapan, ou pour la lutte du peuple Wixarika en Jalisco ou enfin en 2016 pour les professeurs de Oaxaca¹³³. Malgré les divergences d'opinion, ils n'hésitent pas à soutenir toutes les causes qui leur semblent justes.

Au Mexique, d'autres communautés indigènes se sont organisées afin d'être responsables de l'éducation de leurs enfants et permettre ainsi à un plus grand nombre d'être scolarisés. Dans l'Etat de Morelos par exemple, peu d'écoles publiques enseignent le Nahuatl. C'est pourtant un des dialectes les plus usités sur le territoire mexicain. Par ailleurs, lors de la distribution des postes d'enseignants, il existe toujours de la discrimination envers les candidats d'origine Nahuatl, qu'ils aient ou non un bon niveau d'espagnol¹³⁴. C'est pourquoi, pour lutter contre la mauvaise qualité des manuels scolaires et la mauvaise éducation, les maîtresses de Tetelcingo décidèrent de s'approprier l'espace éducatif en 1995. La résistance culturelle s'organisa sous la forme de nouvelles écoles maternelle et primaire. Mais ces éducateurs n'ont pas le soutien gouvernemental et parfois même, leur désorganisation et hétérogénéité apparente ne leur permettent pas non plus d'avoir celui des ONG. Cependant, à force de faire pression, les choses évoluent. La SEP, par exemple, a permis l'ouverture d'une école autonome en Tierra Larga¹³⁵.

Le Mexique n'a pas le monopole de cette problématique. Citons quelques pays où ce problème existe. En Equateur aussi, les communautés indiennes voient le système éducatif comme un agresseur ne prenant pas en compte leurs spécificités culturelles. Leur système de calcul et le Quechua se perdent. Ils ne sont pas arrivés au même niveau d'organisation que les zapatistes mais les communautés se sont mises à participer à l'élaboration des programmes dans les années 80¹³⁶.

¹³³ Communiqués du 4 juillet 2016 et 13 juillet 2014.

¹³⁴ BARONNET Bruno, « Lenguas...», p. 10.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹³⁶ GUEREÑA Jean Louis (sous la direction), *Famille et Education en Espagne et en Amérique latine*, 2002, Etudes hispaniques, CIREMIA Tours, p. 213.

En Bolivie, l'arrivée au pouvoir de l'indien aymara Evo Morales remet au cœur du débat les problématiques indigènes. Une loi proposée par le MAS¹³⁷ en 2010 initie une refonte complète du système d'éducation bolivien selon le modèle « vivir bien ». Cette loi est appelée Avelino Sinani et Eliardo Perez comme les fondateurs de la première école indigène à Warisata (1931-1939)¹³⁸.

Il faut attendre quelques années pour pouvoir faire un bilan de l'évolution de l'alphabétisation et de la qualité de l'éducation offerte aux indigènes. Mais en 2007, la Bolivie, le Nicaragua et la Colombie ont signé la Déclaration Internationale des Droits Indigènes et l'ont légiférée. Au Nicaragua, en 1987, le gouvernement sandiniste attribua aux régions indigènes le droit d'administrer ses questions éducatives. En Colombie, on déclara légitime la participation des communautés dans les sélections des enseignants et du contenu¹³⁹. Et enfin la même chose se produisit en 1995 au Guatemala après la signature des Accords de Paix. L'expérience éducative la plus importante que le monde ait connue a évidemment eu lieu à Cuba. Quelles que soient les positions politiques de chacun, il faut reconnaître que l'ampleur des réformes est indéniable dans les années 60. Cuba est donc la preuve qu'un gouvernement peut véritablement changer les choses, négativement ou positivement. En 1959, un quart de la population est analphabète et 54% des enfants ne sont pas scolarisés¹⁴⁰. En 1960, Fidel Castro annonce à la tribune de l'ONU qu'à la fin de 1961, tous les Cubains sauront lire et écrire. Pour ce faire, un manuel révolutionnaire est créé et le peuple cubain devient soudain conscient de la tâche qui lui incombe. Plus de 10 000 jeunes partent dans les campagnes et les familles pour y faire cours. Certains sont très jeunes : la mobilisation est générale et propulse la question éducative sur le devant de la scène, les écoles fleurissent sur le territoire. Un an après, de façon spectaculaire et alimentant ainsi le culte de la personnalité, le ministre de l'éducation annonce que le taux d'analphabétisme s'est réduit à 3,9%¹⁴¹. Même s'il faut se méfier des statistiques, les résultats étaient là et ont réellement permis à la plupart des enfants d'aller à l'école. Ce n'est toutefois plus le cas aujourd'hui compte tenu de la situation actuelle dans laquelle l'île est plongée depuis 15 ans.

¹³⁷ Parti politique : Mouvement Vers le Socialisme.

¹³⁸ LEWANDOWSKI Sophie, *op cit.*, p. 12.

¹³⁹ BARONNET Bruno, « Derecho a la educación... », p. 95.

¹⁴⁰ GUEREÑA Jean Louis (sous la direction), *Famille et Education...*, p. 195.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 198.

Suite à l'AG de l'ONU en 2007¹⁴², quelques pays ont érigé en loi les mesures prises et les constitutions équatoriennes, nicaraguayennes, paraguayennes, péruviennes, vénézuéliennes ont reconnu l'existence officielle des langues indigènes.¹⁴³ D'une manière générale, les choses évoluent sur le continent. Aujourd'hui en 2017, les populations rurales cherchent à s'organiser pour être plus résistantes et elles ont parfois le soutien des acteurs des courants plus progressistes de l'église. Ceux dont on entend le plus parler dans les communautés altermondialistes sont par exemple les indiens Mapuche du sud chilien. Ils essaient de s'opposer collectivement à une exploitation forestière intensive. Il y a aussi les paysans brésiliens appartenant au « Movimento dos sem terra », dépouillés de leurs terres pour les profits de quelques entreprises multinationales. Ils luttent au quotidien pour retrouver ce qui est le sens même de leur existence.

Depuis 50 ans, nous constatons que des progrès existent sur le plan éducatif au sein des communautés indigènes. Le cadre législatif prend en compte leurs besoins spécifiques et attestent de leur droit à l'autodétermination. Malheureusement, les mesures ne sont pas toujours effectives et certains gouvernements freinent les réformes. Quand la loi devient un carcan, l'une des issues possibles reste l'autonomie. Bien que cette décision collective exige un énorme sacrifice et de l'engagement, s'orienter sur la voie de la dignité le mérite.

¹⁴² Voir annexe 13.

¹⁴³ COVO-MAURICE Jacqueline, *op. cit.*, p. 83.

Conclusion

Ancêtres des zapatistes, les mayas sont la seule civilisation ayant pleinement développé un système d'écriture sur le continent américain précolombien. Ceci était peut-être déjà un signe de leur modernité et de leur progrès. La population maya s'établit au Mexique dans le Yucatan, le Campeche, le Tabasco, le Quintana Roo et le Chiapas mais aussi au Guatemala, au Belize, au Honduras et au Salvador. On détermina que les premiers apparurent pendant la période archaïque il y a presque 10 000 ans en prenant comme repère la pratique de l'agriculture et la formation de tribus. Les mayas se répartirent par groupes ethniques sur ce vaste territoire et y laissèrent la marque de leur passage, encore visible aujourd'hui dans les paysages et la tradition comme la cosmogonie. La guerre et les échanges commerciaux étaient leurs principales activités. C'est pourquoi l'éducation, qui passait beaucoup par le jeu, leur enseignait à se battre et à respecter les castes sociales bien établies de façon hiérarchiques. Cependant, l'entretien des diverses langues et des écritures faisaient partie de leurs apprentissages bien que l'éducation était uniquement adressée aux élites.

A leur arrivée, les Espagnols crurent nécessaire la destruction des éléments de la civilisation maya. Toutefois, beaucoup de villages se retrouvèrent éloignés de la coupe espagnole et purent maintenir leurs rites et leurs modes de vie traditionnels et certains religieux espagnols s'y intéressèrent. Ils y créèrent un nouveau système éducatif afin d'enseigner aux indigènes les mœurs de la couronne espagnole et leur langue ; beaucoup utilisèrent l'école comme moyen de supprimer tout reste des sociétés mésoaméricaines dont les tenues, l'alimentation, la religion et la langue. Le terme « educación indígena » apparut pendant la conquête en faisant référence à ce que les indiens devaient savoir et non pas ce qu'eux-mêmes savaient. L'administration coloniale développa une politique de ségrégation raciale. Les Espagnols se considéraient comme une « race » supérieure et étaient convaincus que les indigènes devaient acquérir de nouvelles valeurs culturelles, c'est-à-dire avoir la notion de la propriété, du travail, de l'utilisation de l'argent et de la morale. Ils mirent en place des actions éducatives à travers les écoles ecclésiastiques pour créer de nouveaux sujets du roi d'Espagne. Les écoles étaient donc principalement tenues par des franciscains et destinées à l'évangélisation des indiens. Cependant, petit à petit, on y ouvrit des écoles élitistes pour les indigènes les plus riches ainsi que des

établissements pour les filles. Certes, l'école avait un caractère religieux et discriminatoire mais la plupart pouvait y apprendre à lire, écrire et compter.

Au 18^{ème} siècle, on commença à établir des institutions laïques, souvent privées ou gouvernementales. C'était une époque très fertile pour le système éducatif même si on respectait strictement l'ordre des classes sociales. On y enseigna les arts et les métiers. La situation évolua radicalement au 19^{ème} siècle. En 1824, la Constitution mexicaine invoqua l'égalité juridique de tous les Mexicains. On prétendait ainsi effacer les différences entre les groupes sociaux mais en réalité, on cherchait également à en finir avec les institutions qui avaient protégé ou discriminé l'indien pendant l'époque coloniale. L'objectif était d'homogénéiser la société.¹⁴⁴ En perdant son statut particulier, l'indien se retrouva désemparé face à des devoirs qui lui incombaient. L'école devint donc le principal lieu d'assimilation des cultures nationales. On y confondait l'éducation et l'acculturation. A vouloir en faire un citoyen mexicain ordinaire, le gouvernement détruisit son identité culturelle, ses pratiques. Malgré la construction de milliers d'établissement pour faciliter l'accès à l'enseignement, le secteur éducatif reflétait toujours les mêmes inégalités¹⁴⁵. Les indigènes se mirent à nommer leur langue « dialecte » pour montrer l'infériorité de son statut par rapport à l'espagnol¹⁴⁶. Le programme national consistait à donner au peuple l'impression de partager un héritage commun alors que l'héritage indien était commercialisé dans la culture savante et populaire. La Nation a obligé les indiens à devenir des citoyens en les intégrant par l'école et en cherchant à effacer des comportements perçus comme archaïques et incompatibles avec le progrès¹⁴⁷. Dans les années 60, certains indiens avaient même honte de leurs traditions et tentaient de s'en défaire pour réussir leur intégration dans ce que l'on appelle le « monde moderne ».

Les zapatistes du Chiapas ont bien compris que l'éducation était un enjeu mondial et au centre des futures stratégies de construction. C'est pourquoi, las d'être ignorés depuis tant d'années, ils se soulevèrent en 1994. Alors que l'école était un sujet majeur de luttes et de négociations dans les Accords de San Andrés de 1996, ces derniers ne furent pas appliqués. Dépourvus du moindre soutien politique, ils se lancèrent dans la

¹⁴⁴ SANZ JARA Eva, *Los indios de la nación*, 2011, Iberoamericana, Vervuert, p. 29.

¹⁴⁵ MUSSET Alain, *op. cit.*, p. 97.

¹⁴⁶ FRIEDLANDER Judith, *op. cit.*, p. 101.

¹⁴⁷ BERNAND Carmen, *Les Indiens face à la construction de l'Etat-nation Mexique Argentine 1810-1927*, 2013, Atlande, p. 214.

construction de l'autonomie de fait. Ils créèrent leur propre système éducatif et le nommèrent éducation « véritable » ou « autonome ». Le même type de gestion collective fut appliqué à l'autodéfense territoriale, à l'accès aux soins et à l'éducation.

Une école autonome ne signifie pas forcément éducation autonome. C'est pourquoi on y enseigne l'autonomie à travers la combinaison de l'autonomie cognitive et politique. C'est-à-dire que l'enfant doit avoir de la liberté dans ses recherches ainsi qu'un espace à s'approprier pour se libérer de la dépendance vis-à-vis du professeur.

Un tel niveau de remise en question des politiques éducatives officielles n'arrive pas par hasard et intervient au terme de longues années de délibération pour lutter contre la soumission. Tous les manuels, les documents, l'art, les communiqués zapatistes questionnent véritablement l'hégémonie de la pensée unique occidentale et ses espaces de productions intellectuelles afin de décoloniser l'indigène¹⁴⁸. Leurs pratiques convergent vers un enseignement interculturel, critique et préparant à la citoyenneté¹⁴⁹ en valorisant la mémoire et la culture autochtone. Les zapatistes introduisent l'idée que l'eurocentrisme s'est imposé comme paradigme universel de l'histoire de la connaissance, c'est-à-dire comme la seule forme valable¹⁵⁰. L'éducation pour les indigènes est donnée par les indigènes en accord avec les pratiques ancestrales mayas dans le but de s'émanciper. « Un rapport pédagogique véritable s'établit entre un être libre et un enfant qu'il faut préparer à être libre¹⁵¹. ».

Bien que les destinataires de cette éducation soient principalement des enfants entre 5 et 12 ans, les adultes souhaitant s'instruire sont également les bienvenus aux cours d'alphabétisation. L'éducation doit être accessible et ouverte à tous les membres quels qu'ils soient.

Le bilan transmis par les zapatistes en 2016¹⁵² décrit l'état des progrès et des avancées sur tous les plans. Au sujet de leur politique éducative, les rebelles sont plutôt satisfaits. Même si les premières expériences ont bénéficié d'une aide extérieure grâce aux ONG, des universitaires et des syndicalistes, les premières graines ont germé et laissent présager de nombreux projets. Cependant, l'élargissement de leur accès à

¹⁴⁸ SANDOVAL FORERO Eduardo, *op.cit.*, p. 30.

¹⁴⁹ BARONNET Bruno, « L'expérience d'éducation... », p. 1.

¹⁵⁰ SANDOVAL FORERO Eduardo, *op.cit.*, p. 26.

¹⁵¹ BUISSON Ferdinand, *op. cit.*, p. 220.

¹⁵² Voir Annexe 2.

l’alphabétisation et aux savoirs dépend de facteurs liés à l’agriculture de subsistance¹⁵³. Désormais, la terre est leur seule source de revenus. Bien que les zapatistes aient démontré qu’ils pouvaient relever le défi de l’autonomie, ils doivent toujours prouver qu’ils en sont capables. Que les adversités soient d’origine interne, comme le déficit de formation et le manque de motivation, ou externe comme la guerre d’usure ou l’absence de ressources économiques, il faudra lutter pour préserver cette liberté obtenue. Ils doivent faire mentir ceux qui les accusent de repli identitaire ou de séparatisme en affirmant que leurs différences linguistiques, culturelles et sociopolitiques sont renforcées par l’autodétermination éducative. Le destin du Chiapas dépend de son éducation. Peut être que d’autres régions mexicaines seront inspirées par les zapatistes mais pour l’instant, ils sont vus comme une minorité rebelle qui a simplement voulu se débarrasser de l’emprise politique officielle. Pourtant, beaucoup d’écoles rurales en apprendraient beaucoup en observant d’un peu plus près les pratiques éducatives.

L’école n’est pas la seule réponse possible. Pour que l’éducation soit mieux considérée, il faut lui donner une image plus positive, tout comme pour la diversité. Au lieu de montrer qu’elle est source d’inégalité, montrons plutôt sa richesse, sa variété et ce qu’elle produit afin de sensibiliser les populations. Et même, s’il est noble de croire que l’éducation peut changer un pays, il lui faut d’abord un cadre juridique pour que cela fonctionne.

D’une façon générale, chaque aspect de l’autonomie de fait devrait être étudié, non pas pour en faire un modèle, mais pour prouver qu’il existe des modes d’organisation alternative. Par ailleurs, il serait intéressant de se pencher sur une autre problématique zapatiste très peu évoquée : celle de la gestion du handicap. Comment arrivent-ils à concilier leurs idéaux d’égalité face au handicap compte tenu de la rudesse de la vie dans ces communautés éloignées ? Les zapatistes en situation de handicap sont-ils aussi intégrés dans les tâches collectives ? Tenter de répondre à ces questions apporterait sans aucun doute un éclairage sur certaines facettes plus intimes de ces communautés rebelles.

L’année 2017 a vu les zapatistes changer d’avis concernant un point. Alors qu’ils s’étaient engagés à rompre tout compromis vis-à-vis du pouvoir officiel, ils ont décidé de présenter une candidate aux prochaines élections présidentielles. En effet, ces

¹⁵³ BARONNET Bruno, « L’expérience d’éducation…, p. 24.

dernières auront lieu en juillet 2018 et seront l'occasion de renouveler les 128 sénateurs et 500 députés. Face à l'absence de réponses du gouvernement, les zapatistes ont choisi d'utiliser les moyens légaux et officiels pour que le PRI et le PAN, les deux partis toujours au pouvoir, ne le monopolisent pas une fois de plus. Ils expliquent qu'ils ne souhaitent pas être élus pour le pouvoir mais pour l'outil qu'il représente¹⁵⁴. Ils veulent montrer qu'ils sont déterminés et qu'ils sont capables de rendre prioritaire le droit des minorités. Pour ce faire, l'Assemblée du Congrès National Indigène a choisi Maria De Jesus Patricio Martinez¹⁵⁵, une médecin traditionnelle nahua. Bien qu'ayant soutenu la cause zapatiste au moment du soulèvement, elle est surtout connue au Mexique pour son travail et son activisme envers les Droits de l'Homme.

Son élection signifierait un véritable bouleversement dans la politique mexicaine. Qu'une femme, indigène et sans parti, accède à la présidence, témoignerait d'un réel désir de changement au sein de la population et d'un abandon des pratiques politiques modernes. Des mesures seraient enfin prises pour respecter le droit à la dignité des peuples indigènes. L'avenir nous fera savoir si le Mexique est prêt à assumer les revendications des minorités et à accepter, en son sein, l'un de leurs symboles.

¹⁵⁴ Annexe 14.

¹⁵⁵ Annexe 11.

Annexes

Annexe 1: message aux enseignants¹⁵⁶

Mayor Moisés: mensaje a las mesas “El zapatismo y los maestros” 08/12/2003

Buenos días compañeros, maestros, a todos los que nos escuchan, queremos hablar, presentarlo de la forma en que vemos pues hacia los maestros que existen aquí en este país, son tres maneras que ahorita estamos viendo la forma en que hay los maestros. Los maestros autónomos de los municipios autónomos rebeldes zapatistas y los maestros democráticos y los charros.

Lo que vemos pues así de lo que es en el sistema de los maestros charros, son los que traen la forma de hacer control político-ideológico para así educar pues a los estudiantes, la de ahora pues. O sea, son ellos los que llevan adelante pues la enseñanza de cómo quiere los neoliberales, los explotadores, como dicen los compás pues, y eso por desgracia ha salido un acá que es maestra la vampira de Gordillo, se lo decimos pues, vampiro porque es la que anda chupando lo poco que queda de los maestros buenos, que son los maestros democráticos que luchan que se tratan de organizarse pero que son muy golpeados precisamente pues esa banda de vampiros que hay, que la que lidera es esa señora. Porque chocan las ideas de la de ella, y de los maestros democráticos que para nosotros eso tiene una dificultad muy grande ellos pues, el problema que sufren es de que los maestros democráticos como están controlados pues por el mismo sistema, es decir, ellos le piden pues el resultado de su trabajo los maestros democráticos entonces tienen que presentar de que sus alumnos si pasaron el 95% porque si presentan que son pocos entonces son culpados de que esos maestros democráticos no están haciendo nada, entonces, aunque los maestros democráticos ven que sus alumnos no han podido aprender mejor, por dificultades. Entonces se ven obligados a hacer lo que en su voluntad no lo quisiera hacerlo, entonces es el problema que enfrentan a esos maestros democráticos, son duras y se necesita que entonces tienen que hacer conciencia realmente ahí en eso, porque se trata de que es para educar enseñar a los niños a leer y escribir, entonces hay que sacarlos adelante de por sí a todos lo que se les califica de 5 de 6 que no pudieron pasar pues, entonces es un problema eso pues no es culpable de los maestros, es culpable del sistema en que estamos viviendo de que haya enfermedades, hay falta de alimento, que los niños pues, como se ha dicho pues de que si hay hambre no entran las letras, entonces es de verdad de por sí eso, entonces enfrentan esos maestros democráticos eso, entonces eso es un trabajo, es una forma de que tendrían que ver que van a ser con respecto a eso, porque es su trabajo.

Entonces La otra parte que son los maestros de los compañeros de los pueblos, de los municipios autónomos ahí si es totalmente diferente, la diferencia es de que entonces los compañeros promotores hacen todo el esfuerzo porque sus alumnos tienen que salir el mismo nivel a todos pues, pero para eso entonces es que ahí es un cambio totalmente que hay no se trata de que haber quien gana 10, quien saca 6; se trata de que entonces, se tiene que dedicar más tiempo a los niños que no pudieron igualar a sus compañeros, o sus compañeras pues, se le dedica pues el tiempo y no se trata pues de que mismo alumnos llegan a saberse de que entonces de que la otra o el otro ella saco 10 y el otro saco 5, o sea como una manera pues así de quien es el más chingón pues.

¹⁵⁶ <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/12/08/mayor-moises-mensaje-a-las-mesas-el-zapatismo-y-los-maestros/> (En ligne le 28/08/2017)

No, al revés, es lo que se hace acá, la otra cosa es la educación de lo que se enseña es como dijeron los compañeros, las compañeras de que es conforme a las necesidades del pueblo. No es así de que se le enseñe una cosa de que no lo saben pues, que no lo hayan visto por ejemplo que dicen que el tren, por ejemplo no, el tren aquí no las conocen pues, en la selva, los indígenas, los campesinos, entonces cosas así de este tipo de que no tengan una idea pues no, y otra de las cosas es que en esas escuelas zapatistas ahí donde se le cuenta realmente la historia de cómo se vive este país, por ejemplo, por decir, en la del gobierno en las ciencias sociales, ahí te cuentan pues otras cosas ahí de que hay tecnologías muy avanzadas y no sé que tanto pues, aquí en esto no es que se cuenta porque hay pobres y porque hay ricos; como nacen los ricos y como es que nacen los pobres por qué. Las historias se cuenta la verdad quien fue Zapata, quien fue Venustiano Carranza, quien fue Madero, quien fue Francisco Villa, quién fue Santana, quien fue Miguel Hidalgo, se dice lo que es la verdad pues, nada oculto pues, que en las escuelas de Elba Esther Gordillo, chupacabras, eso si no lo dicen, no lo cuentan, ¿Por qué? porque no le conviene, porque así sus alumnos se despiertan llegan a saber así la realidad pues, y más ahora que está de acuerdo con su comadre, esa la según Sagun, como se dice y ni quiero decir bien el nombre porque no me lo sé, que anda pues ahí repartiendo pues algo para los niños de acuerdo pues con esa la gordilla, la ardilla; o Como se dice eso, entonces así esta pues los municipios autónomos con los promotores de educación, los maestros autónomos, maestras. Entonces yo creo que entonces con los maestros democráticos creo que con los compañeros promotores de educación zapatistas sería bueno de que ellos intercambiaran sus formas de cómo es de que trabajan y que ahí puede haber buen intercambio de que entonces hasta donde tienen que llegar con sus alumnos de esos maestros democráticos, de los que no lo logran sacar adelante pues. Entonces si les podíamos hacer pues ese llamado, a que ellos se intercambien sus conocimientos, sus experiencias, porque lo importante es que los niños, las niñas sepan leer y escribir, nada más.

Annexe 2: Bilan¹⁵⁷ ¿Y EN LAS COMUNIDADES ZAPATISTAS? EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL.

Ahora les vamos a platicar un poco de cómo están las comunidades zapatistas, donde resisten y luchan las bases de apoyo.

Esto que ahora les vamos a relatar viene de los informes de las mismas compañeras y compañeros zapatistas responsables en los pueblos, responsables de comisiones (por ejemplo de salud, educación, jóven@s, etc), autoridades autónomas y responsables organizativos. Pero con 1@s compas del Comité lo hemos checado para ver si no es mentira, o que le están cambiando para que parezca que está bien y esconder lo que está mal. El trabajo de estos escritos no es decirles mentiras a nuestr@s compas de la Sexta ni a quienes apoyan y son solidari@s. Ni a ustedes, ni a ell@s ni a nadie más.

Si vamos mal, lo decimos claro, no para que se sientan más tristes de lo que están por todo lo que ocurre allá en sus geografías y calendarios. Lo decimos porque es nuestra forma de darles cuentas o sea informarles y que lo sepan si vamos por el camino que les dijimos o es que ya andamos en otras cosas, tal vez repitiendo los mismos vicios que criticamos.

¹⁵⁷ <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/23/y-en-las-comunidades-zapatistas/> (En ligne le 28/08/2017)

Pero si vamos bien, pues también queremos que lo sepan para que así se alegren con el corazón colectivo que somos.

[...]

Esto que pasa es nuevo, son nuevas cosas que han aparecido, o sea que no había hace uno o dos años:

- Se mantiene el crecimiento zapatista. Están entrando más jóvenes y jóvenes.
- En la salud están bien las compañeras y compañeros. Lo que se ve es que en sus clínicas autónomas llegan menos porque ha crecido mucho el trabajo de prevención y por la atención que dan los promotores de salud autónoma. O sea que se enferman menos. En las clínicas zapatistas autónomas los que llegan más y más seguido son los partidistas.
- En educación está pareja la educación primaria. Pero ahora hay una exigencia nueva de las comunidades: la secundaria y la preparatoria. En algunas zonas ya hay secundaria, pero no en todas. Ahora hay jóvenes y jóvenes que están demandando educación superior. No quieren talleres, sino estudio superior de las ciencias y las artes. Pero no estudio según el modo capitalista de las universidades institucionales, sino según nuestro modo. En esto nos falta mucho.

[...]

Pero no todo va bien. Claro les decimos que vemos una falla: las mujeres zapatistas están avanzando más que los hombres. O sea que no se está avanzando parejo.

Cada vez queda menos de aquel tiempo en que el hombre era el único que aportaba la paga para la casa. Ahora en algunas zonas los colectivos de mujeres le dan trabajo a los hombres. Y no son pocos los hogares zapatistas donde la mujer es la que le va a dar paga al hombre para que se compre una su camisa, unos sus pantalones, un su paliacate y un su peine para que esté bien galán en las próximas actividades que anunciamos pronto.

Porque tal vez seamos sucios, feos y malos, pero eso sí: bien peinados.

Desde las montañas del Sureste Mexicano.

Subcomandante Insurgente Moisés. Subcomandante Insurgente Galeano.

México, febrero del 2016.

Annexe 3 : C169 Convention relative aux peuples indigènes et tribaux, 1989¹⁵⁸

(Note: Date d'entrée en vigueur: 05:09:1991.) Lieu:Genève Date d'adoption:27:06:1989

Session de la Conférence:76

PARTIE VI. EDUCATION ET MOYENS DE COMMUNICATION

Article 26

Des mesures doivent être prises pour assurer aux membres des peuples intéressés la possibilité d'acquérir une éducation à tous les niveaux au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale.

Article 27

1. Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles.
2. L'autorité compétente doit faire en sorte que la formation des membres des peuples intéressés et leur participation à la formulation et à l'exécution des programmes d'éducation soient assurées afin que la responsabilité de la conduite desdits programmes puisse être progressivement transférée à ces peuples s'il y a lieu.
3. De plus, les gouvernements doivent reconnaître le droit de ces peuples de créer leurs propres institutions et moyens d'éducation, à condition que ces institutions répondent aux normes minimales établies par l'autorité compétente en consultation avec ces peuples. Des ressources appropriées doivent leur être fournies à cette fin.

Article 28

1. Lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est le plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent. Lorsque cela n'est pas réalisable, les autorités compétentes doivent entreprendre des consultations avec ces peuples en vue de l'adoption de mesures permettant d'atteindre cet objectif.
2. Des mesures adéquates doivent être prises pour assurer que ces peuples aient la possibilité d'atteindre la maîtrise de la langue nationale ou de l'une des langues officielles du pays.
3. Des dispositions doivent être prises pour sauvegarder les langues indigènes des peuples intéressés et en promouvoir le développement et la pratique.

Article 29

¹⁵⁸ http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169 (En ligne le 01/09/2017)

L'éducation doit viser à donner aux enfants des peuples intéressés des connaissances générales et des aptitudes qui les aident à participer pleinement et sur un pied d'égalité à la vie de leur propre communauté ainsi qu'à celle de la communauté nationale.

Article 30

1. Les gouvernements doivent prendre des mesures adaptées aux traditions et aux cultures des peuples intéressés, en vue de leur faire connaître leurs droits et obligations, notamment en ce qui concerne le travail, les possibilités économiques, les questions d'éducation et de santé, les services sociaux et les droits résultant de la présente convention.
2. A cette fin, on aura recours, si nécessaire, à des traductions écrites et à l'utilisation des moyens de communication de masse dans les langues desdits peuples.

Article 31

Des mesures de caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale, et particulièrement dans ceux qui sont le plus directement en contact avec les peuples intéressés, afin d'éliminer les préjugés qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. A cette fin, des efforts doivent être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés.

Annexe 4 : Déclaration universelle des droits de l'homme¹⁵⁹

Déclaration universelle des droits de l'homme

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

¹⁵⁹ http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/droits_homme.htm (En ligne le 01/09/2017)

Annexe 5: Ley de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas¹⁶⁰

LEY DE LA COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de mayo de 2003

TEXTO VIGENTE

Última reforma publicada DOF 07-04-2016

Artículo 2. La Comisión tiene como objeto orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para lo que tendrá las siguientes funciones:

- I.** Ser instancia de consulta para la formulación, ejecución y evaluación de los planes, programas y proyectos que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal desarrollen en la materia;
- II.** Coadyuvar al ejercicio de la libre determinación y autonomía de los pueblos y comunidades indígenas en el marco de las disposiciones constitucionales
- III.** Realizar tareas de colaboración con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, las cuales deberán consultar a la Comisión en las políticas y acciones vinculadas con el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas; de coordinación con los gobiernos de las entidades federativas y de los municipios; de interlocución con los pueblos y comunidades indígenas, y de concertación con los sectores social y privado;
- IV.** Proponer y promover las medidas que se requieran para el cumplimiento de lo dispuesto en el apartado B del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;
- V.** Evaluar las políticas públicas y la aplicación de los programas, proyectos y acciones gubernamentales que conduzcan al desarrollo integral de dichos pueblos y comunidades;
- VI.** Realizar investigaciones y estudios para promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas;
- VII.** Apoyar los procesos de reconstitución de los pueblos indígenas;
- VIII.** Coadyuvar y, en su caso, asistir a los indígenas que se lo soliciten en asuntos y ante autoridades federales, estatales y municipales;
- IX.** Diseñar y operar, en el marco del Consejo Consultivo de la Comisión, un sistema de consulta y participación indígenas, estableciendo los procedimientos técnicos y metodológicos para promover la participación de las autoridades, representantes y comunidades de los pueblos indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo;
- X.** Asesorar y apoyar en la materia indígena a las instituciones federales, así como a los estados, municipios y a las organizaciones de los sectores social y privado que lo soliciten;
- XI.** Instrumentar y operar programas y acciones para el desarrollo de los pueblos indígenas cuando no correspondan a las atribuciones de otras dependencias o entidades de la Administración Pública Federal o en colaboración, en su caso, con las dependencias y entidades correspondientes;
- XII.** Participar y formar parte de organismos, foros e instrumentos internacionales relacionados con el objeto de la Comisión;

¹⁶⁰ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lcndpi.htm> (En ligne le 01/09/2017)

XIII. Desarrollar programas de capacitación para las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como para las entidades federativas y municipios que lo soliciten, con el fin de mejorar la atención de las necesidades de los pueblos indígenas;

Annexe 6: Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas¹⁶¹.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003

TEXTO VIGENTE

Última reforma publicada DOF 17-12-2015

ARTÍCULO 2. Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.

ARTÍCULO 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La diversidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

Artículo reformado DOF 15-12-2015

ARTÍCULO 4.- Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte.

ARTÍCULO 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

ARTÍCULO 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública.

ARTÍCULO 8. Ninguna persona podrá ser sujeta a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Annexe 7 : Dernière modification de la Constitution mexicaine¹⁶²

DECRETO por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media

¹⁶¹ http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf (En ligne le 01/09/2017)

¹⁶²

<http://www.normateca.gob.mx/Archivos/CONSTITUCION%20POLITICA%20DE%20LOS%20ESTADOS%20UNIDOS%20MEXICANOS%20ULTIMA%20REFORMA.PDF> (En ligne le 01/09/2017)

superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

...

...

I. y II. ...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

IV. a VII. ...

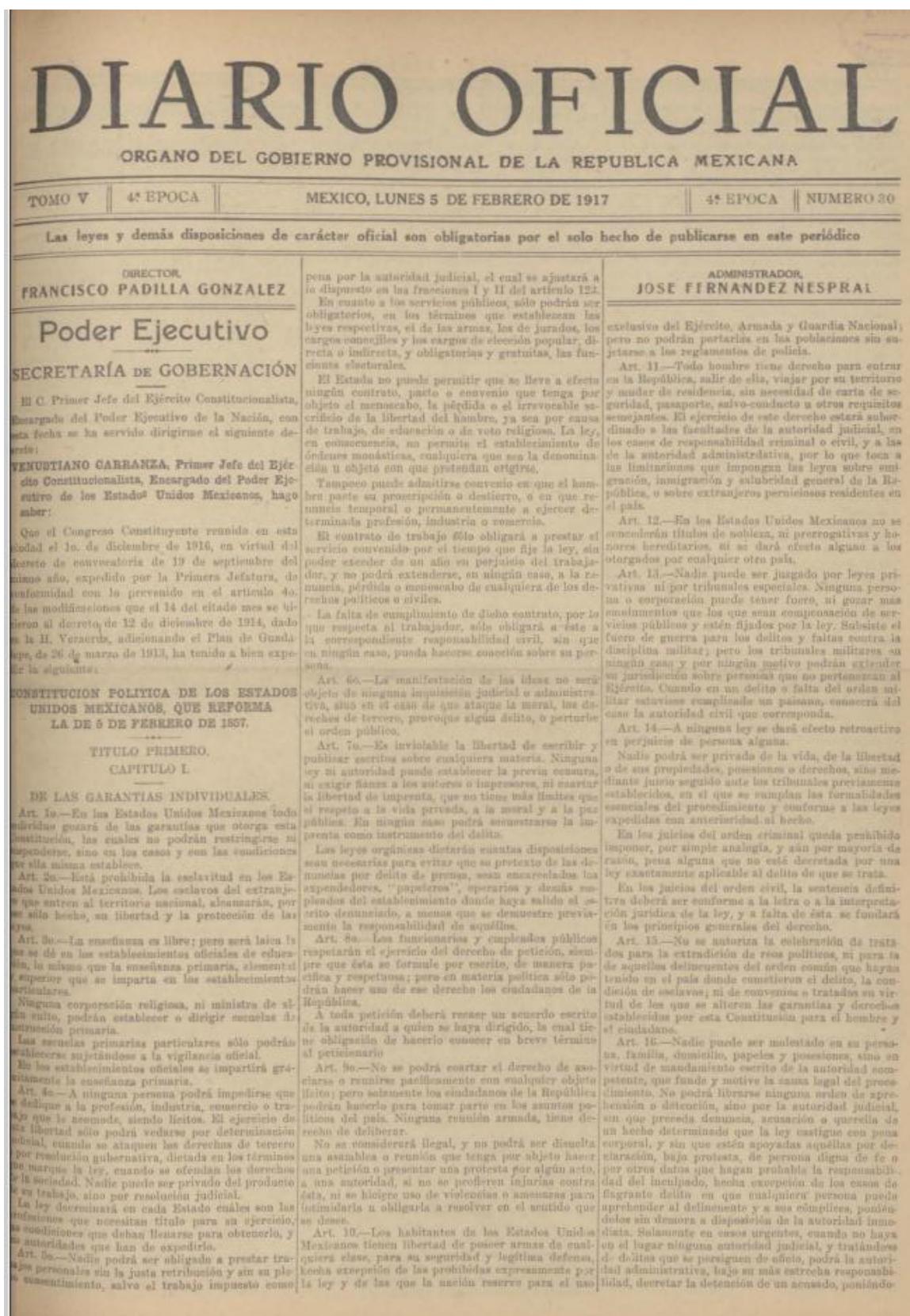
VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

Annexe 8 : Ecole zapatiste¹⁶³.



¹⁶³ <https://clasedetendencias.files.wordpress.com/2012/10/murals023.jpg> (En ligne le 01/09/2017)

Annexe 9 : Constitution de 1917¹⁶⁴



Annexe 10 : cartes¹⁶⁵

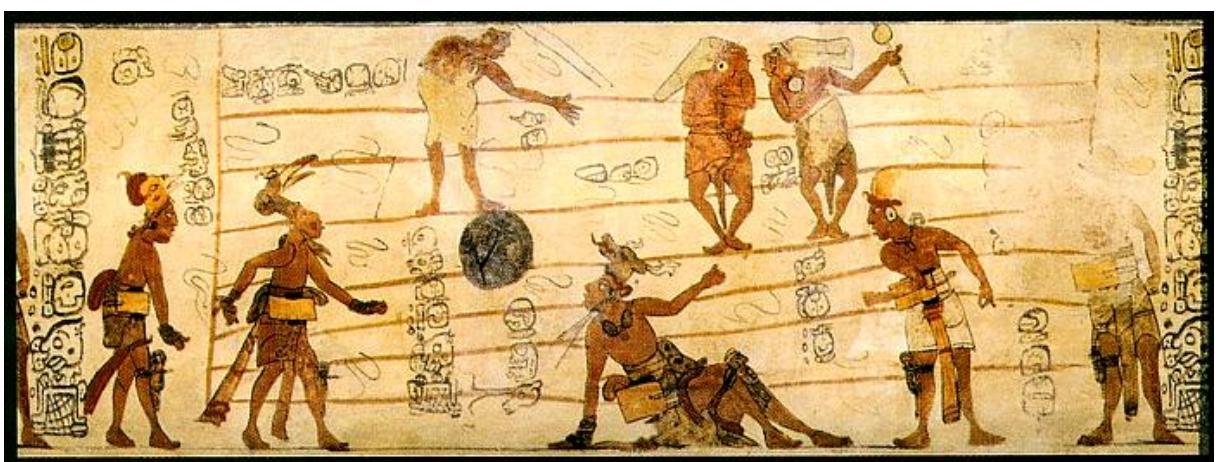


¹⁶⁵ <https://www.ecosia.org/images?q=mapa+de+chiapas> (En ligne le 08/09/2016)
<https://www.ecosia.org/images?q=mapa+de+chiapas> (En ligne le 08/09/2016)

Annexe 11 : Maria de Jésus Patricio, candidate de l'EZLN à la présidence¹⁶⁶



Annexe 12 : Jeux précolombiens¹⁶⁷



¹⁶⁶ <http://www.lr21.com.uy/wp-content/uploads/2017/05/candidata-mexico.jpg>

¹⁶⁷ <https://losimportunos.files.wordpress.com/2014/03/pelota03.jpg>

Annexe 13: Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples indigènes (13/09/2007)¹⁶⁸.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Annexe 14 : EZLN appelle au vote pour María de Jesús Patricio Martínez le 28/05/2017¹⁶⁹.

Por acuerdo de nuestra asamblea constitutiva del Concejo Indígena de Gobierno, decidimos nombrar como vocera a nuestra compañera María de Jesús Patricio Martínez del pueblo Nahuatl, cuyo nombre buscaremos que aparezca en las boletas electorales para la presidencia de México en el año 2018, que será portadora de la palabra de los pueblos que conformaran el C.I.G, que a su vez altamente representativo de la geografía indígena de nuestro país.

Entonces pues, no buscamos administrar el poder, queremos desmontarlo desde las grietas que sabemos, somos capaces.

Annexe 15: Declaración del V congreso indígena 1ero 2017¹⁷⁰.

Mientras los malos gobiernos deforman las políticas del Estado en materia educativa poniéndola al servicio de las corporaciones capitalistas para que ésta deje de ser un derecho, los pueblos originarios crean primarias, secundarias, bachilleratos y universidades con sistemas educativos propios, basados en la protección de nuestra madre tierra, en la defensa territorial, en la producción, en las ciencias, en las artes, en nuestras lenguas y pese a que la mayoría de esos procesos crecen sin apoyo de ningún nivel del mal gobierno, está al servicio de todas y todos.

¹⁶⁸ http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf (en ligne le 20/08/2017)

¹⁶⁹ <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2017/05/28/llego-la-hora-cni-ezln/> (en ligne le 20/08/2017)

¹⁷⁰ <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2017/01/01/y-retremblo-informe-desde-el-epicentro/> (En ligne le 28/08/2017)

Bibliographie

Ouvrages de référence

- ACEVEDO RODRIGO Ariadna, LÓPEZ CABALLERO Paula, *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, 2012, México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos; Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, 336 p.
- BARONNET Bruno, MORA BAYO Mariana, STAHLER-SHOLK Richard, *Luchas "muy otras"*, 2011, Coordinadores, 588 p.
- BARONNET Bruno, Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*, 2009, México. 546 p.
- BERNAND Carmen, *Les Indiens face à la construction de l'Etat-nation Mexique Argentine 1810-1927*, 2013, Atlande, 283 p.
- BUISSON Ferdinand, *Education et République*, 2003, Paris : Ed. Kimé, 345 p.
- CINDE, *Atención a la niñez menos de seis años en Latinoamérica*, 1989, Medellín CINDE, 179 p.
- CIREMIA, *Ecole et Eglise Espagne et en Amérique latine*, 1988, Université de Tours, 518 p.
- CIREMIA, *Ecole et société en Espagne et en Amérique latine*, 1983, Université de Tours, 186 p.
- CIREMIA, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du 18^{ème} siècle à nos jours*, 1986, Université de Tours, 634 p.
- CIREMIA, *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine*, 1990, Université de Tours, 184 p.
- COVO-MAURICE Jacqueline, *Introduction aux civilisations latino-américaines*, 2009, 128 Langues, Paris Colin, 123 p.
- CUNILL Caroline, *La alfabetización de los mayas y sus consecuencias sociales en Yucatán, siglo XVI*, Tours, 192 p.
- DUTERME Bernard, *Zapatisme : la rébellion qui dure*, 2014, Syllepse, Alternatives Sud, 205 p.
- FRIEDLANDER Judith, *L'indien des autres*, 1979, Payot, 240 p.
- GUEREÑA Jean Louis (sous la direction), *Famille et Education en Espagne et en Amérique latine*, 2002, Etudes hispaniques, CIREMIA Tours, 686 p.
- GUEREÑA Jean Louis, ZAPATA Monica, *Culture et Education dans les mondes hispaniques*, 2005, Tours : Presses Universitaires François Rabelais, 454 p.
- LARROYO Francisco, *Historia comparada de la Educación en México*, 1946, Editorial Porrúa, 596 p.

- LEON Antoine, *Colonisation, Enseignement et Education, étude historique et comparative*, 1991, Paris : Ed. l'Harmattan, 319 p.
- LEWIS Hanke, *El prejuicio racial en el nuevo mundo, Aristóteles y los Indios de Hispanoamérica*, 1974, México: Secretaría de Educación Pública, 207 p.
- MISLE Oscar, ROSALES Reina, *Más cerca de lo que creemos, la atención preescolar en manos de la comunidad alcances y barreras*, 1995, Caracas: CECODAP, 112 p.
- MUSSET Alain, *Le Mexique*, 2015, Presse Universitaire de France, Que sais-je, 128 p.
- SANZ JARA Eva, *Los indios de la nación*, 2011, Iberoamericana, Vervuert, 340 p.
- SCHIEFELBEIN Ernesto, *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine, les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne*, 1992, Paris : UNESCO, 125 p.
- UNESCO, Principales conclusions du Séminaire régional organisé par l'Unesco et l'UNICEF sur l'universalisation de l'éducation primaire et de l'alphabétisation, Sucre, Bolivie, *L'Education de base et l'alphabétisation : un défi pour l'Amérique latine et les Caraïbes*, Paris : Programme de coopération Unesco-UNICEF 4-10 mai 1987, 95 p.

Bases d'articles

- BARONNET Bruno, « Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain », 2010, Autrepart (n° 54), p. 65-79. <http://www.cairn.info/revue-autrepart-2010-2-page-65.htm>
- BARONNET Bruno, « Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México », 2015, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 22, núm. 67, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México, p. 85-110.
- BARONNET Bruno, « Lenguas y participación comunitaria en la educación Indígena en México », 2013, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, AIBR Revista de Antropología Iberoamericana VOLUMEN 8 NÚMERO 2 P. 183 – 208.
- BARONNET Bruno, « L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 24 août 2017. URL : <http://cres.revues.org/2341>.
- BARONNET Bruno, « La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano », 2015, Revista Colombiana de Educación, p 47-73.

- BATAILLON Claude, PREVOT-SCHAPIRA Marie-France, « Élisée Reclus : lecture(s) du territoire de l'État-nation mexicain », 2005, *Hérodote*, p. 105-122. <http://www.cairn.info/revue-herodote-2005-2-page-105.htm>
- BEJAR Raúl y ROSALES Héctor (coord.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, 2005, UNAM, 276 p.
- BRADING David A., URQUIDI María, « Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México » *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 51, No. 2, *Visiones de México* (Apr. - Jun., 1989), p. 267-284 Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRITTON John A., « Indian Education, Nationalism, and Federalism in Mexico », 1910-1921, *The Americas*, Vol. 32, No. 3, 1976, p. 445-458 Cambridge University Press.
- CASTRO Eusebio, « Trayectoria ideológica de la educación en México », *Historia mexicana*, Vol. 4, No. 2 (Oct. - Dec., 1954), pp. 198-217 El Colegio de México.
- CUNILL Caroline, « Etnicidad en clave histórica, categorías jurídicas coloniales y cultura maya en el siglo 16 », 2014, TRACE 65 junio 2014, pp. 7-22.
- ESPINOSA MOLINA Ezequiel, GARCÍA Gabriela, « La estrategia del caracol. El Neozapatismo: Insurgencia indígena y desobediencia civil Escuela de Historia », 2011, Facultad de Filosofía y Humanidades Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Trabajos y Comunicaciones, 2da Época, pp: 87-108.
- ESTRADA Dorothy Tanck De, « La educación en México », 2010, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 261 p.
- FAVRE Henri, « La question indienne au Mexique », 1961, *Politique étrangère*, 22 p.
- GARCÍA RUIZ Carmen Rosa, ARROYO DORESTE Aurora, ANDREU MEDIERO Beatriz, « Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global ».
- GRUZINSKI Serge, « Histoires indiennes. Avancées et lacunes d'une approche éclatée », 2002, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 1311-1321. <http://www.cairn.info/revue-annales-2002-5-page-1311.htm>
- LEMPERIERE Annick, « La formation des élites libérales au Mexique au XIXe siècle: l'Institut des Sciences et des Arts de l'État de Oaxaca (1826-1910) », 1995, *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (1954-), T. 42e, No. 3, p. 405-434 Société d'Histoire Moderne et Contemporaine.
- LEWANDOWSKI Sophie, « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », *Revue Tiers Monde*, 3/2015 (N° 223), p. 67-90.
- MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, « La educación intercultural y bilingüe en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? », 2015, *relaciones* 141, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 103-131.

- OBANDO ARIAS Milagro, « La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional », 2013, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, Revista Ensayos Pedagógicos, 22 p.
- ORTIZ Genner, « Interculturalización fallida », trace 53, desarrollismo, neo indigenismo y universidad intercultural en Yucatán, 2008, p: 49-53.
- POWELL T. G., « Mexican Intellectuals and the Indian Question, 1876-1911 », The Hispanic American Historical Review, Vol. 48, No. 1 (Feb., 1968), p. 19-36 Duke University Press.
- PRESLEY James, « Mexican Views on Rural Education, 1900-1910 », The Americas, Vol. 20, No. 1 (Jul., 1963), pp. 64-71, Cambridge University Press.
- RAAT William D., « Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena », Historia Mexicana, Vol. 20, No. 3, 1971, pp. 412-427 El Colegio de México.
- RABY David L., « Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929 », Historia Mexicana, Vol. 22, No. 4, Ensayos sobre la historia de la educación en México (Apr. - Jun., 1973), p. 553-581 El Colegio de México.
- S. STABB Martin, « Indigenism and Racism in Mexican Thought: 1857-1911 », 1959, Journal of Inter-American Studies, Vol. 1, No. 4, p. 405-423 Center for Latin American Studies at the University of Miami.
- SANDOVAL FORERO Eduardo, « Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia », 2012, *Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Revista Divergencia*, pp. 125-134.
- SCHELL Patience A., «Nationalizing Children through Schools and Hygiene: Porfirian and Revolutionary Mexico City », The Americas, Vol. 60, No. 4 (Apr., 2004), p. 559-587 Cambridge University Press.
- TORRES ROJAS Irma, « La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas », 2012, Revista Divergencia, 26 p.
- URIAS HORCASITAS Béatrice, « Le pouvoir des symboles les symboles dans le pouvoir théosophie et « mayanisme » dans le Yucatán (1922-1923) », Problèmes d'Amérique latine 2009/2 (N° 72), p. 9-35. <http://www.cairn.info/revue-problemes-d-amerique-latine-2009-2-page-9.htm>
- ZEA Leopoldo, « Hacia un nuevo liberalismo en la educación », Historia Mexicana, 1956, Vol. 5, No. 4, En su Quinto Aniversario, 1956, pp.528-548
- ZORAIDA VÁZQUEZ DE KNAUTH Josefina, « La República Restaurada y la educación: Un Intento de Victoria Definitiva », 1967, Historia Mexicana, Vol. 17, No. 2, pp. 200-211, El Colegio de México.

Vidéos

- BARONNET Bruno, *Autonomía y educación indígena*, 2012, 25 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=SyPlBqfeQ7U>
- *Educación en resistencia*, 2011, 21 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=mtqC6S9nN48>
- BARONNET Bruno, *Educación autónoma caracoles zapatistas*, 2013, 31 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=PXFjIo0GCHA>
- Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación I, 2011, 21 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=FfQkwxODO44>
- BARONNET Bruno, *Autonomía y educación indígena*, 2014, 90 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=LFCP1qs0ej8>
- Letritas para nuestras palabras, 2005, 13 minutes. (En ligne le 03/05/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=3n79sV3n-8U&spfreload=1>
- DUTERME Bernard, *Zapatistes, la rébellion qui dure*, 2017, 17 minutes. (En ligne le 20/08/2017)
<https://www.youtube.com/watch?v=NFBLozcnFi9k>

Sitographie

- Actualités internationales indigènes : <http://www.iwgia.org/esp>
- Archives de documents zapatistes : <http://www.cedoz.org/site/>
- Chambre des députés mexicaine: <http://www.diputados.gob.mx/>
- Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas (site gouvernemental): <http://www.gob.mx/cdi/>
- Ministère de l'Education Nationale du Mexique: <http://www.gob.mx/sep>
- Page de soutien européenne aux zapatistes :
<http://www.europazapatista.org/#post9747>
- Site zapatiste sur leur système éducatif rebelle et autonome: <http://www.serazln-altos.org/>